

VOLUME 04 | N° 03 | 2025

ISSN: 2764-5606

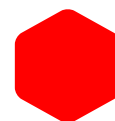
REVISTA

evolucion

periódico científico multidisciplinar

MULTI
DISCI
PLINAR





Conselho Científico

 Editor chefe:
Dalma Honória

Waldemar Antônio Domingos
Bruno Lopes de Souza Santos
Dario Favo Corsato
Ingrid Palma Araújo
Eduardo Ingrassia
Antônio Renato

Conselho Editorial

Hikaro Diego Silva Alves de Queiroz
Ivonaldo Vieira Neres
Eduardo Ingrassia
Ingrid Ertel Stumer

Expediente

-  Coordenação geral:
Hikaro Diego Silva Alves de Queiroz
-  Coordenação executiva:
Dalma Honória
-  Coordenação de revisão ortográfica:
Abel Muzi de Souza Neto
-  Coordenação de arte e capa:
Wallisson Oliveira
-  Diagramação:
João Guedes

Apresentação

A **REVISTA ELETRÔNICA EVOLUCIONE**, publicada exclusivamente em formato digital, possui orientação pluralista e é de caráter público. Ela aceita trabalhos científicos de colaboradores, docentes e discentes, tanto nacionais quanto estrangeiros, que apresentem contribuições originais, teóricas ou empíricas, relacionadas a diversas áreas do conhecimento.

O objetivo da **REVISTA EVOLUCIONE** é promover a difusão e a divulgação dos resultados de estudos, pesquisas, atividades de extensão, resenhas acadêmicas e demais produções desenvolvidas na instituição ou em instituições parceiras, por meio de seus colaboradores.

A REVISTA EVOLUCIONE tem como missão fomentar o ensino e a pesquisa, aproximando o acadêmico do estudo por meio da divulgação científica.

MULTIDISCIPLINAR:

Na área de **educação multidisciplinar**, são abordados temas como educação inclusiva, acessibilidade e novas tecnologias na educação, destacando o que há de mais inovador no processo de ensino-aprendizagem.

Índice

↪ Aportes da Teoria Histórico Cultural de Vygotsky na Educação e Aprendizagem de Surdos	7
↪ Formação de Professores de Educação Física Para a Educação Especial e Inclusiva e o Papel da Gestão: Os Desafios Entre Teoria e Prática ..	27
↪ Estratégias de Ensino da Língua Portuguesa Baseadas em Teorias da Aprendizagem: Para Estudantes com Dificuldades Educacionais	40
↪ O Apagamento das Línguas Nativas no Brasil: Impactos do Colonialismo, Tecnologia e Globalização	56
↪ Inclusão de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Educação Infantil: Uma Proposta de Igualdade e Interação Social Através da Ludicidade	73
↪ Integração, Trabalho e Ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Cruz das Almas (BA)	97
↪ Ensino de Artes Visuais e Economia Criativa: Uma Abordagem Interdisciplinar	106
↪ Os Impactos do Uso Excessivo de Telas na Aprendizagem da Criança em Fase de Alfabetização	115

ÍNDICE

↪ Variação Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica: Uma Abordagem Dentro dos Estudos da Sociolinguística	127
↪ Estratégias Pedagógicas para o Atendimento de Alunos com Autismo na EMEF Paulo Benício dos Santos	142
↪ O Brincar como Processo de Conhecimento Emocional e Social em Crianças de 0 a 5 Anos e 11 Meses na Creche e Pré-Escola	153
↪ Histórico Sobre o Maior São João do Mundo em Campina Grande – PB nas Décadas de 1980 e 1990	165
↪ A Influência das Línguas Indígenas, Estrangeirismo e Fenômenos Culturais na Formação do Português Brasileiro	180
↪ Comunicação Entre a Pessoa com Deficiência Auditiva e o Mercado de Trabalho	195
↪ O Ensino e a Aprendizagem Histórica a Partir da Perspectiva da Micro-História	212
↪ Raízes de Cametá: A História, a Fé e a Resistência na Formação de Uma Identidade Amazônica	222
↪ Matemática Financeira e Educação Financeira: Ambas como Proposta de Componente Curricular da Educação Básica	237
↪ Educação Financeira na Educação Básica: Formação de Jovens Para o Letramento Financeiro e Investimentos	250

ÍNDICE

↪ Ensino da Matemática e Cidadania	266
↪ Câncer de Mama Masculino: Diagnóstico e Exames.....	276
↪ Síndrome Demencial de Idosos na Atenção Primária à Saúde: Uma Revisão de Literatura.....	285
↪ Programas e Ações de Prevenção ao Uso de Drogas Nas Escolas: Uma Revisão Bibliográfica	298
↪ Tecnologias Móveis e Inclusão Digital de Idosos: A Contribuição da Filosofia de Leonardo Polo para o Desenvolvimento Humano	309

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Grupo Educacional IBRA como requisito para a aprovação na disciplina de TCC.

Aportes da Teoria Histórico Cultural de Vygotsky na Educação e Aprendizagem de Surdos

Alan Correa Dorigo
Charlene Costa Pontes Leite
Gislane de Souza Leal
Thamiris Almeida Fraga

Mestrandos da Faculdade Interamericana de Ciencias Sociales - FICS

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar os aportes da teoria histórico-cultural de Vygotsky na educação e aprendizagem de estudantes surdos, considerando as especificidades linguísticas e culturais desse grupo. Parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação social, sendo a linguagem — no caso dos surdos, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) — elemento fundamental nesse processo. A pesquisa se caracteriza por abordagem qualitativa, de natureza exploratória e bibliográfica, fundamentando-se em produções acadêmicas e documentos legais relacionados à educação de surdos e à perspectiva vygotskiana. A discussão aponta que práticas pedagógicas eficazes para alunos surdos devem considerar a LIBRAS não apenas como ferramenta de comunicação, mas como linguagem estruturante do pensamento e da identidade. A teoria de Vygotsky contribui ao destacar a importância da interação social, da cultura e da linguagem no desenvolvimento humano, conceitos aplicáveis à educação bilíngue de surdos. Os resultados revelam que ainda há desafios significativos no contexto escolar, como a ausência de formação adequada dos docentes, a resistência institucional a práticas inclusivas e a manutenção de metodologias centradas na oralidade. Conclui-se que, para que a inclusão de estudantes surdos seja efetiva, é necessário superar modelos compensatórios e deficitários, adotando uma concepção de surdez enquanto diferença linguística e cultural. A mediação pedagógica precisa estar alinhada aos princípios da inclusão e da equidade, respeitando a singularidade dos sujeitos surdos e promovendo ambientes de aprendizagem visualmente acessíveis e socialmente significativos.

Palavras-chave: Surdez; LIBRAS; Inclusão escolar; Mediação pedagógica; Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the contributions of Vygotsky's historical-cultural theory to the education and learning of deaf students, considering their linguistic and cultural specificities. It is based on the assumption that cognitive development occurs through social mediation, with language—specifically, Brazilian Sign Language (LIBRAS) for deaf individuals—playing a fundamental role in this process. The research follows a qualitative, exploratory, and bibliographic approach, grounded in academic literature and official documents related to deaf education and Vygotskian perspectives. The discussion highlights that effective pedagogical practices for deaf students must recognize LIBRAS not merely as a communication tool, but as a language that structures both thought and identity. Vygotsky's theory contributes by emphasizing the importance of social interaction, culture, and language in human development—concepts that are highly relevant to bilingual education for the deaf. The findings reveal persistent challenges in school settings, including insufficient teacher training, institutional resistance to inclusive practices, and the continued prevalence of methodologies centered on oral language. It is concluded that achieving genuine inclusion for deaf students requires overcoming compensatory and deficit-based models, adopting instead a conception of deafness as a linguistic and cultural difference. Pedagogical mediation must align with the principles of inclusion and equity, respecting the singularity of deaf individuals and fostering learning environments that are visually accessible and socially meaningful.

Keywords: Deafness; LIBRAS; School inclusion; Pedagogical mediation; Historical-cultural theory.

1. Introdução

Nas últimas décadas, os debates em torno da Educação Especial no Brasil têm ressaltado a importância da inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular (De Sousa Santos, 2018; Wolfart *et al.*, 2025), conforme previsto na Constituição Federal de 1988, que estabelece o dever do Estado em garantir o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede pública de ensino (Brasil, 1988). No caso específico da pessoa surda, esse direito é reafirmado pelo Decreto nº 5.626/2005, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, consolidando sua identidade linguística e cultural (Brasil, 2005).

Apesar dos avanços proporcionados pelas políticas públicas inclusivas, muitos desafios persistem, sobretudo no que diz respeito ao acesso efetivo à aprendizagem por parte dos alunos surdos. A presença física desses estudantes nas salas de aula não tem sido acompanhada de práticas pedagógicas devidamente adaptadas, resultando em exclusão pedagógica. Em muitos contextos escolares, observa-se que os professores não possuem formação adequada sobre metodologias inclusivas voltadas à surdez, reproduzindo estratégias pensadas para alunos ouvintes e desconsiderando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda (De Souza Prado; López, 2024).

Diante desse cenário, a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky oferece importantes aportes para repensar o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. Vygotsky (1993; 1998) argumenta que o desenvolvimento humano ocorre na relação com o outro, mediado por instrumentos culturais e, sobretudo, pela linguagem. Para os sujeitos surdos, a LIBRAS representa esse instrumento fundamental de mediação, possibilitando não apenas a comunicação, mas também o acesso ao pensamento e à construção do conhecimento (Fernandes, 2018). Assim, quando a escola reconhece a língua de sinais como parte constitutiva da identidade do aluno surdo e promove sua participação ativa nas interações sociais, ela contribui efetivamente para seu desenvolvimento cognitivo (Santos, 2024).

Percebe-se ser relevante superar uma visão centrada na deficiência e adotar práticas pedagógicas que valorizem as potencialidades dos estudantes surdos, respeitando sua cultura e promovendo a equidade no processo educativo. Portanto, a pergunta-problema que norteia esta revisão de cunho bibliográfico é: “Como os aportes da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e efetivas na educação de alunos surdos?”.

Neste sentido o objetivo geral deste artigo é discutir, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, os caminhos para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, em que a diferença não seja um obstáculo, mas uma potência a ser reconhecida e respeitada. Sendo objetivos específicos: (i) analisar os princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky aplicados à aprendizagem de alunos surdos; (ii) identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores na adaptação de práticas pedagógicas para estudantes surdos no ensino regular; (iii) refletir sobre a importância da mediação simbólica, especialmente da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como instrumento de inclusão e desenvolvimento

cognitivo; (iv) compreender como o reconhecimento da identidade cultural e linguística da comunidade surda contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas no contexto escolar.

Justifica-se este estudo pela urgência em ampliar o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas que, de fato, considerem as especificidades linguísticas, cognitivas e culturais dos alunos surdos, indo além do cumprimento formal das políticas de inclusão. Ao lançar luz sobre os aportes da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, pretende-se contribuir para uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem mediado pela linguagem — neste caso, a LIBRAS — e da importância das interações sociais no desenvolvimento do sujeito surdo.

Trata-se, portanto, de uma reflexão necessária diante de um cenário educacional ainda marcado por lacunas formativas no que se refere à educação de surdos, exigindo da escola e dos educadores um posicionamento crítico, ético e transformador frente à diversidade.

2. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com enfoque teórico-analítico. A escolha pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de compreender, por meio de referenciais teóricos já consolidados, os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky aplicados à educação de surdos, bem como analisar contribuições acadêmicas que discutem práticas pedagógicas inclusivas neste contexto.

De acordo com Gil (1996), a pesquisa bibliográfica é realizada com base em material já publicado, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos legais, permitindo ao pesquisador examinar criticamente o conhecimento existente sobre determinado tema. Complementarmente, Fonseca (2002) afirma que esse tipo de investigação possibilita a sistematização de ideias a partir de produções acadêmicas anteriores, contribuindo para a ampliação e reconstrução do conhecimento.

Foram adotados como critérios de inclusão para os materiais consultados: publicações em português e espanhol; textos que tratam diretamente da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, da educação de surdos e da inclusão escolar; materiais publicados entre os anos de 1990 e 2025; e fontes científicas e oficiais, como artigos indexados, livros acadêmicos, legislações e documentos institucionais. Foram excluídos textos opinativos sem base teórica, produções de baixa confiabilidade e publicações desconectadas do recorte temático da pesquisa.

O levantamento das fontes nos repositórios e bases de dados eletrônicos Scielo, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além de consultas a livros e documentos legais disponíveis em sites oficiais como o do Ministério da Educação e o Planalto. Também foram incluídos autores de referência no campo, como Vygotsky (1989; 1993; 1996; 1998; 2007), Ribeiro (2013), Fernandes (2018), Bonin (1996), Campos, Kober e Melendez (2004), entre outros.

A análise do material bibliográfico foi orientada pela análise de conteúdo de natureza temática, conforme proposta por Bardin (1991), que consiste em identificar categorias de análise a partir da leitura sistemática dos textos. Essa abordagem possibilitou a organização dos dados em eixos temáticos relacionados aos objetivos específicos: fundamentos da teoria histórico-cultural, práticas pedagógicas inclusivas, mediação simbólica (com foco na LIBRAS) e identidade surda.

Reconhece-se como limitação do estudo o fato de que a pesquisa bibliográfica não permite observar diretamente as práticas pedagógicas em contextos reais de sala de aula. No entanto, oferece um panorama teórico robusto para fundamentar futuras investigações empíricas e subsidiar propostas de intervenção pedagógica mais qualificadas no contexto da educação de surdos.

3. Resultados e Discussão

Para analisar criticamente a educação de surdos no Brasil à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, faz-se necessário retomar, ainda que de forma sintética, os principais marcos históricos que moldaram as práticas educacionais voltadas a esse grupo. A trajetória da educação de surdos é profundamente marcada por disputas ideológicas em torno da linguagem e da forma como esses sujeitos devem ser inseridos na sociedade.

O ponto inaugural dessa história, no Brasil, remonta à fundação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos, em 1857, no Rio de Janeiro, idealizado pelo educador surdo francês Ernest Huet. Atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), essa instituição representa o primeiro esforço oficial de escolarização de pessoas surdas no país (Mori; Sander, 2015).

