

ISSN 2447-3820

# Educação & Inclusão



ANO 23 - VOLUME 11 - NÚMERO 6

**8º CONGRESSO INTERNACIONAL DE  
NEUROCIÊNCIAS E APRENDIZAGEM BRAIN  
CONNECTION - EUROPA**

**TRABALHOS CIENTÍFICOS NOTA 10  
PRÊMIO PROFA. DRA. MANUELA FARIA**

**UM MOVIMENTO EM PROL DA INCLUSÃO**

# Educação & Inclusão



REVISTA MULTIDISCIPLINAR DE ATUALIZAÇÃO EM SAÚDE E EDUCAÇÃO

## Conselho Editorial

### Conselho Editorial

Editora Científica : Profa. Dra. Ângela Mathylde Soares  
Editora Área: Psicologia e Educação Especial  
Profa. Dra. Cláudia Daniele Barros Leite Salgueiro

### Conselho Científico Internacional

Profa. Dra. Donalda Baeta - Europa - Psicologia  
Prof. Dr. Luiz Miguel Neves - Europa - Psicologia  
Prof. Dr. Italu Bruno Colares de Oliveira - USA – Psicopedagogia

### Conselho Científico Nacional

Profa. Dra. Jalmiris Regina de Oliveira Simão - Pedagogia  
Profa. Dra. Adriana Marques de Oliveira - Fonoaudiologia  
Profa. Dra. Adriana Regina Marques de S. Pelissari - Pedagogia  
Profa. Dra. Andrea da Silva Rosa - Pedagogia  
Profa. Dra. Antonia Dalla Pria Bankof - Educação Física  
Prof. Dr. Carlos Aparecido Zamai - Educação/  
Educação Física  
Prof. Ms. Paula Ciol - Terapeuta Ocupacional  
Profa. Dra. Claudia da Silva - Fonoaudiologia  
Prof. Dr. Eugênio Cunha - Pedagogia

### Conselho Científico Nacional

Profa. Dra. Marta Pires Relvas - Neurobiologia  
Prof. Dr. Fernando Cesar Capovila - Psicologia  
Profa. Dra. Giseli Donadon Germano - Fonoaudiologia  
Profa. Dra. Irene Maluf - Psicopedagogia  
Prof. Dr. Jaime Luiz Zorzi - Fonoaudiologia  
Profa. Ms. Joely Helena Roscito Bento - Psicologia  
Profa. Dra. Maira Anelli Martins - Fonoaudiologia  
Profa. Dra. Maria Nobre Sampaio - Fonoaudiologia  
Profa. Dra. Monique Herrera Cardoso - Fonoaudiologia  
Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini - Fonoaudiologia  
Profa. Dra. Vera Lúcia Orlandi Cunha - Psicopedagogia  
Profa. Dra. Luiza Elena Leite Ribeiro do Vale - Psicologia  
Profa. Dra. Roberta Rossi Oliveira Palermo - Fonoaudiologia  
Profa. Dra. Renata Mousinho - Fonoaudiologia  
Prof. Dr. Josias Ferreira da Silva - Pedagogia e Letras  
Prof. Ms. Silene Barbosa Montoro - Educação Física  
Profa. Dra. Roberta Palermo – Educação

### Administração de Vendas

Antonio Carlos Mello  
mello@atlanticaeditora.com.br

### Marketing e Publicidade

Rosilene Alves  
rose@atlanticaeditora.com.br

### Atendimento Atlântica Editora

Rua Major Quedinho, 110 CJ- 172  
Centro - São Paulo – SP | CEP 01050-030  
Tel.: +55 (11) 3129-0040  
WhatsApp.: +55 (11) 96154-6960  
sac@atlanticaeditora.com.br



Todo o material a ser publicado deve ser enviado para o e-mail: [atlanticaeditora2022@gmail.com](mailto:atlanticaeditora2022@gmail.com)

I.P. (Informação publicitária): As informações são de responsabilidade dos anunciantes.

© ATMC - Atlântica Editora Ltda - Nenhuma parte dessa publicação pode ser reproduzida, arquivada ou distribuída por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia ou outro, sem a permissão escrita do proprietário do copyright, Atlântica Editora. O editor não assume qualquer responsabilidade por eventual prejuízo a pessoas ou propriedades ligado à confiabilidade dos produtos, métodos, instruções ou idéias expostos no material publicado. Apesar de todo o material publicitário estar em conformidade com os padrões de ética da saúde, sua inserção na revista não é uma garantia ou endosso da qualidade ou do valor do produto ou das asserções de seu fabricante.



# Índice

## **Página 1**

TRABALHOS CIENTÍFICOS NOTA 10 - PRÊMIO PROFA. DRA. MANUELA FARIA

## **Página 5**

COMPARAÇÃO DA EFICIÊNCIA DO TREINAMENTO AUDITIVO PRESENCIAL E ONLINE NA INTERVENÇÃO DO TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL: UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA DE RASTREIO DA PLATAFORMA PAC ONLINE

## **Página 12**

EJA E A LAICIDADE MEDIADORA: A GARANTIA DE LIBERDADE RELIGIOSA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

## **Página 20**

ESCALA DE AVALIAÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTOS INTERNALIZANTES E EXTERNALIZANTES NAS HABILIDADES ACADÊMICAS

## **Página 25**

“GENTE É PRA BRILHAR”: PROJETO CENTRO DE REFERÊNCIA MUNICIPAL DO SERVIDOR DA EDUCAÇÃO - CASA DO EDUCADOR PROFA. WALDETTE LIMA ALVES - NOVA LIMA - MINAS GERAIS

## **Página 33**

HISTÓRICO DE ATUAÇÃO DOS CENTROS DE VIVÊNCIAS LÚDICAS - OFICINAS PEDAGÓGICAS DA SEEDF NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

## **Página 42**

“LAUDOS NEUROLÓGICOS: FACILITADORES OU LIMITADORES NA ADAPTAÇÃO CURRICULAR? ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL E PORTUGAL”

## **Página 50**

MOLDANDO MENTES EM DESENVOLVIMENTO: EXPLORANDO A NEUROPLASTICIDADE E A APRENDIZAGEM NA PRÉ-ALFABETIZAÇÃO

## **Página 58**

O PORTÃO DA ESCOLA E O DIREITO À EDUCAÇÃO: CONFLITOS ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA





# Índice

## **Página 67**

O USO DO MATERIAL DOURADO COMO FERRAMENTA PARA A COMPREENSÃO NUMÉRICA E PARA AS OPERAÇÕES BÁSICAS SOB A ÓTICA DA NEUROCIÊNCIA

## **Página 76**

PANDEMIA DA COVID-19 E A DEFICIÊNCIA: IMPACTOS NO SEIO FAMILIAR

## **Página 84**

PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA SUBJETIVAÇÃO DE UM ALUNO SURDO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

## **Página 89**

PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO FÔNICA PARA ESCOLARES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RESULTADOS PARCIAIS

## **Página 96**

PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO METAFONOLÓGICO, CONHECIMENTO DO ALFABETO E VOCABULÁRIO (PEMAV): ELABORAÇÃO E ESTUDO PILOTO

## **Página 101**

PROJETO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR-CPP ITINERANTE. RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NOVA LIMA/MG/BRASIL

## **Página 110**

"SORRINDO PARA A INCLUSÃO: EXPLORANDO O PAPEL DO HUMOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM PORTUGAL"



# 8º CONGRESSO BRAIN CONNECTION EUROPA/ 2023 TRABALHOS PREMIADOS PRÊMIO TRABALHOS CIENTÍFICOS MANUELA FARIA

No ano de 2023, o VIII Congresso Internacional de Neurociências e Aprendizagem Brain Connection foi realizado em Faro/ Algarve/Portugal e é com imensa satisfação que são publicados na Revista Atlântica, os trabalhos científicos Nota 10, que receberam o Prêmio Dra. Manuela Faria.

O Brain Connection é um congresso chancelado pelo projeto Erasmus+, a Associação OMNES PRO UNO e o Agrupamento de Escolas João de Deus, em Portugal. No Brasil tem apoio e realização do Instituto Professora Ângela Mathylde Soares e da Clínica Aprendizagem & Companhia-Saúde Integral e seu sucesso se deve a profissionais da educação e saúde de renome, que têm participado desse evento denominado "movimento em prol da inclusão".

Após análise criteriosa pela Comissão Científica do evento, os trabalhos foram premiados em quatro categorias:

a) **Inovação Científica:** Serão premiados e receberão certificados específicos trabalhos cujos problemas de pesquisa possuam essa importância, caracterizada por: um problema importante, mas escasso, pouco estudado, questões novas que podem trazer expressiva ajuda, pesquisa cujo resultado poderá contribuir para o equacionamento ou solução de graves problemas, questões de pesquisa que podem gerar dados conflitantes ou capazes de levar a interpretações alternativas da realidade.

b) **Excelência Metodológica:** Serão premiados e receberão certificados específicos trabalhos que fazem uso de procedimentos metodológicos não convencionais, para adequá-los à natureza do objeto ou questões de estudo, constituição ou ajustamento de algum detalhe metodológico, enfim trabalhos que trazem alguma forma de reforços metodológicos.

c) **Revisão Bibliográfica:** Serão premiados e receberão certificados específicos os trabalhos que se valem de publicações científicas em periódicos, livros, anais de congressos e outras publicações, não utiliza à coleta de dados in natura. No entanto, não é apenas simples transcrição de ideias, mas usar de rigor em sua narrativa.

d) **Relato de Experiência:** Serão premiados e receberão certificados específicos os trabalhos que descrevem com exatidão uma experiência e que de maneira relevante, possa contribuir para sua área de atuação. É um trabalho que expressa as motivações ou metodologias para as ações tomadas na situação e as considerações/impressões de tal vivência. É um texto bem contextualizado, com objetividade e aporte teórico.

TRABALHOS PREMIADOS	AUTORES (AS)
COMPARAÇÃO DA EFICIÊNCIA DO TREINAMENTO AUDITIVO PRESENCIAL E ONLINE NA INTERVENÇÃO DO TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL: UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA DE RASTREIO DA PLATAFORMA PAC ONLINE	Vanissia Eliane Vendruscolo Simone Aparecida Capellini Fabricio Bruno Cardoso  INOVAÇÃO CIENTÍFICA
EJA E A LAICIDADE MEDIADORA: A GARANTIA DE LIBERDADE RELIGIOSA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Laura Augusta Oliveira Palhares Julia Tereza Vieira Leite  RELATO DE EXPERIÊNCIA
ESCALA DE AVALIAÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTOS INTERNALIZANTES E EXTERNALIZANTES NAS HABILIDADES ACADÊMICAS	Graziele Kerges Alcantara Simone Aparecida Capellini  EXCELÊNCIA METODOLÓGICA
"GENTE É PRA BRILHAR": PROJETO CENTRO DE REFERÊNCIA MUNICIPAL DO SERVIDOR DA EDUCAÇÃO - CASA DO EDUCADOR PROFA. WALDETTE LIMA ALVES - NOVA LIMA – MINAS GERAIS	Aládia Cistina Rodrigues Medina  RELATO DE EXPERIÊNCIA

<p><b>HISTÓRICO DE ATUAÇÃO DOS CENTROS DE VIVÊNCIAS LÚDICAS - OFICINAS PEDAGÓGICAS DA SEEDF NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b></p>	<p>Cristina Aparecida Leite Simone Moura Gonçalves M<sup>a</sup> Das Graças De Sousa Luciana Hartmann</p> <p><b>RELATO DE EXPERIÊNCIA</b></p>
<p><b>LAUDOS NEUROLÓGICOS: FACILITADORES OU LIMITADORES NA ADAPTAÇÃO CURRICULAR? ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL E PORTUGAL</b></p>	<p>Rosana Mendes Ribeiro Priscila Silveira Martins</p> <p><b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b></p>
<p><b>MOLDANDO MENTES EM DESENVOLVIMENTO: EXPLORANDO A NEUROPLASTICIDADE E A APRENDIZAGEM NA PRÉ-ALFABETIZAÇÃO</b></p>	<p>Alicia Beatriz Echevarria</p> <p><b>RELATO DE EXPERIÊNCIA</b></p>
<p><b>O PORTÃO DA ESCOLA E O DIREITO À EDUCAÇÃO: CONFLITOS ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA</b></p>	<p>Lauren Souza do Nascimento Guilherme Zanina Schelb</p> <p><b>RELATO DE EXPERIÊNCIA</b></p>
<p><b>O USO DO MATERIAL DOURADO COMO FERRAMENTA PARA A COMPREENSÃO NUMÉRICA E PARA AS OPERAÇÕES BÁSICAS SOB A ÓTICA DA NEUROCIÊNCIA</b></p>	<p>Renata Aguilar Monique Beltrão</p> <p><b>RELATO DE EXPERIÊNCIA</b></p>
<p><b>PANDEMIA DA COVID-19 E A DEFICIÊNCIA: IMPACTOS NO SEIO FAMILIAR</b></p>	<p>Cláudia Luísa Maria Leonor Borges</p> <p><b>EXCELÊNCIA METODOLÓGICA</b></p>

PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA SUBJETIVAÇÃO DE UM ALUNO SURDO: RELATO DE EXPERIÊNCIA	Terezinha Richartz Zionel Santana  RELATO DE EXPERIÊNCIA
PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO FÔNICA PARA ESCOLARES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RESULTADOS PARCIAIS	Gabriela Franco dos Santos Liporaci Simone Aparecida Capellini  INOVAÇÃO CIENTÍFICA
PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO METAFONOLÓGICO, CONHECIMENTO DO ALFABETO E VOCABULÁRIO (PEMAV): ELABORAÇÃO E ESTUDO PILOTO	Denise Corrêa Barreto Tirapelli Simone Aparecida Capellini  RELATO DE EXPERIÊNCIA
PROJETO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR-CPP ITINERANTE. RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NOVA LIMA/MG/BRASIL	Ludmilla Skrepchuk Soares  RELATO DE EXPERIÊNCIA
SORRINDO PARA A INCLUSÃO: EXPLORANDO O PAPEL DO HUMOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM PORTUGAL	Rosana Mendes Ribeiro Diogo Almeida Priscila Silveira Mar  INOVAÇÃO CIENTÍFICA

Parabéns aos autores e autoras!

Profa. Dra. Ângela Mathylde Soares (Brasil) e Prof. Dr. Luis Miguel Neves (Europa)  
*Presidência*

Profa. Dra. Donalda Baeta (Europa) e Profa. Dra. Jalmiris Regina O.R. Simão  
*Coordenação Comissão Científica*

Novas tecnologias terapêuticas e educacionais

# COMPARAÇÃO DA EFICIÊNCIA DO TREINAMENTO AUDITIVO PRESENCIAL E ONLINE NA INTERVENÇÃO DO TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL: UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA DE RASTREIO DA PLATAFORMA PAC ONLINE

Vanissia Vendruscolo<sup>1</sup>

Simone Capellini<sup>2</sup>

Fabricio Bruno Cardoso<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

O transtorno do processamento auditivo central (TPAC) é uma condição que afeta a capacidade do sistema nervoso central em processar e interpretar as informações auditivas e “pode afetar outras áreas, como a linguagem e funções cognitivas” (ASHA, 2019).

A intervenção adequada, denominada treinamento auditivo (TA) para o TPAC desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento das habilidades auditivas e no bem-estar dos indivíduos afetados.

Para diversos estudiosos, a terapia de treinamento auditivo melhora a função do sistema auditivo central na transformação de sinais acústicos (CHERMAK; MUSIEK; WEIHING, 2017).

Com o avanço da tecnologia e a crescente demanda por serviços de saúde remotos, o formato online tem se mostrado uma alternativa viável de treinamento auditivo na intervenção do TPAC. Ao aprofundar nosso entendimento sobre a eficácia do formato presencial e online, buscamos fornecer uma base científica sólida para otimizar o tratamento do transtorno do processamento auditivo central, levando em consideração as preferências do paciente, a praticidade e os recursos disponíveis.

---

<sup>1</sup>Ms. Vanissia Vendruscolo – Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Minho Fundadora e Produtora da Plataforma PAC Online. São Paulo, Brasil.

<sup>2</sup>Prof Dra. Simone Capellini - Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem FFC/UNESP, Marília, São Paulo, Brasil.

<sup>3</sup>Dr. Fabricio Bruno Cardoso – Faculdade CENSUPEG, Laboratório de Inovações Educacionais e Estudos Neuropsicopedagógicos, Joinville, Santa Catarina, Brasil; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Núcleo de Divulgação Científica e Ensino de Neurociências, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Devemos ter exercícios ou treinamentos que se ajustem continuamente à dificuldade do desempenho do usuário para manter uma taxa percentual de correção predeterminada. Os ensaios corretos devem ser recompensados e o tratamento deve ser organizado e progressivamente desafiador (TYE-MURRAY, 2018).

Nesse contexto, a Plataforma PAC Online disponibiliza uma ferramenta de rastreo que consiste em uma avaliação randomizada realizada nas sessões de número um, quatro, oito e doze, do tratamento. Essa ferramenta tem como objetivo mensurar o desempenho do paciente em diferentes habilidades relacionadas ao processamento auditivo central, permitindo direcionar e personalizar o trabalho do fonoaudiólogo durante o processo de intervenção.

## **OBJETIVO**

O objetivo deste estudo é comparar a eficácia do treinamento auditivo no formato presencial e online na intervenção do TPAC, considerando o direcionamento proporcionado pela ferramenta de rastreo, para monitoramento e avaliação do paciente durante o período de treinamento auditivo, disponibilizada na Plataforma PAC Online.

## **MÉTODO**

A amostra deste estudo é constituída por 36 crianças e adolescentes de 7 a 13 anos de idade, de ambos os gêneros, residentes no Estado de São Paulo, com diagnóstico de Transtorno do Processamento Auditivo Central. As crianças foram submetidas a 12 sessões de treinamento auditivo e foram distribuídas em grupos, da seguinte forma:

Grupo I - constituído por 22 crianças submetidas ao treinamento auditivo online e síncrono com o fonoaudiólogo.

Grupo II - constituído por 14 crianças submetidas ao treinamento auditivo cognitivo acusticamente controlado, em cabine acústica.

O Rastreo da Plataforma PAC Online foi utilizado para ambas as modalidades de treinamento.

Para análise foram avaliadas quatro variáveis relacionadas ao desempenho do processamento auditivo central na primeira e última sessão de intervenção, utilizando o rastreo da Plataforma PAC Online, o qual considera avaliar de maneira padronizada e randomizada as habilidades de integração auditiva com apresentação de palavras dicóticas, integração auditiva com apresentação de frases na presença de estímulo competitivo white noise, habilidade de separação auditiva através da apresentação de palavras dicóticas e nomeação dos padrões de frequência durante o período de tratamento.

A análise dos dados deste estudo foi realizada com base na comparação de resultados estatísticos utilizando-se o programa de estatística Prism 9.5.1. Os resultados obtidos inicialmente foram calculados por meio de estatística descritiva, média e desvio padrão. Posteriormente os resultados obtidos por cada variável avaliada foram testados para a verificação de sua normalidade pelo teste de Shapiro-Wilk, sendo classificados como paramétricos. Assim, utilizou-se, para a comparação intragrupos o teste t para duas amostras pareadas e para uma comparação intergrupos foi utilizado o t para duas amostras independentes.

## RESULTADOS

Neste capítulo procedeu-se à análise descritiva e inferencial dos resultados obtidos que será apresentada em seguida, de forma a dar resposta aos objetivos e hipóteses em estudo.

Ao analisar a tabela 01 pode-se observar que os indivíduos que realizaram doze sessões de TA presencialmente através da Plataforma PAC Online apresentaram um aumento de 95% ( $p < 0,01$ ) no desempenho em relação Dicótico de palavras; aumento de 200% ( $p < 0,01$ ) no desempenho em relação a Dicótico de Frases; aumento de 73% ( $p < 0,01$ ) no desempenho em relação a separação binaural; e um aumento de 68% ( $p < 0,01$ ) no desempenho em relação a capacidade de nomeação dos padrões de frequência.

Tabela 01: Descrição geral do grupo de indivíduos que realizaram treinamento auditivo presencialmente, com base nos achados da primeira e última sessão utilizando utilizando-se o instrumento de rastreio da Plataforma PAC Online.

Variáveis	% dicótico de palavras Pré	% dicótico de palavras Pós	% dicótico de frases pré	% dicótico de frases pós	% separação binaural pre	% separação binaural pós	% nomeação dos padrões pré	% nomeação dos padrões pós
Mínimo	0	60	0	40	10	50	0	20
Máximo	80	100	50	100	90	100	80	100
Média	42,35	86,47**	21,18	73,53**	51,18	88,82**	50,00	84,12**
Desvio padrão	21,37	12,72	19,33	18,35	22,33	14,09	27,61	22,93

n=14 \*\* $p < 0,01$

Em relação ao desempenho dos participantes que realizaram doze sessões de treinamento auditivo no formato online, os resultados sinalizam um aumento de 94% ( $p < 0,01$ ) no desempenho em relação ao Dicótico de Palavras; aumento de 134% ( $p < 0,01$ ) no desempenho em relação ao dicótico de frases; aumento de 51%

( $p < 0,01$ ) em relação ao desempenho na separação binaural; e aumento de 112% ( $p < 0,01$ ) em relação ao desempenho na capacidade de nomeação dos padrões de frequência.

Tabela 02: Descrição geral do grupo de indivíduos que realizaram treinamento auditivo online, com base nos achados da primeira e última sessão utilizando-se o instrumento de rastreo da Plataforma PAC Online.

Variáveis	% dicótico de palavras Pré	% dicótico de palavras Pós	% dicótico de frases pré	% dicótico de frases pós	% separação binaural pré	% separação binaural pós	% nomeação dos padrões pré	% nomeação dos padrões pós
Mínimo	0	50	0	20	0	40	0	30
Máximo	100	100	90	100	90	100	100	100
Média	45,91	89,09**	31,36	73,64**	60,45	91,36**	40,00	85,00**
Desvio padrão	30,34	12,69	23,36	24,41	24,78	14,57	33,95	23,85

n= 22 \*\* $p < 0,01$

Após analisar os escores das quatro variáveis avaliadas no presente estudo, comparando os grupos, foi observado que, em algumas variáveis, os escores de ambos os grupos apresentaram valores mais altos em relação ao outro grupo. No entanto, ao analisar as diferenças das médias entre as avaliações (conforme Tabela 03), essas diferenças nos escores não foram estatisticamente significativas, indicando que o percentual de aumento nas variáveis avaliadas foi similar tanto para indivíduos atendidos presencialmente como para indivíduos atendidos online, em sessões síncronas, através do Rastreo da Plataforma PAC Online.

Tabela 03: Descrição comparativa pós tratamento, entre os grupos de indivíduos atendidos presencialmente e online utilizando-se o Rastreo da Plataforma PAC Online.

Teste T para amostras não pareadas (independentes)	% dicótico de palavras	% dicótico de frases	% separação binaural	% nomeação dos padrões
Difference between means (D - B) ± SEM	-2,620 ± 4,102	-0,107 ± 7,102	-2,540 ± 4,639	-0,882 ± 7,575
Valor de (p)	0,5269 (ns)	0,9881 (ns)	0,5873 (ns)	0,9079 (ns)
F test to compare variances				
F, DFn, Dfd	1,005, 16, 21	1,769, 21, 16	1,070, 21, 16	1,082, 21, 16
P value	0,9755 (ns)	0,2481 (ns)	0,9046 (ns)	0,8849 (ns)

ns – não significante

## DISCUSSÃO

Os resultados obtidos nesta pesquisa apontam para a efetividade da intervenção proposta no formato presencial, utilizando-se a ferramenta de Rastreo da Plataforma PAC Online, avaliado e monitorado pelo rastreo, destacando melhorias estatisticamente significativas nas habilidades descritas. Essas descobertas reforçam a importância do treinamento auditivo no tratamento e reabilitação de indivíduos com dificuldades nesses domínios auditivos específicos.

A melhora expressiva observada nos scores entre a sessão inicial e final confirma a eficácia da utilização da ferramenta de rastreo disponibilizada pela Plataforma PAC Online. Esses resultados reforçam a noção de que essa abordagem pode fortalecer significativamente a intervenção clínica no tratamento do TPAC, permitindo um direcionamento mais preciso do trabalho terapêutico. Por meio dessa ferramenta, é possível identificar de forma mais precisa as habilidades específicas que necessitam de maior atenção e adaptar as intervenções de acordo com as necessidades individuais de cada paciente.

As descobertas deste estudo também sustentam a concepção de que a intervenção no formato online e síncrono, conduzido pelo fonoaudiólogo, é uma alternativa viável e eficaz para melhorar o desempenho do processamento auditivo central uma vez os achados foram estatisticamente significativos e positivos. Apesar de haver diferenças, o percentual de aumento observado em ambos os grupos foi semelhante em todas as variáveis avaliadas, as quais não foram estatisticamente relevantes quando comparadas por meio da análise das médias.

A pesquisa realizada em 2021, que abordou o Treinamento Auditivo Cognitivo em ambas as modalidades (presencial e online), destaca que a eficácia entre o treinamento auditivo cognitivo acusticamente controlado e a telerreabilitação é equivalente (VENDRUSCOLO, 2021). Os achados do estudo atual reforçam e complementam essas conclusões.

Essa constatação sugere que, em relação ao impacto das intervenções nas variáveis avaliadas, tanto o grupo que recebeu o tratamento no formato presencial quanto o grupo que recebeu o tratamento no formato online apresentaram melhorias comparáveis. Os resultados indicam que ambos os formatos foram eficazes em proporcionar ganhos semelhantes no desempenho nas habilidades avaliadas.

Esses resultados sustentam a visão de que a tecnologia desempenha um papel fundamental no acompanhamento clínico, aumentando a adesão e o envolvimento dos pacientes em seu próprio cuidado. Além disso, "a tecnologia melhora a eficiência dos serviços, especialmente para aqueles que estão geograficamente próximos ao profissional, superando obstáculos comuns encontrados em áreas urbanas, como o problema de locomoção devido a congestionamentos" (DAVOINE, 2018)

## CONCLUSÃO

Com base nas evidências científicas disponíveis, é possível concluir que tanto o formato presencial quanto o online podem ser eficazes na intervenção do TPAC, especialmente quando combinados com o uso da ferramenta de Rastreo disponibilizada na Plataforma PAC Online.

Essa abordagem de avaliação e monitoramento do paciente durante o processo de tratamento, permite direcionar o trabalho clínico de forma mais precisa, identificando as habilidades específicas que necessitam de maior atenção e adaptando as intervenções de acordo com as necessidades individuais dos pacientes.

É importante ressaltar que os resultados obtidos neste estudo têm implicações clínicas significativas, oferecendo aos profissionais a flexibilidade de escolher o formato mais adequado às necessidades individuais de seus pacientes. Além disso, o formato online pode ser particularmente benéfico em situações em que o acesso físico ao consultório é limitado ou quando há preferência do paciente por sessões remotas.

## REFERÊNCIAS

1. AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA). Understanding Auditory Processing Disorders in Children. Disponível em: <http://www.asha.org/public/hearing/UnderstandingAuditory-Processing-Disorders-in-Children/>. Acesso em: 29 set. 2019.
2. CHERMAK, G. D.; MUSIEK, F. E.; WEIHING, J. Além das controvérsias: a ciência por trás do distúrbio do processamento auditivo central. *The Hearing Review*, v. 24, n. 5, p. 20-24, 2017.
3. TYE-MURRAY, N. 20Q: Uma tempestade perfeita para o treinamento auditivo do cérebro. *Audiology Online*, 2018. Artigo 24001. Disponível em: [www.audiologyonline.com](http://www.audiologyonline.com).
4. VENDRUSCOLO, V. E. Contributos da Telerreabilitação na avaliação e intervenção de alunos com transtorno do processamento auditivo central: um estudo exploratório no Brasil. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, 2021.
5. DAVOINE, S. "Tele(fono)audiologia": ainda falta muito! *Audiology Infos*, p. 20-24, 2018. Acesso em: 29 set. 2020. Disponível em: [www.audiology-info](http://www.audiology-info).



## EJA E A LAICIDADE MEDIADORA: A GARANTIA DE LIBERDADE RELIGIOSA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Laura Augusta Oliveira Palhares<sup>1</sup>

Júlia Teresa Vieira Leite<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho cumpre dois objetivos: o primeiro, descrever e analisar um experimento pedagógico realizado, entre os meses de abril e agosto de 2023, em duas escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de Contagem/MG; o segundo, apresentar o conceito de laicidade mediadora, forjado com o intuito de construir um ambiente educativo que assegure o diálogo intercultural, que permita o diálogo entre pessoas e grupos religiosos, desafiados a conviver em espaços públicos. Convém sublinhar desde logo que se trata de um trabalho um projeto de extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), que contou com a participação de seis professoras/professores e 45 estudantes.

O aludido projeto partiu de uma situação problema: a segregação racial e social de estudantes oriundos de religiosidades de matrizes africanas no ambiente escolar. Dessa forma, o experimento em questão procurou assegurar a multiplicidade cultural numa modalidade educativa marcada por tensões e disputas religiosas, culminando em violências e exclusões.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil se insere em um contexto de resgate de direitos, que ocorre de forma contínua e permanente na tentativa de contemplar aqueles que tiveram seu acesso à educação negado na infância e na adolescência. No Brasil, apesar de assegurado desde 1988 o direito ao desenvolvi-

---

<sup>1</sup>Mestranda em Educação e graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. É, também, graduanda em Pedagogia pela FUMEC. Atua como professora da Rede Estadual de Minas Gerais e como tutora do Projeto de Extensão "Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos". Foi uma das autoras da Coleção "Lendo o Mundo, Lendo as Palavras", da Coleção "Lendo e Escrevendo as Palavras, Lendo e Escrevendo o Mundo: Leitura e Alfabetização na EJA" e do livro "A Educação Popular Interroga a EJA: de Angicos a Contagem".

<sup>2</sup>Licenciada e Bacharelada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora de História na Rede Municipal de Ensino de Contagem. Tutora e autora da coleção Inéditos Viáveis, material pedagógico voltado para educadores da EJA de Contagem.

mento do percurso educacional, 43% da população permanece alijada do processo educativo formal. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2022, o país conta com 9,6 milhões de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais de idade, 53,8 milhões de pessoas sem instrução e ensino fundamental incompleto e 29,4 milhões de pessoas com ensino fundamental completo. Esse contingente populacional representa 48% da população brasileira com 14 anos ou mais de idade. Diante desse cenário, a EJA se mostra necessária e em caráter de urgência.

Para tanto, faz-se essencial pensar quem são os sujeitos da EJA e as condições que o afastaram da escolarização na idade esperada e estipulada pelo estado: são mulheres e homens, majoritariamente negros, que se apresentam como idosos, adultos e jovens e assinalam o caráter heterogêneo dessa modalidade de ensino. Diante de tamanha diversidade, é possível destacar algo em comum entre as educandas e os educandos da EJA, que podem ser caracterizados como aqueles que Paulo Freire chama de “Esfarrapados do Mundo”. A expressão do pedagogo brasileiro tem como função destacar a situação de vulnerabilidade e histórico de direitos violados partilhados por esses indivíduos.

Ainda para Freire (1996), a multiplicidade característica da EJA e anteriormente citada, implica que a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos deve ser constituída a partir da bagagem histórica e cultural trazida pelas educandas e pelos educandos para o chão da escola, partindo portanto da sua realidade e de seus interesses. Apenas a partir da consideração da leitura de mundo destas e destes seria possível assegurar sua incorporação e permanência no espaço escolar.

Entretanto, 35 anos depois da garantia constitucional da EJA, o cenário encontrado está distante do ideal para garantia do direito de acesso à escolarização e é marcado pela negação contumaz do direito à educação de jovens e adultos. Essa modalidade de ensino, bem como suas educandas e seus educandos, se mantém na periferia da educação e enfrentam as dificuldades no que diz respeito a recursos públicos, a ausência de materiais didáticos próprios e adequados a ela e a escassez de formações específicas para docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

É nesse contexto que se insere o projeto de extensão “Curso de Formação Continuada em Produção de Materiais Didáticos para Educação de Jovens e Adultos” da FaE/UFMG. O referido projeto visa construir um curso de formação para e com docentes da EJA em conjunto com materiais didáticos contra hegemônicos, que se diferenciam daqueles padronizados e comercializados em larga escala. Os cadernos foram produzidos em parceria com as prefeituras de Betim, Belo Horizonte e Contagem - municípios do estado de Minas Gerais -, nos quais foram abordados temas que promovem discussões a respeito do acesso a direitos básicos, prezando também pela justiça social. Para tal, o material parte da problematização das experiências trazidas por docentes e vividas em ambientes escolares, valorizando não só as vivências das professoras e dos professores, mas contemplando as demandas dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos a partir

de seus contextos e vivências.

É nessa conjuntura e visando a valorização das identidades das educandas/dos educandos, prezando pela sua permanência no percurso escolar, que se estabelece o caderno que deu origem ao experimento pedagógico a ser tratado no presente trabalho. O volume “EJA, Laicidade e Diversidade Religiosa: direito à liberdade de culto”, que será apresentado. Trata-se, pois, de uma temática cara, não só para a Educação de Jovens e Adultos, mas para o Estado brasileiro de forma geral, marcado não apenas pelo seu multiculturalismo, mas também pelo passado colonial.

O Brasil é marcado por seu caráter essencialmente religioso. Segundo dados do Datafolha, em pesquisa realizada em 2020, 50% da população é católica, 31% evangélica, 10% não tem religião, 3% espírita, 2% umbandista, candomblecista ou adepta de outras religiões afro-brasileiras, 2% outras, 1% atea e 0,3% judaica. A partir dessas informações é possível constatar dois fatos acerca das religiosidades no Brasil: o primeiro refere-se ao fato de quase 90% da população brasileira ligar-se a alguma crença religiosa, o segundo diz respeito à pluralidade de crenças e religiosidades professadas no país.

A despeito da pluri religiosidade brasileira, uma estrutura de poder se impõe na esfera religiosa, estabelecendo como norma social a identidade católica, bem como seus elementos representativos, tomados como critério de medida das demais identidades. Esse processo de diferenciação, não raro, é gerador de violências simbólicas, que excluem e violentam certos componentes constitutivos de outras identidades. Vale lembrar que as religiosidades brasileiras não se restringem a seus estabelecimentos sagrados, manifestando-se de diferentes maneiras em nosso cotidiano (telenovelas, esportes, músicas, filmes, expressões linguísticas) (OLIVEIRA, 2012), constituindo-se como parte indissociável do sujeito.

A cultura escolar também não se formula a partir da neutralidade, mas reproduz as estruturas sociais e, segundo Moreira e Candau (2011), se mostra padronizadora e homogeneizadora. O perigo dessa padronização em ambiente escolar, segundo Arroyo (2017), é que, historicamente, muitas pessoas foram segregadas devido aos modelos indicadores de normalidade, o que o autor denomina como “exclusão velada”. Portanto, a despeito dos discursos constitucionais e institucionais estabelecerem a promoção da cidadania e democracia, as práticas político-administrativas hierarquizam educandas/educandos e identidades, atribuindo diferentes valores a elas.

Essa estrutura social violenta e normatizadora pode ser comprovada a partir dos dados reunidos pela Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH), através do Disque 100, que relatam que os casos de intolerância religiosa no Brasil aumentaram 41,2% no primeiro semestre de 2020 quando comparados ao mesmo período de 2019. Os principais alvos desse crime são adeptos de religiões de matriz africana, a despeito da criminalização do ato de violência e discriminação religiosa pela Lei 9.459 desde o ano de 1997. O aumento de casos de intolerância religiosa, não por coincidência, também aumenta em contexto escolar, sendo as próprias professoras e os próprios professores os terceiros maiores praticantes de

intolerância religiosa no país.