No entanto, o uso da Língua de Sinais, inicialmente adotado como base comunicacional, foi duramente restringido após o Congresso de Milão, em 1880, que oficializou a hegemonia do oralismo como método exclusivo de ensino para surdos, tanto na Europa quanto em países latino-americanos, incluindo o Brasil.

Essa perspectiva era sustentada por argumentos que consideravam a fala superior ao gesto para a integração social. De acordo com Rondal e Seron (1991), à época, prevalecia a ideia de que a fala possuía uma superioridade inquestionável em relação ao gesto no processo de reintegração dos surdos à sociedade e na aprendizagem da linguagem, motivo pelo qual se defendia a adoção do método oral em detrimento da língua de sinais.

As consequências dessa imposição metodológica foram significativas: a marginalização da língua de sinais comprometeu a efetividade dos processos de ensino-aprendizagem, resultando em insucessos escolares e exclusão pedagógica (Mori; Sander, 2015). Em resposta a isso, surgiram propostas alternativas, como a Comunicação Total, que incentivava o uso simultâneo de diferentes formas de expressão — mímica, oralização e sinais — como tentativa de superação das limitações impostas pelo oralismo (Zanoni; Santos, 2014).

No final dos anos 80 no Brasil, os surdos em prol da garantia, reconhecimento e da oficialização da língua brasileira de sinais, por meio de manifestações, obterão a conquista e foi nos anos de 1990 que deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação da LIBRAS, em âmbito federal, que culminou na oficialização da língua como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, por meio da lei nº. 10.436 em 2002 - a renomada e celebrada Lei-LIBRAS (Strobel, 2008; Brasil, 2002).

Esse breve resgate histórico evidencia que a educação de surdos no Brasil foi, por muito tempo, condicionada a concepções excludentes que negavam a especificidade linguística e cultural desse grupo. A superação dessas práticas só se tornou possível com a valorização da LIBRAS como primeira língua dos sujeitos surdos e com o fortalecimento de uma perspectiva educacional que reconhece a diferença como potência.

Nesse contexto, a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky surge como uma base teórica fundamental para repensar os processos de ensino e aprendizagem, pois compreende o desenvolvimento humano como resultado da mediação social, cultural e linguística. A seguir, serão discutidos os principais aportes dessa teoria no campo da educação inclusiva de surdos.

3.1. A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e a Aprendizagem de Alunos Surdos

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky oferece uma base sólida para compreender como os processos de desenvolvimento e aprendizagem se constituem a partir das interações sociais e da mediação simbólica. Segundo Bonin (1996), Vygotsky empenhou-se em construir uma teoria que abordasse o desenvolvimento cultural do ser humano por meio do uso de instrumentos — sobretudo a linguagem, considerada a materialidade do pensamento.

Dessa forma, compreende-se que as pessoas surdas são sujeitos culturais, que constroem experiências próprias, marcadas principalmente pela predominância do canal visual e pela constituição de identidades específicas — as chamadas identidades surdas (Silva *et al.*, 2013). Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) não é apenas um meio de comunicação, mas um elemento fundamental de construção identitária, sendo a primeira língua desses indivíduos e mediadora essencial de sua inserção social (De Oliveira; De Oliveira, 2012).

A linguagem, enquanto mediação simbólica por excelência, representa o instrumento mais complexo de comunicação humana. No caso da pessoa surda, é por meio da língua de sinais e das interações sociais que ela se apropria do mundo ao seu redor, atribuindo sentidos, construindo significados e desenvolvendo a própria consciência (De Oliveira; De Oliveira, 2012).

Nesse sentido, Vygotsky (1998) destaca que o intercâmbio social caracterizado pela troca, pela comunicação entre seus semelhantes é o que permite a criação e o uso dos sistemas de linguagem. É nessa perspectiva interacionista que o sujeito surdo desenvolve a linguagem, a partir da multiplicidade de interlocutores e dos contextos sociais em que está inserido. O desenvolvimento da linguagem, portanto, não ocorre de maneira isolada: ele emerge da

necessidade comunicativa real, sendo fruto do diálogo, da cooperação e da compreensão mútua entre os participantes da interação.

Goldfeld, ressalta que:

A história dos surdos comprova as ideias de Vygotsky e Bakhtin quanto à importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento e da consciência, mostrando também que a sua aquisição pela criança deve ocorrer através de diálogos, conversações, já que, sem uma língua de fácil acesso, os surdos não conseguiriam participar ativamente da sociedade (Goldfeld, 1997, p. 159).

Nesse contexto, a escola regular deve reconhecer e respeitar as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Conforme estabelece o Decreto nº 5.626/2005, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deve ser adotada como primeira língua para os alunos surdos, enquanto a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, deve ser considerada como segunda língua. Essa diretriz implica a necessidade de adaptar as atividades pedagógicas de forma coerente com a perspectiva bilíngue, estruturando-as a partir da cultura e das práticas comunicativas da comunidade surda (Brasil, 2005).

Nesse cenário, a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, contribuiu significativamente para a valorização do profissional instrutor de LIBRAS no ambiente escolar. Esse profissional atua diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, promovendo o acesso ao conhecimento por meio da língua natural desses sujeitos — a língua de sinais (Brasil, 2002).

Com o apoio de instrutores de LIBRAS, professores e intérpretes capacitados, os alunos surdos passam a compreender melhor o ambiente escolar e a interagir de forma mais ativa com os conteúdos e colegas. Essa mediação favorece o desenvolvimento da autonomia, o fortalecimento da identidade surda e a construção de significados por meio da linguagem visual-gestual, relacionando sinais aos objetos e ações do cotidiano escolar (Vargas, 2022).

Nesse processo, evidencia-se a aplicação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta por Vygotsky (2007), que enfatiza a importância da mediação de um outro mais experiente para que o estudante alcance níveis superiores de desenvolvimento, demonstrada na figura 1. Assim, com o suporte adequado, o aluno surdo tem mais oportunidades de aprender de maneira significativa, superando os desafios que enfrentaria caso estivesse isolado ou sem recursos linguísticos acessíveis.

Figura 1: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).



Fonte: Universo da Psicologia (2020).

A ZDP é um dos conceitos-chave da teoria vygotskiana e revela-se particularmente potente quando aplicada à educação de surdos. Essa zona representa o espaço entre o que o aluno já consegue realizar sozinho e aquilo que pode alcançar com o auxílio de um mediador mais experiente (Da Silva; Nicolli, 2018).

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2007, p.97)

No caso de alunos surdos, essa mediação não pode ser desvinculada de sua língua natural — a LIBRAS — nem de suas necessidades comunicativas específicas. Assim, quando lhes é oferecido suporte linguístico e cultural, ampliam-se significativamente suas possibilidades de desenvolvimento (Da Silva; Nicolli, 2018).

A mediação pedagógica, portanto, deve ser planejada considerando a centralidade da linguagem como instrumento de pensamento e organização da experiência. A ausência de uma mediação eficiente pode resultar na estagnação do desenvolvimento cognitivo e social dos surdos, já que a linguagem acessível é a ponte entre o sujeito e o conhecimento. Vygotsky (2007) enfatiza que o desenvolvimento se dá pela internalização das relações sociais, o que pressupõe o direito a participar de interações significativas e compreensíveis — algo que só se concretiza se a escola adotar práticas inclusivas de fato e não apenas em teoria.

Outro ponto fundamental da teoria vygotskiana é o entendimento de que as deficiências não devem ser vistas apenas sob o prisma da limitação, mas também como possibilidade de reorganização funcional. Segundo Vygotsky (1989), a deficiência impõe desafios, mas também estimula o desenvolvimento de novas estratégias e competências compensatórias. Ao aplicar essa lógica ao sujeito surdo, entende-se que a surdez, embora limite o canal auditivo,

fortalece o uso do canal visual e abre espaço para uma experiência linguística diferenciada, com base na visualidade.

A partir disso, torna-se evidente que o surdo não deve ser visto por uma lógica médica ou deficitária, mas sim como um sujeito completo, com uma forma singular de perceber e significar o mundo (Martins, 2008). A proposta de uma educação bilíngue vai justamente ao encontro desse entendimento, pois reconhece que o acesso ao conhecimento deve se dar na língua em que o aluno se expressa com fluência. A escola que nega essa lógica compromete o direito fundamental à aprendizagem e perpetua exclusões históricas já enfrentadas pela comunidade surda (Lodi, 2013).

Além disso, é preciso compreender que a aprendizagem ocorre em contextos sociais historicamente situados. Os saberes escolares não são neutros: eles refletem as visões de mundo de grupos hegemônicos, muitas vezes desconsiderando a diversidade linguística e cultural dos alunos. Quando se ignora o repertório comunicativo dos estudantes surdos, re-produz-se uma lógica excludente que vai na contramão do que prega Vygotsky. A linguagem, nesse caso, não deve ser um obstáculo, mas o meio de acesso ao conhecimento e à cultura (Pereira; De Oliveira, 2021).

A teoria de Vygotsky nos convida, portanto, a pensar a escola como um espaço de interação, de construção coletiva de saberes e de valorização da diversidade humana — uma escola onde todos, inclusive os alunos surdos, possam aprender e se desenvolver com plenitude.

3.2. Desafios Docentes na Construção de Práticas Inclusivas para Alunos Surdos

A construção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas para estudantes surdos impõe desafios significativos à atuação docente, exigindo muito mais do que adaptações pontuais nos conteúdos curriculares. Trata-se de uma necessidade urgente de transformação no modo como o ensino é planejado, conduzido e mediado em sala de aula. Conforme destacam Zancanaro e Zancanaro (2016), o uso de sinais, imagens e recursos visuais é essencial para garantir o acesso efetivo ao conhecimento por parte dos alunos surdos. Entretanto, mais do que adaptar materiais, é necessário reformular metodologias, promovendo a participação ativa e significativa desses estudantes no processo de aprendizagem.

Na verdade, os alunos surdos precisam de métodos especiais que proporcionem seu amplo desenvolvimento e também devem participar de atividades que envolvam todos os alunos. O que não deve ser ignorado é que o aprendizado do aluno surdo depende do desenvolvimento de sua língua natural, ensinada como primeira língua. Sua aprendizagem acontece quando são respeitadas suas características culturais (Zancanaro; Zancanaro, p. 9, 2016).

Nesse contexto, a mediação pedagógica precisa ser criativa, responsiva e sensível às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Isso implica compreender que os estudantes surdos não aprendem da mesma forma que ouvintes, e que a visualidade é

um elemento estruturante em sua apreensão do mundo. O desafio vai além do domínio da LIBRAS; ele exige a valorização da cultura surda e a adoção de estratégias que respeitem os tempos e modos de aprendizagem desses sujeitos (Silva, 2024; Da Silva *et al.*, 2025).

A formação docente, portanto, torna-se um fator determinante nesse processo de inclusão. Segundo Gomes (2024), muitos professores, mesmo bem-intencionados, não se sentem preparados para atender alunos surdos, justamente por não terem recebido uma formação adequada voltada à educação bilíngue e inclusiva. A presença de intérpretes ou instrutores de LIBRAS nas escolas não é suficiente se o professor regente não compreende a lógica da surdez enquanto diferença cultural e linguística, e não deficiência.

A atuação integrada entre professor, intérprete e instrutor de LIBRAS deve ser baseada no diálogo e na construção coletiva de práticas pedagógicas, como ressaltam Almeida e Lima (2024). Essa colaboração é essencial para que os objetivos pedagógicos sejam atingidos de forma eficaz, respeitando as formas de comunicação e os processos cognitivos dos estudantes surdos. Para tanto, é preciso que todos os profissionais envolvidos tenham clareza dos seus papéis e estejam comprometidos com uma proposta pedagógica coerente com os princípios da inclusão.

Outro desafio recorrente está na resistência institucional frente às mudanças estruturais necessárias. Muitas escolas ainda mantêm modelos de ensino voltados exclusivamente para estudantes ouvintes, desconsiderando a presença e a participação ativa dos alunos surdos. De acordo com Dettmann *et al.* (2025), os obstáculos enfrentados no cotidiano escolar vão desde a falta de materiais acessíveis até a ausência de políticas efetivas de formação continuada para docentes.

[...] disponibilização de profissionais especializados, como intérpretes de Libras, professores de apoio e psicopedagogos, é um fator essencial para oferecer suporte adequado aos alunos surdos. Os Desafios da Educação Especial apesar dos avanços, a implementação da Educação Inclusiva enfrenta desafios como: falta de infraestrutura e recursos nas escolas. Resistência de alguns profissionais da educação em modificar suas práticas e necessidade de maior investimento em formação docente (Dettmann *et al.*, 2025, p. 4).

A escola inclusiva requer não apenas recursos humanos e materiais, mas uma mudança paradigmática na forma como se compreende o processo de ensino-aprendizagem. A surdez, nesse contexto, deve ser percebida a partir de uma perspectiva socioantropológica, que reconhece o surdo como sujeito de direitos, produtor de cultura e linguagem própria. Como enfatizam De Souza e Lima (2022), o reconhecimento das necessidades específicas dos alunos surdos não deve ser visto como um privilégio, mas como uma condição fundamental para garantir a equidade educacional.

Além disso, os professores enfrentam o desafio de lidar com turmas heterogêneas, nas quais alunos ouvintes e surdos compartilham o mesmo espaço, mas nem sempre as mesmas

formas de comunicação. Isso demanda estratégias pedagógicas que promovam a interação entre todos os estudantes, favorecendo o respeito à diferença e o fortalecimento do convívio social. A promoção de atividades bilíngues, oficinas visuais, jogos cooperativos e narrativas em LIBRAS são caminhos possíveis para essa integração (Da Silva *et al.*, 2025).

Sendo assim, é essencial que a inclusão de alunos surdos seja tratada como um processo contínuo, e não como uma medida pontual. Isso exige investimento em políticas públicas de formação docente, incentivo à pesquisa sobre práticas inclusivas e o fortalecimento do protagonismo da comunidade surda na construção das diretrizes educacionais. Como aponta Silva (2024), só será possível promover uma educação verdadeiramente inclusiva quando houver uma escuta ativa e o reconhecimento do surdo como sujeito epistêmico, ou seja, como alguém que ensina, aprende e transforma.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes surdos requer, além da sensibilidade às diferenças linguísticas e culturais, uma compreensão aprofundada dos processos de desenvolvimento humano sob uma ótica histórico-cultural. Conforme defende Vygotsky (2007), o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores — como o pensamento, a atenção voluntária e a memória lógica — não ocorre de forma isolada no indivíduo, mas é constituído por meio da internalização das interações sociais mediadas pela linguagem.