Quando se trata especificamente da Educação de Jovens e Adultos, a bagagem sociocultural trazida por seus alunos carrega sua crença religiosa. Dessa maneira, as/os estudantes da EJA trazem para o cotidiano escolar visões de mundo marcadas por sua vivência social, familiar e religiosa. Portanto, as tensões tendem a se intensificar. Educandas/educandos fora das religiosidades judaico-cristãs se sentem impelidas/impedidos a esconder a fé que professam e os conteúdos científicos ministrados pelas professoras e pelos professores, não raro, são questionados pelas educandas/os educandos.

É nesse contexto de violência simbólica e exclusão, e diante da necessidade de questionar a laicidade brasileira, bem como a formação de professoras e professores da EJA, que se insere o volume de inéditos viáveis produzido para o município de Contagem, bem como o experimento pedagógico que atesta a potência da proposta da laicidade mediadora. O caderno possui quatro objetivos centrais:

- colocar em evidência os limites da laicidade brasileira e o caráter indolente da laicidade francesa;
- denunciar situações de violência religiosa no cotidiano escolar, especialmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
- apresentar, por meio de uma linguagem própria, propostas de intervenções pedagógicas, que busquem superar, no ambiente educativo, situações de exclusão e de segregação escolar de estudantes em decorrência de suas identidades religiosas;
- demonstrar o peso da religiosidade pentecostal em áreas segregadas racial e socialmente, marcada pela ausência do Estado.

Como é possível observar através dos dados do Disque 100, apresentados anteriormente, a violência religiosa é uma prática que não se restringe as educandas/aos educandos, que atacam diretamente colegas, mas se estende também as e aos docentes, se estabelecendo principalmente quando estes se isentam e se silenciam diante de atos de preconceito e discriminação. O silêncio das professoras e dos professores chancela e normaliza as ações violentas em detrimento de uma postura pedagógica que preze pela construção de uma educação plural e democrática.

Nesse sentido, para a construção dessa prática, é necessário que os cursos de licenciatura e formação continuada abordem a questão da laicidade em ambiente escolar. Segundo Oliveira (2012) a laicidade não é estabelecida como um elemento constituinte da formação de docentes, que precisa estar presente no processo educativo dos estudantes. Segundo o autor, a laicidade só encontra meios na escola para encerrar as tensões suscitadas pela pluri religiosidade das educandas/dos educandos ou entre os mesmos e os saberes escolares, sem entretanto mediar de fato os conflitos ou trabalhar o multiculturalismo e a construção da alteridade.

Para além da ausência de formações especializadas, não existe uma diretriz curricular em caráter nacional capaz de abarcar as singularidades das relações religiosas, bem como suas tensões no espaço escolar com uma perspectiva laica e plural. A partir dessas lacunas, o caderno pedagógico questiona: o que é a laicidade brasileira e como ela tem sido interrogada pela diversidade religiosa da EJA?

Segundo Luiz Antônio Cunha, a laicidade é um processo inacabado e contínuo, que se estabelece a partir da neutralidade do Estado diante de questões religiosas. O conceito de laicidade do autor se aproxima de sua versão francesa, que por sua vez, é embasada em uma suposta neutralidade republicana do Estado frente às práticas religiosas. Assim sendo, Bernard Charlot aponta que:

*No espírito da escola laica, laicidade não significa, portanto, neutralidade política. A escola laica é fundamentalmente republicana, em oposição às opções monárquicas da escola católica. Ela associa o engajamento republicano a qualquer intervenção nas querelas partidárias e eleitorais. Reclamar a laicidade para apresentar a neutralidade política como fundamento da escola é esquecer a origem dessa escola (Charlot, 2013, p. 54. Grifo nosso).*

O caderno pedagógico apresentado, entretanto, se estabelece em direção oposta ao estado francês, buscando construir uma laicidade mediadora, pautada na construção de um diálogo entre as múltiplas concepções de mundo encontradas na Educação de Jovens e Adultos e revendo a relação entre a escola, o saber e as educandas/os educandos pertencentes a religiosidades constituídas fora da hegemonia católica.

O Caderno "EJA, Laicidade e Diversidade Religiosa: direito à liberdade de culto" constitui, pois, a realização de um "inérito-viável fruto de uma formação continuada em produção de materiais pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos, e conta com desenvolvimento de dois experimentos pedagógicos, um realizado na Escola Municipal Professor Wancleber Pacheco, no bairro Tijuco, e outro na Escola Municipal Glória Marques Diniz, no bairro Bom Jesus. Tais experimentos tornaram possível a concretização do conceito de laicidade mediadora, desenvolvidos à partir de um olhar crítico com a estrutura hegemônica, bem como o desenvolvimento de ações pedagógicas que dialoguem com as educandas/os educandos e suas identidades, sem ferir suas bagagens e visões de mundo, evitando "expulsões simbólicas" e garantindo o direito de permanência dessas/desses na escola, contemplando a heterogeneidade característica da EJA e construindo um processo de educação de qualidade para e com os estudantes, contemplados em suas vivências e contextos, à partir das quais a prática pedagógica é formulada.

## **METODOLOGIA - OS EXPERIMENTOS**

Através de visitas à Escola Municipal Wancleber Pacheco e Glória Marques, o grupo de extensionistas teve a oportunidade de observar o cotidiano da prática educativa na modalidade EJA. Através de entrevista semi-estruturada, buscou-se compreender que tipo de vivências levaram à EJA os discentes da turma de alfabetização, que eram em sua maioria mulheres. Elas relataram situações relacionadas a violência de gênero, racismo, exclusão e abandono. Uma semelhança entre as narrativas, porém, chamou a atenção das e dos pesquisadores: diante de um contexto tão vulnerável, o acolhimento encontrado pelas educandas foi feito pela religião, principalmente nas igrejas conhecidas como evangélicas.

As e os extensionistas perceberam que a religiosidade ia além da fé, estendendo-se à maneira como essas pessoas se inseriram no mundo. Ferir sua religiosidade era ferir sua identidade. Tillich (1970) já ressaltava a importância da religiosidade na construção humana de sua identidade, de sua forma de colaboração na sociedade e de sentidos para a vida. Diante disso, a equipe se perguntou sobre quais escolhas metodológicas deveriam ser feitas para trabalhar adequadamente a questão religiosa entre estudantes da EJA sem, contudo, ferir o princípio da laicidade mediadora, proposto no caderno.

## **ESCOLA WANCLEBER PACHECO**

Em atenção às questões mencionadas anteriormente, foi proposta e aplicada na escola Wancleber Pacheco, uma sequência didática sobre a história da Páscoa na perspectiva do multiculturalismo. A professora de história da turma havia relatado que um incômodo havia sido experimentado por parte dos estudantes em uma de suas tentativas de abordar as religiões egípcias em uma aula. Consciente dessa realidade, a equipe tentou promover a inclusão dos estudantes no debate e sua abertura frente ao conhecimento.

A sequência didática foi aplicada em 5 encontros de 1 hora e 30 minutos de duração cada. As aulas foram pensadas de maneira que as educandas e os educandos estabelecessem ligações entre seus conhecimentos e vivências prévias e o conteúdo ministrado, induzindo ao estranhamento do que já era conhecido por elas e eles e aproximando, a partir da identificação, aquilo que pode parecer estranho. Durante as aulas, a Bíblia foi utilizada como um documento histórico – trabalhada, portanto, de maneira crítica.

A primeira aula teve como tema a Páscoa para os judeus, utilizando como pano de fundo a história do Egito. Para gerar identificação, foram traçados pontos em comum entre o Nilo e o Rio São Francisco, no norte de Minas. Agricultura de irrigação, concentração de terras e calendário agrícola foram pontos de encontro utilizados. As romarias realizadas no interior foram comparadas a rituais religiosos egípcios. As educandas/os educandos, que antes tinham relatado incômodo e desconforto ao estudar sobre os deuses egípcios, demonstraram interesse no tema.

A segunda aula foi sobre a Páscoa católica, sendo desenrolada diante da história romana. O conceito de monarquia e república foi trabalhado a partir do plebiscito de 1993, vivido por grande parte das educandas/dos educandos. Ao final do experimento, as e os estudantes concluíram que a morte de Jesus havia sido política, e que a apropriação e a legalização do cristianismo foram uma estratégia romana. Na terceira aula, foi abordada a Reforma Protestante. As educandas/os educandos identificaram nas teses de Martinho Lutero e na construção igrejas exorbitantes situações inseridas em seu próprio contexto. Diante da inquisição católica, questionou-se sobre as religiões perseguidas no passado terem se tornado perseguidoras. A última aula tratou da Páscoa no Brasil, abrangendo as diversas maneiras de comemorá-la, ou não. À luz da história colonial e da escravidão, discutiu-se sobre as religiões de matriz africana e o kardecismo. Como atividade final, as educandas/os educandos identificaram os símbolos da Páscoa e suas raízes pagãs em uma cruzadinha, seguida da produção de uma frase autoral com as palavras-chave fornecidas a eles.

Após o término da aplicação da sequência didática, as e os estudantes – de religiões diversas – relataram que, a princípio, tinham receio do que aconteceria no experimento. Depois, reconheceram que esse sentimento era infundado. Relataram, também, que se sentiram respeitadas/respeitados e aprenderam muito sobre outras religiões. As e os extensionistas ouviram frases como “pensamos que vocês viriam falar mal de religião, e vocês vieram falar sobre conhecimento”.

## **ESCOLA GLÓRIA MARQUES**

Na Escola Municipal Glória Marques Diniz, localizada na periferia de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte, desenvolveu-se, ao longo de 11 encontros presenciais em sala e uma visita ao Espaço do Conhecimento UFMG, uma sequência didática que visava tratar a laicidade e a diversidade religiosa de forma mediada.

Primeiramente, a ideia era que a equipe se apresentasse e apresentasse também, em linhas gerais, o tema. Em seguida, cada estudante deveria falar um pouco de si. A intenção era dialogar e criar conexão com as turmas, promovendo um ambiente saudável de aprendizagem pautado na confiança. Nos encontros que se seguiram, passou-se a estudar a Bíblia como documento a ser historicizado, sua materialidade, seus gêneros textuais, bem como analisar narrativas e passagens ali contidas. Isso fez parte de uma escolha metodológica alinhada ao conceito de laicidade mediadora: optou-se por partir de algo que era conhecido e caro as e aos estudantes para, a partir daí, criar uma situação que possibilitasse àquelas educandas e educandos, por um lado, ler a Bíblia a partir de um olhar mais crítico e, concomitantemente, expandir o conhecimento de mundo delas e deles para outras religiões e outras formas de entender o transcendente, expresso na forma de cinco cosmogonias, sendo elas, a Grega, a Maxakali, a Maia, a Judaico-Cristã e por fim, a Iorubá, para naturalizar o diferente.

Houve desconfiança inicial por parte da turma, temerosa de que o grupo pretendesse quebrar algo que lhes era muito caro: sua religião, sua fé. Felizmente, ao longo dos encontros, o receio inicial foi dando lugar a um espaço de aprendizagem conjunta entre educandas/educandos e educadoras/educadores. A cada encontro, optou-se por trabalhar um ou dois gêneros textuais, sempre trazendo pelo menos um exemplo presente no livro sagrado cristão e um ou mais textos do mesmo gênero textual, dessa vez, exemplos fora da Bíblia.

Ao final, as e os estudantes foram apresentados a cinco cosmogonias diferentes: a Judaico-Cristã (contida na Bíblia), a Grega, a Maxakali, a Maia e, por fim, a Iorubá. As e os estudantes estranharam as histórias, mas em momento algum isso apareceu de forma desrespeitosa. A sequência se encerrou com uma visita ao Espaço do Conhecimento da UFMG, onde escutaram a cosmogonia Iorubá chegando inclusive a repetir os nomes dos orixás sem demonizá-los.

## CONCLUSÃO

Embora a religiosidade seja uma dimensão da existência humana, e a liberdade de consciência e expressão sejam direitos humanos fundamentais, ainda assim, é comum que interpretações inadequadas do conceito de laicidade levem pessoas a defender seu silenciamento. Tal ato gera exclusão e violência na sociedade e principalmente no contexto escolar. Através da apresentação do conceito de laicidade mediadora e dos experimentos pedagógicos, espera-se oferecer uma contribuição aos docentes sobre como tratar essa questão de forma ética e respeitosa sem, contudo, ferir os limites da laicidade, garantindo a permanência dos educandos da EJA em seu processo de escolarização.

## BIBLIOGRAFIA

1. ARROYO, Miguel G.. Da escola carente à escola possível. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1986. 183p .
2. CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011.
3. DATAFOLHA: 50% dos brasileiros são católicos, 31%, evangélicos e 10% não têm religião. O Globo, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/datafolha-50-dos-brasileiros-sao-catolicos-31-evangelicos-10-nao-tem-religiao-24186896>>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.
4. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
5. IBGE. Sidra: Banco de Tabelas Estatísticas. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnadca/tabelas>>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.
6. OLIVEIRA, Heli; DA SILVA, Analise. Caderno de Textos - I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Belo Horizonte, 2017. 100 fls.

## ESCALA DE AVALIAÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTOS INTERNALIZANTES E EXTERNALIZANTES NAS HABILIDADES ACADÊMICAS

Graziele Kerges-Alcantara<sup>1</sup>

Simone Aparecida Capelli<sup>2</sup>

A associação entre problemas de comportamentos externalizantes e internalizantes a prejuízos em habilidades acadêmicas, seu impacto na trajetória de desenvolvimento dos escolares e importância de sua identificação precoce está bem estabelecida na literatura.

No Brasil são escassos os estudos que buscam desenvolver instrumentos de rastreio comportamental de problemas externalizantes e internalizantes no contexto escolar.

Este estudo tem como objetivo, apresentar o desenvolvimento da Escala de Avaliação de Problemas de Comportamentos Externalizantes e Internalizantes nas Habilidades Acadêmicas (EP-CEI) destinados a professores do Ensino Fundamental I, com a finalidade de identificar problemas comportamentais, os quais se relacionam com o processo de aprendizagem e apresentar evidências de sua validação.

---

<sup>1</sup>Doutora em Ciências e Distúrbios da Comunicação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), FFC/Marília, Brasil.

<sup>2</sup>Professor Titular do Departamento de Fonoaudiologia Programa de Graduação e Pós-Graduação em Fonoaudiologia da Faculdade de Universidade Estadual Paulista (UNESP), FFC/Marília, São Paulo, Brasil

## INTRODUÇÃO

Estudos revelaram índices de prevalência mundial de problemas de saúde mental infanto-juvenil entre cerca de 10% a 20%, contribuindo para a queda do desempenho acadêmico (BEER, et al., 2023; DRAGIOTI, et al., 2022).

No Brasil, encontramos taxas de prevalência para transtornos mentais em crianças, estimadas em 12,7% a 19,9% (CEBALLOS, PAULA, RIBEIRO, SANTOS, 2018).

Amplamente utilizados na literatura internacional e nacional, os termos problemas de comportamentos externalizantes e comportamentos internalizantes, regularmente relacionados a possíveis diagnósticos infanto-juvenis, têm sua origem a partir de estudos com o objetivo de verificar problemas comportamentais e emocionais em crianças e adolescentes em idade escolar (ACHENBACH, 1966; ACHENBACH; ELDEBROCK, 1978, 1991).

Os problemas de comportamentos externalizantes são aqueles que se expressam prevalentemente em relação a outras pessoas, como oposição, agressão, hiperatividade, impulsividade, desafio e manifestações antissociais (ACHENBACH, EDELBROCK, 1978).

Os problemas de comportamentos internalizantes referem-se a comportamentos direcionados a si mesmo e incluem sintomas de depressão e ansiedade, como tristeza, retraimento social e solidão (ACHENBACH, EDELBROCK, 1978; FREITAS, DEL PRETTE, 2013; GRESHAM, KERN, 2004).

A associação entre problemas de comportamentos externalizantes e internalizantes a prejuízos em habilidades acadêmicas está bem estabelecida na literatura (D'ABREU, MARTURANO, 2010; DODGE, PETTIT, 2003).

Nesse contexto, a detecção precoce de risco emocional e comportamental é amplamente recomendada, indicando que ferramentas de rastreamento comportamental, realizadas por professores, podem ser mecanismos mais precisos na identificação de alunos em risco, particularmente aqueles que exibem problemas de comportamentos internalizantes, assim como externalizantes (ABAL, et al., 2010; CHAN, BULL, NG, WASCHL, POON, 2021).

No Brasil, observa-se um crescimento nas pesquisas voltadas para a análise do comportamento infantil em ambiente escolar (CIA, BARHAM, FONTAINE, 2012; MOREIRA, PRIMO, ZIBETTI, GOMIDE, 2021), entretanto ainda são escassos os estudos que buscam desenvolver instrumentos de rastreamento para a identificação de problemas comportamentais externalizantes e/ou internalizantes destinados a professores, com o objetivo de identificar problemas comportamentais, os quais se relacionam com o processo de aprendizagem.

De acordo com o exposto acima, o objetivo deste estudo foi desenvolver a Escala de Avaliação de Problemas de Comportamentos Externalizantes e Internalizantes nas Habilidades Acadêmicas – EP-CEI, destinados a professores do Ensino Fundamental I, com a finalidade de identificar problemas comportamentais, os quais se relacionam com o processo de aprendizagem e apresentar evidências de sua validação.

## MÉTODOS

Estudo de coorte transversal, registrado na Plataforma Brasil/CEP-CONEP, sob no CAAE 57883422.4.0000.5406 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – CEP/FFC/UNESP – Marília/SP.

A construção da Escala de Avaliação de Problemas de Comportamentos Externalizantes e Internalizantes nas Habilidades Acadêmicas (EP-CEI) foi elaborada através de quatro fases: 1) construção dos itens e dos critérios da escala, 2) validação do conteúdo, 3) análise de consistência interna e 4) normatização (PASQUALI, 2010).

## RESULTADOS

Para melhor compreensão dos resultados, eles serão apresentados em fases.

### Fase 1 – Construção dos Itens e dos Critérios

Os resultados obtidos a partir de revisão sistemática possibilitaram a definição de duas classes de problemas de comportamentos: externalizantes e internalizantes, além de descritores, a partir dos quais foram elaborados 16 itens de comportamento observáveis em três categorias de habilidades acadêmicas: Leitura, Escrita e Matemática. Cada item da escala foi classificado inicialmente em uma escala Likert de três pontos (0 a 2), variando de nunca ou raramente (0) a muito frequentemente (2).

### Fase 2 – Validação do Conteúdo

Participaram dessa fase seis Juízes, entre fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos. Foram realizadas duas análises. A primeira análise da avaliação do protocolo permitiu concluir que no geral não houve concordância entre os Juízes, pois em nenhuma das análises tivemos significância estatística ou ao menos valores consideráveis do Kappa de Fleiss.

A partir dos apontamentos realizados pelos Juízes e dos dados analisados estatisticamente, foram efetuadas modificações na primeira versão da escala elaborada.

A seguir a escala foi novamente enviada aos Juízes, aos quais foi solicitado novo julgamento do instrumento modificado, baseado nos mesmos critérios adotados anteriormente, seguidos de nova análise utilizando a mesma metodologia estatística. Os resultados obtidos, a partir da segunda análise, demonstraram que todas as análises atingiram o resultado máximo do Kappa de Fleiss, ou seja, concordância máxima.

### Fase 2 – Validação do Conteúdo

O objetivo dessa fase foi analisar a consistência interna da escala. De acordo com os dados apresentados, averiguamos que na amostra o Alfa de Cronbach foi clas-

sificado, segundo a literatura, como quase perfeito (Landis, Koch,1977), sendo o menor valor encontrado para a Classe de Comportamento Internalizante em Escrita.

Dessa forma, foi possível concluir que o protocolo apresentou consistência interna em todas as Classes de Comportamento, Categorias de Habilidades Acadêmicas e mesmo no Total.

Em seguida, foi analisada a consistência interna do instrumento retirando um item por vez para testar se, ao retirar algum item, muda-se o resultado, sob três condições:

(1) Geral: retirando o item em citação e mostrando o Alfa para o instrumento como um todo, ou seja, os outros 47 itens; (2) Prova: retirando o item em citação e mostrando o Alfa para prova, ou seja, os outros 15 itens; (3) Domínio: retirando o item em citação e mostrando o Alfa para o domínio à prova, ou seja, os outros 7 itens.

Os resultados obtidos a partir das análises demonstraram que nas três condições testadas o valor do Alfa não foi alterado, revelando, portanto, não haver impacto na consistência interna ao retirarmos cada item por vez.

#### **Fase 4 – Normatização**

O critério de referência adotado nessa análise foi o de normas intragrupo (PASQUALI, 2001).

Todos os 16 itens das três categorias (Leitura, Escrita e Matemática) da escala possuem respostas pontuadas de zero (nunca ou raramente) até três (muito frequentemente). Os escores foram calculados como um dos itens para as medidas de problemas de comportamentos externalizantes e internalizantes de cada categoria, além do total em cada categoria (soma dos 16 itens). Um escore geral foi obtido somando os três escores das categorias.

Ao analisar os resultados de maneira estatística, classificamos as pontuações percentilicas como “Média”, “Média Superior” e “Superior”.

Por se tratar de uma escala de rastreio elaborada com o objetivo de identificar problemas de comportamentos externalizantes e internalizantes em escolares, as pontuações classificadas como “médias”, e “média superior” devem ser interpretadas como “ESPERADO”. As pontuações classificadas como “superior”, deveram ser consideradas como “SOB ATENÇÃO” (CAPELLINI, CERQUEIRA-CESAR, GERMANO, 2017).

## **CONCLUSÃO**

Os dados apresentados nos possibilitaram concluir que a escala desenvolvida possui validade de conteúdo suficiente para identificação de Problemas de Comportamentos Internalizantes e Externalizantes nas Habilidades Acadêmicas para professores em escolares do Ensino Fundamental I (EP-CEI).

O estudo de normatização possibilitou estabelecer padrões para interpretação dos escores que os escolares receberam no teste, permitindo sua contextualização e interpretação.

Dessa forma os resultados obtidos possuem validade e confiabilidade suficientes para a aplicação da escala em outros estudos sobre a identificação de Problemas de Comportamentos Externalizantes e Internalizantes em escolares do Ensino Fundamental I.

## REFERÊNCIAS

1. ABAL, F. J. P. et al. Revisión de investigaciones recientes sobre la aplicación de la Teoría de Respuesta al Ítem al Child Behavior Checklist. Anuario de investigaciones, v. 17, p. 151-157, 2010.
2. ACHENBACH, T. M. The classification of children's psychiatric symptoms: a factor-analytic study. Psychological Monographs: general and applied, v. 80, n. 7, p. 1, 1966.
3. ACHENBACH, T. M.; EDELBROCK, C. S. The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. Psychological bulletin, v. 85, n. 6, p. 1275, 1978.
4. ACHENBACH, T. M., EDELBROCK, C. Child behavior checklist. Burlington (Vt), v. 7, p. 371-392, 1991.
5. BEER, R. J. et al. Common infectious morbidity and white blood cell count in middle childhood predict behavior problems in adolescence. Development and Psychopathology, v. 35, n. 1, p. 301-313, 2023.
6. CAPELLINI, S.A., CÉSAR, A.B.P.C., GERMANO, G.D. Protocolo de identificação precoces problemas de leitura – IPPL. 1ª. Ed. Ribeirão Preto, SP Book Toy, 2017.
7. CEBALLOS, G. Y., PAULA, C. S., RIBEIRO, E.L., SANTOS, D. N. Child and Adolescent Psychosocial Care Center service use profile in Brazil: 2008 to 2012. Brazilian Journal of Psychiatry, v. 41, p. 138-147, 2018.
8. CHAN, W. T. et al. Validation of the Child Behavior Rating Scale (CBRS) using multilevel factor analysis. Psychological Assessment, v. 33, n. 11, p. 1138, 2021.
9. CIA, F., BARHAM, E. J., FONTAINE, A. M. G. V. Children's academic performance and self-concept: contributions of father involvement. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 29, p. 461-470, 2012.
10. D'ABREU, L. C. F., MARTURANO, E. M. Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. Estudos de Psicologia (Natal), v. 15, p. 43-51, 2010.
11. DRAGIOTI, E., et al. Global population attributable fraction of potentially modifiable risk factors for mental disorders: a meta-umbrella systematic review. Molecular Psychiatry, p. 1-10, 2022.
12. FREITAS, L. C., DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. Avances en psicología latinoamericana, v. 31, n. 2, p. 344-362, 2013.
13. GRESHAM, F. M., KERN, L. Internalizing behavior problems in children and adolescents. Handbook of research in emotional and behavioral disorders, v. 14, p. 262-281, 2004.
14. PASQUALI, L. Instrumentação Psicológica – fundamentos e práticas. Artmed: Porto Alegre. 559p. ISBN: 9788536321066, 2001.

Eixo 4: Gestão e educação.

## **“GENTE É PRA BRILHAR”: PROJETO CENTRO DE REFERÊNCIA MUNICIPAL DO SERVIDOR DA EDUCAÇÃO - CASA DO EDUCADOR PROFA. WALDETE LIMA ALVES - NOVA LIMA – MINAS GERAIS**

Aládia Cristina Rodrigues Medina<sup>1</sup>

### **INTRODUÇÃO**

A docência é um universo de grande complexidade. A atuação no campo da Educação envolve vários desafios e responsabilidades de diferentes instâncias, uma vez que o profissional, sobretudo o professor, se depara com inúmeras situações que vão além do ato de ensinar e que fazem parte do ofício de ser professor. Adentram na escola os reflexos de todas as mazelas sociais, que envolvem as famílias, os alunos e mesmo o ato de ensinar, que por si só compreende muitas questões.

Este universo de ensinar, pesquisar, acolher, educar e cuidar, além das mudanças do contexto social e econômico mundial nas últimas décadas, e em um recorte menor, pensando o contexto atual pós pandemia, têm impacto direto na escola. E como parte fundamental nesse cenário, tem produzido efeitos perversos na vida dos professores no que tange as exigências pessoais e do meio em relação à eficácia de sua atividade. Percebemos que, além das funções tradicionais, referentes ao ensino das disciplinas, recomendaram-se nos últimos anos outras funções, tais como: desenvolver hábitos de saúde (aprender a comer, higiene e cuidado corporal, prevenção contra enfermidades), assessoramento psicológico, educação para o trânsito, educação antissexista, antirracista e anticlassista, educação para o consumo, dentre outras. O quadro da educação no país frente às demandas de modernização do mundo atual busca traduzir a qualidade do ensino pelos seus índices de produtividade, pela capacidade da escola em produzir conhecimentos práticos e objetivos, afastando o professor de momentos de integração como reuniões, viagens, descontração e de cuidados pessoais e coletivos que todo cidadão tem como direito primordial como saúde e lazer.

Todas estas funções acabam sobrecarregando as atividades cotidianas do professor. Portanto, o próprio docente está muitas vezes afastado de situações que

---

<sup>1</sup>Secretária Municipal de Educação Adjunta de Nova Lima – Minas Gerais. Doutora em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Mestre em Educação pela Universidade de Itaúna. Pós Graduação em Lazer e Recreação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Professora Licenciatura Plena em Educação Física.

situações que produzam conhecimento e lazer. Conhecimento na perspectiva de buscar novos saberes para este cenário educacional desafiador, e lazer na perspectiva de vivenciar possibilidades de manifestação da cultura que produzam bem-estar, melhoria na sua saúde e oportunidade de melhorar a qualidade de vida. Percebeu-se a necessidade de maior atenção aos docentes, quer seja por formulação de políticas públicas, quer seja por atitudes na própria escola.

Nesse contexto, a abrangência de ações que remetem o professor à busca de novos conceitos, novas sensações, merece especial atenção dos gestores e suas práticas educacionais, formalizando integração, discussão e postura mediante as experiências inovadoras para este docente. A sugestão de apoio se dá através do de-senvolvimento de uma metodologia de acompanhamento das condições de trabalho e saúde, adequadas a uma série de atividades direcionadas ao bem-estar. Atividades estas que minimizam ou previnam possíveis situações de adoecimento.

De acordo com Nascimento e Seixas (2023) a literatura tem apontado fatores presentes na dinâmica de trabalho do professor que ameaçam seu bem-estar físico e psicológico e que apontam para a necessidade de desenvolvimento de ações e políticas voltadas à promoção de saúde mental e redução de fatores que podem levar o profissional de educação ao adoecimento pelo trabalho. Assim, o olhar para a saúde mental do professor, bem como para os aspectos que podem ameaçar ou potencializá-la, torna-se fundamental na busca de promoção de saúde, tanto do profissional quanto de toda a Educação Básica<sup>2</sup>.

Outra questão que é frequente sobre a profissão professor na contemporaneidade é a discussão sobre a formação docente no Brasil, o que tem direcionado para o crescente reconhecimento da importância dos saberes docentes. Tal fato tem representado uma mudança no papel do professor da atualidade, que não é mais considerado como aquele que passa as teorias, ou seja, mero transmissor de conhecimentos e, dentro desta nova perspectiva, processos que promovam, ao estudante, reflexões, simulacros e experimentações da prática por intermédio de metodologias ativas, aprendizagem criativa e colaborativa na sala de aula (NÓVOA, 2013).

Sobre a formação docente, pode-se conferir em Veiga (2008, p.15) que “a formação de professores constitui o ato de formar o docente. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”. Assim sendo, o processo de formação do professor, no caso específico aqui apresentado, a formação continuada, objetiva dar-lhe condições de construção e aprimoramento de seus conhecimentos e saberes epistemológicos, levando-o a desempenhar com competência e segurança suas atividades educativas.

---

<sup>2</sup> Vale ressaltar que a Educação Básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental anos iniciais e anos finais e ensino médio. A rede municipal de educação de Nova Lima – Minas Gerais compreende as escolas de educação pública infantis, as de ensino fundamental anos iniciais e duas escolas de ensino fundamental anos finais. O município não é responsável pelo ensino médio.

Este artigo é um relato de experiência da Secretaria de Educação de Nova Lima – Minas Gerais sobre desenvolvimento de política que envolve os dois aspectos supracitados: formação e bem-estar do profissional da educação da rede municipal de ensino de Nova Lima, pois “gente é pra brilhar”. Tem como objetivo apresentar a iniciativa de criação e implantação do Centro de Referência Municipal do Servidor da Educação - Casa do Educador Profa. Waldette Limas Alves. Essa iniciativa é parte da política de educação municipal da gestão 2021-2024, que tem como objetivo “atacar” esses pontos específicos. Dessa forma a Casa do Educador tem por finalidade se constituir em um espaço de formação e de convivência para educadores e profissionais que compõem a rede municipal de educação de Nova Lima. Esta política consiste em desenvolver e oportunizar um espaço de interação, comunicação, cooperação, formação, qualificação e bem-estar por intermédio da oferta de serviços, atividades sistemáticas e assistemáticas baseados em 4 pilares fundamentais, sendo 1) Formação e aperfeiçoamento; 2) Saúde e Bem-estar; 3) Ampliação de repertório; 4) Serviços e suporte.

Assim, um galpão que foi desapropriado pela Prefeitura se transformou neste espaço composto de: recepção, Biblioteca do Educador, Sala de informática, sala de reunião, sala Multiuso, salas de massagem, sala Espaço Maker, Sala de bem-estar e assessoria jurídica, Sala de edição de vídeo, sala de aula modelo, almoxarifado, banheiros e um auditório (mostrarei alguns espaços para auxiliar na compreensão do leitor).



Figura 1: Fachada da Casa do Educador

A proposta da “Casa” envolve também transformar o espaço em ambiente acolhedor, atrativo, com frases de autores e personalidades relevantes para o campo da educação como Jean Piaget, Paulo Freire, Malala Yousafzai e Débora Seabra.

## METODOLOGIA

Diante do contexto apresentado, a Secretaria Municipal de Educação de Nova Lima desenvolveu um chamamento público para entidade do terceiro setor, baseado na Lei federal nº 13019, de 31 de julho de 2014, que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública e as organizações da sociedade civil (OSC), em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, para implantação da Casa do Educador.

Entidades participaram do processo de acordo com as diretrizes, objetivos e plano de trabalho estabelecidos pela Secretaria. O projeto Casa do Educador tem como objetivo principal proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores da educação da rede municipal de Nova Lima, alicerçado na formação docente continuada e na oferta de atividades de promoção de saúde e de lazer. E ainda objetivos secundários como:

- Fortalecer a identidade profissional dos envolvidos;
- Promover apoio pedagógico e profissional;
- Oportunizar a formação continuada por meio de oferta de cursos, seminários, formações;
- Disponibilizar apoio pedagógico às equipes gestora, docente e administrativa das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino;
- Proporcionar momentos de socialização de experiências bem-sucedidas, estimulando a reflexão e discussão da práxis pedagógica;
- Oferecer Biblioteca especializada;
- Investir na saúde física e emocional e melhoria do estilo de vida;
- Garantir o direito à saúde, lazer e cultura.

Para o alcance dos objetivos são ofertados aos servidores da educação do município de Nova Lima atividades sistemáticas e atividades assistemáticas que compreendem utilizar da melhor maneira o espaço situado à Avenida Benedito Alves Nazareth no. 412, bairro Fazenda do Benito em Nova Lima, pensado para atender às metas físicas e qualitativas.

No que tange às metas físicas foram instituídos no Edital do processo que a Casa do Educador deve: atender a, no mínimo: 403 servidores da educação no primeiro semestre da parceria; 605 servidores da educação no segundo semestre da parceria; 807 servidores da educação no terceiro semestre da parceria; 1009 servidores da educação no quarto semestre da parceria; 1211 servidores da educação no quinto semestre da parceria.

Na perspectiva das metas qualitativas preconiza-se o atendimento de segunda a sábado sendo de 2ª a 6ª de 7h às 22h e sábados de 8h às 12h. E ainda:

1. Garantir o atendimento aos servidores municipais da educação no que tange os quatro pilares estabelecidos: a) Formação e aperfeiçoamento; b) Saúde e Bem-estar; c) Ampliação de repertório; d) Serviços e suporte.
2. Assegurar a existência dos serviços necessários para execução adequada da parceria de acordo com os quatro pilares estabelecidos. Ações para alcance da meta:

2.1 - Oficinas de saúde e bem-estar: Ginásticas diversas; Atendimento psicológico; Massoterapia; Quick massage; Yoga e técnicas de relaxamento, Reike e/ou terapias holísticas.

2.2 - Ampliação de repertório – cursos e formação continuada em campos específicos:

- Cultura e Esporte: Oficina de música; Oficina de dança; Oficina de artesanato; Oficina de produção áudio visual; Oficina de artes cênicas; Oficinas literárias e outras manifestações culturais; Oficina de Iniciação Esportiva Universal.
- Tecnologia e outros: Programação e Robótica - Gameficação no ensino; Uso responsável de redes sociais; Rodas de conversas e discussões sobre diversos temas da atualidade; Central de ideias e aprendizagem criativa; Línguas; Primeiros socorros – Brigadista; Escrituração escolar.
- Formação e aperfeiçoamento: Informática Básica; Google for Education; Educação Empreendedora; Metodologias Ativas de Aprendizagem; Desenvolvimento de Soft Skills Storytelling; Cultura Maker; O Ensino e a Aprendizagem com a Tecnologia; História e cultura de Nova Lima; Comunicação não violenta e mediação de conflitos.
- Serviços e suporte: Assessoria Jurídica; Sala de TI e Recursos Tecnológicos; Espaço Maker; Estúdio para edição; Biblioteca e acervo de audiovisual.