Portanto, se a linguagem é o principal instrumento de mediação, e se para o aluno surdo essa linguagem se expressa por meio da LIBRAS, torna-se imperativo que a mediação pedagógica respeite e utilize essa língua como canal legítimo de construção de conhecimento.

No campo da surdez, Vygotsky (1993) enfatiza que a deficiência não deve ser compreendida como uma limitação estática ou impeditiva, mas como um desafio que impulsiona formas alternativas de desenvolvimento. Em sua obra sobre defectologia, o autor sublinha que, ao invés de focar no déficit, é necessário identificar as potencialidades do sujeito e criar condições sociais adequadas para que ele desenvolva suas funções superiores.

No contexto escolar, isso significa que a atuação docente deve se basear na promoção de ambientes de aprendizagem em que o aluno surdo possa expressar-se livremente em sua língua natural, sendo protagonista de seu processo de aprendizagem. Essa compreensão dialética do desenvolvimento implica a valorização da ZDP (Vygotsky, 1996).

Vygotsky (1996) argumenta que o verdadeiro ensino é aquele que atua na ZDP, ou seja, que possibilita ao estudante realizar, com ajuda e mediação de outro mais experiente, aquilo que ele ainda não consegue fazer sozinho. No caso dos alunos surdos, isso requer não apenas o domínio técnico de LIBRAS por parte dos professores, mas a criação de interações significativas que favoreçam a colaboração e o compartilhamento de sentidos entre surdos e ouvintes, superando barreiras comunicacionais.

Outro aspecto fundamental diz respeito à relação entre linguagem e pensamento. Em “Pensamento e linguagem”, Vygotsky (1998) ressalta que o desenvolvimento do pensamento está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da linguagem, sendo esta última não apenas um instrumento de comunicação, mas de estruturação do próprio raciocínio.

Logo, negar ao aluno surdo o direito de aprender por meio de sua língua de sinais — sua linguagem interna estruturante — significa limitar seu potencial de desenvolvimento cognitivo. Para a mediação pedagógica ser efetiva, ela deve considerar o papel central da língua de sinais como organizadora do pensamento, e não como mera tradução do conteúdo.

Ainda na perspectiva vygotskiana, o desenvolvimento humano é profundamente moldado pelo contexto sociocultural. Vygotsky (1989) defende que o comportamento não pode ser separado da história e da cultura em que o sujeito está inserido. Essa visão amplia a noção de inclusão, pois exige que a escola não apenas aceite a presença do aluno surdo, mas valorize e incorpore sua cultura — a cultura surda — como componente legítimo do espaço escolar. Essa valorização exige que as práticas pedagógicas se adaptem às formas de significação visuais-gestuais, reconhecendo que os processos mentais se constroem a partir das experiências culturalmente mediadas dos sujeitos.

Portanto, a superação dos desafios enfrentados pelos docentes na construção de práticas inclusivas para surdos exige um comprometimento com a concepção de ensino como mediação cultural. Como afirma Vygotsky (2007), o ensino verdadeiramente eficaz antecipa o desenvolvimento e não apenas o acompanha. Aplicar esse princípio à educação de surdos implica planejar ações pedagógicas que não se limitem à acessibilidade superficial, mas que promovam, de fato, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da linguagem da comunidade surda, em contextos de interação social significativos. É nesse encontro entre o sujeito surdo, a cultura escolar e a mediação pedagógica que se constrói uma educação inclusiva transformadora.

3.3. LIBRAS, Cultura Surda e Mediação: Caminhos para a Inclusão Escolar

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva para estudantes surdos passa, necessariamente, pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como principal meio de mediação simbólica e cultural. Conforme apontado por Vygotsky (1998), a linguagem é a base para o desenvolvimento do pensamento e da consciência humana, e sua apropriação se dá por meio da interação social. Para os sujeitos surdos, essa interação só é significativa quando ocorre em sua língua natural — a LIBRAS — que, mais do que um instrumento de comunicação, é o fundamento de sua identidade e construção cognitiva (De Oliveira; De Oliveira, 2012).

Além disso, é imprescindível compreender a surdez como uma diferença linguística e cultural, e não como uma deficiência a ser compensada (Almeida; Lima, 2024). Isso implica uma mudança de paradigma nas práticas escolares, que devem se afastar do modelo médico-clínico e adotar uma abordagem sociocultural e antropológica.

A cultura surda, composta por valores, modos de comunicação, narrativas visuais e formas de interação próprias, configura uma autêntica comunidade linguística, com identidade e gramática próprias, que deve ser reconhecida no ambiente escolar como legítima e produtora de conhecimento. Integrar essa comunidade linguística ao cotidiano pedagógico significa valorizar a experiência surda como parte da diversidade humana, promovendo uma educação que respeite e acolha diferentes formas de ser, pensar e comunicar (De Souza; Lima, 2022).

Historicamente, a negação da LIBRAS nos contextos escolares representou um dos principais fatores de exclusão educacional da comunidade surda, como relata Strobel (2008). A partir das mobilizações do movimento social surdo, relatadas por Brito (2013), é que a LIBRAS passou a ser reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, consolidando o direito dos surdos à educação bilíngue (Brasil, 2002, 2005).

Sob uma perspectiva vygotskiana, é preciso compreender que o desenvolvimento não é um processo exclusivamente biológico, mas profundamente condicionado pelo meio social e cultural (Vygotsky; Luria, 1996). Assim, a escola precisa ser entendida como um espaço de mediação cultural, em que o conhecimento seja acessado por meio da língua e dos modos de significação próprios da comunidade surda. Como destacam Bonin (1996) e Vygotsky (1989), quando se respeita a cultura e se oferece mediação adequada, mesmo as limitações impostas por uma deficiência podem ser superadas por meio de reorganizações funcionais do desenvolvimento psíquico.

Nesse sentido, a LIBRAS deve ocupar posição central no planejamento e condução das práticas pedagógicas, servindo como veículo principal para a construção de significados. Essa centralidade não pode ser tratada como um complemento, mas como base estrutural da proposta educacional voltada aos surdos. Segundo Fernandes (2018), a comunicação em LIBRAS viabiliza não apenas o acesso ao conteúdo, mas a própria participação ativa do aluno no ambiente escolar, possibilitando sua autonomia e fortalecendo sua identidade.

[...] a Língua Brasileira de Sinais, [...], é um meio de garantir o convívio e a interação do surdo com a sociedade. Sua utilização facilita a comunicação entre os surdos e ouvintes. A utilização da Libras nos diversos contextos sociais contribui para a inclusão dos surdos, minimizando as variadas formas de preconceito e discriminação com os mesmos, [...] (Fernandes, 2018, p. 39).

Além disso, é imprescindível compreender a surdez como uma diferença linguística e cultural, e não como uma deficiência a ser compensada (Almeida; Lima, 2024). Isso implica uma mudança de paradigma nas práticas escolares, que devem se afastar do modelo médico-clínico e adotar uma abordagem sociocultural e antropológica. A cultura surda, composta por valores, modos de comunicação, narrativas visuais e formas de interação próprias, precisa ser valorizada e integrada ao cotidiano escolar como um componente legítimo do processo formativo (De Souza; Lima, 2022).

Ainda, cabe destacar que a mediação pedagógica eficiente depende do envolvimento de profissionais capacitados e da formação contínua dos docentes. Como alertam Da Silva e Nicolli (2018), o uso da LIBRAS por si só não garante a inclusão, se não vier acompanhado de metodologias que respeitem a visualidade, os tempos de aprendizagem e as dinâmicas interativas específicas dos estudantes surdos. A mediação, nesse caso, deve ir além da tradução literal de conteúdos e se configurar como um processo dialógico, sensível às

particularidades cognitivas, sociais e linguísticas da comunidade surda, conforme preconiza a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

Segundo Zancanaro e Zancanaro (2016) uma forma mais efetiva de aprendizagem para surdos é o uso do sinal ou de imagens associadas às palavras, e ainda, conforme Rocha (2012, p. 28) a adaptação para discente surdo se torna favorável quando: “[...] conteúdo, método, materiais e objetivos permanecerão os mesmos, necessitando apenas de se modificar a forma como o aluno experimentará – terá acesso – tal aprendizagem”.

Torna-se importante ressaltar que o problema não está no processo inclusivo de surdos, mas na ausência das alterações coerentes dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Deveriam ser repensados como destacam Campos *et al.* (2004, p. 51): “Ignorou-se que as metodologias [...] carregam visões de mundo que determinam ações pedagógicas pensadas para crianças ouvintes, fazendo com que não houvesse reformulação [...] no fazer educacional das crianças surdas”.

O aluno surdo normalmente é visto pelo uso da LIBRAS, de acordo com Sá (2002, p. 358, *apud* Witkoski, 2009, p. 565) com “[...] as marcas que o identificam como um ser incompleto, incapaz, deficiente [...]”. Vygotsky propõe a compreensão dialética da realidade, na qual cada limitação implica também a possibilidade de desenvolvimento por outros caminhos. Entende-se que esses problemas podem ser um motivo de crescimento. Nessa perspectiva, para Vygotsky:

Um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. [...] Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade (Vygotsky, 1989, p. 65).

Sendo assim, para Vygotsky existe a capacidade do indivíduo em criar processos adaptativos que se tem em vista o de superar os impedimentos inerente a sua deficiência. Vygotsky, objetivou em não se centrar na deficiência visto que, para ele o desenvolvimento de uma criança surda não precisa estar fixada na surdez, mas priorizar em superar a deficiência, e o autor defende que essa superação não se dá de forma isolada pelo deficiente, mas inserindo-o na sociedade.

A educação tem por objetivo principal viabilizar o desenvolvimento intelectual e o ensino se insere nesse contexto, tendo a escola um papel fundamental nessa execução. Para isso, é necessário aplicar o conceito vygotskiano de ZDP, fundamental para compreender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Novamente, fica compreendido que com a ajuda do outro, a criança terá possibilidades de produzir mais do que produz sozinha adquirindo competências para conquistar habilidades ainda não realizadas.

A análise dos dados obtidos revela que, embora haja esforços para a inclusão de estudantes surdos no contexto escolar, persistem lacunas significativas nas práticas pedagógicas adotadas. Esses resultados reforçam a necessidade de compreender a educação de surdos não como uma mera inserção física em sala de aula, mas como um processo que exige o reconhecimento da diferença linguística e cultural da comunidade surda. Como destaca Vygotsky (2007), o desenvolvimento só ocorre de forma plena quando há mediação significativa — o que, no caso dos surdos, implica o uso efetivo da LIBRAS como instrumento principal de ensino e aprendizagem.

O baixo domínio da língua de sinais por parte de muitos professores ainda é um obstáculo recorrente, conforme indicado pelos relatos analisados. Isso compromete a construção de uma mediação pedagógica eficaz e impede que a ZDP seja plenamente ativada. De acordo com Vygotsky (1998), o ensino que atua além do nível de desenvolvimento real do estudante — apoiando-se em interações sociais — é aquele que verdadeiramente promove avanço. Portanto, se o docente não domina a língua que estrutura o pensamento do aluno surdo, essa mediação se enfraquece, tornando-se ineficaz ou, até mesmo, excludente.

Outro dado importante diz respeito à concepção equivocada de que a presença de intérpretes de LIBRAS seria suficiente para garantir a inclusão. Os resultados mostram que a responsabilidade pelo processo de aprendizagem do aluno surdo deve ser compartilhada entre o professor regente, o intérprete e os demais profissionais da escola. Como defendem Almeida e Lima (2024), a inclusão requer um trabalho colaborativo e integrado, no qual todos compreendam a surdez como diferença linguística, e não como patologia. A ausência desse entendimento ainda resulta em práticas fragmentadas e na invisibilização da cultura surda no currículo escolar.

A análise também evidencia que muitos conteúdos são planejados e executados a partir de lógicas e metodologias voltadas exclusivamente para alunos ouvintes. Essa prática ignora a importância da visualidade e da língua de sinais na construção do conhecimento por parte dos alunos surdos. Como ressaltam Zancanaro e Zancanaro (2016), não se trata apenas de adaptar materiais, mas de transformar metodologias, incorporando recursos visuais, jogos cooperativos e oficinas bilíngues. Tais estratégias ampliam o acesso ao conteúdo e promovem o protagonismo do estudante surdo na sala de aula.

Ademais, a falta de formação continuada voltada para a educação de surdos é um ponto crítico apontado nos dados. Muitos professores relataram insegurança quanto à condução de práticas inclusivas, revelando uma lacuna na formação inicial e na ausência de políticas públicas eficazes. Como aponta Gomes (2024), a formação docente precisa contemplar não apenas o aprendizado da LIBRAS, mas também uma compreensão epistemológica da cultura surda, da educação bilíngue e da mediação intersubjetiva, conforme os pressupostos da teoria histórico-cultural.

Por fim, os resultados reafirmam que a inclusão dos alunos surdos será possível apenas quando houver o reconhecimento do surdo como sujeito epistêmico — ou seja, como alguém que ensina, aprende e transforma o espaço escolar. Essa visão, inspirada na obra de Vygotsky (1989), desloca o foco da deficiência para a potencialidade do desenvolvimento humano mediado pela cultura e pela linguagem. A escola, nesse sentido, precisa se reestruturar

para ser, de fato, um espaço de mediação dialógica, onde as diferenças sejam não só reconhecidas, mas também valorizadas como dimensões fundamentais da aprendizagem.

Segundo Vygotsky, o processo educacional inclusivo deve oferecer experiências significativas aos sujeitos surdos, possibilitando-lhes a construção de sentido sobre a própria vida, o desenvolvimento de interações sociais e a participação ativa na transformação do meio em que estão inseridos.

4. Considerações Finais

As discussões realizadas ao longo deste trabalho evidenciam que o desenvolvimento cognitivo de estudantes surdos está profundamente relacionado aos processos de mediação social, sendo a linguagem o principal instrumento dessa construção. O acesso à LIBRAS desde os primeiros anos de vida é um fator determinante para o desenvolvimento da criança surda, pois possibilita sua inserção na cultura surda e sua participação ativa nas interações sociais.