3. Realizar reuniões de equipe periodicamente, sendo ao menos 1 (uma) reunião por mês com a equipe da SEMED que acompanhará a gestão da parceria

4. Garantir o número de atendimentos mínimos de acordo com o Plano de Trabalho.

A casa do Educador tem, dessa forma, sua estrutura voltada ao atendimento destas atividades sistemáticas (cursos que acontecem de forma sistemática com dias e horários específicos e assistemáticas que tem prazo de duração específico e de acordo com a demanda). É composta por em um espaço de 1763 metros quadrados:

- Recepção: local de acolher todos servidores da educação que buscarem o espaço para realizar atividades, oficinas ou participarem de eventos. As recepcionistas são responsáveis por organizar a agenda de atendimentos, direcionar os participantes e auxiliar na coordenação da Casa, sobretudo organizando as listas de espera para as atividades.
- A sala de espaço maker é composta por 2 impressoras 3D e uma máquina de corte a laser, destinada a receber grupos de estudantes da rede municipal para desenvolver projetos maker e de robótica.
- Sala de TI e recursos metodológicos: local onde a política tecnológica da educação municipal é fomentada. Aqui acontecem muitas oficinas de informática, utilização do google classroom, orientação ao acesso às plataformas digitais utilizadas pelos professores da rede.

- Sala de edição de vídeo: ainda dentro da política tecnológica, neste espaço são gravadas vídeo aulas por professores para que os estudantes possam, em casa, nos seus tablets (a Prefeitura entregou tablet a cada estudante da rede), estudarem e reforçarem as habilidades que não foram consolidadas devido a pandemia.
- Sala Multiuso: neste espaço acontecem aulas de Yoga, Reiki, Fisioterapia, Alongamento/relaxamento e mobilidade articular e Treinamento Funcional.
- A Biblioteca do Educador que foi uma demanda da comunidade escolar, com acervo no qual os professores podem levar os estudantes para desenvolver projetos de leitura, e ainda espaço para estudos individuais.
- Salas de massagem: são 2 salas destinadas a realização de massagem relaxante, com profissionais especialistas nestas demandas. Há também 2 cadeiras quick massage para tratamento do stress. Nesses espaços também são realizados atendimentos de auriculoterapia, fazendo parte do tratamento na perspectiva holística do ser humano.
- Uma sala de reunião equipada com TV, tela interativa para formações dos diversos profissionais da educação, como na figura abaixo:



Figura 2: Sala de reuniões<sup>3</sup>

- Área de convivência para aulas coletivas: espaço instagramável para visitantes fotografarem e ainda é usado para aulas coletivas como Funcional, Dança de salão, ginástica, entre outras.

<sup>3</sup>Esta sala é composta pela frase de Paulo Freire que nos inspira diariamente na educação: "Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo". As demais salas também têm mensagens inspiradoras. Outro exemplo é a Biblioteca do Educador tem uma frase da Débora Seabra: primeira professora com síndrome de down do Brasil.

- Sala de bem-estar para atendimento psicológico e orientação jurídica: compreende o atendimento a pessoas que precisam de acompanhamento psicológico e àquelas que precisam de orientação de profissional do direito do trabalho. Assim, neste espaço são destinados psicólogos e advogados de forma gratuita para os profissionais da rede.
- Sala de aula modelo: sala para experimentação de aprendizagem criativa, colaborativa e metodologias ativas. Destinada a professores interessados a utilizar novas tecnologias com seus estudantes com suporte de profissionais de acordo com a necessidade.
- Um auditório que comporta até 220 pessoas. Este auditório tem atendido à demanda do município de formação continuada. Assim como para diversos cursos que acontecem na Casa: Libras, Espanhol, Inglês, etc. As figuras abaixo mostram como se configura o espaço que é muito utilizado pelos profissionais da rede:



Figura 3: formação de educadores e supervisores no Programa Saúde na Escola

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a Educação Básica no Brasil vem sofrendo transformações que têm impactado diretamente sobre a organização do trabalho docente. Isso tem acarretado uma exigência ainda maior sobre o professor, que agora necessita se adaptar às questões tecnológicas e mudanças sociais que adentram o ambiente da sala de aula, além das questões de adoecimento que foram acirradas com o período da pandemia.

Portanto, uma das profissões que provocam forte preocupação referente à saúde mental é a docência, especialmente em relação aos profissionais que atuam na Educação Básica brasileira. Para além disso, é uma das que mais demandam atualização, formação. O projeto da Casa do Educador que leva o nome de uma

tradicional professora da cidade, Waldette Lima Alves, é uma política inovadora, diferenciada, que prima pelo desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores da educação da rede municipal de Nova Lima- Minas Gerais. Tem alcançado as metas qualitativas e físicas definidas, com a participação efetiva de muitos servidores da educação, inclusive com atividades com fila de espera para inscrição. Tem sido um sucesso e alcançado os objetivos. Ressaltamos que todas as atividades são gratuitas e destinadas a todos os profissionais da educação, todas as categorias: serventes, zeladores, professores, diretores, dentre outros; ou seja, todos aqueles que fazem a educação municipal acontecer, pois como nos diz Caetano Veloso: “gente é pra brilhar”.

## REFERÊNCIAS

1. BRASIL. Lei 13.019 de 31 de Julho de 2014. Presidência da República. Secretaria Geral.
2. NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. Revista Educação Pública - O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas, 2023.
3. NOVÓIA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. (Org) et al. Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 2013.
4. TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
5. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.



O  
MUNDO  PELA  
INCLUSÃO  
DIVERSOS OLHARES SOBRE O MESMO CÉREBRO

## HISTÓRICO DE ATUAÇÃO DOS CENTROS DE VIVÊNCIAS LÚDICAS - OFICINAS PEDAGÓGICAS DA SEEDF NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Cristina Aparecida Leite (UnB/SEEDF)<sup>1</sup>

Simone Moura Gonçalves (SEEDF)<sup>2</sup>

M<sup>a</sup> das Graças de Souza (SEEDF)<sup>3</sup>

Orientadora: Luciana Hartmann (PPG/CEN-UnB)<sup>4</sup>

### INTRODUÇÃO - CENTROS DE VIVÊNCIAS LÚDICAS - OFICINAS PEDAGÓGICAS DA SEEDF

Os Centros de Vivências Lúdicas Oficinas Pedagógicas (CVLOP/SEEDF) atuam na rede de ensino público desde 1986 defendendo a importância da ludicidade para as interações humanas e para as aprendizagens no ambiente escolar.

Em pesquisa permanente de materiais pedagógicos, jogos e brincadeiras, as professoras e professores formadores das Oficinas Pedagógicas trabalham coletivamente em apoio aos docentes da rede pública para construir possibilidades de uma formação continuada que tenha o elemento lúdico como princípio de trabalho. Estes Centros surgem a partir de uma demanda do Pré-Escolar (atual Educação Infantil) para a produção de materiais concretos. Desde o início, a filosofia de trabalho consiste em auxiliar os professores da Educação Básica em seu fazer docente, por meio da pesquisa, troca de experiência, proposição de atividades artísticas e lúdicas.

Hoje, amparados teoricamente em autores como Huizinga, Luckesi, Brougère, D'Ávila, Fortuna, Freire e outros, os CVLOP elaboram e ministram cursos e oficinas temáticas que apresentam a importância de uma ambientação lúdica para as

<sup>1</sup>Doutoranda no PPG-CEN/UnB. Mestra em Artes Cênicas. Graduada em Letras, Pedagogia e Dança. Professora-formadora nos CVLOP/SEEDF desde 2008. cristinaleite224@hotmail.com

<sup>2</sup>Mestra em Educação. Graduada em História. Professora-formadora no CVLOP do Núcleo Bandeirante desde 2016 (EAPE/SEEDF). simone.moura1@edu.se.df.gov.br.

<sup>3</sup>Graduada em Letras. Professora-formadora aposentada (CVLOP de Brazlândia- SEEDF - 2012 a 2023). souza.mgca@gmail.com.

<sup>4</sup>Professora Titular do Departamento de Artes Cênicas da UnB, colaboradora no PPG em Performances Culturais da UFG. Graduação em Artes Cênicas, Mestrado em Antropologia Social, Doutorado em Antropologia Social. Pós-doutoramento na Université Paris X ? Ouest Nanterre La Défense e no CRIA (Centro em Rede de Investigação em Antropologia) - Universidade de Lisboa.

<sup>5</sup>Nome alterado para Centros de Vivências Lúdicas Oficinas Pedagógicas a partir da publicação da portaria N° 388, de 29/11/2018. Antes, o nome era apenas "Oficinas Pedagógicas".

interações e processos de aprender. A ludicidade pode ser entendida como uma estrutura sobre a qual todo o trabalho das professoras e professores pode ser desenvolvido, podendo ser vivenciada como um elemento essencial ao homem, em um movimento dialético entre sujeito e cultura. As atividades lúdicas, por sua vez, podem ser compreendidas como manifestações sociais e culturais nas quais estão inseridos os sujeitos, que fazem parte de um contexto sociocultural. As atividades lúdicas, ao serem elaboradas social e culturalmente, podem ser compreendidas enquanto materialização da essência humana (HUIZINGA, 2000).

No final da década de 80, à medida que o trabalho foi sendo divulgado, o trabalho foi ampliando. Em 2023 existem 14 CVLOP, um em cada Regional de Ensino do DF. Conhecidos popularmente por “Oficinas Pedagógicas” (de 1986 a 2018), estes espaços têm oferecido grande contribuição à educação pública do DF por meio da organização de eventos, oferta de oficinas temáticas e cursos de grande impacto, especialmente por formações em rede. Dessa maneira, no percurso histórico de atuação, as Oficinas já atenderam professores de diferentes disciplinas, etapas e modalidades, seja com cursos específicos, seja com cursos que os docentes adaptam à sua realidade. Neste sentido, uma modalidade sempre atendida é a Educação Especial, em que, desde a década de 90 (quando se ampliam as discussões na defesa da escola inclusiva), foram oferecidas ações formativas. Afinal, o convívio das crianças com deficiência nas escolas regulares passa a ser visto como algo positivo para todos, uma vez que a inclusão “privilegia as relações sociais e não a segregação” (ORRU, 2011).

Entender a ludicidade como princípio formativo da pessoa, com ou sem deficiência, abre um leque de possibilidades, pois, como Vigotski (2001) defende: “a observação atenta descobriu há muito tempo que o jogo aparece invariavelmente em todas as etapas da vida cultural dos povos mais diversos e, portanto, representa uma particularidade insuperável e natural da condição humana”. Dessa forma, a atuação dos CVLOP é atravessada pelos princípios da ludicidade aos atendimentos feitos para todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive para a Educação Especial.

## **METODOLOGIA E HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO ESPECIAL OFERECIDO PELOS CVLOP**

Havia, na rede pública do DF, nas décadas de 70 e 80, formação de “treinamento para professores de oficinas pedagógicas”, cujo objetivo era: “especializar professores para atuarem no Ensino Especial”. Para essas formações, eram usadas as marcenarias que havia nos Centros de Ensino Especiais, com maquinários e ferramentas, assim como também existiam nas Salas de Práticas Industriais<sup>6</sup> (PI) dos Centros de Ensino Fundamentais para a confecção de material concreto. Os “treinamentos” podiam ser: em madeira, em couro, em serigrafia, em cerâmica. A noção embutida no conceito dessas “oficinas pedagógicas” existentes nos Centros de Ensino Especial foi transposta para o “fazer” que começava a surgir para aten-

dimento às necessidades de material concreto também para o Ensino Regular, de forma sistematizada; daí o nome dos CVLOP, inicialmente, serem “Oficinas Pedagógicas”. Estes espaços possuem um trabalho de vanguarda nos processos de ensino, de maneira que, já na década de 80, empregavam as noções de aprendizagem ativa e criadora em suas propostas junto aos professores que buscavam esse atendimento.

Em alguns momentos históricos, foram oferecidas ações formativas específicas para professores atuantes na Educação Especial. No entanto, como veremos, cursos sem público-alvo específico também fazem a diferença para os docentes desta modalidade, pois desperta outras possibilidades de atuação ao ativar o lado criativo e criador do professorado, uma vez que, desde os primórdios, faz-se necessário proceder à transposição didática dos saberes, vinculando as reflexões teórico-práticas da formação recebida com o espaço de atuação dos participantes em todos os cursos ofertados, independentemente da etapa ou modalidade em que atuam.

A metodologia empregada para este registro é a análise documental, feita nos arquivos da EAPE (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação). Foram encontrados registros de oferta específica dos CVLOP para professores atuantes na Educação Especial. Convém ressaltar, no entanto, que em uma trajetória que já dura quase quatro décadas, nem todas as ações estão registradas, mas escolhemos pautar o presente texto nos registros existentes. O primeiro registro encontrado foi do ano de 1996, ação da Oficina Pedagógica de Brazlândia, cujo nome era: Oficinas Especiais (60 h). Já em 1997, houve o curso: O lúdico para o deficiente auditivo (80h), ministrado pela Oficina Pedagógica do Plano

## **METODOLOGIA E HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO ESPECIAL OFERECIDO PELOS CVLOP**

Piloto/Cruzeiro, mas foi em 2001 que houve uma formação mais abrangente, intitulada: O lúdico no Ensino Especial (80h), com a participação de 08 Oficinas Pedagógicas; ia se configurando a formação em rede que em 2023 é parte consolidada da metodologia de atuação desses espaços. Este curso se repetiu em 2002, com a participação das 14 Oficinas Pedagógicas existentes. Tal repetição nos leva a inferir que foi uma ação de sucesso, sobre a qual falaremos mais adiante.

Em 2002, também há a oferta do curso: O lúdico no atendimento psicopedagógico (60h), para o qual foram constituídos polos de formação.

Em 2007, na Oficina Pedagógica do Gama, foram oferecidas: Oficinas de materiais pedagógicos adaptados para ANEEs.

Em 2013 começa a se estruturar um curso de grande contribuição para a rede, com o nome: A importância do uso de materiais pedagógicos concretos para professores que atuam com alunos autistas e com deficiência intelectual (em fase

de alfabetização - 60h). Este nome foi alterado várias vezes e, em 2019, intitulou-se: O brincar e o ensino estruturado no autismo, sobre o qual falaremos mais adiante.

Em 2019, também, houve a oferta da oficina temática: O brincar no Ensino Especial (09h), em Samambaia, ministrada pela docente Márcia Bittencourt.

Já em 2020, no início da pandemia, os CVLOP implementaram o projeto: Oficinas Pedagógicas nas escolas - trilhas lúdicas para aulas remotas, que consistiu na oferta de várias oficinas temáticas, cabendo destaque: Adaptação de materiais didáticos: a criatividade no Ensino Especial e Atividades pedagógicas lúdicas para autistas na educação infantil em tempos de ensino remoto, das quais puderam participar cursistas de todas as Regionais de Ensino, pois foram oferecidas de maneira remota.

A Oficina Adaptação de materiais didáticos: a criatividade no Ensino Especial teve como objetivo: "Promover o exercício do criar, brincar e imaginar a partir da produção de materiais didáticos acessíveis com recursos alternativos e ferramentas digitais para estimular a percepção do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem<sup>7</sup>". Participaram 1.207 docentes de 40 escolas diferentes do Distrito Federal. O seguinte depoimento ilustra como a oficina temática foi recebida:

*Falas muito válidas. Nossa escola estava precisando de mais formações relacionadas ao tema. Muitos professores iniciando a carreira este ano e apresentando dificuldades em produzir material adaptado, mesmo recebendo suporte da coordenação e participando de oficinas internas da escola. Obrigada pela grandiosa contribuição (Participante A, 2020).*

Outra ação formativa de impacto foi a oficina temática: Atividades pedagógicas lúdicas para autistas na educação infantil em tempos de ensino remoto, cujo objetivo foi: "Apresentar atividades lúdicas com material concreto para serem desenvolvidas com pessoas com TEA em casa, baseadas no conceito atualizado de Autismo<sup>8</sup>", da qual participaram 1.247 profissionais, de 57 escolas diferentes do DF. Durante a formação, o seguinte depoimento foi coletado:

Parabéns aos profissionais envolvidos nessa Oficina! Gratidão e honra em estar com vocês nesse trabalho voltado para o crescimento integral de nossos alunos especiais (Participante A, 2020).

---

<sup>7</sup>Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=cZW9YLvU\\_iw](https://www.youtube.com/watch?v=cZW9YLvU_iw), (219 visualizações, em 15/08/2023, às 19h).

<sup>8</sup> Disponível em: <https://youtu.be/em-55qzfd5k> (2000 visualizações, em 15/08/2023, às 19h, com 23 comentários elogiosos).

Este é o panorama geral do atendimento específico já ofertado pelos CVLOP para a Educação Especial. Agora focaremos nas ações formativas de maior impacto, uma por ter envolvimento de todas as Regionais de Ensino, com formação em rede, e a outra por ter acontecido em vários anos consecutivos.

## **O LÚDICO NO ENSINO ESPECIAL - 2002 - 80 HORAS**

Gestado e oferecido inicialmente em 2001, em parceria com Direção e coordenadores da Diretoria de Ensino Especial (atual Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral - SUBIN), por alguns CVLOP, o curso foi ministrado em rede no ano de 2002, partindo da necessidade real de apoiar os profissionais desta modalidade de ensino em suas atividades curriculares. O curso se justificava pela necessidade de proporcionar aos profissionais a oportunidade de pesquisar, produzir e utilizar materiais de ensino-aprendizagem, bem como realizar estudos, trocas e relatos de experiências favoráveis ao seu fazer docente. Teve como objetivo geral “promover o aperfeiçoamento da prática docente e apoiar o desenvolvimento das atividades curriculares dos profissionais da Educação Especial”. Estruturou-se assim: Fundamentação teórica e atividades práticas (54h/a); Horas indiretas: cada professor precisou apresentar dois jogos criados e/ou adaptados para atender às necessidades dos seus estudantes. Também foi necessário proceder ao estudo de textos complementares (26h).

Os procedimentos e estratégias metodológicas foram pautadas em propostas que contemplassem a interdisciplinaridade e contextualização de todos os conteúdos, visando alcançar uma aprendizagem realmente significativa, tendo a ludicidade como princípio basilar.

A avaliação foi processual, observando-se a assiduidade, o interesse e a participação nas atividades propostas, bem como o resultado final dos trabalhos. Por ter sido oferecido há mais de 20 anos, não foi possível encontrar maiores detalhes da ação formativa, como quantidade de participantes nem suas impressões sobre a formação.

## **O BRINCAR E O ENSINO ESTRUTURADO NO AUTISMO - 2019 - 120H**

Em 2013, houve a primeira versão deste curso (60h), oferecido no CVLOP de Brazlândia, pela professora-formadora Maria das Graças de Souza, que, alicerçada na sua experiência de mãe de crianças autistas e conhecedora de estratégias de atuação devido a esta necessidade pessoal, contribuiu para auxiliar muitos docentes da rede que recebiam em suas classes pessoas com autismo na difícil e encantadora missão de lidar e despertar o desenvolvimento delas com estratégias realmente efetivas e que lograssem êxito. Na época, foram oferecidas 50 vagas distribuídas em duas turmas. A procura foi tão grande que gerou uma lista de espera de mais de 200 nomes, dos quais muitos foram pleitear vagas, mesmo após o encerramento do período de inscrições. Devido à comprovação da demanda sobre o assunto, a professora não economizou esforços para aprimorar

sua prática e compartilhá-la inclusive com outras Oficinas Pedagógicas, oferecendo cursos e oficinas temáticas.

Em 2015, a formação foi intitulada: Curso de formação para o método TEACCH - (Tratamento e Educação para Autistas e crianças com déficit relacionado à comunicação - 60h), e passou pela primeira reformulação somando a experiência da professora-formadora Deise Avelino (CVLOP de Ceilândia) que trouxe a realidade da dificuldade que enfrentavam os docentes lotados em Salas de Recursos com materiais adaptados que atendessem, de forma efetiva, aos diferentes níveis de desenvolvimento das pessoas com autismo. Assim, após uma criteriosa reformulação nas atividades práticas, teóricas e materiais pedagógicos produzidos nas aulas, o curso foi oferecido, concomitantemente, nas Oficinas de Brazlândia, Ceilândia e Paranoá, e em 2016 nas Oficinas de Taguatinga e de Ceilândia.

Em 2017, com o objetivo de atender a grande demanda de docentes de outras Regionais de Ensino, a professora formadora Maria das Graças ministrou a oficina temática: "Noções da aplicação do método TEACCH em classes especiais" (12h), que trazia em seu conteúdo o conceito básico de autismo, noções de controle comportamental em alunos severos e produção prática de alguns materiais pedagógicos. A oficina temática foi ministrada nas Oficinas Pedagógicas de: São Sebastião, Santa Maria e Recanto das Emas. Esta é uma característica vanguardista do trabalho das Oficinas: o compartilhamento de saberes, seja em rede, seja por atuação in loco, propiciando, assim, a oportunidade para a formação de outros professores-formadores. Para atender a demanda de pedidos, em 2017 e 2018 foi ofertado o curso Método TEACCH - Tratamento e educação para autistas com déficits relacionados à comunicação (60h), tanto no primeiro quanto no segundo semestres letivos, em Ceilândia e em Brazlândia.

Em 2019, houve a necessidade de mudar o nome do curso<sup>9</sup>, para: O brincar e o ensino estruturado no autismo (120h). Nesta fase, houve também uma terceira reformulação na proposta e objetivos do curso com a contribuição de dois outros professores-formadores: Lucas Baeta (formador da EAPE), que trouxe a importância do trabalho com a musicalização no desenvolvimento das pessoas com autismo e Adriana Tosta (professora-formadora - CVLOP do Plano Piloto), que apresentou a realidade das pessoas adultas com autismo que não são mais atendidas pela escola, cujas famílias necessitam de auxílio para continuar com o desenvolvimento delas. Em sintonia, os quatro principais formadores, focando também na importância do brincar, ofereceram o curso nas Oficinas de Brazlândia, de Ceilândia e do Plano Piloto.

A última versão ministrada (2019) teve como objetivo: "Promover prática pedagógica lúdica e inclusiva com produção de materiais concretos, ensino estruturado, práticas criativas, jogos e brincadeiras, auxiliando no atendimento a crianças com autismo". A seguir está o depoimento de um dos participantes:

---

<sup>9</sup>TEACCH é marca registrada, não podendo ser utilizada sem autorização, informação que não se tinha inicialmente e, por isso, a correção do percurso.

*(...) este curso foi um dos melhores que já tive a oportunidade de participar. Quando me inscrevi, alimentava expectativas de aprender um pouco mais sobre o tema. Foram disponibilizadas tantas informações e experiências interessantes e bem-sucedidas, além da produção de materiais diferentes e de qualidade, que me vi estimulada a pesquisar, experimentar e produzir muitos outros. As características mais marcantes do espectro autista são muito difundidas e estudadas, mas a maneira prática de apresentar os métodos utilizados para desenvolvimento comportamental da criança com autismo – ABA e a organização da estrutura e rotinas através do método TEACCH, realmente me chamaram a atenção. Os depoimentos, vídeos e materiais apresentados trouxeram muitos esclarecimentos e me estimularam a sair da zona de conforto e buscar melhores resultados. (Participante A, 2019).*

## **CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES**

Grande contribuição dos CVLOP se dá por meio de cursos sem público-alvo específico, ou seja, fazem a inscrição os professores interessados na temática a ser desenvolvida, independentemente da etapa ou modalidade de ensino em que atuam, constituindo turmas heterogêneas. Ao todo, constam mais de 350 cursos diferentes nesta trajetória. Vez ou outra, professores que atuam diretamente na Educação Especial participam e deixam interessantes impressões, como segue:

Sou professora de Educação Física do Centro de Ensino Especial de Samambaia, onde dou aula para em torno de 30 alunos sendo eles deficientes Intelectuais, Transtorno Global do Desenvolvimento e Deficiências Múltiplas. O curso foi de suma importância para minha prática pedagógica, pois com ele as minhas aulas ganharam mais ludicidade e fui estimulada a pensar de forma mais inovadora. Algumas delas (das atividades) necessitam de adaptação devido ao fato que meus alunos possuem capacidade motora limitada. (...) Antes do curso, muitos dos meus alunos ficavam sentados observando as aulas. Com atividades mais lúdicas e fundamentadas, a participação deles passou a ser efetiva e muito mais prazerosa (Participante A, curso Rodas de Brincar, CVLOP de Ceilândia, 2015).

A partir das considerações dos professores-cursistas, pode-se perceber o quanto a formação continuada se faz necessária para vivências de novas experiências, en-

tre pares, organizadas pelos professores-formadores dos cursos ministrados pelos CVLOP, que assumem uma postura de organizadores do meio social educativo (Vigotski, 2001), propiciando as aprendizagens por meio da própria experiência dos professores-cursistas, em constante troca, numa perspectiva de ação-reflexão-ação.

De forma resumida, concordando com Angela Virgolim (2012, p. 19), podemos dizer que: "(...) todos somos criativos, capazes de produzir, construir, inventar novos objetos, ideias, ações, reformulações. Temos o poder de produzir elementos e conhecimentos novos, nascemos dotados deste potencial, trazemos como herança da espécie a habilidade de criar". Encontrar um lugar que fomente e abra espaço para a atividade criadora dos docentes "(...) é um ato de liberdade. É, também, um espaço para que o potencial latente de cada participante possa ser ativado conforme as experiências sugeridas e vivenciadas" (LEITE, 2017, p. 63). O trabalho desenvolvido pelos CVLOP é fundamental para a rede de ensino do DF, embora haja poucos registros sobre ele.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traçar este panorama histórico foi importante para trazer à luz as ações formativas oferecidas pelos CVLOP da SEEDF, em quase 4 décadas de existência à modalidade da Educação Especial. Problema existente nas instituições é a falta de memória. O texto buscou explicitar um histórico que vem sendo construído ao longo de quase quatro décadas na educação pública do DF. Apesar de o trabalho dos CVLOP ter uma metodologia calcada na interdisciplinaridade e heterogeneidade na constituição das turmas, foi possível identificar atendimentos específicos junto aos professores-cursistas atuantes na Educação Especial, por meio de oficinas temáticas e cursos de maior carga horária.

Constatou-se, também, que professores atuantes na Educação Especial são beneficiados nos cursos sem público-alvo específico, favorecendo o seu lado criativo ao empregar as noções trabalhadas durante a formação, adaptadas à sua prática pedagógica. A educação inclusiva deve ser um tema transversal, entendido e defendido por toda a comunidade escolar não só aos estudantes com deficiência, mas com olhar sensível para incluir toda a diversidade que chega às escolas. Ainda há muito o que avançar, mas certamente os primeiros passos têm sido dados e o trabalho desenvolvido pelos CVLOP tem contribuído para esta caminhada, evidenciando a importância da ludicidade, tanto para a vida das pessoas quanto para o processo educativo das crianças com ou sem deficiência.

## REFERÊNCIAS

1. ALBUQUERQUE, Claudia C. B. Preparados para a atuação docente? Compreensão dos futuros educadores sobre ludicidade. Curitiba: Apris, 2016.
2. BERNABEU, Natália; GOLDSTEIN, Andy. A brincadeira como ferramenta pedagógica. São Paulo: Paulinas, 2012.

3. BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
4. D'ÁVILLA, Cristina M.; FORTUNA, Tânia R. Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores. Curitiba: CRV, 2018.
5. DISTRITO FEDERAL. Projetos e relatórios de curso. EAPE. Brasília, 1974-2022. \_\_\_\_\_ Portaria nº 388, de 29/11/18. Dispõe sobre as atividades desenvolvidas pelas Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas) da Rede Pública de Ensino do DF e dá outras providências. Diário Oficial do DF. Brasília, p.15, 03 dez. 2018. Seção 1.
6. HUIZINGA, J. Homo Ludens. SP: Perspectiva, 2000.
7. LEITE, Cristina A.; LIMA, Simone M. G. Trilhas Lúdicas para a formação continuada de professores: o sensível presente no trabalho dos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas do DF. In: Revista Com Censo, Vol. 8, número 04, 2021.
8. LEITE, Cristina A. As Oficinas Pedagógicas do Distrito Federal e o fomento à criatividade na formação continuada de professores. In: MUNIZ, Mariana L. e Cruvinel, Tiago de B. Pedagogia das Artes Cênicas: criatividade e criação, PR: CRV, 2017
9. LUCKESI, Cipriano C. (Org.). Ludicidade e atividades lúdicas: compreensões conceituais e proposições. São Paulo: Cortez, 2022.
10. ORRU, Silvia Ester. Autismo: o que os pais devem saber? RJ: Wak Editora, 2011.
11. PEREIRA, Lúcia H. P. Ludicidade: algumas reflexões. In: PORTO, Bernadete de S. (Org.). Educação e ludicidade: o que é mesmo isso? Salvador: GEPEL, 2002.
12. VIGOTSKI, Liev Semionovich. Psicologia Pedagógica. SP: Artmed Editora, 2001. \_\_\_\_\_. Imaginação e criação na infância. SP: Ática, 2009
13. VIRGOLIM, Ângela M. R.; FLEITH, Denise de S.; PEREIRA, Mônica S.N. Toc toc... plim, plim!: Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. 13ª ed. São Paulo: Papirus, 2012.



## Coordenação da Comissão Científica



Prof. Dra. Jalmiris Regina Simão  
(Brasil)



Prof. Dra. Donalda Baeta  
(Portugal)

Eixo Neurociência: educação, saúde, inclusão

## “LAUDOS NEUROLÓGICOS: FACILITADORES OU LIMITADORES NA ADAPTAÇÃO CURRICULAR? ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL E PORTUGAL”

Rosana Mendes Ribeiro<sup>1</sup>  
Priscila Silveira Martins<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo aborda o papel dos laudos neurológicos nas práticas de adaptação curricular em ambientes educacionais inclusivos no Brasil e em Portugal. A pesquisa busca responder se tais laudos funcionam como facilitadores ou limitadores nas estratégias de ensino e inclusão. Para tanto, foi realizada uma análise comparativa dos sistemas educacionais dos dois países, considerando legislação, diretrizes pedagógicas e perspectivas de professores e profissionais da área. Os resultados apontam que, enquanto os laudos neurológicos fornecem dados valiosos para a elaboração de estratégias de ensino individualizadas, mas seu uso inadequado pode levar à estigmatização e limitação do potencial educacional dos alunos. Este estudo contribui para a compreensão das complexidades e desafios enfrentados por educadores e decisores políticos no campo da educação inclusiva, oferecendo insights para aprimorar práticas e políticas tanto no Brasil quanto em Portugal.

---

<sup>1</sup>Fonoaudióloga Educacional, reconhecida pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, pós-graduada em Neuroeducação, Psicopedagoga, Doutoranda em Ciências da Educação, integra a equipe do GI3TES-Lab. de Investigação Europeia Multid. Diretora. do Núcleo Aprende. Prof. nos cursos de aprimoramento e pós-graduação em “Neurociência” do CEFAC em SP, PE, RJ e Goiânia. Precursora do projeto “CRA-Classificação para Reenquadramento de Aprendizagem”, com assessoria em avaliações adaptadas dos ensinos Fundamental e Médio, rede PÚBL. e PRIV. de SP. Reconhecido como “METODOLOGIA CDRA” pela SEE/SP. AUTORA DO PROTOCOLO CRA - Classificação para Reenquadramento de Aprendizagem, dos MANUAIS de Modelos de Avaliações Adaptadas dos ensinos Fundamental e Médio (2015) e do FALABETIZANDO auxílio ALFABETIZAÇÃO (2020) - BENE-FICIÁRIO DA CAMPANHA CHILDREN’S WALK-ROCHE FARMA-2020. VENCEDORA DO 12º PRÊMIO MÁRIO COVAS 2016/2017-SEE/SP, juntamente a DER Centro-Oeste/SP e do PRÊMIO PROF. DR. FERNANDO CAPOVILLA - EXCELÊNCIA METODOLÓGICA/LABORATÓRIOS DE PESQUISA - BRAIN CONNECTION 2019/2020. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8912766210570116>. Contato: [rosa-na@nucleoaprende.com.br](mailto:rosa-na@nucleoaprende.com.br).

<sup>2</sup>Neurologista, Mestre em Saúde de Criança e da Mulher pela Fiocruz. Especialista em Neurociências pelo Instituto D’Or. Graduada em Medicina pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com Residência Médica em Pediatria (UERJ) e Neurologia. Conhecimentos aprimorados em Adaptação de Atividades e Provas Escolares pela Metodologia CDRA (Classificação Digital para o Reenquadramento de Aprendizagem) pelo CEFAC. Atua como Neuropediatra no Projeto ELO: escrita, leitura e oralidade da UFRJ e Instituto Estadual do Cérebro Paulo Niemeyer (IECPN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4215188023996734>. Contato: [priscila.neuro@gmail.com](mailto:priscila.neuro@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

O ideal de uma educação que atenda às necessidades de todos é um desafio, que vem sendo perseguido através de caminhos diversos pelas diferentes nações. A efetiva colaboração internacional – tão valiosa quanto complexa – também deve transpor barreiras, inclusive as linguísticas. Nesse sentido, contribuições entre países lusófonos, com laços históricos e culturais, parecem ainda mais interessantes e promissoras. O objetivo deste trabalho é analisar as possibilidades e limites para colaboração entre Brasil e Portugal na busca de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos (UNESCO, 2015).

Adaptações curriculares – práticas essenciais no contexto da educação inclusiva – buscam proporcionar um ambiente de aprendizagem acessível e acolhedor para todos os alunos. Esta intervenção deve estar inserida numa abordagem pedagógica estruturada e comprovadamente eficaz. Dentre essas, destacam-se o modelo RTI – Response to Intervention (NILVIUS, 2020), o Desenho Universal para Aprendizagem (NUNES; MADUREIRA, 2015), o Programa Psicopedagógico de Atendimento e Intervenção – PPAI (SOARES, 2018) e a Metodologia CDRA<sup>3</sup>.

A utilização de laudos neurológicos como base para adaptações curriculares tem gerado debates no campo educacional. Enquanto alguns argumentam que esses laudos fornecem dados essenciais para o planejamento pedagógico, outros apontam que eles podem limitar as decisões e práticas dos professores, confinando os alunos a rótulos diagnósticos. Este artigo visa explorar essa dinâmica, com um foco comparativo entre o Brasil e Portugal. A escolha por analisar estas duas nações se dá não apenas pela língua comum, mas também pelas diferenças e similaridades nos sistemas educacionais e abordagens à inclusão. Através deste estudo, buscamos compreender se os laudos neurológicos atuam como facilitadores ou limitadores nas práticas de adaptação curricular nos dois países.

## DESENVOLVIMENTO

### *Análise comparativa dos sistemas educacionais no Brasil e em Portugal*

#### 1. Legislação e diretrizes:

– Brasil: O Brasil possui leis e diretrizes específicas para a educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão/LBI (BRASIL, 2015) e a Política Nacional de Educação Es-

---

<sup>3</sup>Classificação Digital para o Reenquadramento da Aprendizagem (CDRA). Abordagem de cunho prático e base científica, que se ancora em 3 pilares: formação, mapeamento e intervenção. O mapeamento divide o alunado em 4 categorias (aprendizagem regularizada; tendência a dificuldades escolares; tendência a transtornos funcionais e tendência a déficits intelectuais). Para cada grupo são previstas estratégias específicas de adaptação curricular, a serem usadas com flexibilidade e autonomia pelo professor (RIBEIRO, 2020).

pecial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2013). O laudo neurológico é frequentemente utilizado para determinar adaptações curriculares, mas há um debate crescente sobre a expertise dessas determinações, considerando ser de responsabilidade médica e muitas vezes ser determinado como único critério.

- Portugal: O país também possui um forte arcabouço legal para a educação inclusiva, como decretos-lei específicos que tratam da Educação Inclusiva. Trata-se de um sistema mais holístico, que inclui uma Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva para avaliar as necessidades individuais dos alunos.

[...] o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. (PORTUGAL, 2018).

## 2. Perspectiva dos educadores:

- Brasil: Professores brasileiros muitas vezes sentem que os laudos neurológicos limitam sua autonomia pedagógica, que podem impor medidas sem considerar o contexto da sala de aula (CHRISTMANN; PAVÃO, 2018; MANFRÉ, 2019). Em sentido contrário, afirmações em que o laudo é considerado essencial e até suficiente para inclusão também são encontradas (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017). Além disso, a falta de recursos materiais e a sobrecarga de trabalho são fatores adicionais que dificultam a aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas (SANTOS; SANTIAGO; MELO, 2015). Isso resulta em um cenário tenso e polarizado, que se mantém mesmo após posicionamento oficial do Ministério da Educação, afirmando a natureza pedagógica -e não clínica - dos processos inclusivos (BRASIL, 2014). As discussões acadêmicas e práticas continuam em um impasse entre os defensores do modelo social - que rejeitam aspectos biológicos da aprendizagem (MANFRÉ, 2019) e os que veem valor nos diagnósticos e laudos neurológicos como ferramentas para estratégias pedagógicas mais eficazes (LAPLANE; BATISTA, 2008; FANIZZI, 2017).

- Portugal: Em Portugal, os educadores têm mais autonomia para interpretar e aplicar as diretrizes, graças ao apoio de equipas multidisciplinares (PORTUGAL, 2015). Este fato não apenas amplia o espectro de estratégias educacionais, mas também proporciona um ambiente mais propício para a reconciliação entre as visões biológicas e sociais da deficiência. A prioridade na capacitação docente e a existência de diretrizes mais flexíveis, permitem aos educadores adaptar métodos e técnicas às necessidades individuais de cada aluno, tornando o sistema educacional mais inclusivo e menos prescritivo, porém ainda com inúmeros desafios (LOPES; OLIVEIRA, 2021). Ainscow e Miles (2009) legitimam a tese de que o paradigma da inclusão não foi, ainda, incorporado no fazer escolar, pois demonstram as dificuldades acerca da compreensão conceitual da inclusão por parte dos educadores.

### 3. Estigmatização e potencial educacional:

- Brasil: A dependência de laudos neurológicos no Brasil tem sido criticada por potencialmente estigmatizar e limitar as possibilidades de intervenções efetivas, reduzindo os educandos a categorias pré-definidas (FANIZZI, 2017). Isso pode afetar negativamente a autoestima do aluno e sua motivação para aprender, alimentando um ciclo vicioso de baixo desempenho e expectativas reduzidas. Nem mesmo a publicação de Norma Técnica sobre o tema modificou esse cenário (BRASIL, 2014). Portanto, torna-se essencial que os sistemas educacionais brasileiros valorizem as habilidades e talentos de todos e adotem abordagens mais inclusivas e individualizadas, e não apenas considerando como critério um diagnóstico.

No retorno à escola, o sujeito carrega consigo algo que, aos olhos do discurso (psico)pedagógico e medicalizante, é capaz de dizer com precisão quem é este sujeito e de que se trata aquilo que surge como desviante: o laudo (FANIZZI, 2017).

- Portugal: No contexto português, seu currículo mais holístico e o apoio multidisciplinar à inclusão parecem mitigar alguns dos riscos de estigmatização, embora ainda existam desafios a serem superados (LOPES; OLIVEIRA, 2021). A falta de formação especializada para professores e a resistência cultural contra a inclusão são alguns destes desafios. O cenário é mais positivo em comparação com o Brasil, mas ainda há espaço para melhorias, visando garantir que cada aluno seja valorizado por suas capacidades e não limitado por suas deficiências.

[...] apontamos a necessidade de mudanças significativas, que compreendam a reflexão acerca da legislação posta; investimentos na formação dos educadores e construção de ações proativas a favor da inclusão dos diferentes sob a perspectiva de um modelo social, que abra espaço para o respeito às diversidades como um fator que une as diferentes comunidades de pessoas. (JEZINE, 2011 p.62).

### 4. Interface saúde-educação:

- Brasil: No Brasil, a interação entre as áreas da saúde e educação é disfuncional, consistindo em trabalho pouco articulado, trocas pobres e infrequentes. Uma revisão de literatura acerca do papel do laudo médico no processo inclusivo, além de resultados escassos, revela um cenário tenso e polarizado. Enquanto alguns artigos rejeitam a participação da área da saúde nas questões educacionais (MANFRÉ, 2019), há quem argumente que a inclusão educacional é totalmente dependente de um diagnóstico apontado em um laudo médico (BRIDI, 2012; SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017). Essas posições extremas - ambas equivocadas - e sua cristalização ilustram o quão disfuncional é a relação entre os profissionais de saúde e da educação.

- Portugal: A definição do público-alvo da Educação Especial (NEE) neste país prioriza os aspectos da funcionalidade, com uso preferencial da Classificação In-

Internacional de Funcionalidade/CIF<sup>4</sup> à Classificação Internacional de Doenças/CID<sup>5</sup> (RODRIGUES; NOGUEIRA, 2011). Uma equipe multidisciplinar vinculada à educação realiza a avaliação dos alunos encaminhados. Antes disso, é solicitada a revisão de todas as ações tomadas até aquele momento (PORTUGAL, 2015). A legislação traz um conjunto de intervenções de intensidade crescente (medidas universais, seletivas e adicionais) que direciona as ações dos profissionais da educação diante de contextos desfavoráveis diversos, sem qualquer vinculação a diagnósticos específicos. A opção por medidas seletivas e adicionais deve se pautar pela insuficiência de medidas anteriores. Apesar do exposto, ainda são apontadas lacunas e deficiências por estes professores (LOPES; OLIVEIRA, 2021).

A inclusão em Portugal, como em outros países do mundo continua a ser um desafio aos educadores, pais e a sociedade de modo geral, pois precisa efetivar-se no fazer pedagógico, o que requer investimentos na formação de educadores a fim de diminuir a lacuna entre a Lei e a ação (JEZINE e JUNIOR, 2011 p.62)

## MÉTODOS:

Inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura narrativa para identificar as principais publicações oficiais e científicas em relação aos impactos dos laudos neurológicos na inclusão escolar no Brasil e em Portugal. A análise focalizou em documentos oficiais como legislações, decretos e normativas dos respectivos Ministérios da Educação, relatórios da União Europeia e da OCDE. Para isso, bases de dados como Scopus, PubMed, e Google Scholar foram consultadas usando palavras-chave como "laudos neurológicos", "inclusão escolar", "Brasil", "Portugal", e combinações destas. Para entender o contexto sociocultural em que os laudos neurológicos e a inclusão escolar são discutidos, foi realizada uma revisão de notícias e artigos de opinião. Usando mecanismos de busca e bancos de dados de notícias, artigos relevantes foram coletados e analisados para identificar discursos predominantes e atitudes públicas em relação ao tema. Onde disponíveis, dados secundários publicamente acessíveis sobre inclusão escolar e desempenho acadêmico foram também analisados.

---

<sup>4</sup>WORLD HEALTH ORGANIZATION. How to use the ICF: A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Exposure draft for comment. 2013. Geneva: WHO.

<sup>5</sup>WORLD HEALTH ORGANIZATION. International statistical classification

## RESULTADOS :

Na análise comparativa entre Brasil e Portugal, observou-se que ambos os países possuem um currículo flexível. O corpo docente português, possivelmente influenciado pelas diretrizes da União Europeia, demonstra maior avanço na internalização do paradigma da inclusão. A educação inclusiva em Portugal opera em consonância com outros segmentos do ensino regular e profissionais diversos, minimizando a dependência do laudo médico. Neste país, há uma clara preferência pelo uso da Classificação Internacional de Funcionalidade/CIF (WHO, 2013) ao invés da Classificação Internacional de Doenças/CID (WHO, 2019) na avaliação das deficiências, sendo menos vinculadas a diagnósticos.

Já no Brasil, a educação inclusiva enfrenta limitações, como métodos avaliativos inconsistentes, que dificultam o estabelecimento de dados de eficácia e a falta de apoio adequado para o planejamento e a prática da intervenção pedagógica (MENDES; D’AFFONSECA, 2018; SANTOS; SANTIAGO; MELO, 2015). Neste cenário, é concedido ao laudo neurológico uma relevância ilusória, que por vezes ganha contornos de imposição, contribuindo para a manutenção de um ambiente polarizado (BRIDI, 2012). A inclusão eficaz inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os estudantes e a identificação das barreiras a serem removidas para que se chegue ao aprendizado. Essas informações – que não estão contidas nos laudos - devem ser obtidas através do olhar treinado dos educadores.

No entanto, o laudo neurológico, se utilizado como um documento complementar e atrelado a uma estratégia pedagógica eficaz, pode contribuir para o aprimoramento do processo inclusivo. Notavelmente, destacamos a implementação da Metodologia CDRA - Classificação Digital para Reenquadramento de Aprendizagem (RIBEIRO, 2015), como um exemplo de metodologias baseadas em evidências científicas, desenvolvidas com foco em sistemas de apoio à aprendizagem e nas adaptações curriculares, em alinhamento com os preceitos do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), surge como uma proposta viável para um uso mais eficaz dos laudos neurológicos (NUNES; MADUREIRA, 2015).

## CONCLUSÃO:

A despeito dos desafios distintos enfrentados por Brasil e Portugal no contexto da educação inclusiva, ambos compartilham a ambiguidade no impacto dos laudos neurológicos no processo educacional. No cenário atual, a utilização de metodologias robustas, em destaque a Metodologia CDRA, tomada como exemplo, poderia orientar de maneira mais eficiente os educadores na interpretação e aplicação desses documentos. A ênfase na formação docente, com treinamento específico em tais metodologias, é essencial para maximizar o potencial dos laudos neurológicos como ferramentas que aprimoram, em vez de determinar, a prática pedagógica. O comprometimento com esses aspectos pode representar um avanço substancial rumo a sistemas educacionais mais inclusivos

e eficientes em ambos os países, superando barreiras significativas existentes na atualidade.

## REFERÊNCIAS:

1. AINSCOW, M.; MILES, S. Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38 (1), 15–34, mar 2008.
2. BOOTH, T; AINSCOW, M. *Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), 3ª edição, RJ, 2011.
3. BRASIL. NOTA TÉCNICA No 101 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
4. BRASIL. NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Data: 23 de janeiro de 2014. Assunto: Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.
5. BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
6. BRIDI, F. R. S. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 44, p. 499-51, set./dez. 2012.
7. CHRISTMANN, M.; PAVÃO, S. M. O. A inerência do diagnóstico clínico na produção de (in)exclusão educacional. *Acta Scientiarum Education*, v. 40, n. 3, p. e31628, 15 jun. 2018.
8. COSTA, A. M., RODRIGUES, D. Country Briefing - Special Education in Portugal, *European Journal of Special Educational Needs*, v.14, n.1, p.70-89, 1999.
9. FANIZZU, C. A educação e a busca por um laudo que diga quem é. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
10. JEZINE, E.; JUNIOR, R. P. A. Desafios da inclusão em Portugal: a importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens. *Revista Lusófona de Educação*, v.19, n. 19, p.37-66, 2011.
11. LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cadernos CEDES*, v. 28, n. 75, p. 209–227, maio 2008.
12. LOPES, J. L.; OLIVEIRA, C. R. Inclusive education in Portugal: Teachers' professional development, working conditions, and instructional efficacy. *Education Sciences*, v. 11, n. 4, p. 169, 2021.
13. MANFRÉ, A. H. Eles precisam de remédio? O discurso medicalizante na escola contemporânea. *Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis*, v. 15, n. 2, p. 26-49, 2019.

14. MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M. Avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 63, p. 923–938, 2018.
15. NILVIUS, C. Merging lesson study and response to intervention. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, v. 9, n. 3, p. 277-288, 2020.
16. NUNES, C.; MADUREIRA, I. P. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.
17. PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54/2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>. Acesso em: 20 de setembro de 2023.
18. PORTUGAL. Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde. Programa Nacional de Saúde Escolar. Lisboa: DGS, 2015. 105 p. ISBN: 978-972-675-227-1
19. RIBEIRO, R. M. A cada um o que é seu: metodologia CDRA: referência em defasagens educacionais e adequações/adaptações curriculares. 1. ed. São Paulo: Núcleo Aprende, 2020. 218 p. ISBN 978-65-00-02214-8.
20. RODRIGUES, D.; NOGUEIRA, J. Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, n. 1, p. 3–20, jan. 2011.
21. SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 96, p. 632–651, jul. 2017.
22. SANTOS, M. P.; SANTIAGO, M. C.; MELO, S. C. Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Políticas e Práticas Instituintes de Inclusão. *RevistAleph*, n. 23, 21 jul. 2015.
23. SOARES, A. M. Por que vou ao Psicopedagogo? 1. ed. BH: Editora Artesã, 2018. v. 1000. 223p. ISBN: 9788588009806
24. UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração de Incheon educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF: Unesco, 2015.
25. WORLD HEALTH ORGANIZATION. How to use the ICF: A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Exposure draft for comment. 2013. Geneva: WHO
26. WORLD HEALTH ORGANIZATION. International statistical classification of diseases and related health problems (11th revision). 2018. Geneva: WHO.

## MOLDANDO MENTES EM DESENVOLVIMENTO: EXPLORANDO A NEUROPLASTICIDADE E A APRENDIZAGEM NA PRÉ-ALFABETIZAÇÃO

Autora: Alicia Beatriz Echeverría

### INTRODUÇÃO

A fase de pré-alfabetização na educação infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças. Este estudo de revisão literária busca analisar a interseção entre a neuroplasticidade e a aprendizagem durante essa fase, aprofundando a compreensão de como esses aspectos se entrelaçam para moldar o futuro das crianças. É importante ressaltar a importância da educação infantil e da pré-alfabetização como alicerces para o desenvolvimento global das crianças.

A educação infantil é crucial para o crescimento das crianças, proporcionando um ambiente propício para a construção de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Durante os anos que antecedem a alfabetização, as bases para o sucesso acadêmico estão sendo estabelecidas, e é nesse momento que a neuroplasticidade cerebral, a capacidade do cérebro de se adaptar em resposta às experiências, atinge seu ápice, tornando-o especialmente receptivo à aquisição de habilidades linguísticas e cognitivas.

Neste contexto, destacamos o livro "É Assim que Aprendemos" de Stanislas Dehaene, um renomado especialista em neurociência cognitiva, que oferece uma visão esclarecedora sobre como o cérebro processa informações e adquire conhecimento, evidenciando a relação intrínseca entre neuroplasticidade e educação.

O objetivo principal deste estudo é mergulhar na interseção entre neurociência e educação, proporcionando uma visão abrangente de como aproveitar essa fase crítica para promover o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças de maneira eficaz. É fundamental que educadores, pesquisadores e profissionais da educação compreendam como a neuroplasticidade pode ser um recurso valioso para aprimorar práticas de ensino durante os anos da pré-alfabetização, conside-



rando desafios práticos e éticos, como a equidade no acesso à educação enriquecedora.

Exploraremos os achados de especialistas em neurociência cognitiva e educação, investigando como a neuroplasticidade na primeira infância influencia o desenvolvimento cerebral das crianças e o papel dos estímulos ambientais nesse processo. Examinaremos estratégias de ensino baseadas na neuroplasticidade que podem ser aplicadas em sala de aula, bem como a importância da avaliação e intervenção precoces para moldar positivamente o desenvolvimento cognitivo das crianças. Destacaremos desafios e oportunidades na busca por uma educação infantil mais eficaz e inclusiva, construindo um alicerce sólido para práticas educacionais impactantes durante os anos da pré-alfabetização.

No contexto do desenvolvimento infantil, a estimulação precoce é um tema amplamente pesquisado e discutido. Embora este estudo se concentre no cenário brasileiro, é importante reconhecer que a pesquisa sobre estimulação precoce transcende fronteiras geográficas, incluindo contribuições de diversas partes do mundo, como evidenciado pelo artigo "De la neuroplasticidad a las propuestas aplicadas: estimulación temprana y su implementación en Costa Rica".

## **METODOLOGIA**

A nossa abordagem metodológica para esta revisão literária foi qualitativa, e o processo de pesquisa seguiu os seguintes passos:

**Seleção de Bases de Dados e Termos de Pesquisa:** Realizamos pesquisas em várias bases de dados acadêmicas, como o PubMed, Google Scholar, Citeulike, Mendeley, e Semantic Scholar. Utilizamos termos de pesquisa relacionados à neuroplasticidade na pré-alfabetização em português, inglês e espanhol.

**Critérios de Inclusão e Exclusão:** Estabelecemos critérios precisos para a seleção dos artigos. Incluímos artigos em português, inglês e espanhol que foram publicados a partir de 1999, bem como estudos sistemáticos, estudos de caso e pesquisas empíricas. Como critério de exclusão optou-se por excluir artigos em outros idiomas, e que não estavam diretamente relacionados ao tema em questão.

**Processo de Triagem:** A triagem foi realizada em duas etapas distintas. Na primeira etapa, revisamos os títulos e resumos dos artigos identificados. Na segunda etapa, realizamos a leitura completa dos artigos selecionados na etapa anterior.

**Análise de Dados:** Agrupamos os resultados dos artigos selecionados em categorias temáticas como pré-alfabetização, neuroplasticidade, desenvolvimento cerebral, marcos de desenvolvimento cerebral, estimulação cognitiva entre outros e, em seguida, conduzimos uma análise crítica levando-se em consideração a veracidade das fontes bibliográficas. Essa análise teve como princípio avaliar a validade das conclusões dos artigos e sua relevância para o tema da neuroplasticidade na pré-alfabetização.

**Referências Bibliográficas:** Para assegurar transparência e rigor metodológico, adotamos as diretrizes PRISMA na elaboração das referências bibliográficas.



Em resumo, a metodologia adotada nesta revisão literária é predominantemente qualitativa e teve como objetivo principal a análise e síntese dos resultados dos artigos selecionados para identificar tendências e contribuições relevantes no campo da neuroplasticidade na pré-alfabetização.

## **DIVERSIDADE DE MÉTODOS DE ESTIMULAÇÃO**

Além disso, é crucial observar a diversidade de métodos de estimulação precoce que têm sido estudados em diferentes partes do mundo. O artigo "De la neuroplasticidad a las propuestas aplicadas: estimulación temprana y su implementación en Costa Rica" menciona alguns desses métodos, como o Método Doman-Delacato, Método Snoezelen, Método Point e Método Bebê Poliglota. No entanto, é importante notar que não existe consenso científico sobre a eficácia de cada um desses métodos, o que levanta preocupações sobre sua aplicação generalizada.

## **CAUTELA NA IMPLEMENTAÇÃO**

Assim como em Costa Rica, os profissionais de saúde e educadores no Brasil devem abordar a estimulação precoce com cautela. Garantir que as intervenções sejam seguras e eficazes, especialmente para crianças com desenvolvimento normativo, é crucial. A pesquisa local e internacional deve ser usada como base para orientar essas práticas.

## **PROMOÇÃO DA INFORMAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS**

Além disso, é essencial educar as famílias brasileiras sobre a estimulação precoce com base em evidências. Isso permitirá que os pais tomem decisões informadas sobre como apoiar o desenvolvimento de seus filhos, evitando abordagens que possam carecer de respaldo científico.

## **PESQUISA FUTURA NO CONTEXTO BRASILEIRO**

No contexto brasileiro, há uma necessidade premente de conduzir pesquisas adicionais sobre a estimulação precoce. Esses estudos podem avaliar a eficácia de métodos específicos, levando em consideração as diferenças culturais e sociais que podem influenciar o desenvolvimento infantil no Brasil.

## **DESENVOLVIMENTO CEREBRAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Antes de mergulharmos na aplicação prática da neuroplasticidade na pré-alfabetização, é crucial compreender em detalhes o desenvolvimento cerebral que ocorre nos primeiros anos de vida. Patrícia K. Kuhl, uma das pesquisadoras mais



respeitadas na área de neurociência da linguagem infantil, publicou um estudo de grande relevância no periódico "Neuron" em 2010, fornecendo dados mais recentes sobre esse tópico de extrema importância.

Kuhl destaca que o cérebro das crianças na primeira infância é altamente plástico, o que significa que ele é excepcionalmente maleável e capaz de se adaptar rapidamente às experiências e estímulos do ambiente. Isso cria um ambiente propício para a aquisição de habilidades linguísticas e cognitivas. Seu estudo ressalta a importância crítica deste período, destacando que a janela de oportunidade para moldar o desenvolvimento cerebral é especialmente ampla durante os primeiros anos de vida.

Essa nova pesquisa não apenas reforça a ideia de que a primeira infância é um momento fundamental para a aprendizagem, mas também fornece uma base atualizada para a compreensão do potencial cerebral das crianças nessa fase. Os avanços tecnológicos e metodológicos na neurociência permitiram uma visão mais aprofundada das mudanças cerebrais que ocorrem durante a infância, tornando ainda mais evidente a importância da educação infantil e da pré-alfabetização. Portanto, com base nessas descobertas mais recentes, é ainda mais crucial que a comunidade educacional reconheça a janela única de oportunidade que a primeira infância oferece para influenciar positivamente o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças. Isso enfatiza a necessidade de práticas educacionais eficazes e baseadas em evidências durante os anos da pré-alfabetização, aproveitando ao máximo a neuroplasticidade do cérebro infantil.

## **ESTÍMULOS AMBIENTAIS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**

A pesquisa de Ellen Galinsky, publicada no livro "Mente em Formação: As Sete Habilidades Essenciais para Toda Criança", fornece uma análise detalhada da influência dos estímulos ambientais no desenvolvimento cognitivo durante a pré-alfabetização. Galinsky argumenta que os ambientes enriquecidos desempenham um papel significativo na promoção do desenvolvimento cognitivo e da neuroplasticidade em crianças em tenra idade. A autora destaca que ambientes enriquecidos se referem a contextos nos quais as crianças têm acesso a uma variedade de estímulos, experiências e oportunidades de aprendizado que estimulam seu cérebro de maneira positiva.

Diversos estudos recentes têm reforçado a importância dos estímulos ambientais no desenvolvimento cognitivo das crianças, como evidenciado no artigo 'Ambiente de Aprendizagem em Casa e o Desenvolvimento Cognitivo na Educação Infantil', publicado na revista *Ciência da Educação*, 2022. Nesse contexto, as instituições de educação infantil desempenham um papel crucial ao capacitar as famílias na criação de ambientes enriquecedores em casa. Essa colaboração é fundamental para garantir um desenvolvimento equitativo das crianças desde o início de sua jornada educacional, corroborando as conclusões de Galinsky.



Além disso, pesquisadores têm utilizado técnicas de neuroimagem para examinar como a exposição a estímulos ambientais afeta o cérebro das crianças, conforme explicado por J. Fraser Mustard, do Canadá, em seu artigo "Desenvolvimento Cerebral Baseado na Experiência Precoce e Seu Impacto na Saúde, Aprendizagem e Comportamento", publicado no site da OEA.org em 2005. Os resultados demonstraram que a exposição das crianças a ambientes desfavoráveis e hostis estava associada a uma menor atividade cerebral em áreas relacionadas à linguagem e à cognição, indicando uma menor neuroplasticidade em resposta a estímulos ambientais prejudiciais.

Essas descobertas recentes fornecem uma base sólida para a compreensão da importância crítica dos estímulos ambientais na promoção do desenvolvimento cognitivo durante a pré-alfabetização. Elas destacam a necessidade de ambientes educacionais e familiares que ofereçam oportunidades ricas e variadas para aprendizado e exploração, pois esses ambientes podem desempenhar um papel fundamental na moldagem do cérebro em desenvolvimento das crianças.

Esses dados recentes corroboram a observação de Galinsky de que ambientes enriquecidos são essenciais para promover o desenvolvimento cognitivo e a neuroplasticidade em crianças durante os anos da pré-alfabetização, fornecendo evidências sólidas que podem informar práticas educacionais mais eficazes nessa fase crucial.

## **ESTRATÉGIAS DE ENSINO BASEADAS NA NEUROPLASTICIDADE**

Em um cenário onde a neuroplasticidade assume um papel de destaque no desenvolvimento cognitivo infantil, as estratégias de ensino desempenham um papel crucial na promoção da aprendizagem durante a fase da pré-alfabetização. Nos últimos anos, estudos recentes têm enriquecido nossa compreensão sobre como essas estratégias podem ser aplicadas de maneira eficaz em sala de aula, trazendo novos insights para a prática educacional.

Patricia G. Bowers, em seu estudo apresentado na Universidade de Waterloo em 1995, destaca a importância de "ensinar de maneira explícita e sistemática as conexões entre letras e sons" como uma das estratégias fundamentais para a promoção da alfabetização precoce. Ela ressalta que abordagens que enfatizam a associação direta entre letras e sons, por meio de métodos como a fonologia explícita, têm mostrado resultados promissores em estudos recentes. Essa abordagem não apenas aproveita a neuroplasticidade cerebral das crianças, mas também fornece uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Daniel T. Willingham, autor do livro "Crianças Que Leem: O Que Pais E Professores Podem Fazer Para Ajudar", 2021, enfatiza que "a compreensão profunda e a narrativa são fundamentais para o desenvolvimento da alfabetização". Suas investigações revelam que a conexão entre a compreensão profunda do conteúdo e a habilidade de narrar histórias está intimamente ligada ao processo de leitura. O desenvolvimento de estratégias de ensino que enfatizam não apenas a decodifi-



cação, mas também a compreensão significativa do texto, está se tornando um ponto focal na educação infantil.

## **ANÁLISE CRÍTICA**

Embora as estratégias de ensino baseadas na neuroplasticidade tenham se mostrado promissoras, a implementação bem-sucedida dessas abordagens enfrenta desafios significativos. A análise crítica dessas fontes recentes revela a necessidade de considerar cuidadosamente as limitações práticas e os requisitos para uma aplicação eficaz em sala de aula.

A disponibilidade de recursos adequados é uma preocupação importante. A formação de professores para implementar estratégias baseadas na neuroplasticidade requer investimentos significativos em desenvolvimento profissional. Além disso, a aquisição de materiais e tecnologias educacionais específicas para apoiar essas estratégias pode ser onerosa para sistemas de ensino com recursos limitados.

A abordagem pedagógica personalizada, que leva em consideração as necessidades individuais de cada criança, é fundamental para aproveitar ao máximo a neuroplasticidade. No entanto, isso também exige turmas com um tamanho adequado e uma relação professor-aluno que permita uma atenção individualizada, o que nem sempre é viável em contextos educacionais sobrecarregados.

Portanto, embora as estratégias baseadas na neuroplasticidade tenham potencial para transformar a educação infantil, é fundamental abordar essas limitações práticas e investir não apenas em pesquisas inovadoras, mas também em recursos e formação de professores para tornar essas abordagens uma realidade efetiva nas salas de aula.

## **IMPULSIONANDO A NEUROPLASTICIDADE NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PRÁTICAS**

No artigo "Neuroplasticidade na Educação: Impacto no Processo de Aprendizagem" de IORDACHE, C. publicado no Kinderpedia, destaca-se o papel crucial dos professores na formação das mentes das crianças. Eles têm a responsabilidade de fornecer conhecimento, orientação e criar um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Uma estratégia fundamental para os educadores é a promoção da neuroplasticidade na educação. Essa abordagem envolve ensinar aos alunos que seus cérebros podem se adaptar e mudar por meio do esforço e da prática, estimulando uma mentalidade de "crescimento" em vez de uma mentalidade "fixa".

Aqui estão algumas maneiras pelas quais educadores e professores podem incentivar a neuroplasticidade na educação:



Aprendizagem Multissensorial: Envolver todos os sentidos (paladar, olfato, visão, audição e tato) ajuda os alunos a interagirem de maneiras diversas com o conteúdo. Isso pode ser alcançado por meio de excursões, experimentos práticos, uso de objetos do cotidiano no processo de aprendizagem e estímulo à exploração ativa.

Aprendizagem Baseada em Brincadeiras: Criar atividades nas quais os alunos resolvem problemas por meio de brincadeiras é uma abordagem eficaz. Em um ambiente que fomenta a exploração e a descoberta por meio do jogo, a competição e a colaboração podem ser estimuladas, promovendo a neuroplasticidade.

Utilização de Histórias: Contar histórias é uma excelente maneira de auxiliar os alunos na compreensão do conteúdo de uma lição. As histórias agregam valor ao processo de aprendizagem, despertam emoções e aumentam o interesse das crianças pelo mundo ao seu redor.

Integração de Emoções: As emoções desempenham um papel fundamental na aprendizagem. Permitir que os alunos abordem novos conceitos de maneira mais profunda e intrínseca, conectando suas próprias experiências e emoções, pode fortalecer a retenção do conhecimento.

Promover a neuroplasticidade na educação é essencial, pois estimula os alunos a acreditarem em seu potencial de crescimento e melhoria por meio do esforço e da prática. Isso é fundamental para o sucesso na vida, motivando a aprendizagem e a criatividade. Cada nova experiência e desafio contribui para o desenvolvimento das mentes das crianças em direção aos seus objetivos.

## **DESTAQUE PARA LACUNAS NA LITERATURA E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS:**

À luz das estratégias de ensino baseadas na neuroplasticidade, agora abordaremos sugestões para pesquisas futuras, construindo sobre os resultados anteriores.

### Neuroplasticidade em Crianças com Deficiências:

Avaliar o uso da neuroplasticidade em crianças com necessidades especiais.

### Neurociência para Educação Inclusiva:

Desenvolver estratégias de ensino inclusivo baseadas na neurociência.

### Estudos de Impacto a Longo Prazo:

Acompanhar como intervenções iniciais afetam o progresso a longo prazo.

### Comparação de Métodos Baseados na Neuroplasticidade:

Avaliar diferentes abordagens para promover o desenvolvimento das crianças.



Essas sugestões de pesquisa podem preencher as lacunas na literatura atual e melhorar a educação infantil, beneficiando todas as crianças, independentemente de suas necessidades, ao promover o desenvolvimento cognitivo e linguístico de forma eficaz.

## CONCLUSÃO

A pré-alfabetização na educação infantil é uma fase crucial para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, onde a neuroplasticidade cerebral está em seu ápice. Esta revisão literária explorou como a neuroplasticidade se entrelaça com a aprendizagem durante essa fase, ressaltando a importância da educação infantil como alicerce para o futuro das crianças.

Além disso, destacamos a necessidade de pesquisas adicionais, especialmente no contexto brasileiro, para avaliar métodos específicos e promover a educação infantil eficaz. Compreender a neuroplasticidade e seu papel na pré-alfabetização é fundamental para moldar o futuro das crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BAKER-HENNINGHAM, H.; LÓPEZ BOO, F. Intervenções de Estimulação Infantil Precoce em Países em Desenvolvimento: O Que Funciona, Por Quê e Para Quem. *Econômica*, [S. l.], v. 60, p. 120-186, 2014. Disponível em: <https://revistas.unlp.edu.ar/Economica/article/view/5345>. Acesso em: 10 out. 2023.
2. BOWERS, P. G. Implicações para a Leitura Tardia de um Déficit de Velocidade de Nomeação que Acompanha um Déficit de Consciência Fonêmica. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED410524>.
3. DEHAENE, Stanislas. É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...). Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Editora Contexto, 2022.
4. GALINSKY, Ellen. *Mente em Formação: As Sete Habilidades Essenciais para Toda Criança*. Editora HarperStudio, 2010. Disponível em: <https://vdoc.pub/download/mind-in-the-making-the-seven-essential-life-skills-every-child-needs-3cchltej9p30>.
5. IORDACHE, C. Neuroplasticidade na Educação: O Impacto no Processo de Aprendizagem. Disponível em: <https://www.kinderpedia.co/neuroplasticity-in-education.html>.
6. KUHL, Patricia K. Desenvolvimento Cerebral na Primeira Infância. *Neuron*, v. 67, n. 5, p. 713-718, 2010. DOI: 10.1016/j.neuron.2010.08.038. Disponível em: [https://www.cell.com/neuron/pdf/S0896-6273\(10\)00681-1.pdf](https://www.cell.com/neuron/pdf/S0896-6273(10)00681-1.pdf).
7. SIBAJA-MOLINA, J. et al. Da Neuroplasticidade às Propostas Aplicadas: Estimulação Precoce e Sua Implementação em Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, v. 35, n. 2, p. 159-177, 16 dez. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1659-29132016000200094](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-29132016000200094).
8. WILLINGHAM, D. T. *Criando Crianças que Leem: O Que Pais e Professores Podem Fazer*. New York: John Wiley & Sons Inc, 2015.

## OPORTÃO DA ESCOLA E O DIREITO À EDUCAÇÃO: CONFLITOS ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

Dr<sup>a</sup> Lauren Souza do Nascimento<sup>1</sup>  
Dr. Guilherme Z. Schelb<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência insere-se em um contexto mais amplo do projeto de pós-doutorado em elaboração sobre o direito à educação e à segurança do professor e do estudante na escola. Os documentos iniciais selecionados compõem referências da legislação brasileira, como: Constituição Brasileira de 1988, Artigos do Código Civil (Lei nº 10.406 de 10/01/2002) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8089, de 13/07/1990). O ponto de partida adotado é a minha tese de doutorado em educação, intitulada “A leitura literária na educação infantil: as respostas das crianças a questões existenciais relacionadas ao sentido trágico” (UFRJ, 2016), cujo objetivo geral foi compreender as respostas das crianças diante da leitura literária de sentido trágico. Nas análises do material da investigação, pontuei o efeito de estranhamento nas cenas de pesquisa com crianças de 4 a 6 anos lendo literatura, deflagrando sentidos literais e polifônicos das enunciações infantis e dos textos literários. O sentido trágico foi entendido como as enunciações dos sentimentos em trânsito nas crianças, decorrentes do enfrentamento de temas da condição humana, como o medo, a tristeza, a perda, a dor, o crescimento e outros, entrelaçados na opacidade da linguagem e nos seus modos de ser e de dizer na educação infantil.

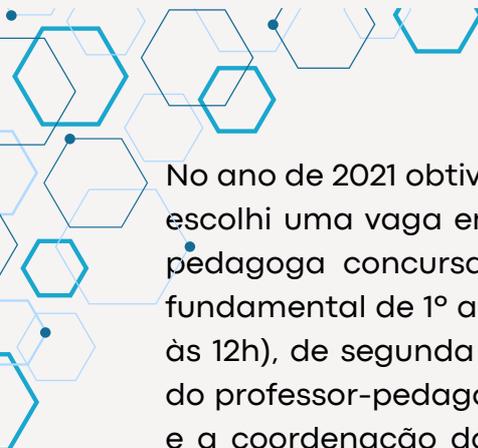
### SITUANDO A ESCOLA COMO ESPAÇO DIALÓGICO

Na dimensão de minha prática profissional, recolho e organizo eventos de atuação (banco de dados particular) garantindo o sigilo e o anonimato dos envolvidos. Portanto, neste relato, mantereí o princípio para resguardar os sujeitos reais presentes nas interações cotidianas.

---

<sup>1</sup>Dr<sup>a</sup> em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Formada em Pedagogia. Assessora e Consultora de Projetos no Brasil. Palestrante e Professora.

<sup>2</sup>Promotor de Justiça da Infância em Brasília (1992-1995), DF/Brasil. Procurador da República



No ano de 2021 obtive aprovação em concurso público para professor-pedagogo e escolhi uma vaga em uma unidade escolar para atuar na função de professora-pedagoga concursada. A escola tinha oito turmas de anos iniciais do ensino fundamental de 1º a 5º ano, totalizando cerca de 161 alunos, no turno matutino (7h às 12h), de segunda a sexta-feira. O Edital do Concurso listava várias atribuições do professor-pedagogo. Entre elas, a articulação pedagógica escola-comunidade e a coordenação do processo de ensino-aprendizagem da escola em um turno escolar. Ao chegar à escola iniciei o processo diagnóstico com o reconhecimento dos sujeitos e demandas pessoais e coletivas da instituição escolar, para o planejamento de ensino coletivo e interdisciplinar atingir os objetivos curriculares traçados. Afinal, a garantia à educação pública e de qualidade, como um sentido de renovação no fluxo discursivo e de produção do sentido em festa, destaco aqui a festa do conhecimento (BAKHTIN, 2003, p. 410), precisava mais uma vez ser conquistado.