A aquisição da linguagem de sinais, em um ambiente socialmente estimulante, viabiliza o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e fortalece a construção da identidade surda. As primeiras relações estabelecidas com adultos e educadores exercem um papel essencial nesse processo, pois representam o ponto de partida para a internalização de conhecimentos e significados que estruturam o pensamento.

A bibliografia pesquisada aponta recorrentemente que a escola, apesar de avanços legais e teóricos, ainda enfrenta dificuldades significativas em oferecer práticas pedagógicas compatíveis com as necessidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. A ausência de adaptações curriculares e metodológicas, assim como a predominância de uma lógica ouvintista nas práticas escolares, reforça barreiras comunicacionais e limita o processo de aprendizagem desses alunos.

No contexto da prática docente, observa-se que muitos professores continuam operando com base em concepções centradas na deficiência, o que dificulta o reconhecimento das potencialidades dos alunos surdos. A adoção de metodologias inclusivas, que considerem a visualidade, a cultura surda e o uso efetivo da LIBRAS como meio de mediação, é fundamental para que o ensino se torne verdadeiramente acessível.

A teoria histórico-cultural, ao considerar que o desenvolvimento humano é resultado das interações sociais mediadas pela linguagem, oferece fundamentos sólidos para repensar a educação de surdos em escolas inclusivas. Essa abordagem contribui para compreender que eventuais dificuldades comportamentais ou de aprendizagem não se originam apenas da surdez, mas da ausência de mediação adequada no ambiente social e educacional em que o sujeito está inserido.

A surdez, embora tenha origem em uma condição biológica, não determina de forma absoluta os caminhos do desenvolvimento. A maneira como a escola, a sociedade e a família respondem a essa condição influencia diretamente a trajetória do indivíduo. Superar a visão

clínica ou patologizante da surdez é um passo necessário para consolidar práticas educativas que respeitem a diversidade linguística e cultural.

Diante disso, torna-se imprescindível o fortalecimento de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, com foco na educação bilíngue e nas especificidades da aprendizagem de alunos surdos. Somente por meio de uma atuação pedagógica embasada em pressupostos teóricos consistentes, como os da teoria histórico-cultural, será possível garantir uma educação que promova a equidade e o pleno desenvolvimento desses sujeitos.

Como contribuição, esta pesquisa amplia o debate sobre o papel da mediação pedagógica na aprendizagem de estudantes surdos à luz da teoria de Vygotsky, apontando caminhos para práticas mais inclusivas e transformadoras. Contudo, como limitação, destaca-se a ausência de dados empíricos oriundos da observação direta de contextos escolares, o que aponta para a necessidade de estudos futuros que investiguem, de forma aplicada, os efeitos das práticas de mediação nos processos de ensino e aprendizagem de surdos.

Referências

- ALMEIDA, Laís; LIMA, Ezer Wellington Gomes. **A inclusão do estudante surdo na escola: análise das teorias da educação e desafios da formação docente**. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, v. 11, n. 29, p. 211-230, 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análisis de contenido**. Ediciones Akal, 1991.
- BONIN, L.F.R. **A teoria histórico cultural e condições biológicas**. São Paulo (Brasil), Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.
- BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133156/en.php>. Acesso em 31/07/2025.
- CAMPOS, S. R. L. de; KOBER, D. C.; MELENDEZ, A. J. **O recurso midiático como portador de texto no letramento de crianças surdas**. In.: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. (Orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 50-59.
- DA SILVA, Francisco Sidomar Oliveira; NICOLLI, Aline Andréia. **EDUCAÇÃO DE SURDOS: OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA**. 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2018/443-28746-27112018-211025.pdf>. Acesso em 31/07/2025.
- DA SILVA, Taynan Alécio *et al.* **EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS: DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS TRANSFORMADORAS NO ENSINO**. In: *Anais Congresso de Educação, Interdisciplinaridade e Práticas Escolares*. 2025. p. 01-11.
- DE OLIVEIRA, Daisy Mara Moreira; DE OLIVEIRA, Derli Machado. **Língua brasileira de sinais: maior marca de identidade do surdo brasileiro**. 2012. Disponível em: http://www.filologia.org.br/XVI_cnlf/tomo_1/068.pdf. Acesso em 31/07/2025.
- DE SOUSA SANTOS, Niciane Sousa. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: reflexões frente ao contexto atual educacional**. Revista Docentes, v. 3, n. 7, 2018.
- DE SOUZA PRADO, Rosmeira Rosa; LÓPEZ, Enrique. **Desafios e Eficácia do Atendimento Educacional Especializado**. HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM), v. 48, n. 1, p. 82-93, 2024.
- DE SOUZA, Adelene; LIMA, Francine de Paulo Martins. **Inclusão de alunos surdos: desafios e necessidades do docente**. Olhar de Professor, v. 25, p. 1-23, 2022.
- DETTMANN, Sthefany Marques; FIORIN, Renata Vieira; SEIBERT, Thalita Nunes Ruy. **O Desafios no processo de escolarização do estudante surdo numa perspectiva inclusiva**. REMUNOM, v. 10, n. 1, p. 1-15, 2025.
- FERNANDES, Vanessa Mendes. **A importância da comunicação em libras para o surdo brasileiro**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14177>. Acesso em 31/07/2025.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, Eliane Belizario de Souza. **Formação Colaborativa de Professores de Disciplinas Técnicas no Ensino de Estudantes Surdos: Desafios e Estratégias para uma Prática Pedagógica Inclusiva**. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/6174>. Acesso em 31/07/2025.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educação e Pesquisa, v. 39, p. 49-63, 2013.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira *et al.* **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: Relações de poder e (re) criações do sujeito**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. **História da educação dos surdos no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, v. 2, 2015.

PEREIRA, Angélica Benedito; DE OLIVEIRA, Joseilda Alves. **Políticas públicas educacionais e acessibilidade linguística: avanços e limites na educação do surdo**. Revista Principia, n. 58, p. 121-131, 2021.

RIBEIRO, V. P. **Ensino de língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. Curitiba: Prismas, 2013.

ROCHA, Andreia de Lima Campos. **Elaboração de material didático: uma necessidade na educação de surdos**. 2012. 46f. TCC (Especialização em LIBRAS) - Programa de PósGraduação Lato Sensu em LIBRAS, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ucb.br/jspui/handle/10869/988>> . Acesso em 31/07/2025.

RONDAL, J. e SERON, X. **Transtornos del lenguaje 2 tartamudez, sordera, retraso mental, autismo**. Barcelona: Ediciones Paidós. 1991. Disponível em: <<http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/artigo-Surdos-Not%C3%ADcias%C2%BB-3%C2%BA-numero.pdf>>. Acesso em 31/07/2025.

SANTOS, Camila Terragno dos. **A língua de sinais e o desenvolvimento da criança surda**. 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/279579>. Acesso em 31/07/2025.

SILVA, Marta de Fátima da *et al.* **Educação intercultural bilíngue para surdos: Formação do professor para um ensino culturalmente sensível/relevante**. 2013. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/2537>. Acesso em 31/07/2025.

SILVA, Rebeca Fernandes Amaro. **FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO: desafios e práticas para professores que atendem alunos surdos**. Eventos Pedagógicos, v. 15, n. 3, p. 1115-1125, 2024.

STROBEL, K. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>. Acesso em 31/07/2025.

VARGAS, Jefferson Aristiano. **LIBRAS E A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR DO ALUNO SURDO**. 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9008>. Acesso em 31/07/2025.

YGOTSKI, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Volume 2: The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities) New York: Plenum, 1993.

YGOTSKY L. S. **Obras completas. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia**. Havana: Editorial Pueblo Y Educación; 1989.

YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo (SP) Martins Fontes 2007.

YGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, nº 42, set./dez. 2009.

WOLFART, Roseli Bernadete *et al.* **Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular.** Educação & Inovação, p. 1-14, 2025.

ZANCANARO, Luiz A.; ZANCANARO, Tatiane M.L. **A educação de surdos sob a perspectiva da inclusão: reflexões sobre a adaptação de conteúdos.** Rev. Sinalizar,v.1,n.1,pp.1-11,2016.

ZANONI, Isabela; SANTOS, Emerson Izidoro dos. **Os Reflexos da Comunicação Total na Atual Interação e Comunicação entre Indivíduos Surdos e Ouvintes.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 2014.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Grupo Educacional IBRA como requisito para a aprovação na disciplina de TCC.

Formação de Professores de Educação Física Para a Educação Especial e Inclusiva e o Papel da Gestão: Os Desafios Entre Teoria e Prática

André Luis Lucas Rodrigues

Discente do curso 2L - Segunda Licenciatura em Educação Física

RESUMO:

Esse artigo busca tratar de uma revisão bibliográfica e documental acerca da formação básica de professores de Educação Física para a educação especial e inclusiva. Indaga-se qual seria a formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura e qual poderia ser a posterior; quais são as dificuldades que esses professores evidenciam dentro de sala de aula no âmbito da inclusão. Escreve-se, fala-se muito sobre a formação docente, mas no que concerne a formação pedagógica especificamente para o professor que atua na Educação Especial verifica-se algumas lacunas, que são discutidas por citações de alguns teóricos ao longo deste artigo. Atualmente muito se fala em inclusão dentro das escolas, porém pouco se faz para que de fato a inclusão aconteça, pois faltam pôr em prática políticas públicas, investimentos, e formação específica para a modalidade de Educação Especial e Inclusiva nos cursos de formação inicial, e o principal, e talvez mais importante, incentivo e vontade do professor de lidar com as mudanças e as diferenças. A gestão escolar encontra nesse contexto dificuldades para fazer com que a inclusão se estabeleça, porém cabe também a direção de cada estabelecimento considerar a inclusão como prioridade no seu trabalho.

Palavras-chave: formação de professores; educação especial; inclusão; gestão.

ABSTRACT:

This article seeks to deal with a bibliographic and documentary review about the basic training of Physical Education teachers for special and inclusive education. It is asked what would be the initial training offered in the licentiate courses and what could be the later one; what are the difficulties that these teachers show within the classroom in the scope of inclusion. There is a lot of writing and talking about teacher training, but with regard to pedagogical training specifically for the teacher who works in Special Education, there are some gaps, which are discussed by quotes from some theorists throughout this article. Currently, much is said about inclusion within schools, but little is done so that inclusion actually happens, as public policies, investments, and specific training for the modality of Special and Inclusive Education in initial training courses are lacking, and the main, and perhaps most important, teacher's encouragement and willingness to deal with changes and differences. In this context, school management finds it difficult to establish inclusion, but it is also up to the direction of each establishment to consider inclusion as a priority in their work.

Keywords: teacher training; special education; inclusion; management.

1. Introdução

Ao pensarmos em Formação de Professores ou formação pedagógica sempre teremos um tema de grande polêmica e abrangência no meio educacional. Porém, ao se falar de Formação de Professores de Educação Física especificamente na Educação Especial e Inclusiva, nos debatemos com vários desafios e dificuldades. Pois, mesmo sendo um tema de eminente repercussão para a sociedade no geral, se verifica a distância existente entre a teoria e a prática. Atualmente, muito se fala em inclusão dentro das escolas, porém pouco se faz para que de fato a inclusão aconteça, pois faltam implementações de políticas públicas, investimentos, formação específica para a modalidade de Educação Especial e Inclusiva nos cursos de formação inicial, e o principal, e talvez mais importante, incentivo e vontade do professor de lidar com as mudanças e as diferenças. Nesse contexto recai sobre a gestão escolar parte desses fracassos institucionais, pois é tida como responsável em fazer com que a inclusão se estabeleça e que a mesma seja considerada como prioridade no seu trabalho, envolvendo-se com ações inclusivas, estimulando debates, reflexões e trocas de experiências entre os profissionais no cotidiano escolar. Para tanto faz-se necessário um estudo mais amplo entre os desafios existentes entre teoria e prática na Formação de Professores de Educação Física para a Educação Especial e Inclusiva, pois, afinal em que momento essa formação deve acontecer? Como aproximá-la da prática docente?

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 no Título IV - Profissionais da Educação no seu Art. 62, entende-se que a formação de docentes para atuar na educação básica deverá acontecer a nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, sendo esta a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, ou oferecida em nível médio (no caso nos cursos de Magistério), na modalidade Normal. No art. 63, em seu inciso III, a lei garante - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Porém, não especifica os níveis que recebem esta formação continuada.

Ainda no que concerne a formação dos profissionais da educação no Plano Nacional de Educação vigente em 2014 até 2024, em sua meta 15, este propõe:

“Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (p. 78)

Com relação a Educação Especial propriamente dita, segundo a LDB 9394/96 no capítulo V destinado à essa modalidade de ensino, em seu art. 58 “Entende-se por educação especial,

para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” Ou seja, fica claro, segundo a Lei que deve haver a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino regular, o que nem sempre significa que haverá professores preparados academicamente para esta tarefa.

No que cabe a Educação Especial e Inclusiva, segundo o Plano Nacional de Educação, em sua Meta 4 diz-se que

“Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.” (p.57)

Porém, quais serão as ofertas de uma formação específica para a modalidade de Educação Especial e Inclusiva? Quem serão os profissionais que atenderão essa demanda de inclusão, que vem crescendo fortemente dia após dia? Será que todas as escolas brasileiras estão aptas a garantir um sistema educacional inclusivo à todos os nossos alunos? Pois, quando se fala de inclusão, estamos falando do todo, e não apenas de algumas escolas, alunos ou alguns profissionais.

Diante desse quadro, pretende-se com este artigo: Identificar características da Formação de Professores de Educação Física com relação à Educação Especial e Inclusiva no âmbito da inclusão; Compreender as diferentes concepções teóricas acerca da Formação de Professores na Educação Especial; Identificar de que forma os docentes recebem formação continuada acerca da Educação Especial e Inclusão; Discutir o papel da gestão escolar no âmbito da inclusão.

Para o estudo em questão, tem-se como ponto de partida uma pesquisa de cunho bibliográfico seguida de uma pesquisa documental. Ou seja, pretende-se levantar dados bibliográficos com base na literatura atual e principais documentos que tratam do tema. Sendo assim, o referido artigo buscará fazer uma breve revisão que visa discutir obras e documentos sobre o tema abordado. Segundo, Kleina e Rodrigues (2014),

“o artigo de revisão geralmente é resultado de uma pesquisa bibliográfica. Organiza e sintetiza de forma crítica as informações já disponíveis sobre o tema estudado, por meio da seleção dos principais autores que pesquisaram e escreveram sobre o assunto. É uma pesquisa qualitativa e depende da capacidade de interpretação, avaliação, análise e redação de trabalhos já publicados, como outros artigos, dissertações, teses, livros etc..(p.156-157).

Por fim, essa combinação metodológica visa construir uma revisão de literatura abrangente, permitindo ao final da pesquisa uma compreensão detalhada do tema a partir de diferentes fontes de dados existentes, o que possibilitará a identificação de lacunas de conhecimento e a formulação de novas perspectivas para futuros estudos.

2. Formação Inicial do Docente

No ano de 2000, estava em discussão uma reforma que pudesse e buscasse subsidiar uma formação de professores de qualidade, dando uma base de melhoria na formação inicial docente, respeitando o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, onde especifica que o profissional docente deverá se formar em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena (...). Para tanto foi formulado um documento que traz essa discussão, bem como ideais dessa melhoria. Trata-se da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior (MEC, 2000). Segundo PLETSCH (2009), o documento acima referido, traz uma revisão urgente do processo de formação inicial dos professores, superando problemas de ordem institucional e curricular. É fundamental promover a reformulação desde a origem, para garantir que os profissionais docentes recebam uma formação inicial sólida e sem lacunas. Isso fica evidente no documento, que, ao abordar as demandas de reforma da educação básica para a formação de professores, afirma:

“Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino.” (MEC, 2000, p.12).

Ainda segundo este documento, “a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário” (MEC, 2000, p.13). Desse modo, a formação inicial do professor, deverá criar no mesmo o espírito inovador e criativo, dando-lhe suporte para a prática docente. A formação inicial do professor deve estar vinculada as mudanças que ocorrem na sociedade como um todo, especialmente no que concerne as mudanças e inovações na própria Educação e escola, pois evidencia-se cada vez mais uma escola flexível.

Em 2014, as vinte metas do Plano Nacional de Educação foram novamente discutidas e renovadas, com o intuito de melhoria da qualidade de ensino na Educação. Com relação a formação inicial do docente, a meta quinze deixa bem claro uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos estes profissionais possuam uma formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (PNE, 2014, p.78).

Em consonância com as metas quinze e dezesseis do PNE (2014), sobre a formação inicial e continuada do docente, recentemente, em maio de 2016, foi decretado o Decreto 8.752 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Básica. O art. 2 do referido Decreto traz os princípios ao que devem se pautar as instituições que oferecem a formação inicial do professor de acordo com a sua modalidade de ensino. São alguns princípios básicos e importantes:

“(...) V - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada; V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função; VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino; VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais. (...)”

Em 2015 o Conselho Nacional de Educação, em sua Resolução CNE/MEC nº02 de 01/07/2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Segundo parágrafo primeiro do art. 1 da referida resolução:

“§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2015).”

Atualmente, aponta-se para uma melhoria na política para formação inicial do professor de Educação Básica, para que este possa conciliar a teoria e prática dentro do seu trabalho educativo, porém, ainda falta muito para que este déficit na formação docente seja

de fato resolvido. Há de se pensar nas reformulações de currículo, e na obrigatoriedade de disciplinas dentro dos cursos de Licenciatura ou Magistério que abarcam a formação inicial dos docentes, bem como na realização das próprias práticas pedagógicas aliadas a teoria dentro do curso. Lembrando que, estamos falando da formação inicial para o professor da Educação Básica, mas e o professor atuante na Educação Especial e Inclusiva? Lembrando também, que a política de inclusão, está arraigada ao Ensino Regular. Como as instituições lidam com a formação inicial do professor para a Educação Especial e Inclusiva? Questões como essas levam à reflexão e a busca por uma formação inicial de qualidade, visando que os professores devem ser preparados para atuar com todos os alunos, visando seu bem-estar e o respeito às diferenças dentro e fora de sala de aula, visto que, segundo Fantinato (2014) “as diferenças são vistas não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas podem e devem ser fatores de enriquecimento. Os grandes desafios da escola, da equipe pedagógica e dos professores estão em educar todos os alunos, num mesmo contexto escolar, respeitando-se as diferenças”. (p.92).

3. Formação Do Profissional Para A Educação Especial E Inclusiva

Desde a década de 1990, tem-se a preocupação com a inclusão de todos os alunos no Ensino Regular, independentemente de sua especificidade, desde a Educação Infantil, ou seja, todos devem aprender no mesmo espaço com a mesma possibilidade e qualidade de ensino. Dessa forma, os profissionais de Ensino Regular, nos diversos níveis, devem buscar de maneira adequada à diversidade do alunado (MARTINS, in MIRANDA e FILHO, 2012, p.28).

Ao rever a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), percebe-se que quanto à formação pedagógica do professor que atua na educação especial, nada há de concreto. Há ainda uma vasta bibliografia sobre a formação inicial e continuada do professor, mas não especificamente do professor que atua na educação especial e inclusiva, o que nos faz indagar, qual seria a formação destinada à esse profissional?

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Parecer do CNE (Conselho Nacional de Educação) nº 009/2001,

“A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.” (BRASIL, 2001, p. 26).

Para atender a esta grande demanda de alunos, dentro de suas particularidades, é preciso que o professorado receba uma formação que possa compreender conhecimentos específicos para que seja possível a consolidação de uma inclusão com qualidade de ensino.

Segundo PLETSCHE (2009), portanto,

“Os cursos de formação de professores devem produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.” (p.148).

Dessa forma, já na formação inicial docente a diversidade deve ser trabalhada de uma maneira que o professor tenha claro para si que trabalhará com alunos com especificidades diferentes, e deve ter um olhar diferente para cada um desses alunos, começando o processo de inclusão, no olhar, no como se vê o aluno. Determinados saberes, o docente aprende no dia-a-dia, porém sua formação deve contribuir para desencadear esse olhar diferenciado. Fica nítido que:

“O professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.” (PLETSCH, 2009, p.149).

É imprescindível a elaboração de políticas públicas voltadas para práticas de inclusão, assim como adequação da formação docente às novas exigências educacionais e sociais eminentes no seu ambiente de trabalho, pois tem crescido cada vez mais o número de alunos que necessitam de uma educação especial e inclusiva de qualidade. O ensino público apresenta muitas dificuldades que ainda precisam ser sanadas para que o processo de inclusão seja abrangente. A formação de professores é a peça-chave para que isto aconteça, afinal, o problema deve ser resolvido na sua fonte, ou seja, na formação inicial do professor, onde deve haver um currículo que possa contemplar o todo em sua diversidade, despertar no professor a boa vontade para se lidar com as diferenças, bem como dar suporte através de conhecimentos teóricos e práticos para serem usados em sala de aula. Dessa forma, PLESCH (2009), explica,

“No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais.” (PLETSCH, 2009, p.150).

Martins, in Miranda e Filho (2012) enfatiza que se faz necessário ampliação de disciplinas e uma maior correlação entre a teoria e a prática, de maneira que possam ser incluídas de forma mais satisfatória (p.33) dentro dos cursos de formação inicial do docente. Porém, ressalta, também, a importância da formação continuada para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais do ensino em geral, de acordo com os princípios de atenção a diversidade. (p 33.), ou seja, é necessário investimento na formação inicial do professor para a diversidade e inclusão, com currículos mais embasados, bem como uma prática participativa, mas também se faz necessário que o professor busque novos conhecimentos e aprimoramentos de sua prática dentro de uma formação continuada de qualidade, e dentro das especificidades com as quais trabalha.

4. O Papel da Gestão na Inclusão

Quando se pensa e se fala em inclusão, a mobilização para que esta possa acontecer de forma a atender todos os alunos, passa a ser de toda a comunidade escolar, e a gestão escolar democrática deve traçar os objetivos, os meios e as ferramentas para se chegar a uma inclusão de todos os alunos, possibilitando uma escola inclusiva e participativa em todos os âmbitos.

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a gestão da instituição de ensino tem grande importância nesse processo de inclusão, tal como explica o documento:

33. Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades, Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.

34. Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar, arranjando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de consultoria e negociação.

35. Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados a assumir participação ativa no trabalho da escola. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula. (UNESCO, 1994).

A partir deste ponto, entende-se que a gestão escolar deve articular ações que envolvam todos os segmentos da escola, concretizando o que está vigente na legislação. Estimulando o conhecimento sobre esta legislação e desenvolvendo ações que coloquem em prática as políticas públicas voltadas para os estudantes da Educação Especial e buscando estratégias que promovam um trabalho de qualidade dentro da instituição assim como fora dela.

5. Conclusão

Ao colocarmos em foco a discussão da formação inicial do docente que atende a Educação Especial e Inclusiva, adaptações no currículo, ações e papel da gestão escolar nesse processo, percebemos que no Brasil, como um todo, temos muito que evoluir no campo educacional. Temos uma escola pública defasada por conteúdos, falta de investimentos públicos, infraestrutura comprometida e professores mal pagos. A esses problemas somasse a necessidade urgente da inclusão, pois a maioria das escolas não está apta para receber todos os alunos de forma igualitária, pois não possuem estrutura que contemple esta demanda. Segundo Costa in Miranda e Filho (2012) as escolas, em sua maioria, encontram-se sem acessibilidade arquitetônica, mobiliário e material didático-pedagógico centrado nas necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência. (p.89).

Contudo, nos últimos anos passamos a perceber uma maior oferta nos cursos de Licenciatura disciplinas e temas voltados a formação do professor que atua na educação especial e inclusiva; com a carga horária ainda mínima se comparada com o número de alunos que necessitam de um acompanhamento especializado, bem como as diferentes especificidades do alunado que tem crescido ano após ano dentro das salas de aula, mas, já é um passo dado em busca a valorização e especialização dos profissionais da educação. Segundo Costa, in Miranda e Filho (2012),

“os professores, em sua maioria, revelam receio ante a inclusão justificado pela suposta falta de preparação prévia para lidar com alunos com deficiência; ênfase na adoção e reprodução de modelos pedagógicos heterônomos; cisão entre teoria e prática obstando a autoria docente;

baixo nível de consciência das possibilidades da própria formação/práxis docente; manifestação inconsciente de atitudes estereotipadas sem resistência à manifestação do preconceito contra os alunos com deficiência; escassez de articulação entre as áreas do conhecimento e ausência de diálogo com a teoria; unidimensionalidade da educação escolar, ou seja, voltada à adaptação ao mundo do trabalho; ênfase na dimensão conteudista disciplinar.” (p. 94-95).

Sendo assim, vê-se a eminente necessidade do professor que atua na educação especial e inclusiva receber uma formação inicial que contemple os conhecimentos técnicos necessários para atuar com essa demanda, bem como incorpore a convicção da importância da aprendizagem para que se efetivem as mudanças na realidade em que atua (FANTINATO, 2014, p.14). Ou seja, como bem explica Costa, in Miranda e Filho (2012) destaca-se “a necessidade da identificação e superação das barreiras atitudinais, docentes, pedagógicas, curriculares e arquitetônicas que ainda permitem a segregação na escola pública. Barreiras essas que se contrapõem à educação inclusiva emanada da sociedade, isso é, uma educação democrática, política e de qualidade social.” (p.95).

Segundo a LDB 9394/96 em seu artigo 59, fala-se da importância de se ter professores especializados para atuarem na educação especial:

“Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (p. 66-67).

Dessa forma, temos dois tipos de professores, aqueles generalistas com o mínimo de conhecimento e prática que atuam nas salas regulares, e os especialistas, capacitados em diferentes necessidades especiais educacionais (PLETSCH, 2009, p. 151). Porém, há de se convir que na prática temos uma grande defasagem desses profissionais, principalmente do professor “generalista”, pois como já citado neste artigo, a formação inicial para a educação especial é mínima, não capacitando o professor amplamente para atuar com a inclusão. Já com relação ao professor “especialista”, temos um número reduzido de profissionais, que nem sempre atuam no ensino público.

Cabe também ressaltar aqui, a respeito da gestão escolar, que esta deve preocupar-se não só com uma escola inclusiva pautando-se em adequações de infraestrutura e acessibilidade (mesmo porque, ações estruturais dependem mais do âmbito governamental do que da própria gestão), mas também propiciar ações que visem o cotidiano da escola, como reunião de pais, discussões e reflexões em torno da inclusão, inserção de reuniões periódicas para discutir ações de inclusão, especialmente porque a defasagem na formação inicial

para a educação especial é muito grande, e essas discussões podem amenizar um pouco os problemas relacionados a inclusão dentro do ambiente escolar.

Diante de todo esse quadro apresentado referente a formação de professores para a educação especial e inclusiva, evidenciamos a necessidade de revisão do conceito de formação de professores para atuar com tal modalidade. É preciso que as políticas públicas voltadas a inclusão saiam do papel, e passem a dar suporte necessário aos cursos de formação docente e que ampliem a visão desses profissionais, para que estes possam ser o próprio suporte do aluno dentro da sala de aula. Sabemos que as escolas brasileiras estão abandonas estruturalmente pela falta de investimento, portanto é necessário cada vez mais termos professores capacitados e especializados para que possam ampliar o horizonte do nosso alunado, é isso só é possível buscando melhorias na formação inicial desses futuros profissionais dentro dos cursos de licenciaturas e formação docente, promovendo o que de fato é importante para a prática docente e atendimento aos alunos.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº09/2001, de 08 de maio de 2001**. Brasília, 08 mai. 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 16/06/2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02/2015, de 01 de julho de 2015**. Brasília, 01 jul. 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos e formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em http://www.encyclopediadaeducacao.com.br/pdf/resolucao_CNE_MEC_n_2_01_07_2015.pdf. Acesso em 16/06/2022.

BRASIL, Senado Federal. **Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016**. Brasília, 09 mai. 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em 16/06/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: 2000.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Educação Física - Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1997. Disponível em Acesso em: 17.06.2022.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

CAMPOS, Luiz Antônio Silva. **Didática sob a ótica da educação física: um novo olhar**. Disponível em Acesso em: 05.06.2022.