O contexto, portanto, deste relato de experiência é uma escola pública para crianças de 6 a 9 anos de idade, matriculadas no 1º a 5º ano escolar, em área de vulnerabilidade social, com moradores em sua maioria trabalhadores (as) não vinculados (as) à economia formal, com atividades diversificadas e de baixo poder econômico, como empregados da construção civil, domésticas e outras atividades temporárias e de auto subsistência. Os alunos matriculados nesta escola são vinculados a famílias com mulheres e mães sem companheiros formais e com baixa escolaridade. A presença das mães diariamente no portão da escola, no movimento de levar e buscar seus filhos pequenos, com shorts, minibusas e aparência pouco convencional aos padrões de alguns funcionários, desencadeou o problema de acesso e permanência, com segurança, na escola. Diante das ações de conflitos na comunidade, as mães mantinham várias exigências para a escola garantir a segurança de seus filhos; em contrapartida, não cumpriam direitos básicos de tratamento respeitoso com o corpo docente e administrativo da escola. As reivindicações embora legítimas não apresentavam uma argumentação civilizada para a equipe escolar, o que produzia inúmeros embates, preconceitos e desagrevos na relação escola-família. Além disso, os índices de infrequência de algumas crianças revelavam o não cumprimento da prerrogativa legal da família de enviar seus filhos à escola para estudar.

As proposições construídas neste cotidiano conflituoso alimentaram-se de encontros informais com as mães e responsáveis no portão da escola, com aproximações intencionais para acolher a condição delas. Posteriormente, diagnósticos escritos, caderno de ocorrências e registros fotográficos das situações cotidianas na instituição de ensino.

Apresentamos aqui duas sínteses centrais de nosso período de atuação, como núcleo de estudo e intervenção permanente ao longo de dois anos de prática de gestão pedagógica. São elas: a- recepção às crianças e os constrangimentos não verbais no fluxo de acolhimento às mães e famílias em sua condição pessoal; b- a autonomia das mães e famílias para assumirem com sensibilidade e individualidade o desenvolvimento neurológico de seus filhos no processo de ensino-apren-

ensino-aprendizagem.

As tensões instaladas no cotidiano de horários e planejamento curricular das 7h às 12h horas, cinco dias por semana e durante dois anos, deram início ao inventário escrito das falas das famílias e dos professores. Esclareço que nos eventos de recepção às mães, não acontecia nenhuma verbalização de agressão que configura-se crime contra a honra, mas em momentos de planejamento reservado, alguns funcionários faziam comentários delicados e com potencial criminoso de desrespeito à condição pessoal de algumas famílias<sup>3</sup>. Essa conduta poderia envolver a escola em processos judiciais e desviar o tempo pedagógico para outras demandas desgastantes.

Selecionamos os dois núcleos acima de conflitos entre a escola e a família como problema para a garantia do direito à educação e à permanência do aluno na escola com rendimento satisfatório. A partir da escuta contínua, programada e sistemática nos planejamentos semanais com professores e equipe de gestão escolar, especificamos etapas para intervenções pontuais. Consideramos a condição pessoal e a identidade de cada família nas oito turmas de 1º ao 5º ano, para compreender as expectativas das mães em relação à escola e as necessidades levantadas pelo professor regente para efetivamente ensinar os alunos, garantir a aprendizagem e manter a relação escolar dentro dos parâmetros respeitosos e legais, sem o crime de ofensa e/ou omissão diante de uma criança, pessoa incapaz de exercer pessoalmente atos da vida civil, conforme determinação da Constituição Federal de 1998:

Art. 5º da Constituição Federal de 1998 - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].”

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

## METODOLOGIA

Este relato utiliza a inspiração da crítica Benjaminiana do século XIX e XX em seu turno reflexivo e teórico-metodológico da pesquisa em Ciências Humanas neste século XXI, para apoiar o viés do conhecimento imbricado na história que se quer

---

<sup>3</sup>Dano moral, Artigo 186 do Código Civil. Disponível em: Art. 186 do Código Civil - Lei 10406/02 | Jusbrasil. Acesso em: 30.set.2023.

outra, com a voz dos "vencidos", para usar a expressão original do autor. Pensar com o sujeito o seu tempo e lugar na história pela linguagem na escola, é enxergar o contexto de grandes contradições em que se faz a vida e a atuação na escola: uma plataforma para não repetições, mas de ampliações onde uma agenda de reflexões aproxime crianças e adultos de uma nova entrada nas dimensões de direitos e deveres para ser cidadão de sua história pessoal e coletiva.

Por essa perspectiva, o processo de compreensão se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz e assumem uma posição responsiva ativa e atribuem sentidos ao discurso científico. As etapas/temas adotadas propiciaram o olhar no campo profissional como fenômeno multifacetado, de intensa aproximação e distanciamento entre sujeitos sociais e culturais plenos de dignidade. Para isso, situar a escola como espaço dialógico no bairro com conflitos socioeconômicos, gerou etapas que, posteriormente, foram traduzidas em temas de estudo para alteração das relações de ensino-aprendizagem.

## O PROBLEMA E AS ETAPAS DE EXECUÇÃO

Diante da identificação do problema de acesso e permanência da criança na escola, a construção discursiva do que preliminarmente denomino de um "protocolo de direitos" entre a legislação legal e a prática educativa, aponta ações no cotidiano escolar a partir das seguintes etapas/temas de diagnóstico e intervenção:

A) ESCUTA-DIÁLOGO – ações empreendidas e periodicidade: 50min por semana com as duplas de professoras das turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos. Semanalmente com as famílias de alunos específicos e trimestralmente nos conselhos de classe com toda a escola.

- Garantia da escuta sistemática e responsiva dos sujeitos na dinâmica escolar;
- Releitura do Estatuto do Servidor público: tem obrigação de guardar a urbanidade e o trato adequado com pessoas conforme a lei.
- Problemática dos pontos levantados para alteração de encaminhamentos pouco acolhedores e provocadores de preconceitos e negação do direito público à educação;

B) LEITURA E APROPRIAÇÃO TEÓRICA – ações empreendidas:

- Explicitação e clareza do Art. 5º da Constituição Federal de 1988 - "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza". O marco oficial de igualdade em direitos e obrigações instalou um olhar diferenciado da escola em direção ao aluno/criança e seu contexto familiar;
- Leitura coletiva do Art. 3º do Código Penal – os menores de dezesseis anos são absolutamente incapazes – gerou a visão de crime contra a pessoa e a criança em caso de não cumprimento à lei<sup>4</sup>;
- Estudo do conceito de criança (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA):

---

<sup>4</sup>Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm). Acesso em: 22.out.2021.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a criança é o ser humano com até 11 anos e adolescente é aquele entre 12 e 18 anos. Atualmente, o Código Penal determina que menores de 18 anos são inimputáveis, ou seja, são capazes de compreender a ilicitude do fato e agir conforme esse entendimento.

De acordo com o Artigo 101 do ECA, somente pode haver destituição do Poder Familiar após terem sido esgotadas todas as medidas de apoio aos pais da criança/adolescente e ficar comprovada a impossibilidade de reintegração familiar, com a família de origem ou extensa. O ECA também considera crime deixar uma criança de 4 a 17 anos fora da escola. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores.

### C) LINGUAGENS-PRÁTICAS ALFABETIZADORAS – ações empreendidas:

- Problematização dos componentes curriculares/BNCC (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Educação Tecnológica, Educação Física e Arte), na interdisciplinaridade da prática alfabetizadora/competência leitora do 1º ao 5º ano;

- Em atendimento à Resolução Nº 6, de 20/04/2021, do Ministério da Educação (MEC – Programa Tempo de Aprender), implementamos com a Assistente de Alfabetização contratada, o Projeto Fábrica de Palavras na escola, a partir do mês de setembro de 2021, com o objetivo geral de dinamizar as práticas de leitura de vários textos presentes no universo urbano das crianças, como encartes de supermercados, revistas, jogos e músicas. Neste período, as famílias se preparavam para retornar com seus filhos à escola presencialmente, após meses fora da escola em decorrência da pandemia mundial Covid19, e precisávamos reaprender a fazer a educação de crianças com sensibilidade sem negar o lastro de mortes e limites impostos pelas estatísticas mundiais.

O objetivo do Projeto Fábrica de Palavras surgiu, então, para resgatar a ludicidade na escola e atingiu todas as turmas com o canto de músicas e jogos de linguagem. Nas estratégias semanais do projeto, alternou-se o conteúdo formal e curricular com atividades de escrita de bilhetes e desenhos entre as turmas coordenada pela professora de Arte e as professoras alfabetizadoras, leitura na quadra da escola realizadas pelos alunos voluntários, correio de mensagem entre as turmas e seleção de monitores nas turmas de 1º e 2º anos para a prática de visita às salas e setores da escola com uma mensagem de esperança ao final do ano letivo de 2021.

- Organização de uma pasta com as fotos e nomes dos alunos de cada turma denominada foto diário para garantir a identidade com nome completo de cada estudante para todos os profissionais na escola. A professora de Educação

<sup>5</sup>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO DELIBERATIVO. RESOLUÇÃO Nº 06, DE 20 DE ABRIL DE 2021. Dispõe sobre a implementação das medidas necessárias à operacionalização das ações de fornecimento de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, para atuação de assistentes de alfabetização e de cobertura de outras despesas de custeio, no âmbito do Programa Tempo de Aprender.

<sup>6</sup>Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/03/1743282>. Acesso: 30.set.2023. Unicef diz que após um ano, chegou a hora de os estudantes retornarem às aulas | ONU News.

Tecnológica produziu o material fotográfico. Assim, evitávamos ambiguidades com as identidades das crianças e suas famílias.

- Registros semanais e quinzenais dos planejamentos de ensino com o conteúdo e prática de ensino em sala de aula, para visualização coletiva de todos os profissionais;

- Criação de grupos de WhatsApp para cada turma – ações empreendidas:

- ampliação do canal de comunicação família-escola, solicitação de acompanhamento de tarefas escolares e manutenção da vigilância e proteção à infância, na escola, evitando o abandono intelectual das crianças pelas famílias;
- envio de registros fotográficos dos alunos em atividades cotidianas de aprendizagem e durante eventos coletivos;

D) LEGISLAÇÃO NACIONAL E GARANTIA DE DIREITOS E DEVERES DA FAMÍLIA E DA ESCOLA - ações empreendidas:

- Monitoramento diário da frequência dos alunos, realizado pela coordenadora do turno, com as justificativas de faltas e anexos de documentos médicos e/ou de especialistas para abonar a falta do estudante e redução da evasão escolar;

- Levantamento nominal dos alunos com baixo rendimento escolar e situações específicas de comportamento e interação em sala de aula;

- Preenchimento de formulários oficiais dos alunos no sistema de gestão escolar online, para visualização interna e externa do histórico de desempenho do estudante, incluindo boletim escolar. Assumir a transparência intersetores para proteção à infância com o sistema online da escola;

- Emissão de ofícios para a secretaria municipal prover a escola de profissionais da área de assistência social e psicologia, a fim de ampliarmos o olhar e fundamentarmos técnica e profissionalmente as observações sensíveis da aprendizagem dos alunos;

- Listagem dos alunos faltosos e indisciplinados, para comunicação aos pais, e busca de resoluções das justificativas apresentadas, como: distância da escola, ausência de adulto para levar e pegar a criança na escola; casos de doenças de familiares e impossibilidade de comparecimento da criança; migração da família para outro estado e ausência de comunicação à secretaria escolar; situação de alunos laudados com crises e tratamentos prolongados de fonoaudiologia. Categorias atendidas na escola: autistas moderados e graves, TOD, Asperger e outros, com crises e tratamentos de fonoaudiologia;

- Criação de grupo de estudo on-line durante os meses de outubro/2022 a março de 2023, às noites de terça-feira, durante 40/50min, por meio de salas no (link Google meet), com o objetivo de aplicar a leitura compartilhada para fundamentação legal. Livros utilizados: Família Educa, Escola Ensina e Conflitos e violência na escola, ambos do Dr. Guilherme Schelb, com os professores, especialistas, interessados em geral e famílias, para garantia do direito constitucional do Art. 5º da Constituição Federal de 1988 e a legalidade de segu-

rança da atividade docente a partir do Código Civil Brasileiro.

- Encaminhamentos de alunos em situação de vulnerabilidade aos órgãos de proteção, como Conselho Tutelar e Ministério Público da cidade;
- Criação de enquete sobre os direitos e deveres da Família na criação educação dos filhos. A proposta foi realizada durante o Conselho escolar de Classe Final em 19/12/2022, quando toda a escola estava encerrando o período letivo e avaliando o ano com propostas para 2023. Dos vinte e três cartões distribuídos aos professores, dezenove respostas foram devolvidas concordando que a escola entendia a importância de informar os Responsáveis legais dos alunos sobre a Lei 8.069/1990, conforme o livro Família Educa, Escola Ensina. As orientações e mentorias do Dr. Guilherme Schelb, em encontros online, sustentaram o fortalecimento da aplicação das bases legais de proteção à infância e adolescência. O texto da enquete apresentava uma pergunta simples a partir do Art. 129, inciso V, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

*Direitos e Deveres da Família na criação e educação dos filhos*

**Família Educa. Escola Ensina (título de livro).**

*Você considera importante informar aos Responsáveis legais dos alunos sobre a Lei 8.069/1990 (ECA)*

**Art. 129 – SÃO MEDIDAS APLICÁVEIS AOS PAIS OU RESPONSÁVEL**

*V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar;*

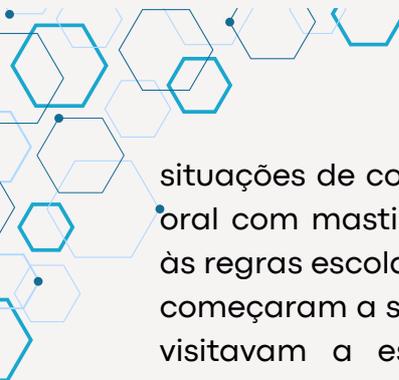
Fonte. Banco de dados particular:

Enquete realizada em 19/12/2022. Conselho de Classe Final.

- Discussão dos resultados da enquete na abertura do ano letivo de 2023 com toda equipe escolar;
- Informação aos Responsáveis sobre o Art. 129 do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990.

A partir dos encontros com os docentes e exploração das quatro etapas/temas escuta-diálogo, leitura e apropriação teórica, linguagens-práticas alfabetizadoras e legislação nacional e garantia de direitos e deveres família e da escola, fortalecemos a posição legal do professor como responsável pela segurança dos alunos na escola, durante quatro horas diárias. Simultaneamente, às famílias das crianças de todas as turmas foram convidadas para conversas com a Equipe de Especialistas em Saúde, Educação e Prevenção Escolar. Os diálogos vincularam a identidade escolar de cada criança à prática efetiva de leitura e escrita, como componente curricular estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (BNCC/2006).

Em segundo momento, as professoras apresentaram listas de alunos mais fragilizados pelo baixo rendimento escolar em sala de aula e nas aulas específicas (Educação Física, Artes, Tecnologia, Ensino Religioso). Os critérios de observação dos alunos foram: ocorrências de dispersão em sala de aula, alteração de comportamento, deficiência intelectual, gagueira, síndrome de escuta e fala, baixa visão,



situações de compulsão com crises de violência gratuita, episódios de compulsão oral com mastigação de lápis, canetas, e ingestão de substâncias e intolerância às regras escolares. Cada caso foi estudado coletivamente e os encaminhamentos começaram a ser empreendidos com a orientação da Equipe de Especialistas, que visitavam a escola com agenda programada e orientavam nossa prática educativa com alunos identificados com sensibilidade acentuada para aprender e, em decorrência, precisavam de laudo neurológico para garantir sua inclusão em sala de aula com o apoio de um Professor-Colaborador da Educação Especial. Ao longo de vários meses monitoramos cada criança em sala de aula conseguimos, ao final de 2022, confirmar as observações da prática docente e as mães trouxeram laudos neurológicos para mais de cinco crianças em estudo. Outros alunos permaneceram em observação. O resultado dessa etapa foi a conquista pelas famílias da documentação médica para garantia de um professor-colaborador acompanhar o desenvolvimento da criança em sala de aula. Dessa forma, as famílias participaram da conquista do direito à educação inclusiva para seus filhos, em uma escola pública.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência apresentado evidenciou a escola como lugar de direito à educação a partir da execução de uma abordagem discursiva de levantamento de expectativas e atuações de diferentes sujeitos envolvidos na prática cotidiana com crianças plenas de sonhos e capacidades para a vida.

As etapas/temas A, B, C, D descritos na metodologia se imbricaram entre si e acabaram gerando segurança crescente nas intervenções. O resultado das ações não seguiu uma rigidez e linearidade, mas contradições presentes em uma escola de educação de crianças e necessitou de revisões. As etapas/temas mostraram-se válidos como suporte teórico-metodológico empreendido com a fundamentação Bakhtiniana, para a manutenção do princípio dialógico na escola e conquista da alteração de realidades discursivas e efetivas.

Sem o estabelecimento do dialogismo como abordagem epistemológica para enfrentamento de tensões em direção à uma história que se quer outra, a apropriação teórica da base legal para fundamentar o exercício do professor e gerar uma gestão pedagógica rica em sentidos não redundaria em uma consciência do professor no processo de ensino-aprendizagem.

## BIBLIOGRAFIA

1. BENJAMIN, W. Estética da criação verbal. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
2. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05/10/1998. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 01.dez.2022.

3. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA — Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania ([www.gov.br](http://www.gov.br)). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 25.jan.2023.
4. NASCIMENTO (MARCHESANO), L. A Leitura Literária na Educação Infantil: as respostas das crianças a questões existenciais relacionadas ao sentido trágico. Rio de Janeiro, 2016, 209f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.
5. SCHEB, G. Z. Família educa, escola ensina. Brasília: B&Z Editora, 2019.
6. \_\_\_\_\_. Conflitos e violência na escola: Guia legal e prático para professores e famílias. Brasília: Inove Gráfica e Editora, 2015.
7. \_\_\_\_\_. Conselhos de um procurador da república: o poder do silêncio e da paciência. Brasília: Edição do Autor, 2022.



# O USO DO MATERIAL DOURADO COMO FERRAMENTA PARA A COMPREENSÃO NUMÉRICA E PARA AS OPERAÇÕES BÁSICAS SOB A ÓTICA DA NEUROCIÊNCIA

Cláudia Luísa<sup>1</sup>  
Maria Leonor Borges<sup>2</sup>

## RESUMO

O Material Dourado, criado pela médica e educadora italiana Maria Montessori (1870-1952), para o trabalho com matemática e a construção numérica tinha como objetivos principais de desenvolver na criança a independência, a concentração e favorecer o contato sensitivo com o material concreto.

Foram analisadas 30 crianças de escolas públicas matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental e 3 crianças com transtornos do neurodesenvolvimento da mesma faixa etária, sendo uma com discalculia, outra com Síndrome de Soto e outra com TDAH e discalculia. O objetivo foi verificar se o uso do material concreto e do cálculo mental auxiliam na construção do raciocínio lógico e também no cálculo das operações básicas.

O período dessa pesquisa aconteceu no período de dois meses, com frequência de uma vez por semana.

O presente artigo se destina a área de pesquisa de como o uso do Material Dourado favorece habilidades matemáticas e o cálculo mental sob a ótica da Neurociência.

## INTRODUÇÃO

Já é comprovado que cada ser humano aprende de uma forma. Algumas pessoas são mais visuais, necessitam de estímulos como figuras, imagens, vídeos para que possam fixar conceitos e reter informações. Outras pessoas são auditivas, o tom de voz, uma música são recursos utilizados, mesmo que inconsciente por estas

---

<sup>1</sup>Renata Aguilar- Neuropsicopedagoga, Me em Psicologia, Doutoranda em Neurociência e Educação, Esp. Matemática e Alfabetização, Graduada em Pedagogia e Educação Física, Escritora. Ângela Matylde Soares- Professora, Pedagoga, Psicopedagoga, Psicanalista, Escritora.

<sup>2</sup>Monique Ferreira Beltrão- Doutora Ph.D Educação Pedagoga. Psicopedagoga. Neuropsicopedagoga

pessoas.

Já as pessoas que aprendem através do toque, do manuseio de materiais são classificadas como cinestésicas.

Neste último, inclui a criança, pelo qual a parte tátil é mais perceptiva. Tente pedir a uma criança que apenas olhe um objeto. O olhar dela é o tocar. Sendo um instinto tão necessário quanto comer.

Os bebês tocam, percebem e aprendem o mundo ao seu redor por meio dos estímulos sensoriais e, principalmente, pelo toque.

Nesta classificação, percebemos o quanto é importante o contato com materiais concretos na construção da aritmética.

A Matemática é a disciplina que mais traz ansiedades e angústias tanto por parte do aluno quanto do professor.

O Material Dourado é um recurso que se intensificou nos últimos anos dentro das escolas inclusive é colocado na lista de material obrigatória para os alunos, seja de madeira, plástico ou borracha, conhecido como EVA.

Apesar dessa amplitude de possibilidades, diante da minha experiência como educadora na área escolar há mais de 30 anos e no atendimento como psicopedagoga há 23 anos, pouco se utiliza esse recurso para conceitos matemáticos mais amplos, fica limitado apenas na construção numérica de valor posicional. Sendo utilizado apenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental como construção numérica. Porém é um material que pode e deve ser utilizado de diferentes formas.

Toledo (1997), coloca que a grande vantagem do Material Dourado é permitir que a criança visualize os valores de cada peça por correspondência dos tamanhos e formatos. Dessa forma ela consegue visualizar que:

- uma barra é formada por 10 cubinhos, representando a dezena.
- uma placa é formada por 10 barrinhas e 100 cubinhos
- um cubo (grande) é formado por 10 placas, 100 barras e 100 cubinhos.

Aguilar (2022), relata que o desempenho do Brasil no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) revela um índice baixo em Matemática comparado a outros países. E ainda constata que dois terços dos brasileiros de 15 anos sabem menos que o básico de matemática. Estabelecer uma relação entre o 10 (algarismo) e o 10 (quantidade), é muito simples quando uma criança vivenciou atividades de construção do sistema numérico a partir de objetos manipuláveis, como por exemplo, com palitos ou tampinhas. Mas, quando se trata de números maiores, o sistema numérico acaba trazendo “traumas” para o aluno e a Matemática passa a ser vista como um “bicho de sete cabeças”.

Para Boaler (2018), “muitos estudantes têm uma ideia extremamente errada da Matemática. Ao longo de anos de aulas de matemática, muitos estudantes passam a acreditar que seu papel na aprendizagem dessa disciplina é memorizar métodos e fatos, e que o sucesso na matemática provém da memorização.”

Já é comprovado que cada ser humano aprende de uma forma. Algumas pessoas são mais visuais, necessitam de estímulos como figuras, imagens, vídeos para que possam fixar conceitos e reter informações. Outras pessoas são auditivas, o tom de voz, uma música são recursos utilizados, mesmo que inconsciente por estas pessoas.

Já as pessoas que aprendem através do toque, do manuseio de materiais são classificadas como cinestésicas.

Neste último, inclui a criança, pelo qual a parte tátil é mais perceptiva. Tente pedir a uma criança que apenas olhe um objeto. O olhar dela é o tocar. Sendo um instinto tão necessário quanto comer.

## METODOLOGIA

Kamii (1999), aborda a importância do professor de encorajar o pensamento espontâneo da criança e o objetivo para ensinar o número é o da construção que a criança faz da estrutura mental de número.

O primeiro contato das crianças com o material foi de surpresa, pois os alunos avaliados já tinham visto o material em séries anteriores, mas desconheciam seu uso. Foram estabelecidos levantamentos de hipóteses sobre o valor posicional dos algarismos e sua quantificação.

Neste contexto, foi proposto às crianças que comprovassem se realmente havia dez elementos na "barrinha" do Material Dourado. E levantou-se hipóteses como se juntar 10 "cubinhos" formaria uma barrinha. (fig.1) Assim, foi feito com a placa que representa a centena. (fig.02). E, na figura 03 foi realizada a representação numérica e quantitativa.

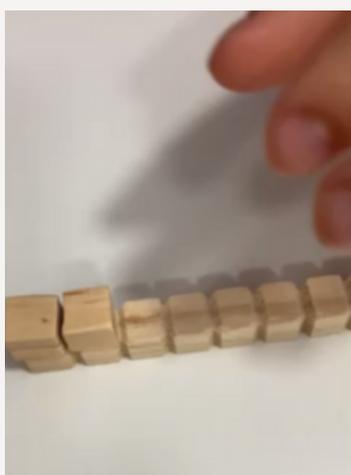


Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3

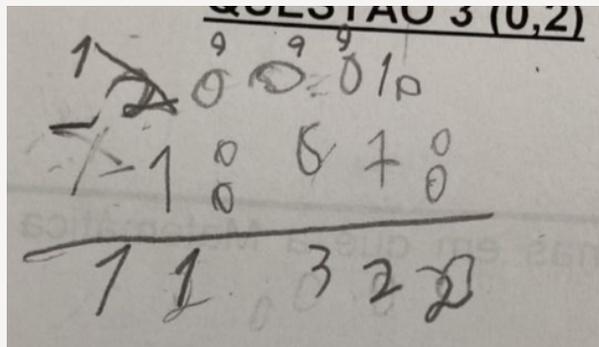
Nas etapas que se seguiram, a cada semana era introduzido uma operação nova tendo a certeza que os alunos compreenderam a cada fase as trocas (em uma adição e subtração), o agrupamento (na multiplicação) e a distribuição e trocas (na divisão).

Na figura 04, é possível verificar a representação numérica e, ainda o quadro de valor posicional. A criança da imagem 04, possui discalculia, no qual é possível observar sua escrita do algoritmo no caderno; a operação foi realizada de forma mecânica sem a compreensão da operação e das trocas (fig.4B)

**FIGURA 4 A**



**FIGURA 4 B**

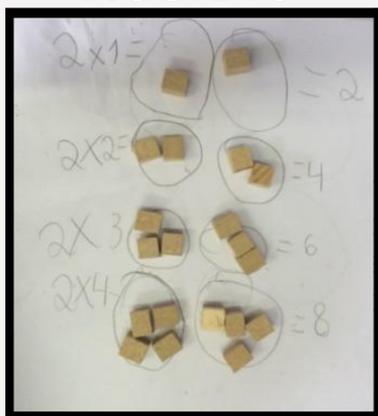


No final de um mês com 4 aulas de intervenção já foi possível notar a evolução dos alunos nas operações básicas e na construção numérica. Outra mudança nítida foi na fala das crianças, por exemplo o que antes se falava pela turma a palavra “empresta” numa subtração, passaram a utilizar a palavra troca, em operações como:  $123 - 79$ .

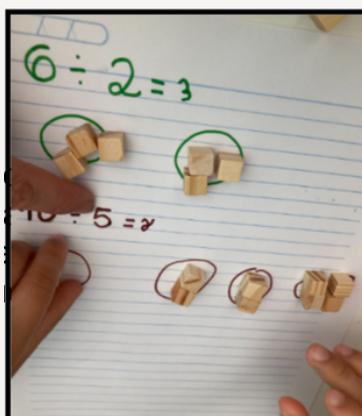
Montessori (2014) em sua obra sobre o potencial humano relata que o segredo de um bom ensino é respeitar a inteligência da criança e o objetivo não é forçar a criança a decorar, mas sim entusiasma-la.

Oliveira (2020), aborda que o Material Dourado foi criado para que a criança discutisse a formação dos números, as relações, as associações, as regularidades, medidas de área, etc. A autora também faz menção sobre o fato de ser um recurso que pode ser dividido em três blocos: uma individualidade, por possibilitar que a criança encontrasse o mundo; a liberdade, por propiciar o desenvolvimento da consciência de si e do papel no dia a dia; e, a atividade por vivenciar as experiências da realização dos trabalhos. Para alguns, o método é uma filosofia de vida. É fato que quando as crianças começaram a ter melhor desempenho em Matemática passaram a ter mais segurança nas resoluções aritméticas do dia a dia. No segundo mês de intervenções foram acrescentadas mais duas operações: multiplicação e divisão (figuras 05 e 06).

**FIGURA 5**



**FIGURA 6**



A divisão é um processo que exige da criança vivências concretas antes de ser introduzida com o algoritmo, uma vez que sua execução inicia-se não mais da direita para a esquerda com o valor posicional da unidade e sim da esquerda para a direita.

Na figura 07 foi proposto que as crianças levantassem hipótese na divisão  $856 : 4$ . Neste processo, foi necessário iniciar a divisão pelas centenas, distribuindo oito centenas (placas) para as quatro crianças; na sequência foi realizada a tentativa de distribuir cinco dezenas entre as quatro crianças. Para que esta divisão fosse efetuada, as crianças perceberam de forma rápida que uma das dezenas deveria ser trocada por dez unidades (cubinhos). Essa conclusão foi feita de forma mais efetiva devido ao trabalho feito anteriormente com os alunos.

**FIG.07 – DIVISÃO 856: 4**



**FIG.08 – DIVISÃO 856: 4**

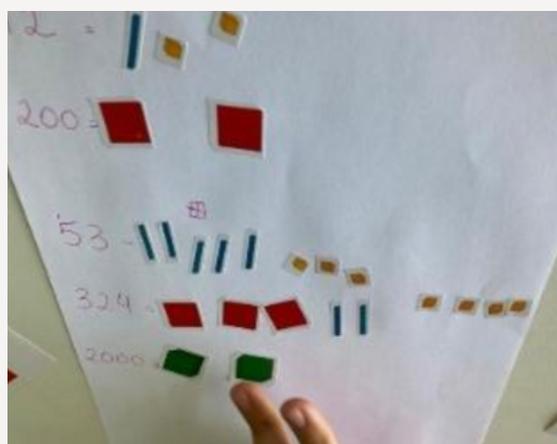


Fig. 08 Criança de 10 anos, com Síndrome de Soto.\* - \*doença genética rara caracterizada pela aparência facial típica, crescimento excessivo, tanto do corpo, quanto da cabeça, e atraso do desenvolvimento cognitivo.

Ribeiro (2022) coloca que o material dourado é um recurso que tem como potencialidade matemática um trabalho associado à discussão dos agrupamentos de 10 e dos seus múltiplos e submúltiplos e à composição e decomposição das quantidades associadas a uma representação envolvendo (sub) múltiplos de 10 e as quantidades restantes para obter o próximo submúltiplo. Nessa consideração são fundamentalmente necessárias as diversas possibilidades de seu uso, como apresentado na figura 09 para representar a noção de volume, área e perímetro

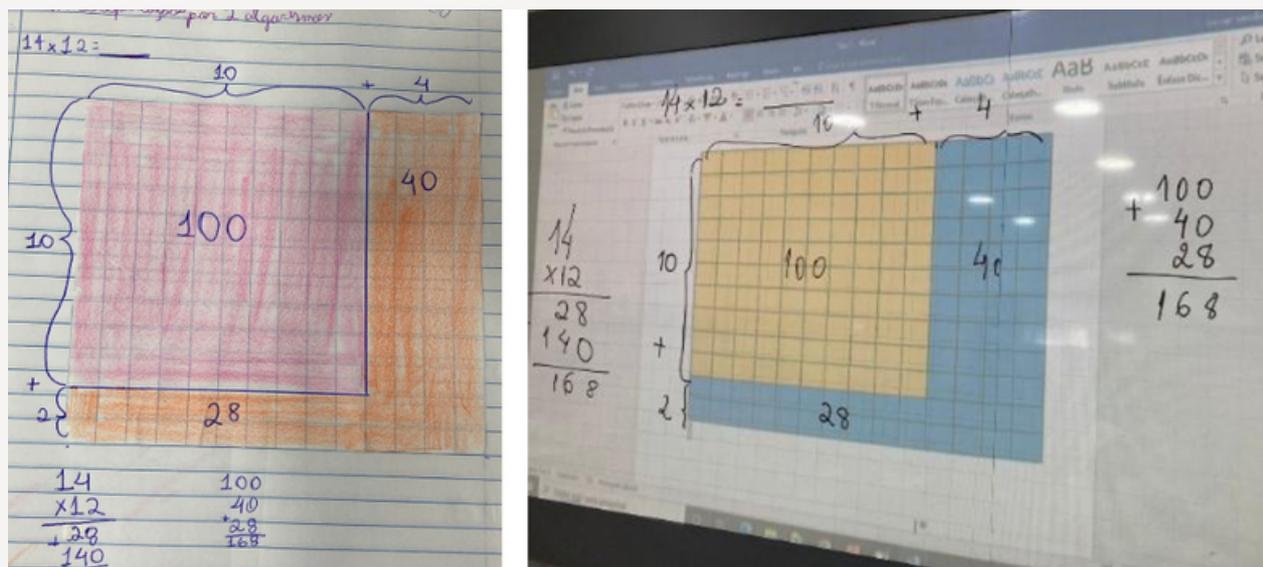


*Fig.09 – noção de volume, área e perímetro*

Ainda há muitas dúvidas em relação ao uso do Material Dourado além da representação numérica e, por desconhecerem suas diversas possibilidades, acaba-se limitando seu uso.

Na última semana de intervenção, foi apresentado a multiplicação com dois algarismos utilizando primeiramente o material dourado e depois utilizando o papel quadriculado para representar o algoritmo. Na figura 10, é possível verificar o caderno de uma criança e a lousa da professora.

**FIG.10**



A dimensão emocional também levou-se em consideração, as crianças passaram a relatar fatos como: "Nossa!, Como eu não sabia isso!", "agora estou entendendo", o que antes vinha acompanhado por frases: "Divisão é muito difícil.", "Ah, não gosto de Matemática."

Bernardi (2014), coloca a importância de trabalhar com jogos e materiais concretos para crianças com dificuldades em Matemática e discalculia. E, por meio dessas intervenções também constatou uma mudança na verbalização de fracassos e críticas. "Uma autoimagem negativa que estava relacionada diretamente aos aspectos cognitivos e que resultou de um processo ativo na construção do sujeito ao longo da sua trajetória escolar."

Correa (1999) realizou uma pesquisa em relação a opinião dos alunos sobre diferentes disciplinas e constatou que: "a avaliação que nossos estudantes fizeram do grau de dificuldade atribuído à Matemática mostra que a disciplina não é considerada incondicionalmente como a matéria mais difícil do programa escolar. O julgamento dos alunos parece estar intimamente relacionado às experiências didático-pedagógicas relativas à disciplina no que diz respeito não só a distribuição e sequência dos conteúdos ao longo das diferentes séries como também às diferentes formas de se propor tais conteúdos

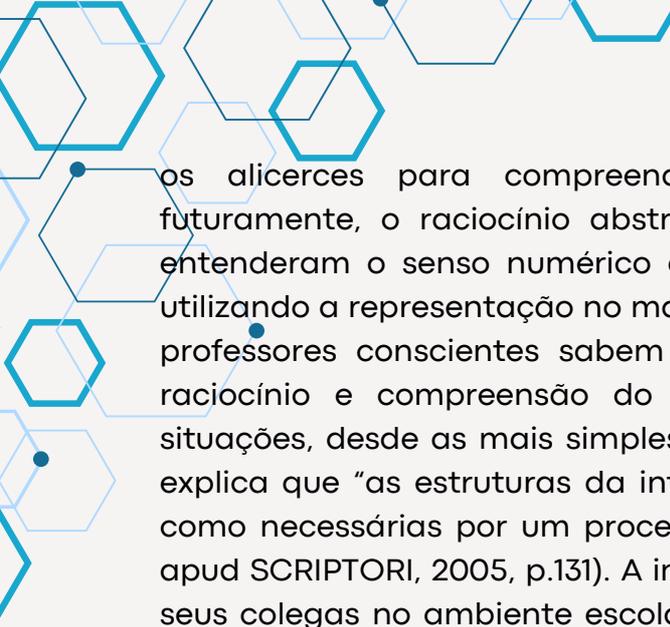
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão e resolução das operações fundamentais pelos alunos do Ensino Fundamental vêm demonstrando-se precária, pois é comum professores encontrarem em seus alunos dificuldades para dividir, mas, infelizmente, há ainda alunos que não compreendem a necessidade de agrupar os números, colocando-os em ordem de unidades, dezenas, centenas para calcular adições e subtrações. Assim como, verifica-se que há alunos que não apresentam raciocínio em transformar dezenas em unidades, centenas em dezenas. Para que a criança aprenda as operações fundamentais, há necessidade de que a mesma compreenda o sistema de numeração decimal, que envolvem o valor posicional do número, transformação das unidades e a lógica presente nas operações de adição, subtração, multiplicação e da divisão. Precisamos entrar no campo da Matemática com questões concretas, onde facilitaremos as situações abstratas e os momentos específicos para experimentar,

pensar, agir, pensar novamente e descobrir situações facilitadoras. Mergulhar na abstração envolve condições e preparo no raciocínio para fazer acontecer e aqui, nesta pesquisa o professor entende o quanto isto é valioso. Conseguir ultrapassar questões corriqueiras com analogias e experimento concreto. A falta de experimentação pode explicar a razão da grande dificuldade apresentada pelos alunos ao resolver as operações, pois falta-lhes concretização. Geralmente inicia-se o processo de abstração funcional das operações básicas sem que o professor perceba se de fato o aluno compreendeu a lógica das operações, assim como o processo de transformação das ordens e classes dos números.