COSTA, Valdelúcia A. **Formação de professores e Educação Inclusiva frente as demandas humanas e sociais: para quê?** In: MIRANDA, Theresinha G. FILHO, Teófilo A. G. (org.). O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. (p.89-110).

DARIDO, S. C., SOUSA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física: Possibilidades e intervenções na escola**. Campinas: Papirus, 2007.

FANTINATO, Tania M. **Formação docente para diversidade**. Curitiba, PR: IESDE BRASIL S/A, 2014. 1 ed. (p.)

KLEINA, Claudio; RODRIGUES, Karime S.B. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Curitiba, PR: IESDE BRASIL S/A, 2014. 1 ed. (p.156-157).

MARTINS, Lúcia A. R. **Reflexão sobre a formação de professores com vistas à Educação Inclusiva**. In: MIRANDA, Theresinha G. FILHO, Teófilo A. G. (org.). O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. (p.25-38).

PLETSCH, Marcia D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas**. Revista Educar, Curitiba, n.33. Editora UFPR, 2009. (p. 143-156). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010. Acesso em 20/06/2022.

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

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Grupo Educacional IBRA como requisito para a aprovação na disciplina de TCC.

Estratégias de Ensino da Língua Portuguesa Baseadas em Teorias da Aprendizagem: Para Estudantes com Dificuldades Educacionais

Carolinne Maciel Borralho

Discente do curso de 2L - Segunda Licenciatura em Letras Português

RESUMO:

Este trabalho analisou estratégias de ensino da Língua Portuguesa fundamentadas em teorias da aprendizagem, voltadas para estudantes com dificuldades educacionais. O objetivo geral foi investigar como teorias como o behaviorismo, o cognitivismo, o construtivismo e os multiletramentos podem subsidiar práticas pedagógicas mais eficazes. A pesquisa foi bibliográfica e qualitativa, baseada na análise de obras acadêmicas nas áreas de educação, psicologia e didática. O estudo identificou que as dificuldades educacionais são influenciadas por fatores cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos, que interferem diretamente no desempenho linguístico dos estudantes. Observou-se que práticas tradicionais, centradas na gramática normativa e na memorização, muitas vezes agravam a exclusão educacional. Em contrapartida, estratégias pautadas nas teorias estudadas demonstraram potencial para promover uma aprendizagem mais significativa e inclusiva. Foram propostas ações pedagógicas como leitura compartilhada, oficinas de escrita, uso de jogos e análise de gêneros textuais diversos, articuladas a metodologias ativas e recursos multimodais. Concluiu-se que a integração de diferentes abordagens teóricas favorece o desenvolvimento das competências linguísticas e contribui para uma educação mais equitativa, democrática e adaptada às necessidades dos alunos.

Palavras-chave: Ensino da Língua Portuguesa; Dificuldades Educacionais; Teorias da Aprendizagem; Estratégia didática.

ABSTRACT:

This study analyzed Portuguese language teaching strategies based on learning theories, aimed at students with educational difficulties. The main objective was to investigate how theories such as behaviorism, cognitivism, constructivism, and multiliteracies can support more effective pedagogical practices. The research was bibliographic and qualitative, grounded in the analysis of academic works in the fields of education, psychology, and didactics. The study identified that educational difficulties are influenced by cognitive, emotional, social, and pedagogical factors, which directly affect students' language performance. It was observed that traditional practices, focused on normative grammar and memorization, often exacerbate educational exclusion. In contrast, strategies based on the studied theories showed potential to foster more meaningful and inclusive learning. Pedagogical actions were proposed, such as shared reading, writing workshops, the use of games, and the analysis of various text genres, combined with active methodologies and multimodal resources. It was concluded that the integration of different theoretical approaches enhances the development of language skills and contributes to a more equitable, democratic, and student-centered education.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Educational Difficulties; Learning Theories; Teaching Strategy.

1. Introdução

O ensino da Língua Portuguesa desempenha um papel central no processo educacional, sendo essencial para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão crítica do mundo. Entretanto, muitos estudantes apresentam dificuldades significativas na aprendizagem dessa disciplina, o que impacta diretamente seu desempenho escolar e sua participação plena nas atividades educativas. A escolha do tema deste estudo surgiu da observação constante da presença de lacunas na aprendizagem da Língua Portuguesa entre alunos do ensino básico, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades educacionais relacionadas a fatores cognitivos, emocionais ou sociais. Diante dessa realidade, tornou-se necessário investigar formas de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, adotando como base as teorias educacionais que possam oferecer subsídios práticos e eficazes para a superação desses desafios.

A relevância do presente trabalho está diretamente relacionada à urgência em oferecer uma educação mais inclusiva e equitativa. As dificuldades educacionais não apenas limitam o progresso dos alunos, mas também comprometem sua autoestima e motivação para aprender. Ao abordar um tema que integra teorias da aprendizagem e estratégias de ensino da Língua Portuguesa, este estudo pretende contribuir para a formação de práticas pedagógicas mais eficientes, adaptadas às necessidades reais dos estudantes. Sua contribuição para o campo educacional reside na possibilidade de fornecer aos professores subsídios teóricos e metodológicos que favoreçam o desenvolvimento linguístico e comunicacional de alunos em situação de vulnerabilidade educacional, promovendo assim uma educação de maior qualidade e acessibilidade.

Este estudo partiu do seguinte problema de pesquisa: de que maneira as teorias da aprendizagem podem fundamentar estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa a estudantes com dificuldades educacionais? A investigação buscou compreender como diferentes abordagens teóricas podem ser aplicadas à prática pedagógica, com vistas a favorecer o processo de aprendizagem desses alunos. A pesquisa também procurou analisar os obstáculos enfrentados por docentes e estudantes nesse processo, considerando o contexto escolar, a formação docente e os recursos didáticos disponíveis. Ao propor respostas a esse problema, o trabalho visou preencher uma lacuna existente entre teoria e prática, integrando fundamentos científicos ao cotidiano da sala de aula.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como as teorias da aprendizagem podem subsidiar a elaboração de estratégias de ensino da Língua Portuguesa voltadas a estudantes com dificuldades educacionais. Para alcançar tal finalidade, foram definidos como objetivos específicos: (1) identificar as principais dificuldades enfrentadas por esses alunos no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa; (2) descrever as teorias da aprendizagem mais relevantes para o contexto educacional, como o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo; e (3) propor estratégias pedagógicas, com base nessas teorias, que possam ser aplicadas no ensino da disciplina. Cada objetivo foi desenvolvido ao longo dos capítulos do artigo, compondo uma estrutura progressiva de análise, fundamentação teórica e proposição de estratégias didáticas.

A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, utilizando obras de autores do campo da educação, da psicologia educacional e da didática da Língua Portuguesa. A análise teórica fundamentou-se na revisão de livros, artigos científicos, documentos legais e publicações acadêmicas, a fim de construir um panorama consistente sobre o tema. A ausência de coleta de dados empíricos justifica-se pelo caráter exploratório do estudo, cujo foco foi reunir e interpretar o conhecimento já produzido sobre o assunto, articulando diferentes abordagens teóricas e práticas pedagógicas existentes.

2. Panorama Histórico do Ensino da Língua Portuguesa

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil percorreu um longo caminho de transformações desde o período colonial até os dias atuais. No início da colonização, a língua falada e ensinada nas terras brasileiras era o tupi, utilizado principalmente pelos jesuítas como instrumento de catequização dos povos originários.

Nesse contexto, conforme destacam Souza e Amaral (2017),

Naquele período, a saber: com a chegada dos jesuítas em 1549, sob a responsabilidade do Governo de Tomé de Souza, os portugueses foram aprendendo os dialetos e idiomas indígenas; isto é, as línguas nativas foram objeto de estudos para estabelecer contato com os índios e, assim, consolidar os interesses políticos e econômicos da Coroa e abrir espaço para a Igreja propagar a fé cristã aos novos povos conquistados.

Mesmo antes dessa consolidação, a atuação dos jesuítas já desempenhava papel central na formação educacional da colônia. Wehling *et al.* (1994, *apud* Fernandes, 1994, p. 287) apontam que o método pedagógico adotado pela ordem seguia as diretrizes do *Colégio de Évora e da Ratio Studiorum*, com forte ênfase na gramática e na memorização, o que teria deixado uma “marca excessivamente literária” na formação educacional brasileira. Essa abordagem, além de refletir os padrões educacionais da época, contribuiu para consolidar uma visão elitista da língua, pautada no modelo europeu e desvinculada das realidades locais.

A atuação dos jesuítas na educação formal, embora não tenha sido inicialmente o foco da Companhia de Jesus, tornou-se significativa nesse período. Nesse contexto, Danelli (2016) destaca que “o Brasil se tornou o cenário de uma luta com duas grandes forças: o governo e a igreja”. Esse conflito de interesses, envolvendo a disputa pelo controle da educação, culminou na expulsão dos jesuítas em 1759, um evento que teve um impacto direto no rumo da escolarização no país.

Durante o Império e a Primeira República, a estrutura educacional herdada do período colonial foi, em grande medida, mantida. O ensino da Língua Portuguesa continuou sendo marcado por seu caráter elitista e excludente, limitando-se a uma parcela privilegiada da população. A educação pública era escassa e, muitas vezes, precária, o que dificultava o

acesso à escolarização formal para as camadas populares. Nesse cenário, perpetuaram-se práticas pedagógicas tradicionalistas, nas quais o domínio da gramática normativa seguia como objetivo central do processo de ensino-aprendizagem.

Mais do que um instrumento de comunicação, o domínio da norma culta passou a representar um importante marcador social. A escrita correta, conforme as regras gramaticais, era vista não apenas como competência escolar, mas como símbolo de prestígio e distinção. Com isso, o ensino da língua distanciava-se da realidade linguística da maioria da população, reforçando desigualdades sociais e culturais que ainda hoje ecoam no sistema educacional brasileiro.

Complementando essa perspectiva, Marcos Silva (2012) destaca que, ao final do século XVIII e início do XIX, a Inglaterra enfrentava uma escassez de professores qualificados e altos custos educacionais. Para contornar essa situação, implementou-se o sistema de instrução monitorial, concebido por Andrew Bell e Joseph Lancaster. Esse método consistia em um professor ensinar a lição a um grupo de alunos mais avançados, que, por sua vez, instruíam seus colegas. Embora tenha ganhado popularidade por sua economia e capacidade de atender a muitos estudantes, o método demonstrou limitações, especialmente em sua eficácia pedagógica.

No Brasil, esse modelo foi adotado durante o Império, mas enfrentou desafios semelhantes. A descentralização precoce das políticas educacionais, formalizada pelo Ato Adicional de 1834, transferiu a responsabilidade do ensino primário e médio para as províncias, dificultando a unificação e padronização do sistema educacional. Apesar de algumas iniciativas provinciais para estabelecer redes de escolas públicas e privadas, a falta de recursos e a ausência de professores qualificados comprometeram a efetividade do ensino (Schueler e Magaldi, 2009).

Ao longo do século XX, sobretudo após a década de 1930, o Brasil passou por reformas educacionais que buscaram democratizar o ensino e expandir o acesso à escola pública. Nesse contexto, surgiram novas abordagens pedagógicas que propunham a valorização da leitura e da escrita como práticas sociais, e não apenas como exercícios mecânicos de aplicação de normas gramaticais. As influências de correntes pedagógicas modernas, como o construtivismo, começaram a ganhar espaço, ainda que de maneira lenta e desigual, propondo uma educação voltada para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade (Queiroz e Barbosa-Lima, 2007).

Na segunda metade do século XX, as diretrizes educacionais passaram a enfatizar a função social da linguagem, reconhecendo a importância da diversidade linguística e cultural existente no Brasil. O ensino da Língua Portuguesa foi sendo gradativamente redirecionado para além do domínio das normas gramaticais, incorporando práticas voltadas para a leitura crítica de textos, a produção textual significativa e o respeito às variedades linguísticas (Buzen, S.d).

3. Dificuldades Educacionais no Ensino da Língua Portuguesa

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa têm múltiplas causas e manifestações, refletindo a complexidade do fenômeno educacional. Em contextos escolares diversos, observam-se obstáculos tanto na leitura e na escrita quanto na oralidade e na interpretação de textos. Essas dificuldades não são homogêneas e variam conforme fatores individuais, pedagógicos, familiares e sociais, que influenciam de maneira significativa o desempenho linguístico dos alunos. Compreender tais aspectos é essencial para propor estratégias que atendam às necessidades específicas de cada estudante.

De acordo com Lúcio, Pinheiro e Nascimento (2010), diversos estudos demonstram que aspectos socioeconômicos, familiares e escolares exercem influência significativa no desempenho em leitura. Em pesquisa internacional, foram observadas relações positivas entre condições socioeconômicas familiares e proficiência leitora, bem como a importância do ambiente de letramento no vocabulário e na compreensão textual. No Brasil, fatores como etnia, gênero e tipo de escola também foram relacionados ao fracasso escolar, evidenciando a complexidade dos desafios enfrentados por estudantes em situação de vulnerabilidade.

No campo pedagógico, uma das dificuldades mais recorrentes está relacionada ao ensino centrado na gramática normativa, descolado da vivência dos alunos. Essa abordagem tradicional, focada na correção formal e na repetição de regras, tende a desestimular a participação ativa dos estudantes e a limitar seu desenvolvimento expressivo. Além disso, muitos docentes encontram dificuldades em adaptar seus métodos de ensino a estudantes que não acompanham o ritmo da turma, seja por falta de recursos, seja por ausência de formação continuada que os prepare para lidar com a diversidade presente em sala de aula. Como destacam Santos *et al.*, (2017), essa metodologia, ao priorizar o domínio das regras gramaticais em detrimento do uso real da linguagem, contribui para o desinteresse e a desmotivação dos alunos, especialmente os que já apresentam dificuldades de aprendizagem ou menor vínculo com os conteúdos escolares.