Maria Montessori cita em seus estudos que a aprendizagem passa pelas mãos, a criança aprende mexendo-se, aprendizagem-movimento; num ambiente previamente preparado, através do planejamento e da estrutura da aula. Desta maneira, há a necessidade do aluno sentir concretamente o material, explorá-lo e compreender as relações que este material apresenta com o seu mundo em processo de aprendizagem. O professor deve propiciar situações para que a criança possa manipular o material dourado. Se o professor somente demonstrar o material e não permitir que o aluno “toque” no material com suas mãos, certamente haverá falta de interesse pelo aluno, dispersando a atenção e prejudicando a aprendizagem, isto porque “a criança ama tocar os objetos para depois reconhecê-los” (DALTOÉ e STRELOW, s.d).

Quando a criança utiliza materiais e situações-problema, como o Material Dourado, junto com a necessidade de somar, ou diminuir, por exemplo, tendo o material à sua disposição para manipular, efetuar as transformações necessárias das ordens (unidade, dezena e centena), interagir com colegas e esclarecer suas dúvidas com o auxílio do professor, conseguirá compreender a necessidade de emprestar da dezena para unidade e realizar os cálculos com a lógica necessária para a aprendizagem. Conferimos nesta pesquisa e trabalho pedagógico ao aluno, um suporte para que conheça valores razoáveis para os números em diversos contextos. O aluno compreendeu o sentido numérico, entendendo no seu cognitivo



os alicerces para compreender cálculos mais complexos, assim como, futuramente, o raciocínio abstrato, como por exemplo, a álgebra. Os alunos entenderam o senso numérico quando compreendem o tamanho de números, utilizando a representação no material dourado. Para que a aprendizagem ocorra, professores conscientes sabem que pular etapas neste processo, prejudica o raciocínio e compreensão do aluno. A criança deve experimentar diversas situações, desde as mais simples, como as mais complexas. Desta forma, Piaget explica que “as estruturas da inteligência não são inatas e somente se impõem como necessárias por um processo de contínua interação com o meio” (PIAGET apud SCRIPTORI, 2005, p.131). A interação do professor com os alunos e estes com seus colegas no ambiente escolar são uma grande estratégia de aprendizagem, pois com o diálogo estimulado pelo professor, a criança sente-se à vontade para perguntar quando apresenta dúvidas e necessita de esclarecimentos. Além do diálogo presente em sala de aula, a utilização do Material Dourado no processo de ensino da formação do número e das operações fundamentais permitem compreender que:

*[...] o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento (PIAGET, 1976, p. 39).*

A interação do professor com o aluno e a maneira de como o professor concretiza a compreensão das transformações que ocorrem nos números nas diversas operações, visualizadas, por exemplo, com o Material Dourado, permitem que ocorra a ligação deste processo concreto na resolução aritmética das operações quando feitas no quadro de giz ou no caderno. Deste modo, o Material Dourado se estabeleceu neste contexto e fez com que alunos embaraçados, conseguissem entender todo o processo de escrita, soma e preparação do número para os cálculos específicos. Assim, se colocaram na posição de concluintes e estudantes nesta pesquisa e ação pedagógica.

Segundo as Diretrizes Curriculares de Educação Básica (DCE) de Matemática espera-se que, no Ensino Fundamental, os alunos compreendam o sistema de numeração decimal e os conceitos da adição, subtração, multiplicação, divisão, pertencentes aos conjuntos dos naturais. Sendo assim, ponto de partida para vencer as condições de entendimento. E nesta pesquisa, conseguimos estabelecer contato e criar a condição de entendimento neste processo semanal, neste grupo pesquisado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.
2. BERNARDI, J. Discalculia- O que é? Como intervir? São Paulo. Paco Editorial. 2014.
3. BOALER, JO, MUNSON, JEN, WILLIAMS, CATHY. Mentalidades matemáticas na sala de aula. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.
4. BRASIL. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Paraná: MEC/SEF, 2008.
5. CARMO, JOÃO DOS SANTOS; SIMIONATO, ALINE MORALES. Reversão de Ansiedade à Matemática: alguns dados da literatura. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 17, n.2, p. 317-327, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n2/v17n2a14.pdf>
6. CORREA, JANE; MACLEAN, MORAG. Era uma vez... um vilão chamado matemática: um estudo intercultural da dificuldade atribuída à matemática. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre , v. 12, n. 1, p. 173-194, 1999 . Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000100012>.
7. DALTOÉ, K.; STRELOW, S. Trabalhando com material dourado e blocos lógicos nas séries iniciais. Disponível em: <http://www.somatematica.com.br/artigos/a14>. Acesso em: 10 julho. 2016.
8. KAMII, C. A Criança e o número. Papirus. 1999. Campinas. São Paulo
9. MONTESSORI, M. Para educar o potencial humano. Editora Papirus
10. Oliveira, L.O.S. Material Dourado, uma Abordagem para a Inovação na Atuação Docente. Editora Appris. 2020
11. PIAGET, J. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: José Olympio 1976.
12. RIBEIRO, M. Recursos para entender os números e as operações: material dourado, ábaco e quadro de valor posicional. Coleção CIEspMat-Formação. Volume 03. Campinas. São Paulo. 2022. Cognoscere Editora
13. SCRIPTORI, Carmem Campoy. A matemática na educação infantil: uma visão piagetiana. In: GUIMARÃES, Celia Maria. (Org.). Perspectivas para educação infantil. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.
- 15.

# PANDEMIA DA COVID-19 E A DEFICIÊNCIA: IMPACTOS NO SEIO FAMILIAR

Cláudia Luísa<sup>1</sup>  
Maria Leonor Borges<sup>2</sup>

## RESUMO

A Pandemia da COVID-19 veio alterar o estilo de vida e as rotinas das famílias em todo o mundo. A incerteza do futuro implicou repercussões visíveis nas famílias, sendo mais significativo nas famílias com crianças/jovens com deficiência. A pandemia motivou o encerramento da maioria dos serviços e obrigou o mundo a confinar.

O presente estudo visa conhecer as perceções/vivências das famílias de crianças/jovens com deficiência acerca dos impactos da pandemia a nível educacional, social e na área da saúde, no Algarve. É um trabalho qualitativo, de carácter exploratório e descritivo. Foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas à pessoa responsável pela criança/jovem com deficiência.

Os principais resultados relevam que a nível educativo as medidas de ensino a distância foram desadequadas às necessidades, apesar de terem sido criadas estratégias alternativas houve um agravar das fragilidades e a inclusão escolar ficou comprometida. A suspensão de apoios e serviços, principalmente dos serviços terapêuticos, foi outro grande constrangimento na vida das pessoas com deficiência e suas famílias, que assumiram elas próprias as funções de cuidar dos seus filhos.

Os resultados evidenciam que a pandemia veio comprometer a autonomia, bem-estar, saúde e inclusão das pessoas com deficiência, levando igualmente a situações de desespero e exaustão no seio familiar.

**Palavras-chave:** Deficiência; Pandemia; Família; Impactos.

---

<sup>1</sup>Email: cluisa@ualg.pt. Universidade do Algarve.

<sup>2</sup>Email: mlborges@ualg.pt. Universidade do Algarve.

## INTRODUÇÃO

A crise é um momento de mudança brusca ou uma alteração importante no desenvolvimento de um qualquer evento/acontecimento. Crise também é uma situação complicada ou de escassez e depende do contexto. Vivemos crises sociais, económicas, de saúde, emocionais, familiares, políticas, entre outras.

Atualmente encontramos-nos a viver uma grave crise de saúde, a pandemia causada pelo novo coronavírus. O mundo está a sofrer perdas profundas. A dimensão da realidade é de tal ordem, que mesmo que um indivíduo não esteja infetado irá sofrer com as consequências da mesma.

A pandemia da COVID-19 tirou-nos da nossa zona de conforto. Apesar de todos os mecanismos de defesa disponíveis, neste momento é totalmente impossível não nos sentirmos atingidos por uma situação que coloca em cheque a nossa saúde física, mental, a economia mundial e a sobrevivência.

A pandemia da COVID-19 intensificou desafios relacionados à atenção em saúde e proteção social das pessoas com deficiência. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) reconheceu as pessoas com deficiência como grupo de risco para COVID-19, apontando recomendações de ações específicas de prevenção, controle, assistência e proteção social para governos, profissionais de saúde, comunidades e familiares. Ter alguma deficiência aumenta a probabilidade de maior custo de vida e desemprego, e menor escolaridade, além de dificultar o acesso à saúde, levando essas pessoas a vivenciarem mais situações de pobreza.

Por passar mais tempo com a criança com deficiência, as mães acabam se envolvendo de forma mais intensa e se frustram com os desafios apresentados no percurso como exemplo viver uma pandemia (Oliveira & Poletto, 2015). A suspensão de apoios e serviços, principalmente dos serviços terapêuticos, foi outro grande constrangimento na vida das pessoas com deficiência e suas famílias, que assumiram elas próprias as funções de cuidar dos seus filhos/as (Linhares & Enumo, 2021; Pinto & Neca, 2020). A realização de terapias foi cancelada em 45,3% dos casos (Confederação Nacional de Organizações de Pessoas com Deficiência-CNOPD, 2020). A pandemia veio, na maioria dos casos, comprometer a autonomia, bem-estar, saúde e inclusão das pessoas com deficiência, levando igualmente a situações de desespero e exaustão no seio familiar (Pinto & Neca, 2020). O distanciamento social trouxe novos e grandes desafios para as famílias, como por exemplo a ausência das rotinas (Linhares, 2020). A pandemia levou também a um aumento de situações de vulnerabilidade e até de discriminação, das pessoas com deficiência (Pinto & Neca, 2020).

O Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH), em 2021 realizou um estudo sobre a "Deficiência e covid-19 em Portugal - resultados de um estudo realizado com pessoas com deficiência e cuidadores" e a Confederação Nacional de Organizações de Pessoas com Deficiência, em 2020 também fez uma investigação sobre o "Impacto do Isolamento Social das Pessoa com Deficiência durante a Pandemia do COVID-19 em Portugal" e em ambos é possível ler-se que a pandemia agravou a situação das pessoas com deficiência e suas famílias nos seus vários

domínios.

Dadas as alterações na vida de todos nós em contexto pandémico, este estudo de carácter exploratório apresenta como objetivo geral conhecer as vivências das famílias de crianças/jovens com deficiência acerca dos impactos da pandemia da COVID-19, a nível educacional, social e na área da saúde.

## MÉTODO

Para a realização deste estudo optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, uma vez que a mesma se caracteriza pela sua apreciação no processo, e não no resultado, ao contrário do que acontece na investigação quantitativa (Sousa & Baptista, 2014). A finalidade principal deste tipo de metodologia é a de “compreender um fenómeno segundo a perspectiva dos sujeitos; as observações são descritas principalmente sob a forma narrativa” (Bento, 2011, p.58). É um estudo de carácter exploratório, o que significa que após os dados recolhidos, os mesmos são estudados, interligados e refletidos para chegar a uma nova realidade (Fortin et al., 2011). É de carácter descritivo, pois o objetivo era entender uma realidade por meio de conclusões e de uma descrição rigorosa para o que se estuda (Sousa & Baptista, 2014). Optou-se por esta metodologia, para “descobrir novos conhecimentos, descrever fenómenos existentes, determinar a frequência da ocorrência de um fenómeno numa dada população ou caracterizar a informação” (Fortin et al., 2011, p.34).

## INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados foi realizada através de uma entrevista semiestruturada à pessoa responsável pela criança/jovem com deficiência, neste caso concreto, à mãe.

As entrevistas semiestruturadas são aplicadas “quando o investigador quer compreender a significação de um acontecimento ou de um fenómeno vivido pelos participantes” e por tal “fornece ao respondente a ocasião de exprimir os seus sentimentos e as suas opiniões sobre o tem tratado” (Fortin et al, 2011, pp. 376 - 377).

Numa primeira parte, a entrevista visava recolher os dados sociodemográficos da criança ou jovem com deficiência, nomeadamente: idade, género e patologia diagnosticada. Posteriormente foram colocadas diversas questões a mãe, a representar a família, sobre como era a sua experiência de ter um filho/a com deficiência e também como foi a sua vivência durante a pandemia, ou seja, a gestão das necessidades e desafios que as famílias tiveram de enfrentar.

As respostas foram sujeitas a uma análise de conteúdo, tendo-se percorrido em termos da organização da mesma, as etapas, da pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados aliados à inferência e interpretação dos dados (Bardin, 2016; Vala, 1990).

## OBJETIVOS

O objetivo principal do estudo foi conhecer as vivências das famílias de crianças/jovens com deficiência acerca dos impactos da pandemia da COVID-19, a nível educacional, social e na área da saúde.

Como objetivos específicos pretendia-se fazer uma caracterização sociodemográfica dos participantes; conhecer como vivenciaram a chegada de um filho/a com deficiência e os desafios que tal implicou na sua dinâmica familiar. Pretendíamos também perceber como foram as vivências em contexto pandémico, que dificuldades e que estratégias de superação implementaram, de forma atender as necessidades dos seus familiares com deficiência.

## PARTICIPANTES

A amostra de uma investigação é caracterizada pela “fração de uma população sobre a qual se faz o estudo”, sendo que “a constituição da amostra pode variar segundo o objetivo procurado, os constrangimentos que se exercem no terreno e a capacidade de acesso à população estudada” (Fortin et al., 2011, p.312).

Para realização do estudo optámos por uma amostra por conveniência, não probabilística. Foi efetuado um convite indiscriminado a um conjunto de famílias, cujo filho/a tivesse uma patologia. A amostra foi composta por um total de 6 mães, que representaram a família. No que se refere a sua caracterização sociodemográfica, iremos somente descrever as características das crianças/jovens. Todos eles eram do género masculino, com idades muito distintas, sendo que o mais novo tinha 2 anos e o mais velho 20 anos. Três dos jovens tinham Síndrome de Down, um Síndrome de Charge, um Síndrome de Cri-du-chat, e um outro Epilepsia.

## PROCEDIMENTOS

O recrutamento dos participantes foi efetuado através de contatos pessoais e das redes profissionais da investigadora, usando o processo de amostragem por conveniência. A recolha de dados foi efetuada nos meses de março e abril de 2022. Relativamente aos procedimentos éticos e para dar resposta aos objetivos delineados, foi elaborado um consentimento informado, onde os participantes autorizaram o estudo, e lhes foi garantido o anonimato e confidencialidade dos dados.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No que se refere aos resultados, e atendendo as vivências das famílias de crianças/jovens com deficiência, da análise de conteúdo às mesmas e respetiva categorização resultaram duas categorias: Vivências na deficiência e Vivências na Pandemia.

No que diz respeito, a categoria "Vivências na deficiência", as famílias, neste caso as mães, destacaram aspetos positivos, negativos e desafios pelo facto de terem um filho com deficiência.

A mãe do participante 1 referiu ter uma contínua preocupação com o filho, "Tentar não o deixar muito tempo sozinho, digamos a epilepsia não está controlada..." (MP1).

A mãe do participante 2 referiu que a experiência é, "Maravilhosa, o M é uma bênção, porém um desafio muito grande. Assustador até, mas muito gratificante" (MP2).

A mãe do participante 3 mencionou que o desafio, "É trabalhar todos os dias cada vez mais com eles, formá-los o mais possível... sou mãe, psicóloga, fisioterapeuta, terapeuta da fala, tudo aquilo que acaba em "ia", foi aquilo que se tornou a minha experiência. O desafio de nós família é acompanhar e viver um dia de cada vez" (MP3).

A mãe do participante 4 partilhou que, "É um distúrbio no início da fecundação, logo no início e as crianças com T21 ficam com um cromossoma a mais (...) luto diariamente para que o R. tenha um futuro melhor e que ele tenha autonomia, como saber tomar banho, preparar as suas refeições" (MP4).

A mãe do participante 5 destacou que a patologia do filho, "...é um defeito no cromossoma 5 e provoca atraso no desenvolvimento (...) sei que vai ter sempre atraso no desenvolvimento (...) sei que pode não ser autónomo no futuro (...) não há certeza de nada, nem se ele vai falar. Eu fiquei em choque (...) o meu marido, a minha mãe, todos... o que ia ser do nosso filho" (MP5).

A mãe do participante 6 partilhou que a experiência apresenta dois lados, "Estamos a ir muito bem, embora o processo tenha sido complicado, especialmente no início. Logicamente, não tem sido um mar de rosas, porque tudo era novo para nós e qualquer pequeno detalhe que M. conseguiu (e que qualquer criança da sua idade faria) foi como ganhar a lotaria, porque sabíamos quanto esforço e tempo ele tinha de gastar para o conseguir" (MP6).

Quando lhes foi colocada a questão "Como família sente que a sociedade inclui as pessoas com deficiência?"

A mãe do P1 referiu: "Precisamos de mudar um pouco a sociedade, precisamos de mudar as mentalidades e dizer às pessoas que apesar de sermos todos diferentes, acabamos por ser todos iguais, e encarar as pessoas com naturalidade como se fosse o dito normal, porque o dito normal não existe". Esta ideia foi totalmente corroborada pela mãe do P3 " (. . .) Rejeição por parte de algumas pessoas".

Relativamente às rotinas e cuidados diários todas as mães referiram que: "*As terapias eram várias, terapia ocupacional, terapia da fala, terapia do desenvolvimento, terapia com os cães e também cinesioterapia*" (MP2). "*Os meios que existem não são suficientes, porque a pessoa tem de andar com eles nas terapias de um lado para o outro, todos os dias ou quase todos os dias da semana*". (MP4).

Na categoria sobre as "Vivências em contexto pandémico", as famílias tiveram de se adaptar e superar as adversidades do quotidiano. As mães entrevistadas partilharam diversas situações:

*"O meu filho com as medidas de restrição deixou de ter contacto com os amigos, o que lhe fez mal a nível psicológico" (MP1);*  
*"Com o cancelamento da terapia, a mesma teve de ser feita em casa, sem a presença de profissionais" (MP2);*  
*"Sem dúvida que prejudicou muito, em termos de tratamentos, terapias e da escola" (MP3);*  
*"Dado que já estava em casa não alterei muito as rotinas" (MP4);*  
*"(...) tive de mudar os horários lá no trabalho por causa dos horários das terapias e da escola (...) tenho gasto muito dinheiro com ele, muito (...) no confinamento tive de ficar em casa e não pude trabalhar" (MP5);*  
*"O meu filho isolou-se muito, dado que deixou de ir as atividades ocupacionais, a escola, o que o prejudicou" (MP6).*

Os resultados supramencionados revelaram que as vivências de uma família de uma criança/jovem com deficiência em contexto de pandemia não foram fáceis. Surgiram diversas mudanças, algumas delas prejudiciais ao desenvolvimento dos indivíduos, como por exemplo atrasos nas terapias ou mesmo a sua suspensão, mudanças em meio escolar, e alteração das rotinas da família em prol do acompanhamento dos seus filhos/as, entre outras. Resultados estes que são corroborados pelas investigações dos autores (Oliveira & Poletto, 2015), (Marques, 2021), (Assumpção, 1993), (Glat, 2004), (Linhares & Enumo, 2021), (Pinto & Neca, 2020) e do ODDH (2021), que apresentaram as dificuldades sentidas pelas famílias quer seja no âmbito da saúde, educação, familiar, social ou económico, ao fazer face a uma pandemia que trouxe graves desigualdades, para as pessoas com deficiência.

## **CONCLUSÃO**

Com a realização do presente estudo foi possível verificar as preocupações das famílias durante a pandemia. As pessoas com deficiência foram reconhecidas como um grupo de risco para a COVID-19. A pandemia gerou diversas mudanças no seio familiar, que precisaram de se adaptar a um novo modo de vida, ajustando em muitos casos a sua vida laboral. O contexto pandémico e o isolamento intensificaram a separação entre as pessoas e influenciou o desenvolvimento de crianças e jovens com deficiência. Afetou o seu estado de saúde e as suas rotinas. A participação dos pais foi fundamental na continuidade das atividades em casa, como por exemplo as terapias, embora com inúmeras dificuldades.

A nível de entidades internacionais, a OMS (2022), apontou a necessidade dos familiares e cuidadores terem acomodações adequadas para fornecer apoio às pessoas com deficiência durante a pandemia.

Segundo o Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável, no objetivo do desenvolvimento sustentável número 10 (Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países) este apela às nações para que até 2030 reduzam as de-

sigualdades em termos de rendimentos, bem como as desigualdades em termos de idade, género, deficiência, raça, etnia, origem, religião, estatuto económico entre países e no interior dos mesmos.

Dotar os indivíduos de recursos adaptativos para enfrentar esta pandemia não depende apenas da adaptação das famílias de pessoas com deficiência a um nosso estilo de vida, mas da adaptação dos sistemas económicos, sociais e políticos.

## BIBLIOGRAFIA

1. Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo. Almedina Brasil.
2. Bento, A. (2011). As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas. (ISBN: 978-989-97490-0-9).
3. Confederação Nacional de Organizações de Pessoas com Deficiência. (2020). Impacto do Isolamento Social das Pessoa com Deficiência durante a Pandemia do COVID-19 em Portugal. <https://encurtador.com.br/eqY7>
4. Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável. Objetivos do desenvolvimento sustentável. <https://www.ods.pt/objectivos/10-reduzir-as-desigualdades/?portfolioCats=24>
5. Fortin, M., Cotê, J. & Fillion, F. (2009). Fundamentos e etapas do processo de investigação.
6. Linhares, M. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. Estudos de Psicologia, Campinas – SP.2020. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>
7. Linhares, M. & Enumo, F. (2021). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. Estudos de Psicologia, Campinas – SP.2020. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>
8. Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. (2020). Deficiência e Covid-19” Impactos da pandemia nas pessoas com deficiência em Portugal. [http://oddh.iscsp.utl.pt/index.php/pt/mediateca/eventos/item/455-covid\\_estudo](http://oddh.iscsp.utl.pt/index.php/pt/mediateca/eventos/item/455-covid_estudo)
9. Oliveira, I. & Poletto, M. (2015). Vivências emocionais de mães e pais de filhos com deficiência. Revista SPAGESP, v. 16, n. 2, p. 102-119. <https://encurtador.com.br/mnvCV>
10. Organização Mundial de Saúde. (2022). WHO Deputy Director-General's speech at the OECD Council on the 2030 Agenda for Sustainable Development: Session 2: Global health challenges in the era of COVID-19. <https://encurtador.com.br/bgqyH>
11. Pinto, P.C., & Neca, P. (2020). Deficiência e COVID-19 em Portugal: Resultados de um estudo realizado com pessoas com deficiência e cuidadoras/ES. Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. ISCSP.
12. Saldanha, J. et al. (2021). Pessoas com deficiência na pandemia da COVID-19: garantia de direitos fundamentais e equidade no cuidado. Cad. Saúde Pública 2021; 37(9): e00291720. <https://encurtador.com.br/ejyFO>

13. Santos, P. & Frezzato, R. (2022). O impacto da participação familiar no desempenho de crianças com deficiência Física frente a Pandemia COVID -19. *Revista da Faculdade de Saber*, 07 (14) : 1159 -1168 , 2022 .  
<https://rfs.emnuvens.com.br/rfs/article/view/169/122>
14. Santos, T. (2022). Família e Pandemia: vivências de mães de crianças e adolescentes com deficiência a partir de um olhar histórico-cultural. (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC).  
<https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publicacoes/4098>
15. Sousa, M. & Baptista, C. (2014). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha. 5ª Edição. (ISBN: 978-989-693-001-1).
16. Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. Em A. Silva., & J. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*, (pp. 101–128). Edições Afrontamento.



## PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA SUBJETIVAÇÃO DE UM ALUNO SURDO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Terezinha Richartz<sup>1</sup>

Zionel Santana<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

No Brasil, as pessoas surdas – com perda profunda de audição ou que não escutam absolutamente nada – e as com deficiência auditiva – perda leve ou moderada – totalizam um percentual de 5% da população; e nesse cenário, poucas chegam ao Ensino Superior, sendo eliminadas pelo próprio sistema de ensino ainda na Educação Básica. Em paralelo, o grande desafio das universidades é possibilitar, através de estratégias metodológicas, que a aprendizagem se concretize para esse aluno surdo. A obrigatoriedade de receber alunos com deficiência na escola trouxe a necessidade de reinventar a prática pedagógica a partir de se vivenciar a diferença. Neste diapasão, as tentativas com acertos e erros fazem parte da rotina dos professores, que tecem, com base nas singularidades de cada aluno com deficiência, um caminho viável a cada um dos sujeitos.

Manuais e apostilamentos antes utilizados para os alunos sem deficiência, hoje já não podem ser para aqueles que a possuem, tornando, então, mais evidente o papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem: sendo quem busca alternativas para maximizar a potencialidade do aluno, ao invés de destacar as suas dificuldades. Logo, o docente passa a ser o sujeito que, a partir de uma avaliação diagnóstica, realizada pela equipe multiprofissional da instituição com esse aluno, com deficiência, busca criar, recriar, inventar alternativas a serem aplicadas de forma exitosa em uma realidade específica.

Assim, o objetivo desta comunicação é apresentar o relato da experiência de um docente do Curso de Pedagogia, na tentativa de incluir em sala de aula, na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), um aluno surdo.

---

<sup>1</sup>Psicopedagoga Clínica e Institucional. Doutora em Ciências Sociais. Professora do Grupo Unis.

<sup>2</sup>Doutor em Filosofia. Professor do Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino do Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor).

## MATERIAL E MÉTODO

O relato de experiência, apesar de trazer elementos da inclusão do discente surdo no curso universitário, evidencia discussões sobre a temática nas reuniões pedagógicas, tendo como centro de estudo, a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, que, além da professora da pasta, apresenta um outro docente com a cadeira em Orientação de Conteúdo.

O relato de experiência se fundamenta na escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021). A partir da reflexão de quem vivenciou todas as etapas do processo ensino-aprendizagem de um aluno surdo de forma produtiva, o relato serve para nortear outras experiências, que não devem ser repetidas, mas apontam que quando se busca, a partir da singularidade de cada aluno, janelas a serem aproveitadas no estímulo de sua capacidade cognitiva, o resultado costuma ser promissor, já que as respostas dos discentes dependem muito da mediação do professor.

## A EXPERIÊNCIA DA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO

O relato é de uma professora orientadora da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no Curso de Pedagogia. Enquanto docente do curso superior, já havia sido professora de outros alunos com deficiência auditiva que conseguiam escutar pouco ou possuíam aparelho auditivo; sendo deste relato, a sua a primeira experiência com aluno surdo, que não conseguia ouvir absolutamente nada, mesmo com a ajuda de aparelho auditivo.

A prática pedagógica do docente responsável pela disciplina de TCC era limitada; não dominava a Língua de Sinais – Libras – e, nesse contexto, se teve consciência sobre a importância da língua na mediação da aprendizagem, já que o discente havia prestado vestibular em Libras, pois não era alfabetizado em Português e não ouvia.

Já na graduação de Pedagogia, foi alfabetizado em português no primeiro período, porém, a língua que transitava com facilidade era Libras. Diante disso, tornou-se necessário que o professor dominasse a língua de sinais, a qual permitia a comunicação de forma direta.

Para a escola ser inclusiva precisa ser bilíngue, conforme prevê o Estatuto da Pessoa com Deficiência: “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.” (BRASIL, 2015, p. 20, grifo nosso) Quando nos deparamos com a realidade de um aluno surdo, percebemos que é preciso buscar estratégias para que as singularidades sejam respeitadas. Mesmo entre alunos com deficiência auditiva, existem graus diversos e com peculiaridades que precisam ser respeitadas para que a aprendizagem aconteça.

Desta forma, para cada aluno com deficiência que chega à sala de aula, uma avaliação diagnóstica precisa ser realizada pelo docente para que se tenha um ponto



de partida. Já em relação ao diálogo diante da impossibilidade da comunicação se efetivar, foi necessário buscar outros caminhos para se chegar ao direito à igualdade de oportunidade e ao direito de não sofrer nenhum tipo de discriminação, conforme prevê o art. 4º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Importa ressaltar sobre a igualdade no final do processo. Se o professor não fizer distinção entre o aluno surdo e o que ouve, inviabilizará o processo de aprendizagem do que é surdo, pelo fato de a audição ser um componente importante no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com a estrutura de nosso ensino.

Aulas expositivas, filmes, vídeos, entre outros recursos, dependem de o tradutor estar presente em sala de aula para que ao final de um determinado período, o aluno com surdez alcance os objetivos propostos para a turma. E diante disso, a seguir será apresentado, concretamente, o processo de inclusão do aluno surdo, assim que iniciou a sua graduação e o que viabilizou a sua produção monográfica:

a) Oferta de profissionais de apoio escolar, conforme prevê o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015): o tradutor e intérprete de Libras é uma pessoa fundamental nesse processo para viabilizar a comunicação entre o aluno surdo, o professor de conteúdo e os demais alunos da sala. Apesar de haver diferença entre a função desempenhada pelo tradutor e intérprete de Libras, já que “a tradução envolve a produção de um texto escrito e a interpretação está relacionada a produção de textos orais e/ou sinalizados” (GOULART; BONIN, 2021, p. 260), o profissional que atuou junto ao aluno surdo, acumulava as duas funções ao mesmo tempo. Porém, sempre nos deparamos com a possibilidade de interpretações diferentes na hora da tradução; quando falamos alguma coisa em uma sala de aula, as interpretações são inúmeras, e o ruído faz parte desse processo.

Ainda assim, a inclusão, quando o professor não domina a linguagem de sinais, depende deste profissional, sendo ele, fundamental para ajudar na avaliação diagnóstica do discente, junto com os demais membros da equipe multiprofissional, para sabermos de onde deveríamos partir, e depois durante todo o processo, com acompanhamento individualizado de tudo o que havia sido proposto em sala.

O tradutor e intérprete de Libras, que tem previsão legal para acompanhar o aluno surdo já desde 2010 (BRASIL, 2010) ofereceu um curso introdutório de Libras para professores e alunos pertencentes à turma do discente surdo, para que esse tivesse autonomia na comunicação em sala de aula e, a partir do domínio mínimo da Língua de Sinais, possibilitasse a interação social do aluno surdo com outros colegas e professores.

O tradutor e intérprete de Libras foi fundamental na adaptação do conteúdo para as atividades, provas, na mediação dos métodos de ensino e na busca conjunta de formatos de trabalhos que poderiam ser realizados pelo aluno a fim de atender as suas necessidades para que efetivamente a aprendizagem acontecesse.

b) Utilização do microcomputador e do celular: essas duas ferramentas foram importantes para melhorar a comunicação entre o professor orientador e o aluno.



Através do e-mail, WhatsApp e plataformas digitais, o professor conseguia se comunicar e enviar textos sobre o conteúdo pesquisado, já que no período que estava elaborando o TCC, o aluno surdo já sabia ler e escrever em Português.

c) Trabalhos em grupo na sala para treinar regras metodológicas com a mediação do tradutor e intérprete de Libras: este contato entre os alunos, além de ser uma atividade pedagógica para ajudar no entendimento do conteúdo, melhora a interação social do corpo discente; o convívio e a necessidade de interagir, despertou nos outros alunos a necessidade de aprender libras.

d) Adaptação de materiais, especialmente manual de metodologia e provas institucionais, apresentação de trabalhos e formatos de trabalhos realizados pelo aluno a fim de atender as suas necessidades: também foram adaptas às questões da prova institucional, questões obrigatórias, já que na disciplina de TCC o professor não aplica prova com regularidade, mas cobra etapas do trabalho (projeto de pesquisa, leitura e fichamento da bibliografia, escrita do Trabalho de Conclusão de Curso).

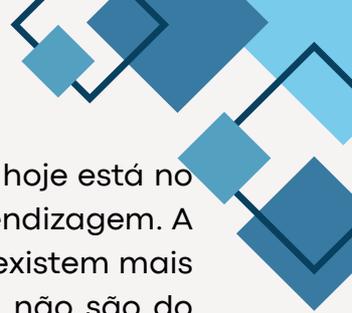
e) Leitura e acompanhamento das leituras obrigatórias pelo tradutor e intérprete de Libras: a leitura com a utilização da linguagem de sinais, ajudou na compreensão dos textos que embasaram teoricamente a pesquisa; apesar de ter sido alfabetizado em Português, a leitura do aluno surdo é truncada, o que dificultou, em sala de aula, a compreensão especialmente dos textos mais complexos.

f) Escrita e reescrita do TCC: o discente escrevia o trabalho a partir das leituras realizadas; o tradutor e intérprete de Libras mediou a construção textual inserindo conectivos, melhorando a concordância verbal, a ortografia e a pontuação, já que o aluno surdo tem dificuldade nestes quesitos. Depois da correção do orientador e do professor de metodologia, o texto passa por uma reescritura – o processo de refazimento foi muito importante para respeitar o processo do discente surdo.

Nesse segmento, todas estas práticas foram bem sucedidas pelo fato de haver envolvimento de todos os sujeitos presentes: o professor disposto a buscar novas alternativas com a ajuda do tradutor e intérprete de Libras; o aluno surdo ávido pelo conhecimento; a turma da Pedagogia soube aproveitar a oportunidade para aprender a linguagem de sinais e, com isso, aperfeiçoar um conteúdo que já é curricular.

## CONCLUSÃO

Para poder respeitar as manifestações da diversidade corporal presente no universo escolar é preciso buscar cotidianamente alternativas metodológicas, adaptar o material e criar um espaço de acolhimento em que o afeto tenha espaço. A singularidade só pode ser contemplada quando a escola se organizar para promover a justiça com práticas educativas que considerem a especificidade de cada sujeito.



No caso da experiência relatada, o aluno concluiu o ensino superior e hoje está no mercado de trabalho, graças à busca conjunta de estratégias de aprendizagem. A formação continuada é imprescindível já que na escola inclusiva não existem mais receitas prontas. Como a culpa pelas dificuldades de aprendizagem não são do aluno surdo, mas de uma escola que possui um sistema limitado e excludente, as adaptações foram realizadas aos poucos de acordo com o aparecimento das necessidades.

A instituição de Ensino ofereceu um tradutor, intérprete em Libras como mediador no processo ensino-aprendizagem. Ferramentas como microcomputador e smartphone facilitaram a comunicação entre o aluno surdo e seu professor orientador, além de sua inserção nos trabalhos em grupo sob o apoio da mediação, para possibilitar o entrosamento/interação com o meio e todo o processo formativo, que envolve desde a adaptação de materiais, especialmente, o manual de metodologia, até a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – sendo tais medidas fundamentais para a permanência, aprendizagem e produtividade científica do discente surdo.

## REFERÊNCIAS

1. BRASIL. Casa Civil. Lei nº 13.219, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão do tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Brasília, Casa Civil, 2010.
2. BRASIL. Estatuto da pessoa com deficiência. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2023.
3. GOULART, Daiana San Martins ; BONIN, Lara Tatiana. Tradução e interpretação de língua brasileira de sinais: delineando contornos de uma profissão fronteiriça. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.26, p. 259-274, 2021.
4. MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. Práxis Educacional, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 6 jun. 2023.



Eixo: Novas tecnologias terapêuticas e educacionais

## **PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO FÔNICA PARA ESCOLARES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RESULTADOS PARCIAIS**

Gabriela Franco dos Santos Liporaci  
Fonoaudióloga

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCC/ UNESP  
Marília”

Financiamento: CAPES

Simone Aparecida Capellini  
Fonoaudióloga

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCC/ UNESP  
Marília”

### **INTRODUÇÃO**

A abordagem fônica na alfabetização visa, por meio de atividades lúdicas e reflexivas, desenvolver a consciência fonológica e posteriormente relacionar o grafema aos seus sons correspondentes para que depois seja trabalhado apenas os sons das palavras, e seja apresentado a criança os grafemas correspondentes aos sons treinados (Seabra & Capovilla, 2011).

Os métodos fônicos de alfabetização têm mostrado evidências de que são mais eficazes para desenvolver habilidades de codificar e decodificar, através da percepção das correspondências entre os grafemas e fonemas. De fato, revisões de trabalhos experimentais têm confirmado a superioridade das concepções e métodos fônicos em relação aos demais, em especial quanto aos métodos globais e as concepções ideovisuais. A comparação de diferentes tipos de programas baseados na concepção fônica tem evidenciado que são mais bem sucedidas as estratégias que ensinam os alunos a converter letras em sons, juntando-os para formar palavras (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000; ONL, 2006).

Algumas habilidades vêm sendo consideradas essenciais para o processo de alfabetização ser eficiente por uma parte importante da literatura atual: consciência fonológica, instrução fônica, vocabulário, memória operacional e atenção (CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2004; CAPOVILLA; DIAS,

2008; BANDINI; BANDINI; RACIARO-NETO, 2017; PESTUN et al., 2010). Dentre essas habilidades, a instrução fônica ocupa lugar de destaque. Diversos estudos (SEABRA; CAPOVILLA, 2010; CAPOVILLA; DIAS; MONTIEL, 2007; PESTUN et al., 2010) apontam que as dificuldades apresentadas por crianças na aquisição de leitura e de escrita são de natureza fonológica e que o ensino explícito e sistemático desta habilidade pode favorecer a capacidade de leitura e de escrita em diferentes populações e séries. Sendo assim, métodos fônicos, que defendem a apropriação do código alfabético pela criança, acreditando que a alfabetização passa pelo desenvolvimento da consciência fonológica e pela descoberta das correspondências grafemas-fonemas, parecem ser bastante indicados para uma alfabetização adequada.

O método fônico condiz ao ponto de partida da alfabetização denominado sintético – exposição das unidades da linguagem escrita das partes para o todo, iniciando por letras, palavras para depois maiores sentenças como frases e textos. Para acrescentar no processo de aprendizagem o método pode ser atrelado a maneiras de apresentação multissensoriais, isto é, explorando os sentidos (visuais, auditivos, táteis, cinestésicos, fonoarticulatórios) para melhor conhecimento do código alfabético. Há ainda, significativos estudos que apontam para sua superioridade em relação aos demais métodos, podendo ser aliado eficaz frente a possíveis dificuldades de leitura. (SEBRA e DIAS, 2011).

Os métodos fônicos enfatizam a necessidade da instrução fônica explícita e sistematizada e preceituam que a decodificação grafofonêmica é condição imprescindível para que o aluno adquira maior competência, fluência e autonomia na leitura. Os métodos fônicos de alfabetização estimulam a decodificação na leitura inicial, levando a percepção da geratividade do código alfabético. A geratividade das ortografias alfabéticas permite a autoaprendizagem, pois, ao tomar consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas (fonemas) e que estas unidades se repetem em diferentes palavras, o leitor será capaz de ler uma palavra nova por decodificação fonológica. O processo fonológico aos poucos contribuirá para criar uma representação ortográfica da palavra, que poderá, então, ser lida pela rota lexical, ou seja, pela identificação imediata da palavra, sem passar pela decodificação letra a letra, fonema a fonema. (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000).

Capovilla (2005) cita que existe uma estreita relação entre a aquisição de leitura e escrita e as habilidades metafonológicas, mnemônicas e lexicais. De modo que, esse autor discute o modelo de desenvolvimento da linguagem escrita de Frith (1990) e Morton (1989), numa abordagem que destaca que o processo de desenvolvimento de leitura e escrita passa por três estágios: logográfico, onde a criança trata as palavras como desenhos e não propriamente como uma escrita alfabética, faz-se um reconhecimento visual global de palavras vistas com grande frequência (exemplo: coca-cola); alfabético, onde por meio da rota fonológica, inicia-se o processo de decodificação na transposição de grafemas em fonemas, aqui as relações entre leitura e fala se fortalecem; ortográfico, pode se observar uma maior utilização da rota lexical, já que a criança já apreendeu as regras de

correspondências entre grafemas e fonemas e então passa a se concentrar na análise morfológica das palavras, apresentando uma leitura mais rápida e fluente. Desta forma, pode-se reiterar a grande relevância da rota fonológica para uma posterior leitura competente, visto que, Capovilla; Gutshow; Capovilla (2004) afirmam que os maiores problemas de leitura geralmente não estão relacionados às dificuldades de compreensão, mas sim envolvem dificuldades de decodificação (CAPOVILLA; GUTSHOW; CAPOVILLA, 2004).

Esta perspectiva permite que seja discutida a eficácia do Método Fônico, que é pautado na utilização da Rota Fonológica durante a atividade da leitura, com enfoque totalmente direcionado para as relações entre as letras e os sons, ou seja: “a escrita exige do indivíduo um conhecimento fonológico e fonêmico consciente para viabilizar o entendimento das correspondências entre as classes de sons e os grafemas, permitindo a segmentação da sílaba, necessária nos sistemas alfabéticos” (MASCARELLO; PEREIRA, 2014).

A instrução fônica capacita o aluno a identificar as palavras, pelo trabalho cognitivo de transformar o grafema em fonema, por meio de ensino explícito; com essa condição, eles evoluem na aprendizagem da leitura e começam a ler palavras novas (TUNMER, 2013).

Com base no exposto acima, este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados parciais do Programa de Estimulação Fônica para escolares de 3º ao 5º ano do ensino fundamental.

## **METODOLOGIA**

Este projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – CEP/FFC/UNESP sob número de parecer 5.210.551 CAAE 53805221.1.00000.5406. Participaram deste estudo 12 escolares de 3º ao 5º do ensino fundamental com dificuldade de aprendizagem, em que foram divididos em 2 grupos: 6 escolares que não foram submetidos ao programa de estimulação fônica e 6 escolares que foram submetidos ao programa de estimulação fônica.

Foi aplicado o ditado de palavras e pseudopalavras do Protocolo de Avaliação da Ortografia na pré-testagem e pós-testagem do Programa de Estimulação do Método Fônico.

O programa é composto por 10 sessões não acumulativas, com tarefas de reconhecimento do alfabeto e identificação do som correspondente a letra; ficha alfabética (flash cards); bingo; jogo da memória; dominó, manipulação silábica; jogo da memória; soletração e segmentação; nomeação automática de palavras, lista de julgamento e técnica de cloze. O programa foi aplicado individualmente com cada escolar, com duração de 30 a 50 minutos cada sessão.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

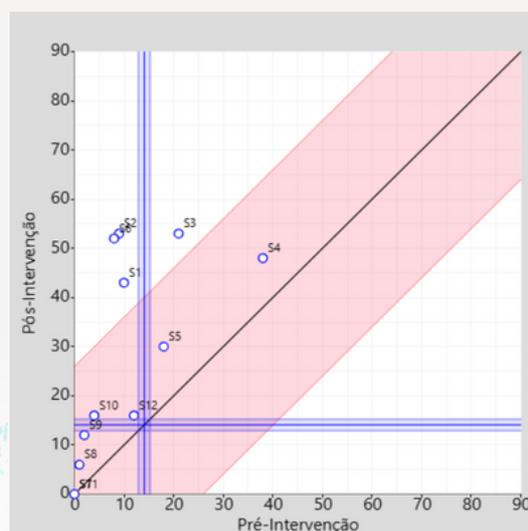
Os resultados foram analisados por meio do Método JT (JACOBSON; TRUAX, 1991; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008) para análise de caso único. O Método JT prevê uma análise comparativa entre escores pré e pós intervenção com o objetivo de estabelecer se as diferenças entre eles representam mudanças confiáveis e se são clinicamente relevantes, permitindo desta forma, verificar a eficácia terapêutica por meio da medida de significância clínica. Este método implica, portanto, em dois processos complementares, sendo estes: (a) cálculo da confiabilidade das alterações ocorridas entre a avaliação pré e a avaliação pós-intervenção, descrita em termos de um Índice de Mudança Confiável (IMC); e (b) análise do significado clínico dessas alterações. A diferença é calculada baseada na diferença entre pré e pós-teste dividida pelo erro padrão da diferença. Desta forma, a mudança da pré para a pós-testagem pode ser positiva confiável (quando há melhora); negativa confiável (quando há piora); com significância clínica (que faz ou fará diferença no âmbito clínico); ou ausência de mudança.

O Método JT nos permite observar o índice de mudança confiável e a significância clínica da análise. Esta análise é realizada por meio de um Software Online, disponível na página de PsicoInfo da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Esta análise gera gráficos que podem ser transformadas em tabelas a partir dos valores apresentados.

## RESULTADOS PARCIAIS

Neste trabalho, mostraremos os resultados parciais do estudo elaborado, com o desempenho geral da prova de ditado de palavras e pseudopalavras do Protocolo de Avaliação da Ortografia, que foi aplicado em situação de pré e pós-testagem nos escolares.

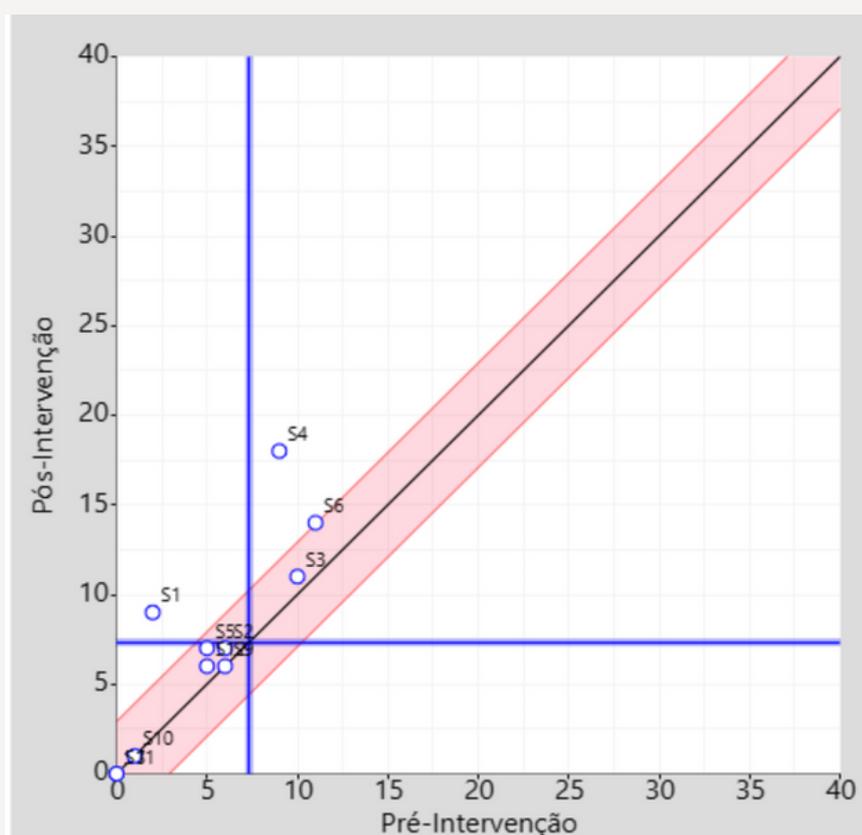
### 1. Gráfico de interpretação para Significância Clínica (SC) e Índice de Mudança Confiável (IMC) na prova de ditado de palavras do Protocolo de Avaliação da Ortografia.



Ao realizarmos a leitura do gráfico, podemos verificar que os sujeitos S3, S4 e S5 já se encontravam na população funcional com relação ao atributo que está sendo medido e permaneceram na mesma população. Os sujeitos S7, S8, S9 e S11 estão abaixo do traçado horizontal inferior e esquerda do traçado vertical, em que os sujeitos se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceram nela, não acontecendo mudança no status clínico.

Em relação ao Índice de Mudança Confiável os sujeitos de S1, S2, S3, S6 estão acima do traçado da diagonal superior. Os sujeitos representados por esses pontos apresentam melhora que podem ser atribuídas a intervenção. Os sujeitos S4, S5, S7, S8, S9, S10, S11, S12 estão localizados entre as linhas superior e inferior a bissetriz. Para os sujeitos representados por esses pontos, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido a intervenção.

## 2. Gráfico de interpretação para Significância Clínica (SC) e Índice de Mudança Confiável (IMC) na prova de ditado de pseudopalavras do Protocolo de Avaliação da Ortografia.



Em relação a significância clínica S1 está acima do traçado horizontal superior e à esquerda do traçado vertical, indicando que esse sujeito passou para a população funcional em relação ao atributo que está sendo medido. Os sujeitos S3, S4, S6, estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, mostrando que os mesmos já se encontravam na população funcional com relação ao atributo que está sendo medido e permaneceram nessa mesma população.

Os sujeitos S2, S5, S7, S8, S9, S10, S11, S12, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, esses sujeitos se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela, não acontecendo mudança no status clínico

Em relação ao índice de mudança confiável, os sujeitos S1, S4, S6 estão acima do traçado da diagonal superior: Os sujeitos representados por esses pontos apresentam melhora que podem ser atribuídas à intervenção. Os sujeitos S2, S3, S5, S7, S8, S9, S10, S11, S12, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz. Para os sujeitos representados por esses pontos, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido a intervenção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados parciais apresentados acima, é possível verificar mudança de desempenho dos sujeitos submetidos ao Programa de Estimulação Fônica em relação ao Índice de Mudança Confiável (IMC) nas provas de ditado de palavras e pseudopalavras, sendo eles os sujeitos S1, S2, S3, S6 na prova de ditado de palavras e sujeitos S1, S4, S6 na prova de ditado de pseudopalavras do Protocolo de Avaliação da Ortografia em desempenho geral, apresentando melhoras que podem ser atribuídas a intervenção, mostrando a importância da instrução fônica para o desenvolvimento da leitura e da escrita para escolares de 3º a 5º ano do ensino fundamental, auxiliando no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no contexto educacional.

Vale ressaltar, que esses são os resultados parciais do estudo e que ainda será realizado a estatística em relação aos erros na escrita e na leitura para conclusão do estudo, no entanto, os resultados já se mostram satisfatórios em relação aos resultados parciais.

## BIBLIOGRAFIA

1. BANDINI, Heloisa Helena Motta; BANDINI, Carmen Silvia Motta; RANCIARO, Adhemar. Relations Between Reading, Vocabulary and Phonological Awareness in low-Income Children 1. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 27, p. 314-323, 2017.
2. CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F. C. Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 2ed S. Paulo: Menmon, 2000.
3. CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; DIAS, Natália Martins. Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para a posterior aquisição de leitura. *Psic: revista da Vetor Editora*, v. 9, n. 2, p. 135-144, 2008.
4. CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; DIAS, Natália Martins; MONTIEL, José Maria. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *Psico-USF*, São Paulo, 1, p. 55-64, 2007.

5. CAPOVILLA, A. G. S., GÜTSCHOW, C. R. D. & CAPOVILLA, F. C. Instrumentos de avaliação de habilidades cognitivas relacionadas à aquisição de leitura e escrita: análise de validade e fidedignidade. Em A. G. S. Capovilla (Org.). Avaliação e intervenção em habilidades metafonológicas e de leitura e escrita. São Paulo, SP: Memnon, 2004.
6. MASCARELLO, Lidiomar J.; PEREIRA, Miriam M. de A. As Neurociências e a leitura: proposta Scliar de alfabetização. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 12, n.27, p. 81-104, 201.
7. PESTUN, Magda Solange Vanzo. et al. Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, 1, p. 95-104, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a11>. Acesso em: 18 abr. 2020.
8. SEABRA, Alessandra Gotuzo; CAPOVILLA, Fernando César. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2011.
9. SEABRA, Alessandra Gotuzo; CAPOVILLA, Fernando Cesar. Alfabetização: Método Fônico. 5ªed. São Paulo: Memnon, 2010
10. SHARE, David L. Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. Cognition, v. 55, n. 2, p. 151-218, 1995.
11. SEABRA, Alessandra G.; DIAS Natalia M. Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: dissociação e habilidades linguístico-mnemônicas preditoras. Revista Neuropsicologia Latinoamericana, São Paulo; vol. 4, n. 1, 43-56. 2012.
12. TUNMER, W. Como a ciência cognitiva forneceu as bases teóricas para resolução do grande debate sobre os métodos de leitura em ortográficas alfabéticas. In: MALUF, M. R; MARTINS C. C (Orgs). Alfabetização no século XXI. Como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 124-137.
13. JACOBSON, N. S.; TRUAX, P. Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. Journal of consulting and clinical psychology, v. 59, n. 1, p. 12, 1991.



EIXO: Novas tecnologias terapêuticas e educacionais.

## **PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO METAFONOLÓGICO, CONHECIMENTO DO ALFABETO E VOCABULÁRIO (PEMAV): ELABORAÇÃO E ESTUDO PILOTO**

Denise Corrêa Barreto Tirapelli<sup>1</sup>

Simone Aparecida Capellini<sup>2</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) é uma abordagem educacional utilizada para a identificação e intervenção precoce da dislexia.

O RTI se caracteriza por ser um sistema de intervenção em multicamadas (FUCHS; FUCHS, 2007). O modelo mais comum é o dividido em 3 camadas: na primeira ocorre um rastreio universal e uma estimulação coletiva em sala de aula, baseada em evidências científicas. Na segunda camada ocorre uma intervenção suplementar e remediativa, em grupos menores, que não responderam à estimulação primária. Já na terceira camada, os escolares que não responderam as camadas anteriores, passam pela intervenção individual e intensiva (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014).

Estudos apontam que habilidades de consciência fonológica e reconhecimento do alfabeto são necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita (GERMANO; PINHEIRO; CAPELLINI, 2013). Assim como o conhecimento do vocabulário como base para a alfabetização mostra-se altamente preditor (MCKEOWN, 2019).

Baseado nos achados da literatura nacional pode-se observar uma lacuna em programas para a educação infantil na primeira camada do RTI. Desta forma, este estudo teve como hipótese que um programa de estimulação para escolares da educação infantil com as habilidades metafonológicas, conhecimento do alfabeto e vocabulário poderá auxiliar no domínio destas habilidades e posterior sucesso no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

---

<sup>1</sup>Mestranda pelo PPG em Fonoaudiologia – UNESP/Marília. Pesquisadora do LIDA – Laboratório de Investigação dos Desvios de Aprendizagem.

<sup>2</sup>Professora Dra. do PPG em Fonoaudiologia – UNESP/Marília. Coordenadora do LIDA - Laboratório de Investigação dos Desvios de Aprendizagem.



## OBJETIVOS

Apresentar a elaboração de um programa de estimulação metafonológica, conhecimento do alfabeto e vocabulário para a primeira camada do RTI com escolares de idade entre 5 anos e 5 anos e 11 meses e o seu estudo piloto.

## METODOLOGIA

Este estudo foi realizado após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob o protocolo CAAE N° 68360023.8.0000.5406.

O estudo foi dividido em 2 fases: Na primeira foi realizado um levantamento bibliográfico sobre programas de estimulação para a primeira camada do RTI. Posteriormente foram selecionadas as estratégias e a fundamentação teórica com base metafonológica (aliteração e rima), conhecimento do alfabeto e vocabulário.

O programa elaborado foi composto por 25 estratégias para serem aplicadas 4 vezes por semana, com duração média de 30 minutos cada. As estratégias foram constituídas por cenas com 5 temas específicos, com atividades cumulativas para estimular o conhecimento do alfabeto, aliteração, rima e vocabulário.

Na 2ª fase foi realizada a aplicação coletiva, pela pesquisadora, do programa elaborado com 20 escolares de uma rede municipal de ensino com idades entre 5 anos e 5 anos e 11 meses. Eles foram submetidos aos mesmos procedimentos de avaliação na pré e pós-testagem, utilizando como ferramentas de rastreio o IPPL – Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura – versão adaptada para a educação infantil (CAPELLINI; CÉSAR; DONADON; ROSAL; QUEIROGA, 2023) e o TIN – Teste Infantil de Nomeação (SEABRA; TREVISAN, 2012), para avaliação do vocabulário.

## RESULTADOS

A tabela 1 apresenta o comparativo pré e pós-testagem em todas as habilidades avaliadas pelo IPPL - versão adaptada para a educação infantil (2023) considerando a média de acertos, o desvio padrão e o valor de P. O valor estatisticamente significativo está descrito com asterisco.

Tabela 1 - Comparativo pré e pós-testagem

		N	Média	Desvio Padrão	P-valor
Conhecimento do Alfabeto (CALF)	<b>Pré</b>	20	12,95	7,96	<0,001*
	<b>Pós</b>	20	16,15	7,23	
Identificação de Rima (IR)	<b>Pré</b>	20	2,9	4,68	<0,001*
	<b>Pós</b>	20	10,2	6,25	
Produção de Rima (PR)	<b>Pré</b>	20	0,4	0,94	<0,001*
	<b>Pós</b>	20	9,05	5,74	
Segmentação Silábica (SS)	<b>Pré</b>	20	13,05	8,62	0,001*
	<b>Pós</b>	20	19,3	3,01	
Produção de Palavras a partir de Fonemas e Sílabas (PPFSil)	<b>Pré</b>	20	7,15	5,05	<0,001*
	<b>Pós</b>	20	15,4	5,06	
Síntese Silábica (SíntS)	<b>Pré</b>	20	14,5	5,08	<0,001*
	<b>Pós</b>	20	19,4	1,23	
Identificação de Som ou Sílabas Iniciais (ISomSillnic)	<b>Pré</b>	20	9	7,73	<0,001*
	<b>Pós</b>	20	14,1	8,09	
Memória Operacional Fonológica (MOF)	<b>Pré</b>	20	17,8	3,16	0,001*
	<b>Pós</b>	20	20,4	3,08	
Nomeação Automática Rápida (RAN)	<b>Pré</b>	20	50,2	13,64	0,015*
	<b>Pós</b>	20	43,95	7,61	
Palavras nomeadas corretamente	<b>Pré</b>	20	30,8	4,91	0,010*
	<b>Pós</b>	20	33,65	1,6	
Leitura Silenciosa (LS)	<b>Pré</b>	20	2,75	1,33	0,001*
	<b>Pós</b>	20	5,05	1,39	
CAF	<b>Pré</b>	20	11,65	3,2	<0,001*
	<b>Pós</b>	20	14,95	3,07	

Legenda CAF - Compreensão Auditiva de Sentenças a partir de figuras.

Pode-se observar uma melhora no comparativo pré e pós-testagem confirmado pelo P-valor que foi estatisticamente significativo em todas as habilidades avaliadas.

As habilidades de CALF, IR, PR, produção de palavras a partir de fonemas/sílabas e identificação de som ou sílaba inicial que foram diretamente estimuladas pelo PEMAV apresentaram avanços significativos na pós-testagem, com P-valor <0,001. Assim como a média de IR que foi de 2,9 para 10,2 e a média da PR que foi de 0,4 para 9,05 refletindo na melhora da LS (média avançou de 2,75 para 5,05).

**Tabela 2 - Resultados do Teste Infantil de Nomeação (TIN) com o escore bruto e pontuação padrão.**

		N	Média	Desvio Padrão	P-valor
TIN Escore Bruto	Pré	20	22,1	7,49	<0,001*
	Pós	20	31	9,43	
TIN Pontuação Padrão	Pré	20	102,9	12,66	<0,001*
	Pós	20	116,2	16,59	

Legenda: N - Número de escolares.

**Tabela 3 - Classificação do TIN em baixa, média, alta e muito alta no comparativo pré e pós-testagem.**

		Pré		Pós	
		N	%	N	%
Classificação	Baixa	2	10,00%	0	0,00%
	Média	14	70,00%	7	35,00%
	Alta	4	20,00%	8	40,00%
	Muito Alta	0	0,00%	5	25,00%

Legenda: N - Número de escolares.

Observamos melhora no comparativo pré e pós-testagem no TIN, confirmados pelos avanços nas médias do escore bruto e pontuação padrão, assim como pelo P-valor <0,001.

Na classificação do TIN podemos observar que o número de escolares da classificação baixa foi zerado e que na classificação alta avançou de 4 para 8, as-

como o de muito alta subiu de 0 para 5 (índice de média subiu de 0,0% para 25,0%).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível elaborar um programa de estimulação Metafonológico, conhecimento do alfabeto e vocabulário, preenchendo uma lacuna em programas da 1ª camada do RTI para a educação infantil no Brasil.

Podemos observar o impacto no domínio das habilidades estimuladas como as do conhecimento do alfabeto, aliteração, rima e vocabulário evidenciados pela melhora no comparativo da pré e pós-testagem, refletindo nos avanços da leitura silenciosa, assim como na eliminação da classificação baixa no teste de vocabulário e o aumento nas classificações alta e muito alta.

Desta forma podemos concluir que o Programa de Estimulação Metafonológico, Conhecimento do Alfabeto e Vocabulário (PEMAV) elaborado foi eficaz e terá aplicabilidade no contexto educacional pois seus resultados revelaram aumento das habilidades estimuladas tão necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita.

## BIBLIOGRAFIA

1. SEABRA, A.G.; TREVISAN, B.T.; CAPOVILLA, F.C. Teste Infantil de Nomeação. In: Avaliação Neuropsicológica Cognitiva. Volume 2. São Paulo, 2012. cap.7, p.54-86.
2. ANDRADE, O. V. C. A. A; ANDRADE, P. E.; CAPELLINI, S. A. Modelo de Resposta à Intervenção: RTI: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem. São José dos Campos - S.P.: Pulso Editorial, 2014.
3. CAPELLINI, S. A; CÉSAR, A. B. P.; GERMANO, G.D.; ROSAL, A. G. C; QUEIROGA, B. A. M. Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura - IPPL - versão adaptada para educação infantil, 2023.
4. GERMANO, G.D.; PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. PSICOLOGIA ARGUMENTO DOSSIÊ Desempenho de escolares com dislexia: Programas de intervenção metalinguístico e de leitura [I] [A]. Psicol. Argum. Curitiba, [S. I.], v. 31, n. 72, p. 11-22, 2013.
5. FUCHS, L. S.; FUCHS, D. A Model for Implementing Responsiveness to Intervention. TEACHING Exceptional Children, [S. I.], v. 39, n. 5, p. 14-20, 2007. DOI: 10.1177/004005990703900503.
6. MCKEOWN, M. G. Effective vocabulary instruction fosters knowing words, using words, and understanding how words work. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, [S. I.], v. 50, n. 4, p. 466-476, 2019. DOI: 10.1044/2019\_LSHSS-VOIA-18-0126.

## PROJETO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR-CPP ITINERANTE. RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NOVA LIMA/MG/BRASIL

Ludmilla Skrepchuk Soares<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

O Presente artigo científico consiste no relato de experiência do Projeto de avaliação e intervenção psicopedagógica, denominado Projeto CPP<sup>2</sup> Itinerante, em execução, desde junho de 2023, em dezoito unidades escolares da Rede Municipal, sendo um Centro de Educação Infantil e dezessete escolas de Ensino Fundamental, algumas com turmas de educação infantil.

Logo, faz-se necessário enfatizar que o Projeto CPP Itinerante surge como uma importante alavanca do Programa de Recuperação e Aceleração das Aprendizagens, Saber +, implementado pela Secretaria Municipal de Educação, no qual estão previstas diversas ações pedagógicas em resposta aos prejuízos educacionais da pandemia e ao agravamento do quadro quantitativo e qualitativo de estudantes com dificuldades de aprendizagem, no período de retorno às aulas presenciais, pós isolamento social.

Inicialmente, lembramos que as dificuldades de aprendizagem são um fenômeno multifatorial e multicausal, relacionados aos aspectos individuais e coletivos da comunidade escolar: aspectos linguísticos, cognitivos, motores, afetivos, culturais, socioeconômicos, territoriais, familiares, bem como, inadequações na formação de professores, no currículo escolar, na didática de ensino, nas tradições ideológicas, nas práticas de ensino, no sistema de avaliação e, no sistema de ensino, em geral.

Contudo, o Projeto CPP Itinerante ancora-se nos estudos recentes da Neurociências para compreender o funcionamento cerebral e a importância das sinapses neurais para o processo de aprendizagem cognitiva e emocional das crianças e seu desenvolvimento global, considerando a complexidade do Sistema

---

<sup>1</sup>Ludmilla Skrepchuk Soares. Diretora do Centro Psicopedagógico de Nova Lima, Departamento da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Nova Lima. Mestre em Ciências da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Especialista em Comunicação e Marketing pelo Centro Universitário de Belo Horizonte- Uni-BH

<sup>2</sup>CPP – Centro Psicopedagógico de Nova Lima, Departamento da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Nova Lima.

Nervoso Central e periférico e a constante relação com os estímulos externos e ambientais.

As sinapses neurais são conexões funcionais entre os neurônios constituindo-se num sistema dinâmico e complexo que são as bases neurais para aprendizagem escolar, possibilitando o processo cognitivo e o armazenamento de conhecimento, através da memória.

Desse modo, a aprendizagem se dá quando a rede neuronal de sinapses dinâmicas e plástica é modificada, em função da experiência do indivíduo.

O projeto piloto, em tela, conta com equipe multidisciplinar composta por psicólogas, psicopedagogas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogas e professores de educação física que atuam de maneira itinerante em 108 (cento e oito) turmas, atendendo semanalmente cerca de 2.950 (dois mil novecentos e cinquenta) estudantes da pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vale dizer que, a indicação das turmas foi prerrogativa das equipes pedagógicas das escolas, obedecendo aos critérios pré-estabelecidos:

- 1) Turmas do 1º e 2º períodos da Educação Infantil com crianças que apresentam atrasos no desenvolvimento global: cognitivos, linguísticos, motores e/ou sócio afetivos.
- 2) Turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º 4º e 5º anos) com grande defasagem nas aprendizagens, estudantes não alfabetizados na idade certa e desempenho insuficiente em língua portuguesa e matemática, de acordo com o diagnóstico do Departamento de Ensino e assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Sendo assim, o Projeto CPP itinerante surge com objetivos específicos:

1. Ser um serviço especializado de apoio aos professores, em sala de aula, para identificar, através de observação e rastreio, crianças com risco para aprendizagem, nas turmas de 1º e 2º períodos da Educação Infantil, considerando atrasos significativos nas áreas de desenvolvimento cognitivo, socio-afetivo, emocional, motor, sensorial, bem como no processo de estimulação cerebral;
2. Ser um serviço especializado de apoio aos professores, em sala de aula, para identificar, através de observação e rastreio, estudantes no ciclo de alfabetização, nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com defasagens na consolidação de habilidades intelectuais e funções executivas necessárias para o processo de alfabetização como: capacidade de planejamento e flexibilidade cognitiva, pensamento abstrato, capacidade de resolver problemas, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem, aprendizagem por experiência, comportamento adaptativo, competência social, autonomia, participação individual e/ou coletiva e interações sociais;
3. Realizar o diagnóstico Psicoeducacional de cada unidade escolar elegível para o projeto.

4. Avaliar os aspectos ambientais e físicos da Rede Municipal de Educação, considerando os fatores favoráveis e os fatores desfavoráveis para a aprendizagem, com base nos princípios da Neurociências;
5. Realizar rastreio e sondagem das habilidades e pré-requisitos fundamentais para as aprendizagens, especificamente a alfabetização;
6. Propor atividades interventivas coletivas, em parceria com equipe pedagógica da escola.

Apresentamos, a seguir, alguns aspectos relacionados ao fracasso escolar e aos problemas educacionais nas escolas públicas atendidas pelo projeto CPP Itinerante, são eles: fatores relacionados ao ambiente externo e a Rede física, problemas de “ensinagem”, temáticas e modalidade oferecida na formação de professores, gestão escolar, o clima escolar, com ênfase na comunicação violenta no ambiente escolar, fatores relacionados à inclusão escolar e a vulnerabilidade social.

Considerando o exposto acima, o Projeto CPP Itinerante, possui ainda, um caráter preventivo, ao atender o público-alvo descrito, buscando compreender os aspectos multifatoriais dos problemas de aprendizagem no contexto escolar, e as causas do fracasso escolar de muitos estudantes com dificuldades de aprendizagem, a partir da análise dos fatores que determinam o aprender e o não aprender.

O Projeto CPP Itinerante apresenta-se como uma importante iniciativa municipal no momento em que o Governo Federal lançou, em 12 de junho de 2023, por meio do Ministério da Educação (MEC), o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, estabelecendo as bases para nova política de alfabetização brasileira, para a promoção da alfabetização de todas as crianças, até o final do 2º ano do ensino fundamental, conforme previsto na meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE); além de garantir a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia para esse público.

Com esse espírito de trabalho em Rede e colaborativo, o Centro Psicopedagógico de Nova Lima, por meio de sua equipe multidisciplinar itinerante, especialmente capacitada para o atendimento escolar, vem dar sua contribuição a Educação Básica do município de Nova Lima, no sentido de promover o acesso de todos à leitura e escrita.

Para tal, o Projeto CPP Itinerante está estruturado em cinco eixos: Diagnóstico Psicoeducacional da Rede Física (infraestrutura) e clima escolar, criação de vínculo e parceria com o corpo docente das escolas, Observação das práticas pedagógicas e melhoria das condições de ensino-aprendizagem, Sondagem e Rastreio das habilidades necessárias para aprendizagem, Intervenção psicopedagógica com atividades lúdicas e recreativas de estimulação cognitiva, motora, sensorial e linguística para potencializar a alfabetização.

## METODOLOGIA

Os pressupostos teóricos e metodológicos do Projeto CPP itinerante estão balizados no princípio da Neuroplasticidade cerebral<sup>3</sup> da Neurociências e nas possibilidades de aprendizagem.

A primeira etapa do Projeto consistiu no Diagnóstico Psicoeducacional. Os dados foram coletados pela equipe multidisciplinar do Projeto CPP Itinerante, no período de julho/23 e agosto/23, in loco, nas unidades escolares, a partir da observação da equipe e das declarações e relatos das respectivas equipes pedagógicas atendidas.

Vale dizer, que utilizamos um roteiro semiestruturado para coleta de dados sobre a Rede Física e o Clima escolar das escolas municipais.

E, ainda, como trata-se de dados primários da Rede Municipal temos como normativa, garantir o sigilo dos mesmos.

Após a etapa diagnóstica da Rede Física e Clima Escolar, iniciamos o atendimento aos estudantes, a apresentação do projeto, o acolhimento dos estudantes e dos professores e o engajamento com a equipe multidisciplinar, por meio de atividades de integração, relaxamento, expressividade das emoções, entre outras.

Na Educação Infantil, na faixa etária de 4 e 5 anos, o processo avaliativo e interventivo considera como referência, os Marcos do Desenvolvimento Infantil, com olhar específico para as habilidades preditoras das aprendizagens, por meio da observação do “brincar” e atividades recreativas e lúdicas.

Além da observação do desenvolvimento psicomotor e funcional das crianças, buscamos, ainda, identificar aspectos de precocidade e avaliamos sua comunicação, linguagem (receptiva e expressiva), fala, funcionamento visual, audição, bem como seu comportamento no ambiente escolar: níveis de cooperação, interesse, atenção, comportamento adaptativo, entre outros.