Do ponto de vista cognitivo, alguns alunos apresentam transtornos específicos de aprendizagem, como a dislexia ou o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que afetam diretamente a aquisição da linguagem escrita e falada. Estudos indicam que crianças com TDAH demonstram dificuldades significativas em habilidades como consciência fonológica, acesso ao léxico mental e memória de trabalho fonológica, comprometendo a leitura e a escrita (Gonçalves-Guedim *et al.*, 2017). Essas condições exigem intervenções diferenciadas, pois envolvem dificuldades persistentes no reconhecimento de palavras, na fluência de leitura, na organização do pensamento e na memória de trabalho. Quando não identificadas e tratadas adequadamente, tais dificuldades podem levar ao fracasso escolar e ao abandono dos estudos.

A escrita, assim como a leitura, é uma competência construída de forma gradual, em consonância com a maturação neurológica e a exigência social. Seu desenvolvimento tem início na primeira infância, com

o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas (habilidades linguísticas, habilidades metalinguísticas e das funções executivas), mas alcança seu auge durante os primeiros anos escolares, quando a criança começa a estabelecer a correspondência fonema-grafema e, posteriormente, se apropria do sistema ortográfico (Zuanetti *et al.*, 2023, p. 2).

Além disso, estudos mostram que a autopercepção dos estudantes quanto ao seu desempenho em leitura e escrita nem sempre reflete a gravidade das dificuldades apresentadas, sendo frequentemente mais branda do que a percepção dos pais ou os resultados em testes objetivos. Em regiões de risco social, essa discrepância é ainda mais evidente, o que reforça a necessidade de que educadores estejam atentos aos sinais de dificuldade mesmo na ausência de queixas explícitas (Moreira, Martins-Reis e Santos, 2016).

Ademais, é importante considerar os fatores emocionais e sociais que interferem na aprendizagem da Língua Portuguesa. Alunos em situação de vulnerabilidade social, expostos a contextos de violência, negligência ou privação de estímulos culturais, tendem a apresentar menor domínio das habilidades linguísticas. Além disso, sentimento de insegurança, ansiedade e baixa autoestima impactam negativamente a capacidade de expressão e compreensão dos estudantes, tornando o ambiente escolar um espaço de tensão em vez de crescimento. De acordo com Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006), as crianças com dificuldades de aprendizagem que apresentam problemas emocionais manifestam sinais de regressão, oposição, narcisismo e negativismo, o que resulta em baixa autoestima e fragilidade no autoconceito. Essas características também incluem instabilidade emocional, dependência, tensão nervosa, dificuldade em manter a atenção, inquietude, desobediência, e falta de controle sobre si mesmas.

Souza *et al.* (2020, *apud* Hickmann, 2015) apontam que:

“As primeiras relações, no contexto histórico-cultural, geralmente ocorrem na família” Pais ou cuidadores conscientes propiciam um ambiente que possibilita a interação dos estudantes com a escola. Além disso, é nos contextos família e escola que ocorre a formação cognitiva do indivíduo para a vida adulta.

Essas interações iniciais, em conjunto com o apoio da escola, formam a base do processo educacional. A dinâmica entre família e escola deve ser considerada nas estratégias pedagógicas, pois um ambiente familiar favorável pode potencializar a aprendizagem da Língua Portuguesa, promovendo um espaço mais inclusivo e propício ao desenvolvimento linguístico dos estudantes.

4. Teorias da Aprendizagem Aplicadas ao Ensino da Língua Portuguesa

A compreensão das dificuldades enfrentadas por estudantes no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa requer a análise de diferentes teorias da aprendizagem que fundamentam práticas pedagógicas eficazes. Essas teorias oferecem subsídios para a elaboração de estratégias de ensino que considerem as necessidades específicas dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada (Grigório *et al*, 2025).

4.1. Behaviorismo

O Behaviorismo, enquanto teoria da aprendizagem, destaca o papel do reforço positivo e da repetição sistemática na aquisição de comportamentos, incluindo as habilidades linguísticas. Para Skinner, não se pode afirmar que um indivíduo que se comunica em português possua um “conhecimento” da língua no sentido tradicional; o que ocorre, na verdade, é a aprendizagem de um repertório comportamental que lhe permite responder adequadamente em interações realizadas nesse idioma (Finger, 2007). Nesse mesmo sentido, Passos (2007) observa que o desenvolvimento das competências linguísticas ocorre por meio de estímulo-resposta, imitação e reforço, evidenciando o caráter empírico da aprendizagem.

No contexto escolar, essa abordagem pode ser particularmente eficaz na consolidação de aspectos formais e estruturais da língua, como a ortografia, a gramática e a pontuação, sobretudo entre alunos que demonstram necessidade de maior clareza, organização e previsibilidade nas atividades propostas. Ainda assim, embora útil em determinadas etapas do processo de aprendizagem, o behaviorismo apresenta limitações ao não contemplar, de forma satisfatória, os processos cognitivos superiores envolvidos na linguagem.

Por essa razão, torna-se essencial que sua aplicação seja complementada por outras abordagens que valorizem a compreensão, o pensamento crítico e o uso funcional da linguagem em contextos sociais diversos. A integração entre diferentes teorias permite um ensino mais completo da Língua Portuguesa, respondendo de forma mais eficaz às necessidades dos estudantes, sobretudo daqueles que enfrentam dificuldades educacionais.

4.2. Cognitivismo

O cognitivismo destaca o papel ativo do aluno na construção do conhecimento, considerando os processos mentais envolvidos na aprendizagem. Essa perspectiva valoriza a compreensão dos conteúdos e a capacidade de relacioná-los a contextos diversos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e interpretação textual. Ao aplicar o cognitivismo no ensino da Língua Portuguesa, os educadores podem incentivar os estudantes a refletirem sobre o uso da linguagem em diferentes situações comunicativas.

Segundo Ausubel (1968), a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações são integradas de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do aluno, facilitando a compreensão e a retenção do conhecimento. Essa abordagem enfatiza a importância

de relacionar o novo conteúdo ao conhecimento prévio do estudante, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e duradoura.

Nesse cenário, o modelo cognitivo compartilhado propõe que os processos mentais envolvidos na leitura e na escrita são interdependentes. Essa concepção destaca que ambas as habilidades utilizam mecanismos cognitivos semelhantes, o que tem implicações relevantes para a educação, especialmente no caso de estudantes em fase inicial de aquisição dessas competências (Angelo *et al.*, 2024).

Além disso, estudos indicam que a compreensão textual bem-sucedida exige processos cognitivos de alto nível, como a capacidade de realizar inferências, habilidades linguísticas gerais e conhecimento de mundo, que juntos contribuem para a construção de uma representação macroestrutural do texto (Salles e Parente, 2002).

Portanto, ao incorporar princípios cognitivistas no ensino da Língua Portuguesa, os educadores podem promover uma aprendizagem mais significativa, desenvolvendo nos alunos competências que vão além da memorização, como a análise crítica e a aplicação prática da linguagem em diversos contextos.

4.3. Construtivismo

O construtivismo, fundamentado nas contribuições de Piaget e Vygotsky, defende que o conhecimento é construído ativamente pelo aluno por meio de interações sociais e experiências significativas. Essa abordagem propõe que o ensino da Língua Portuguesa seja contextualizado, levando em conta os saberes prévios dos estudantes e promovendo atividades colaborativas que favoreçam a troca de ideias e a co-construção do conhecimento. Dessa forma, os alunos desenvolvem competências linguísticas com maior autonomia e senso crítico.

Segundo Piaget, a aprendizagem ocorre por meio da interação do sujeito com o meio, sendo o equilíbrio entre assimilação e acomodação fundamental para a construção do conhecimento. Como destaca Oliveira Junior (2015), “para Piaget, as crianças não são caixas de recepção, onde é depositado o conhecimento desejado, mas indivíduos capazes de construir o seu próprio conhecimento, interagindo com o meio em que vive, seja na escola, seja na rua, seja em casa”.

O construtivismo enfatiza que o aluno aprende quando atua de forma direta na construção do conhecimento, o aprendiz é o sujeito protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação, que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção pelo aprendiz não se dá por si mesmo e no vazio, a partir de nada, mas a partir das experiências, interesses, conhecimentos prévios e situações, nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento com a finalidade de aprendê-lo (Viana, Santana e Rocha, 2024).

Vygotsky, por sua vez, ressalta o papel das interações sociais e da linguagem no desenvolvimento cognitivo, especialmente por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal — a distância entre o que o aluno consegue fazer sozinho e o que é capaz de realizar com auxílio. Assim, suas ideias reforçam a importância de práticas pedagógicas que estimulem o aprendizado colaborativo e a participação ativa dos estudantes (Oliveira Junior, 2015).

4.4. Abordagem dos multiletramentos

Além dessas teorias, a pedagogia dos multiletramentos surge como uma abordagem contemporânea que valoriza a diversidade linguística e cultural presente na sociedade atual. Essa concepção amplia a noção tradicional de letramento ao incluir diferentes formas de comunicação, como as linguagens digital, visual e multimodal. Ao incorporar essas práticas ao ensino da Língua Portuguesa, os educadores têm a oportunidade de tornar o processo de aprendizagem mais inclusivo e conectado às exigências do mundo contemporâneo.

Nesse contexto, o letramento é entendido não apenas como a aquisição da leitura e escrita, mas como a habilidade de usar a linguagem de forma eficaz em múltiplas esferas sociais. Essa visão contribui para a formação de alunos mais críticos e autônomos, capazes de interpretar e produzir textos em variados suportes e situações comunicativas (Grigório et al., 2025; Araújo et al., 2024). Dessa forma,

[...] O multiletramento vai além do conceito tradicional de letramento, pois reconhece que, no mundo contemporâneo, há múltiplas formas de comunicação que ultrapassam a leitura, escrita e interpretação convencionais.

[...]

Portanto, o multiletramento é entendido pela integração entre multimodalidade e multiculturalidade. Enquanto a multimodalidade envolve a habilidade de compreender e produzir textos em diversos formatos, como digitais, visuais e multimodais, ampliando as possibilidades de expressão além dos textos escritos, a multiculturalidade abrange as questões culturais, reconhecendo a diversidade de contextos e práticas comunicativas (Torres, 2025).

A aplicação dessas teorias da aprendizagem no ensino da Língua Portuguesa permite a elaboração de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos estudantes com dificuldades educacionais. Ao considerar os princípios do behaviorismo, cognitivismo, construtivismo e dos multiletramentos, os educadores podem desenvolver práticas de ensino mais eficazes, promovendo o desenvolvimento das competências linguísticas de forma significativa e contextualizada.

5. Estratégias Pedagógicas Baseadas nas Teorias da Aprendizagem

A aplicação das teorias da aprendizagem no ensino da Língua Portuguesa permite a elaboração de estratégias pedagógicas que atendem às necessidades específicas de alunos com dificuldades de aprendizagem. Ao considerar as abordagens behaviorista, cognitivista, construtivista e os multiletramentos, é possível desenvolver práticas que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

5.1. Estratégias específicas para leitura, produção textual, gramática e interpretação

No que se refere à leitura, a utilização de textos adaptados, com linguagem acessível e suporte de recursos visuais, pode facilitar significativamente a compreensão por parte de alunos com dificuldades. Uma estratégia eficaz é a leitura compartilhada, na qual professor e alunos realizam a leitura em conjunto. Essa prática possibilita a modelagem de estratégias de decodificação e compreensão textual. Conforme destacam Veloso e Santos (2012), a leitura compartilhada de histórias contribui de forma expressiva para o desenvolvimento de habilidades letradas, favorecendo a compreensão das convenções da linguagem escrita e a interação com diferentes autores e gêneros textuais. Além disso, permite aos alunos participarem ativamente do processo, construindo inferências e interpretações críticas (Angelo e Menegassi, 2016).

No campo da produção textual, é fundamental adotar estratégias que contemplem todas as etapas do processo de escrita. Segundo Ciavolella e Menegassi (2021), esse processo deve envolver planejamento, execução, revisão, reescrita e avaliação. Tais etapas são essenciais para uma mediação eficaz do professor, permitindo aos alunos vivenciarem a escrita como uma prática social significativa. Nesse sentido, oficinas de escrita que integrem atividades colaborativas são especialmente eficazes. O uso de sequências didáticas contextualizadas, que situem a escrita em situações reais de comunicação, contribui para o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades de escrita (Gonçalves e Ferraz, 2016; Felipeto, 2019).

Em relação ao ensino de gramática, é recomendável o uso de jogos pedagógicos que envolvam atividades como a identificação de classes gramaticais, a organização de frases e a manipulação de elementos linguísticos. Tais estratégias tornam o aprendizado mais lúdico e significativo, promovendo a internalização das regras por meio da prática contextualizada. Araújo *et al.* (2012) apontam que os jogos pedagógicos favorecem a aprendizagem de conteúdos linguísticos ao despertar o interesse e a participação ativa dos alunos. De forma semelhante, estudos de Couto, Silveira e Castro (2021) mostram que os jogos digitais aplicados ao ensino de gramática, como no caso da acentuação gráfica, proporcionam um ambiente interativo que estimula o raciocínio e a fixação do conteúdo.

Quanto à interpretação textual, a análise de diferentes gêneros, como reportagens, propagandas e histórias em quadrinhos, amplia a compreensão dos múltiplos contextos comunicativos presentes na sociedade. A leitura crítica desses gêneros, aliada à discussão em grupo, estimula o pensamento reflexivo e a argumentação. Sob a perspectiva do

interacionismo sociodiscursivo, Pereira (2025) ressalta que o trabalho com gêneros textuais possibilita compreender a linguagem como prática social, o que contribui para que os alunos desenvolvam uma leitura mais crítica, contextualizada e funcional.

As metodologias ativas, por sua vez, colocam o aluno no centro do processo educativo, promovendo sua autonomia e protagonismo. Projetos interdisciplinares que envolvam pesquisa e produção textual sobre temas de interesse dos próprios estudantes tendem a elevar sua motivação e engajamento com a aprendizagem. Para alcançar os objetivos educacionais de forma eficaz, é imprescindível que as metodologias adotadas estejam em sintonia com as competências que se deseja desenvolver. Como observa Moran (2015), se o propósito é formar sujeitos proativos, é necessário propor atividades desafiadoras, nas quais os alunos possam tomar decisões, refletir sobre os próprios resultados e agir com base em materiais significativos e contextualizados. Assim, cria-se um ambiente de aprendizagem dinâmico, que favorece a construção de saberes de forma crítica e participativa.