Também realizamos a observação atenta e cuidadosa dos diferentes ambientes de aprendizagem e o mapeamento dos elementos distratores da aprendizagem.

Outros aspectos que são observados no processo de aprendizagem em relação às dificuldades de aprendizagem é o nível de interesse e motivação da criança ou estudante no que se refere aos conteúdos curriculares trabalhados e aprendidos e o tipo de atividades e avaliações que são realizadas pelos professores.

Iniciamos as sondagens iniciais das aprendizagens, com foco na alfabetização, durante o mês de setembro/23, para todos os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano.

Como metodologia principal utilizamos a sondagem e rastreio coletivo, de maneira qualitativa, no ambiente escolar.

---

<sup>3</sup>Neuroplasticidade cerebral é a capacidade do cérebro de criar novas conexões neuronais, reorganizar as sinapses existentes em resposta a experiências e estímulos externos. A Neuroplasticidade é importante para o aprendizado e a memória, bem como para reabilitação de traumas e lesões cerebrais.

Para sondagem inicial e rastreio das dificuldades de aprendizagem elegemos instrumentos específicos como o Teste de Reconhecimento de Letras, o Teste de Ansiedade Matemática, e o IAR- Instrumento de Avaliação do Repertório básico para Alfabetização, além de roteiros estruturados e checklists, utilizados no mês de setembro/23.

No estágio inicial de alfabetização, os estudantes apresentam muitas dificuldades. Portanto, para cada dificuldade é necessário um tipo de intervenção, considerando o repertório de habilidades específicas para a alfabetização, que precisarão ser treinadas: esquema corporal, lateralidade, discriminação visual, discriminação auditiva, análise-síntese, entre outras.

Por ser um processo complexo, a alfabetização exige atividades que dialoguem com o universo e a realidade de cada estudante, para ser significativa, mostrando a função social da leitura, da escrita e dos conhecimentos matemáticos.

No Ensino Fundamental, a equipe multidisciplinar do Projeto CPP Itinerante observa e avalia os seguintes aspectos:

- Psicologia - História de vida do estudante. Aspectos emocionais e a relação entre afetividade e aprendizagem, habilidades, interesses, motivação, atitudes, entusiasmo, curiosidade para aprender, ajustamento pessoal, afetivo e social.
- Terapia Ocupacional - Funcionalidade adaptativa, postura, coordenação motora, autonomia, ergonomia do estudante, movimento de pinça na escrita, preensão do lápis.
- Fonoaudiologia - Comunicação, Fala e Linguagem oral e escrita, audição e processamento auditivo central.
- Psicopedagogia - Hábitos de estudo, ritmo e estilo de aprendizagem, capacidade na resolução de problemas, prejuízos na aquisição da leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático. Formas de ensinar, recursos e estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem.

Além da sondagem inicial, está previsto para o mês de outubro/23 a aplicação dos instrumentos científicos, abaixo:

EAME-IJ - Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infante Juvenil - 3º ao 5º ano,

EAVAP-EF- Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental- 3º ao 5º ano.

SOLAR- Escala de percepção e Análise de Fluência Leitora

SOFTWARE LEPIC - Aplicativo gratuito para Avaliação das sub - habilidades da fluência leitora como a velocidade e precisão. Estudantes alfabetizados 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Também será investigada a qualidade do sono e aspectos relacionados a audição de todos os estudantes, através dos Questionário do Sono e Questionário da Audição, em formato digital, para as famílias ou responsáveis responderem, por meio de Formulário Google Forms.

Outros momentos de sondagem estão previstos para o 1º semestre de 2024, ao longo do processo diagnóstico, após seis meses de intervenções, para acompanhar a evolução dos estudantes, através do monitoramento da aprendizagem, com foco na leitura, escrita e raciocínio matemático.

Também estão previstas as devolutivas das sondagens e rastreios diagnósticos, para os professores, supervisoras pedagógicas e famílias.

Vale dizer, que o Projeto contempla a relação família-escola, na perspectiva do fortalecimento do vínculo, participação na vida escolar dos filhos e Psicoeducação, através da oferta de atividades dialógicas de orientação e apoio parental.

Apresentamos, a seguir, algumas atividades realizadas até setembro/23 pela equipe multidisciplinar, junto ao público alvo do projeto:

1. Apresentação do projeto: vídeo para os estudantes e professores, vídeo para as famílias.
2. Contrato de combinados com os estudantes do Ensino Fundamental.
3. Práticas de relaxamento e respiração com crianças da Educação Infantil e estudantes do Ensino Fundamental.
4. Atividades para estimulação de Habilidades sócio emocionais e funções executivas: Roda das emoções, Música, Emojis, Inventário das emoções.
5. Atividades para estimulação de habilidades sensório - motoras, atencional e viso-espacial, equilíbrio, ritmo, lateralidade, discriminação auditiva, linguagem oral e controle inibitório: Garrafinha da Calma, Tapete Amarelinha, Terra e Mar
6. Aplicação dos instrumentos de sondagem de aprendizagem: teste de reconhecimento de letras, teste de Ansiedade Matemática, IAR- Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos científicos no campo educacional têm demonstrado a importância do monitoramento das aprendizagens, a fim de subsidiar as políticas públicas, na implementação de projetos que possam contribuir para mitigar a defasagem escolar e promover o desenvolvimento acadêmico, cultural, social e cidadão de nossos estudantes.

Nesse sentido, o Projeto CPP itinerante torna-se uma importante estratégia para avaliar, monitorar e intervir no processo de ensino-aprendizagem na Rede Municipal de Educação de Nova Lima, contribuindo para melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes e de ensinagem dos docentes.

O Projeto de Avaliação e Intervenção no ambiente escolar- CPP Itinerante, tem vigência até o ano de 2025, quando está prevista a divulgação dos resultados finais sobretudo no que se refere aos indicadores de alfabetização na Rede Municipi-

pal de Educação, considerando a fluência e compreensão leitora dos estudantes da educação básica, suas habilidades de escrita e aritmética, bem como a capacidade de resolver problemas.

Nos resultados parciais do Projeto CPP Itinerante constatamos que o processo de preparação das crianças da Educação Infantil para a transição para o ciclo da alfabetização ficou comprometido, com o período pandêmico, se consideramos a consolidação de habilidades básicas para o repertório da alfabetização, ainda na pré-escola.

Como um dos resultados parciais do processo de avaliação, identificamos que muitos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º), têm dificuldades e defasagens em relação ao nosso sistema de leitura e escrita alfabética, desde o reconhecimento das letras, a associação de sons e letras, a consciência fonológica, leitura lenta e silabada, falta de compreensão leitora, dificuldade em soletrar palavras, além de apresentarem comportamento de não valorização do hábito da leitura, tendem a evitar atividades de leitura e escrita, apresentam insegurança, ansiedade e medo de errar.

Também identificamos crianças com significativos atrasos psicomotores, atrasos de linguagem e muitas trocas na fala, dificuldade de recepção, atenção, memorização e reação a estímulos auditivos, visuais e táteis, dificuldade com relação a criatividade, abstração, conhecimento de mundo e de si mesmo, déficits nas destrezas, nos saberes e nas estratégias de processamento de informações, necessidade de apoio nas atividades de vida diária, dificuldade de reter conhecimentos aprendidos e aplicar em diferentes situações, imaturidade cognitiva, limitações no comportamento adaptativo (autorregulação), aprendizagem lenta, baixo rendimento escolar, hiperatividade e problemas relacionados a má qualidade do sono e uso excessivo de telas e dispositivos digitais, exposição excessiva e longo tempo de permanência nas redes sociais, configurando-se como aspectos prejudiciais às aprendizagens.

Ainda, identificamos um grupo de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental com dificuldades específicas no processo de aquisição da leitura, escrita e das competências matemáticas.

Problemas em relação a escrita, também são comuns entre os estudantes, o domínio da lateralidade, a orientação e organização espacial, a ortografia, margens mal feitas ou inexistentes, espaço entre as palavras e entre linhas irregulares, a escrita ascendente ou descendente, o traçado das letras é ruim, hastes deformadas, anéis irregulares, letras são irregulares, chegando a ser ilegível, inversão e substituição de letras, sílabas e números. Escrita com muitos erros, trocas e omissões de letras, confusão na concordância de gênero, de números, erros sintáticos, uso incorreto da pontuação, entre outros.

Também observamos dificuldades no pensamento operatório, dificuldades espaço-temporais e de figura fundo. Dificuldades linguísticas para compreender a estrutura do problema e dificuldade de compreensão do enunciado. Dificuldade

Dificuldade com tabuada, e operações matemáticas simples, sendo frequente as falhas na evocação das regras matemáticas.

O Projeto encontra-se em sua fase inicial de avaliação e sondagem das aprendizagens, mas, concomitantemente, realiza atividades semanais de estimulação de habilidades e competências previstas pela BNCC - Base Nacional Comum Curricular tanto para a Educação Infantil, considerando os campos de experiência da criança quanto para o Ensino Fundamental, a partir das competências necessárias para a aprendizagem dos diferentes conteúdos curriculares.

As atividades interventivas são lúdicas e diferenciadas, planejadas para trabalhar a estimulação motora, cognitiva, sensorial e as funções executivas. Tratam-se de atividades significativas para os estudantes.

Destacamos como aspecto positivo, nessa fase inicial do projeto, sobretudo no que se refere a melhoria do comportamento individual e coletivo dos estudantes das turmas atendidas, bem como o interesse e a motivação intrínseca para participação nas atividades do projeto, impactando de maneira positiva o clima escolar.

Os desafios frente às dificuldades de aprendizagem e a defasagem escolar destes estudantes são enormes, contudo, acreditamos que todos têm o Direito à Educação e às aprendizagens e que novas metodologias podem trazer outras perspectivas e possibilidades para aprender.

## BIBLIOGRAFIA

1. ALVES, Luciana Mendonça, et.al. A Leitura no dia a dia. 1ª Edição. Belo Horizonte. Kognos, 2020. Projeto de Extensão Universitária Letramento para Todos. Departamento de Fonoaudiologia. Faculdade de Medicina- UFMG
2. ALVES, Luciana Mendonça, et al. Leitura Fluente. 1ª Edição. Belo Horizonte. Kognos, 2020. Projeto de Extensão Universitária Letramento para Todos. Departamento de Fonoaudiologia. Faculdade de Medicina- UFMG
3. ALVES, Luciana Mendonça, et al. Consciência Fonológica. 1ª Edição. Belo Horizonte. Kognos, 2020. Projeto de Extensão Universitária Letramento para Todos. Departamento de Fonoaudiologia. Faculdade de Medicina- UFMG
4. ALVES, Luciana Mendonça, et.al. Escala de Percepção de Fluência Leitora-SOLAR. Belo Horizonte. Kognos, 2020. Projeto de Extensão Universitária Letramento para Todos. Departamento de Fonoaudiologia. Faculdade de Medicina- UFMG.
5. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017.
6. BURLE, Najlla Lopes de Oliveira (org.) et. al. Tenho um aluno com Transtorno de Processamento Auditivo (TPAC) e agora?. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2023.

7. CAPELINI, Simone Aparecida. Nunes, Cristiane Lima. João, o atleta da audição: Por que razão eu não escuto. Ribeirão Preto, São Paulo: Book Toy, 2021.
8. DEHAENE, Stanislas. Os Neurônios da Leitura. São Paulo: Penso Editora, 2011.
9. HAASE, Vitor Geraldi, SIMPLÍCIO, Henrique Augusto Torres. Pedagogia do Fracasso. O que as Ciências Cognitivas têm a dizer sobre a Aprendizagem? Belo Horizonte. Editora Ampla, 2020.
10. RELVAS, Marta Pires (org.). Que cérebro é esse que chegou na escola? As bases Neurocientíficas da Aprendizagem. 3ª Ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2017.
11. SOARES, Ingrid Mathylde. Por que vou ao Psicopedagogo? Belo Horizonte. Editora Artesã, 2018.



Eixo Neurociência: educação, saúde, inclusão

## "SORRINDO PARA A INCLUSÃO: EXPLORANDO O PAPEL DO HUMOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E EM PORTUGAL"

Rosana Mendes Ribeiro<sup>1</sup>

Diogo Almeida<sup>2</sup>

Priscila Silveira Martins<sup>3</sup>

### RESUMO

O humor, apesar de sua eficácia comprovada como facilitador da aprendizagem, é subutilizado no contexto educacional, especialmente nos domínios da educação inclusiva e adaptações curriculares. Tal omissão priva especialmente os estudantes com dificuldades de aprendizagem dos benefícios significativos que o humor pode proporcionar. Este artigo busca examinar e confrontar a situação no Brasil e em Portugal, observando o emprego do humor como ferramenta pedagógica na inclusão educacional e adaptação curricular. A análise se propõe a lançar luz sobre as oportunidades e restrições existentes em ambos os países, realçando como podem se beneficiar mutuamente ao adotar estratégias bem-sucedidas, tais como a Metodologia CDRA, para integrar o humor na educação inclusiva.

---

<sup>1</sup>Fonoaudióloga Educacional, pós-graduada em Neuroeducação, Psicopedagoga, Doutoranda em Ciências da Educação, integra a equipe do G3TES-Lab. de Investigação Europeia Multid. Diretora. do Núcleo Aprende. Prof. nos cursos de aprimoramento e pós-graduação em "Neurociência" do CEFAC em SP, PE, RJ e Goiânia. Precursora do projeto "CRA- Classificação para Reenquadramento de Aprendizagem", com assessoria em atividades avaliativas adaptadas dos ensinos Fundamental e Médio, rede PÚBL. e PRIV. de SP. Autora do Protocolo CRA - Classificação para Reenquadramento de Aprendizagem, dos Manuais de Modelos de Atividades Avaliativas Adaptadas (2015) e do Falabetizando (2020) - Beneficiário da Campanha Children's Walk-Roche Farma-2020. Vencedora do 12º Prêmio Mário Covas 2016/17 e do Prêmio Prof. Dr. Fernando Capovilla - Excelência Metodológica/Laboratórios De Pesquisa - Brain Connection 2019/20. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8912766210570116>. Contato: [rosana@nucleoaprende.com.br](mailto:rosana@nucleoaprende.com.br).

<sup>2</sup>Graduado em Jornalismo (Rádio e TV), com formação adicional em Gestão de Pessoas e Pós-graduação em Administração. Atuou como professor e coordenador pedagógico. A partir de 2012 iniciou atividade paralela como humorista, posteriormente criando o show "Vida de Professor", um sucesso absoluto de público. Suas redes sociais vêm se transformando em plataforma de trocas e apoio ao trabalho docente. Autor de "Um Anjo de Mochila Azul" e "Elvis: O som da inclusão".

<sup>3</sup>Neuropediatra, Mestre em Ciências (Fiocruz). Especialista em Neurociências pelo Instituto D'Or. Graduada em Medicina (UFRJ), com Residência em Pediatria (UERJ) e Neuropediatria (UNICAMP). Conhecimentos aprimorados em Adaptação de Atividades pela Metodologia CDRA (Classificação Digital para o Reenquadramento de Aprendizagem) pelo CEFAC. Atua como Neuropediatra no Projeto ELO: escrita, leitura e oralidade da UFRJ e Instituto Estadual do Cérebro Paulo Niemeyer (IECPN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4215188023996734>. Contato: [priscila.neuro@gmail.com](mailto:priscila.neuro@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

O humor é um fenômeno onipresente, e participa – seja de forma intencional ou espontânea – de virtualmente todos os domínios de nossas vidas (sociais, afetivos, acadêmicos e profissionais). Além do propósito de divertir, a comicidade é uma poderosa ferramenta de promoção de saúde, de comunicação e persuasão (FIGUEIREDO, 2012). Apesar de ser uma vivência universal, trata-se de um tema complexo, multifacetado e de difícil definição. O humor pode assumir diferentes roupagens, sendo diversos seus temas, tipos, gêneros e estilos (FIGUEIREDO, 2012; JERÓNIMO, 2015). Muitas teorias foram propostas para explicar o humor, como a Teoria do Alívio, da Superioridade e da Incongruência (TABACARU, 2015). Todas as teorias se mostram, em alguma medida, incompletas e são hoje consideradas complementares.

A relação com o humor e aprendizagem vem sendo amplamente estudada (GARNER, 2006; BANAS et al., 2011). Como ferramenta pedagógica, o humor pode facilitar a compreensão (FERSTL; ISRAEL; PUTZAR, 2017) e a retenção de informações (SCHMIDT; WILLIAMS, 2001), além de aumentar a motivação e o engajamento com o aprendizado (CHENG; WANG, 2015; BIEG; GRASSINGER; DRESEL, 2019). Considerando os benefícios do uso do humor na educação (BOLKAN; GRIFFIN; GOODBOY, 2018), sua aplicação no contexto da inclusão educacional tem enorme potencial. As adaptações curriculares são práticas essenciais no contexto da educação inclusiva, buscando proporcionar um ambiente de aprendizagem acessível e acolhedor para todos os alunos. A metodologia CDRA, referência em adaptação curricular e cientificamente embasada, oferece recursos práticos para o trabalho inclusivo do professor em sala de aula (RIBEIRO, 2020). Sua aplicação, aliada ao uso do humor, parece ter efeito sinérgico, com importantes benefícios tanto para o professor quanto para o aluno.

Este artigo visa explorar as diferenças e semelhanças do uso de humor na educação, com um foco comparativo entre o Brasil e Portugal. A escolha por analisar estas duas nações se dá não apenas pela língua comum, mas também pelas diferenças e similaridades nos sistemas educacionais e abordagens à inclusão.

A análise comparativa dos contextos brasileiro e português proporciona uma rica oportunidade de observar como as variáveis culturais, sociais e educacionais influenciam na aplicação e percepção do humor como recurso pedagógico. Além disso, esta pesquisa busca identificar e enfrentar os desafios e barreiras que educadores e alunos enfrentam nos dois países ao implementar o humor como ferramenta de ensino e aprendizagem. Destacar as práticas eficazes em cada contexto pode contribuir para um melhor entendimento sobre como aprimorar a utilização do humor na promoção de uma educação inclusiva e adaptada de forma mais eficaz. Ao iluminar as diferenças e semelhanças na aplicação do humor nos contextos educacionais brasileiro e português, este estudo oferece insights valiosos para educadores, pesquisadores e políticos empenhados em aprimorar as práticas educacionais inclusivas em diversos cenários globais.

## DESENVOLVIMENTO

### *Abordagem neurocientífica do humor*

A ciência analisa o humor a partir da Teoria da Incongruência, que entende esse fenômeno como resultado da interação do cérebro com alguma surpresa ou quebra de expectativa. No sentido amplo, incongruência pode ser qualquer elemento, associação ou configuração dissonante - pelo ineditismo, exagero ou ambiguidade. A despeito das críticas, essa teoria é a que melhor explica o humor (JERÓNIMO, 2015). Nessa perspectiva, a experiência de humor inicia com a detecção, pelo cérebro, de um estímulo incongruente (fase de percepção), e a partir desta discrepância cria-se uma tensão ou conflito a ser resolvido. Como resposta imediata, há o recrutamento de recursos cerebrais - atencionais e executivos, entre outros, que são direcionados para esse processo - fase de resolução (VRTICKA; BLACK; REISS, 2013). Ao completar esta tarefa, o cérebro é recompensado e a tensão substituída por uma sensação de prazer (fase de apreciação), que resulta de uma liberação maciça do neurotransmissor dopamina (TIAN et al., 2017). Assim, o processamento do humor inclui aspectos distintos: o cognitivo - fases de detecção e resolução - e o emocional - fase de apreciação (GOEL; DOLAN, 2001). Além desses, uma experiência de humor pode ainda se traduzir - ou não - em termos comportamentais, levando ao riso ou gargalhada (expressão). Por ocorrerem em um contexto, a tudo isso adiciona-se ainda uma dimensão social. Em termos de ativação cerebral, os principais estudos que aplicam técnicas como ressonância funcional apontam duas principais regiões: a junção entre os lobos temporal e parietal (junção temporo-parietal), para onde convergem funções como atenção, memória e linguagem, além do processamento de informações sociais (GOEL; DOLAN, 2001) e o chamado circuito de recompensa (NEELY et al., 2012). Este último carimba e valida todo esse evento como emocionalmente relevante (VRTICKA; BLACK; REISS, 2013; TIAN et al., 2017). Então, o humor recruta diversas regiões cerebrais, e é interpretado pelo cérebro como um evento cognitivamente interessante, além de emocionalmente e socialmente relevante. Assim, o humor é visto pelo cérebro como algo importante e recompensador, tendo preferência em relação a outros estímulos (NEELY et al., 2012). Em conclusão, podemos dizer que o humor é tratado pelo cérebro como prioridade - como se fosse uma celebridade - e é exatamente isso que faz dele um poderoso recurso. E toda informação que acompanha o estímulo cômico receberá o mesmo tratamento especial, havendo maior chance de atenção e retenção desses estímulos (SCHMIDT; WILLIAMS, 2001). Uma vez que a educação inclusiva contempla os casos de dificuldades de aprendizado, o uso do humor neste contexto tem potencial transformador.

### *Do currículo ao riso: adaptação curricular e uso do humor no Brasil e em Portugal*

Tanto no Brasil quanto em Portugal, a inclusão está encorajada em sólidos arcabouços jurídicos (BRASIL, 2013; PORTUGAL, 2018). O país europeu vem passan-

do por amplas reformas, e as avaliações internacionais evidenciam o salto na qualidade no ensino oferecido (CRATO, 2020; OECD, 2022). No caso brasileiro, a trajetória educacional é bastante irregular e os avanços, mais tímidos. O currículo da educação básica portuguesa é bem estruturado, com propostas claras e metas objetivas de aprendizado, com destaque aos conteúdos essenciais em cada fase (SOFIATO; ANGELUCCI, 2017; CRATO, 2020). A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019) é um avanço recente na educação brasileira, partindo de habilidades e competências - gerais e específicas - para cada disciplina. Objetos do conhecimento para cada ano escolar e disciplina são elencados com sugestões de abordagem, sem retirar a autonomia dos professores. Por ser mais específico e objetivo do que o brasileiro, o perfil curricular português parece favorecer as adaptações curriculares. Professores portugueses demonstram compreensão e abertura em relação ao uso de humor no ensino da matemática, por exemplo (MENEZES; FERREIRA, 2018). No entanto, o uso de humor parece reduzir em frequência ao longo da trajetória escolar (MENEZES et al, 2020). Os professores brasileiros, a despeito das fragilidades relacionadas a suas práticas (MENDES; D’AFFONSECA, 2018), também vêm utilizando o humor como ferramenta pedagógica, em diferentes disciplinas e com propósitos variados (ANDRADE; RAUEN, 2017), destacando-se o uso dos memes (LIMA; PORTO, 2022). Apenas na minoria dos casos, em ambos os países, o humor aparece atrelado a uma estratégia pedagógica estruturada. Não foram encontrados exemplos da aplicação do humor associados à adaptação curricular no contexto da inclusão em nenhum dos dois países.

### *Humor e inclusão: cuidados necessários*

Em um ambiente educacional inclusivo, o humor pode ser uma ferramenta valiosa para promover a aprendizagem, engajamento e bem-estar dos alunos (BIEG; GRASSINGER; DRESEL, 2019). Contudo, é essencial garantir que ele seja usado de maneira apropriada e inclusiva, assegurando que todos os alunos se sintam respeitados (BELL, 2009). Estudos anteriores estabeleceram alguns critérios para que o humor seja eficaz na educação, como o uso de humor positivo (não ofensivo) e relacionado ao conteúdo pedagógico (WANZER et al., 2006; BANAS et al., 2011). O uso de humor negativo ou depreciativo é sempre contraindicado. Assim, para que funcione como elemento de aprendizado e inclusão, é essencial que o humor seja utilizado com sensibilidade, consciência e respeito.

### *A cada um o que é seu: a Metodologia CDRA*

A metodologia CDRA, referência em defasagens pedagógicas e adaptações curriculares, tem como focos as atividades e avaliações escolares. Pautada pela ciência e visando apoiar o trabalho docente, esta abordagem consiste em valioso recurso para a prática inclusiva (RIBEIRO, 2020). Tendo como pilares os processos

de formação, mapeamento e intervenção, a Metodologia CDRA possibilita a melhor compreensão das necessidades de cada aluno diante de um grupo heterogêneo. O mapeamento permite a classificação dos educandos em 4 grupos (aprendizagem regularizada; tendência a dificuldades escolares; tendência a transtornos funcionais e tendência a déficits intelectuais), cada um representando um padrão de funcionamento em termos de aprendizagem (RIBEIRO, 2020). Para cada grupo são previstos objetivos e estratégias específicas, que podem ser continuamente aprimoradas e individualizadas. O foco da metodologia na adaptação de provas traz interessantes vantagens, como impacto quase imediato, a possibilidade de resultados mais justos e fidedignos e a redução da ansiedade e frustração relacionadas às situações de prova. Além disso, essa estratégia aproveita - e otimiza - a função didática inerente aos testes (BUTLER, 2010). Efeitos positivos em termos de motivação e autoeficácia atribuídos ao humor também são observados com a metodologia CDRA, havendo efeito sinérgico nesta associação (CHENG; WANG, 2015; BIEG; GRASSINGER; DRESEL, 2019). Visando um trabalho ainda mais qualificado, o CDRA conta hoje com a valiosa contribuição de Diogo Almeida, um proeminente humorista e ex-professor. A seguir, um exemplo comentado de uma questão adaptada usando a Metodologia CDRA aliada ao humor.

### Exemplo de questão adaptada através da Metodologia CDRA

Figura 1.

<p style="text-align: center;"><u>QUESTÃO ORIGINAL</u></p> <p>1) Leia um trecho da letra da música "Paratodos", de Chico Buarque:</p> <p><i>"O meu pai era paulista Meu avô, pernambucano O meu bisavô, mineiro Meu tataravô, baiano Meu maestro soberano Foi Antônio Brasileiro"</i></p> <p>A família de Chico Buarque foi marcada pela migração, a observar as origens de seus parentes na música. Descreva o que é a migração e suas principais características.</p>	<p style="text-align: center;"><u>QUESTÃO ADAPTADA (Grupo Tendência a Transtorno Funcionais*)</u></p> <p>1) <b>LIGUE</b> a opção <b>correta</b>:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 40%;">MIGRAR</div> <div style="width: 55%;"> <p><b>MUDAR; DESLOCAR</b> sobre territórios, provocado por buscas pessoais, estudos, melhores condições de vida, emprego...</p>  </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> <div style="width: 40%;"> <p><b>CASAR; JUNTAR:</b> Unir-se a outra pessoa pelos laços conjugais</p>  </div> <div style="width: 55%; text-align: right; font-size: small;"> <p>Fonte: Núcleo Aprende</p> </div> </div>
<p>*Definido pelo mapeamento. A questão original foi transformada em "LIGUE" (reduzir demanda dissertativa). Humor foi inserido na versão adaptada. A Incongruência, neste caso, está na associação inédita/bizarra de elementos de contextos distintos (geografia e casamento), até então discrepantes.</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div> <p style="text-align: center;"><b>GEOGRAFIA</b></p> <p style="text-align: center;">5ºano do EF (BNCC)<sup>5</sup></p> <p style="text-align: center;"><u>Objeto do Conhecimento:</u> Processos migratórios no Brasil</p> <p style="text-align: center;"><u>Habilidade:</u> "Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira". (EF04GE02)</p> </div> </div>	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div> <p style="text-align: center;"><b>HISTÓRIA &amp; GEOGRAFIA</b></p> <p style="text-align: center;">5ºano/ 2ºciclo do EB<sup>6</sup></p> <p style="text-align: center;"><u>Conhecimentos, Capacidades e Atitudes:</u></p> <p style="text-align: center;">"Sublinhar a importância dos movimentos migratórios no contexto da expansão portuguesa, ressaltando alterações provocadas pela expansão, nomeadamente uma maior miscigenação étnica, a troca de ideias e de produtos (...)"</p> </div> </div>

Inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura narrativa para identificar as principais publicações oficiais e científicas em relação às práticas inclusivas e o uso pedagógico do humor no Brasil e em Portugal. A análise teve como focos tanto documentos oficiais (legislações, decretos e normativas dos respectivos Ministérios da Educação, além de relatórios da União Europeia e da OCDE) quanto artigos científicos. Para isso, bases de dados como Scopus, PubMed, e Google Scholar foram consultadas usando palavras-chave como "inclusão escolar", "adaptação curricular", "humor", "Brasil", "Portugal" e combinações destas. Visando contextualizar o tema, os cenários educacionais dos dois países foram colocados e comparados. Onde disponíveis, dados secundários publicamente acessíveis sobre inclusão escolar e desempenho acadêmico foram também analisados. Para fins ilustrativos, foi demonstrado também um exemplo de questão avaliativa brasileira adaptada através da metodologia CDRA. Na sequência, foram listadas as habilidades pretendidas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular<sup>4</sup> e com o Currículo Nacional de Portugal<sup>5</sup> para a mesma disciplina e ano letivo.

## CONCLUSÃO

Tanto no Brasil quanto em Portugal, o uso do humor no contexto educacional, embora presente, ainda é ainda incipiente. Trata-se de um campo emergente e não firmemente enraizado como uma estratégia pedagógica deliberada. Esse panorama é evidenciado pela falta de exemplos documentados de humor voltado à inclusão educacional em ambos os países. Há indícios de emprego do humor em contextos de avaliação em Portugal, como destacado por Menezes et al. (2020), mas essas instâncias permanecem fora do âmbito da educação inclusiva, e exemplos similares no Brasil são notavelmente ausentes na literatura publicada. Essa lacuna na implementação estratégica do humor na educação inclusiva oferece uma oportunidade significativa para ambos os países. Para maximizar os benefícios do humor e garantir seu impacto positivo no ambiente de aprendizagem inclusiva, é imperativo que ele seja parte de uma abordagem pedagógica bem planejada e eficaz. A Metodologia CDRA surge como uma intervenção estruturada que tem potencial para ser integrada e adaptada com sucesso aos sistemas educacionais brasileiro e português.

Em adição, incentiva-se a realização de mais pesquisas e estudos de caso sobre a aplicação prática do humor na educação inclusiva, proporcionando uma base sólida de evidências e diretrizes para educadores e atores políticos. Assim, o humor, empregado de forma sensível e inclusiva, pode se tornar uma ferramenta valiosa, enriquecendo o processo educacional e promovendo uma aprendizagem mais engajada e eficaz para todos os estudantes.

---

<sup>1</sup><http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

<sup>2</sup>[Currículo Nacional \(https://curriculonacional.dge.mec.pt/\)](https://curriculonacional.dge.mec.pt/)

## REFERÊNCIAS

1. ANDRADE, L. M.; RAUEN, F. J. O humor no ensino de línguas. *Letras de Hoje*, v. 52, n. 3, p. 351-360, 2017.
2. BANAS, J. A.; DUNBAR, N.; RODRIGUEZ, D.; LIU, S. J. A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, Thames, v. 60, n. 1, p. 115-144, 2011.
3. BELL, N. D. Learning about and through Humor in the Second Language Classroom. *Language Teaching Research*, v. 13 n. 3 p. 241-258, 2009.
4. BIEG, S.; GRASSINGER, R.; DRESEL, M. Teacher humor: Longitudinal effects on students' emotions. *European Journal of Psychology of Education*, v. 34, p.517-534, 2019.
5. BOLKAN, S.; GRIFFIN, D. J.; GOODBOY, A. K. Humor in the classroom: the effects of integrated humor on student learning. *Communication Education*, v. 67, n. 2, p. 144-164, 2018.
6. BRASIL. NOTA TÉCNICA No 101 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
7. BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2019. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 7 set. 2023.
8. BUTLER, A. C. Repeated testing produces superior transfer of learning relative to repeated studying. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, v. 36, n. 5, p. 1118, 2010.
9. CHENG, D.; WANG, L. Examining the energizing effects of humor: The influence of humor on persistence behavior. *Journal of Business and Psychology*, v. 30, p. 759-772, 2015.
10. CRATO, N. Curriculum and Educational Reforms in Portugal: An Analysis on Why and How Students' Knowledge and Skills Improved. In: Reimers, F.M. (eds) *Audacious Education Purposes*. Springer, Cham, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_8). Acesso em: 22 set. 2023.
11. FERSTL, E. C.; ISRAEL, L.; PUTZAR, L. Humor facilitates text comprehension: Evidence from eye movements. *Discourse Processes*, v. 54, n. 4, p. 259-284, 2017.
12. FIGUEREDO, C. Porque rimos: um estudo do funcionamento do humor na publicidade. *Comunicação & Sociedade*, v. 33, n. 57, p. 171-198, 2012.
13. GARNER, R. L. Humor in Pedagogy: How Ha-Ha Can Lead to Aha! *College Teaching*, 54(1), 177-180, 2006.
14. GOEL, V.; DOLAN, R. J. The functional anatomy of humor: segregating cognitive and affective components. *Nature neuroscience* v. 4, n.3, p.237-238, 2001.
15. JERÓNIMO, N. A. Humor na Sociedade Contemporânea. 2015. 256 p. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.6/3974>. Acesso em: 14 set. 2023.

16. LIMA, C. S.; PORTO, C. M. Memes de Internet: Comicidade humor e aprendizagem. Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - SEPED, n. 1, 2022. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/seped/article/view/14890>. Acesso em: 27 set. 2023.
17. LOPES, J. L.; OLIVEIRA, C. R. Inclusive education in Portugal: Teachers' professional development, working conditions, and instructional efficacy. *Education Sciences*, v. 11, n. 4, p. 169, 2021.
18. MENDES, E. G.; D'AFFONSECA, S. M. Avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 63, p. 923–938, 2018.
19. MENEZES, L.; FERREIRA, F. Humor no ensino da Matemática: Oportunidades para a aprendizagem. *Educação e Matemática*, Lisboa, n. 149/150, p. 53-59. 2018.
20. MENEZES, L. et al. Perspectivas de Professores de Matemática sobre o Humor e o seu Valor Educacional. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 34, n. 66, p. 332–353, jan. 2020.
21. NEELY, M. N.; WALTER, E.; BLACK, J. M.; REISS, A. L. Neural correlates of humor detection and appreciation in children. *The Journal of Neuroscience*, v.32, n.5, p.1784-1790, 2012.
22. OECD, Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>. Acesso em: 27 set. 2023.
23. PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54/2018 (estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Este decreto-lei foi concebido para assegurar uma escola mais inclusiva e é aplicável a todos os níveis de ensino).
24. RIBEIRO, R. M. A cada um o que é seu: metodologia CDRA: referência em defasagens educacionais e adequações/adaptações curriculares. 1. ed. São Paulo: Núcleo Aprende, 2020. 218 p. ISBN 978-65-00-02214-8.
25. SCHMIDT, S. R.; WILLIAMS, A. R. Memory for humorous cartoons. *Memory & cognition*, v. 29, n. 2, p. 305–311, 2001.
26. SOFIATO, C. G.; ANGELUCCI, C. B. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 1, p. 283–295, jan. 2017.
27. TABACARU, S. Uma visão geral das teorias do humor: aplicação da incongruência e da superioridade ao sarcasmo. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, n. 9, p. 115-136, dez.2015.
28. TIAN, F.; HOU, Y.; ZHU, W.; DIETRICH, A. et al. Getting the Joke: Insight during Humor Comprehension - Evidence from an fMRI Study. *Frontiers in Psychology*, v. 8, n. 1835, p. 1-10, 2017.
29. VISEU, F.; MENEZES, L.; AMANTE, S.; FLORES, P. Conceptions and practices of Iberian mathematics teachers about humour. *The European Journal of Humour Research*. 10. 200-215, 2023.
30. VRTICKA, P.; BLACK, J. M.; REISS, A. L. The neural basis of humour processing. *Nature Reviews Neuroscience*, v. 14, n. 12, p. 860-868, 2013

31. WANZER, M.; FRYMIER, A.; WOJTASZCZYK, A. M.; SMITH, T. Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. *Communication Education, Thames*, v. 55, n. 2, p. 178- 196, 2006.