A adaptação de materiais didáticos é essencial para garantir a equidade no processo educacional. Textos com letras ampliadas, uso de imagens e recursos auditivos, como audiobooks, são exemplos de adaptações que podem facilitar a compreensão e o engajamento de alunos com dificuldades de aprendizagem. Segundo Santos e Cavalcante (2022), a áudio-descrição de imagens em livros didáticos contribui para o acesso ao conhecimento com autonomia e independência, especialmente para estudantes com baixa visão. Além disso, a utilização de audiobooks tem se mostrado eficaz no ensino de Língua Portuguesa para estudantes com dislexia, promovendo o engajamento e a interação durante as aulas (Ferraz e Pedro, 2024).

A integração de recursos multimodais, como vídeos, infográficos e apresentações interativas, enriquece o processo de ensino-aprendizagem, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem e tornando as aulas mais atrativas. Sousa, Castellini e Silva (2019) destaca que livros multiformato, que combinam texto impresso, braille, imagens em relevo e recursos digitais, favorecem a acessibilidade e a inclusão de diversos públicos. Esses materiais permitem que os alunos interajam com o conteúdo de maneira mais significativa, ampliando suas possibilidades de compreensão e expressão.

A adaptação curricular envolve a flexibilização de objetivos, conteúdos e metodologias para atender às particularidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Isso pode incluir a redução da complexidade dos textos, o aumento do tempo para realização das atividades e a utilização de recursos de apoio. O plano de intervenção pedagógica deve ser elaborado com base em uma avaliação diagnóstica, estabelecendo metas claras e estratégias específicas para o desenvolvimento das habilidades dos alunos (Romagnoli *et al.*, 2022). A colaboração entre professores, especialistas e famílias é essencial para o sucesso das intervenções (Rosário e Papi, 2021).

6. Conclusão

O aprofundamento nas estratégias de ensino da Língua Portuguesa fundamentadas nas teorias da aprendizagem revelou um panorama educacional que exige mais do que práticas padronizadas: demanda sensibilidade, adaptação e compromisso com a diversidade presente em sala de aula. Com base em uma revisão teórica sólida, foi possível compreender que as dificuldades enfrentadas por muitos estudantes não se limitam ao desconhecimento de regras gramaticais, mas envolvem fatores cognitivos, emocionais, sociais e históricos que interferem diretamente no processo de aprendizagem.

Ao longo do trabalho, ficou evidente que a aplicação isolada de qualquer método ou teoria não é suficiente. A realidade educacional brasileira, marcada por desigualdades estruturais, exige um ensino que vá além da repetição mecânica de conteúdo. A integração de abordagens como o behaviorismo, o cognitivismo, o construtivismo e os multiletramentos oferece aos educadores um repertório metodológico capaz de dialogar com as necessidades concretas dos alunos, promovendo práticas mais significativas, interativas e inclusivas. Cada teoria, ao ser interpretada à luz do contexto escolar, contribui para uma atuação docente mais consciente e transformadora.

A proposta inicial do trabalho — investigar como as teorias da aprendizagem podem subsidiar práticas pedagógicas mais eficazes no ensino da Língua Portuguesa — foi atingida de forma consistente. Ainda que não tenha havido coleta de dados empíricos, a análise bibliográfica possibilitou a construção de uma base teórica robusta, que pode orientar tanto a formação docente quanto a prática em sala de aula. Mais do que oferecer respostas prontas, o estudo convida à reflexão crítica sobre o papel do professor como mediador da linguagem e do conhecimento, e sobre a importância de tornar o espaço escolar um ambiente acessível a todos, onde aprender a língua não seja um obstáculo, mas uma ponte para o exercício da cidadania.

Referências

- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. **A leitura compartilhada em sala de apoio.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 267–292, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698148679>.
- ANGELO, Wagner Ferreira; GODOY, Dalva Maria Alves; PEREIRA, Vera Wannmacher; FRAGA, Maria Eduarda Fernanda dos Santos de. **O interesse do modelo cognitivo compartilhado da relação leitura-escrita à alfabetização.** Artigo de Revisão, [S.l.], v. 41, n. 126, 2024. DOI: 10.51207/2179-4057.20240044.
- ARAUJO, Eliane de Jesus; ADÃO, Jorge Manoel; MODESTO, João Gabriel. **Letramento e alfabetização: entendimentos e implicações educacionais.** Educação & Realidade, v. 49, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236136007vs01>.
- ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva; RIBEIRO, Fernanda Rodrigues; SANTOS, Suellen Fernandes dos. **Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem.** Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 4–23, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000100002>.
- AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology: A Cognitive View.** New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BARTHOLOMEU, Daniel; SISTO, Fermino Fernandes; RUEDA, Fabián Javier Marin. **Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças.** Psicologia & Estudo, v. 11, n. 1, p. 21–30, abr. 2006. DOI: 10.1590/S1413-73722006000100016.
- BUNZEN, Clecio. **Ensino de Língua Portuguesa.** Glossário Ceale. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). [S.d.]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/ensino-de-lingua-portuguesa>.
- CASTELINI, Alessandra Lopes de Oliveira; SOUSA, Célia de; SILVA, Denise Regina Quaresma da. **Práticas de leitura mais acessíveis e suas implicações para a inclusão e diversidade: estabelecendo diálogos.** Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo, [S.l.], dez. 2019.
- CIAVOLELLA, Bruno; MENEGASSI, Renilson José. **A escrita como trabalho em atividades de revisão textual na formação docente inicial em Letras.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 761–787, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116829>. Acesso em: 6 maio 2025.
- COUTO, Ana Luiza de Souza; SILVEIRA, Letícia Pena; CASTRO, Marcelo de. **Jogos digitais e acentuação gráfica: conexões possíveis entre aprendizagem e ludicidade.** Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.35333>.
- DANELLI, Tauane. **A influência do jesuíta José de Anchieta na formação do português brasileiro.** 2016. 40 f. Monografia (Licenciado em Letras). Curso de Letras. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2016.
- FELIPETO, Sonia Cristina Simões. **Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental.** Alfa: Revista de Linguística, São Paulo, v. 63, n. 1, p. 133–152, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1904-6>.
- FERNANDES, Cláudio. **A educação no Brasil colonial.** Mundo Educação, [s.d.]. Disponível em: <https://mundoeeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/educacao-no-brasil-colonial>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- FERRAZ, Mariana; PEDRO, Ketilin Mayra. **Inclusão literária: audiobook como recurso para aprendizagem de Língua Portuguesa para estudantes com dislexia.** Revista Brasileira de Educação Especial, [S.l.], v. 30, e0166, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0166. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0166>.
- FINGER, Ingrid. **A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista.** In: QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid (Orgs.) Teorias de aquisição da linguagem. 3ª edição, Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2017, v. 1, p. 17–39.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. **Sequências didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva**. D.E.L.T.A.: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 119–141, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-445027474109576182>.

GONÇALVES-GUEDIM, Talita Fernanda; CAPELATTO, Iuri Víctor; SALGADO-AZONI, Cíntia Alves; CIASCA, Sylvia Maria; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. **Desempenho do processamento fonológico, leitura e escrita em escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. Revista CEFAC, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 283–291, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201719220815>.

GRIGORIO, Érica Lamara Gomes Alves et al. **Metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa: como engajar alunos em processos de recomposição da aprendizagem**. Linguística, Letras e Artes, v. 29, n. 143, 28 fev. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.69849/revistaft/dt10202502281924>.

LIMA, Rachel Pereira. **O ensino de língua portuguesa: aspectos metodológicos e lingüísticos**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 10, n. 4, p. 5–22, 1985. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.044>.

LÚCIO, Patrícia Silva; PINHEIRO, Ângela Maria Vieira; NASCIMENTO, Elizabeth do. **A influência de fatores sociais, individuais e lingüísticos no desempenho de crianças na leitura em voz alta de palavras isoladas**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 496–505, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/8h-d5GbW8nQy9PgRH4yJL4TH/>.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção mídias contemporâneas-convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. v. 2. Ponta Grossa-PR, Editora UEPG, 2015.

MOREIRA, Bárbara Bruna Godinho; MARTINS-REIS, Vanessa de Oliveira; SANTOS, Juliana Nunes. **Autopercepção das dificuldades de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental**. Audiology, Communication Research, [cidade], v. 21, p. 1–10, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2015-1632>.

OLIVEIRA JUNIOR, Lauro Gurgel de. **A Educação Física escolar no Brasil: da sociedade industrial ao projeto de escola da sociedade da informação e os seus novos saberes**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Universidade da Madeira, Funchal, 2015.

PASSOS, Daniele Pontes. **Como o behaviorismo explica a aquisição da linguagem**. GEAL – Grupo de Estudo de Aquisição da Linguagem, 31 maio 2007. Disponível em: <http://geal2007.blogspot.com/2007/05/como-o-behaviorismo-explica-a.html>.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. **A dimensão lingüístico-discursiva na abordagem didática dos gêneros acadêmicos**. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 1–23, jan./mar. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202541170109>.

QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello; BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição Almeida. **Conhecimento científico, seu ensino e aprendizagem: atualidade do construtivismo**. Ciência & Educação, Bauru, v. 13, n. 3, p. 273–291, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SjpX6MhYQYJmB55j8MNMVd/>.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho; NASCIMENTO, Vitória Paula Magalhaes; FARA, Giulia; LOPES, Camila Montandon Dumont. **Estagnações e aberturas na trama: pandemia, ensino remoto e família**. SciELO Preprints, [S.l.], 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5016>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5016>.

ROSÁRIO, Gabriela Chem de Souza; PAPI, Silma de Oliveira Gomes. **Coordenação pedagógica: ações junto aos docentes voltadas à inclusão**. SciELO Preprints, [S.l.], 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2704>. Submetido em: 26 jul. 2021. Postado em: 2 ago. 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2704>.

SALLES, Jerusa Fumagalli de; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. **Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 321–331, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000200010>.

SANTOS, Gabryella Carolina de Macêdo; CAVALCANTE, Erica Dayana Monteiro; SILVA, Thatyanne Cordeiro. **O ensino de língua portuguesa: dificuldades no processo de construção de conhecimentos e transmissão de saberes.** In: CONGRESSO DE PESQUISA E INOVAÇÃO DA PARAÍBA – COPRECIS, 1., 2017, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Editora Realize, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/coprecis/2017/TRABALHO_EV077_MD1_SA3_ID1329_14092017193156.pdf.

SANTOS, Silas Nascimento dos; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. **Audiodescrição de imagens no livro didático: um estudo de caso com estudantes com baixa visão.** Educação em Foco, v. 24, n. 42, 2021. DOI: 10.24934/eef.v24i42.4571. Disponível em: <https://doi.org/10.24934/eef.v24i42.4571>.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa.** Tempo, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 35-55, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>.

SILVA, Marcos. **Educação escolar na época do Império Brasileiro.** 2012. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/17001014122012Historia_da_Educacao_Brasileira_Aula_6.pdf.

SOUZA, Joelson Carvalho; HICKMANN, Adolfo Antonio; ASINELLI-LUZ, Araci; HICKMANN, Girlane Moura. **A influência das emoções no aprendizado de escolares.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 101, n. 258, p. 470-490, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4279>.

SOUZA, M. J. R; AMARAL, N. F. G. **O ensino da Língua Portuguesa – origens e relações.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 20, n. 1, p. 9-34, jan./jun. 2017.

TORRES, Tancredo Oliveira. **Desafios e perspectivas no ensino de Língua Portuguesa: uma análise contemporânea e multiletrada.** 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) – Centro de Ciências Agrárias, Naturais e Letras, Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Estreito, 2025. Disponível em: <https://repositorio.uemasul.edu.br/handle/123456789/542>.

VELOSO, Geisa Magela; SANTOS, Francely Aparecida dos. **Letramento de crianças com dificuldade de aprendizagem: o lugar da leitura compartilhada de histórias.** Revista Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 1, p. 53-60, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v15i1.18548>.

VIANA, Wanessa Costa; SANTANA, Alfredo Henrique Castro; ROCHA Jesuslène Gomes. **O ensino e aprendizagem de leitura nas séries iniciais numa perspectiva construtivista.** Revista QUALYACADEMICS. Editora UNISV; v. 2, n. 2, 2024; p. 484-501. ISSN: 2965-9760 | DOI: doi.org/10.59283/unisv.v2n2.028

ZUANETTI, Patrícia Aparecida et al. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) versus Transtorno Específico de Aprendizagem – Subtipo Leitura (Dislexia): desempenho em tarefas de escrita.** Revista CEFAC, São Paulo, v. 25, n. 6, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20232567723s>.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Grupo Educacional IBRA como requisito para a aprovação na disciplina de TCC.

O Apagamento das Línguas Nativas no Brasil: Impactos do Colonialismo, Tecnologia e Globalização

Claudio Moreira Gomes

Discente do curso 2L - Segunda Licenciatura em Letras-Libras

RESUMO:

O presente artigo destaca um tema discursivo desde o século XV, as dificuldades dos nativos de se comunicar entre si. A falta de profissionais intérpretes ou tradutores para se comunicarem. O país tem várias linguagens dos nativos (indígenas) e não-nativos (estrangeiros) trazendo uma fusão na sociedade. A tecnologia chegou no campo fazendo uma multidão de pessoas se deslocarem para zona urbana. Mas sem curso técnico de ensino educacional para atividade laboral em intérprete ou tradutor. A desigualdade social, que nem todos tinham direito de estudar no meado do século XV. O contato dos nativos brasileiro, tornando estrangeiros. A população expandiu-se, mas continua o ensino educacional com evolução menor na sociedade. O estado do conhecimento referente às pesquisas sobre a temática reflete muito sobre uma sociedade mista de linguagem entre estrangeiros e nativos. Fez um breve discurso no decorrer do texto de autores que têm a mesma temática de raciocínio lógico, que demonstram uma desigualdade.

Palavras-chave: linguagem; intérprete ou tradutor; ensino educacional.

ABSTRACT:

This article highlighted a discursive theme since the XV century, the difficulties faced by indigenous people in communicating with each other. The lack of professional interpreters or translators to communicate. The country has several languages of natives (indigenous) and non-natives (foreigners) bringing a fusion in Society. Technology arrived in the countryside, making a multitude of people move to urban areas. But without a technical educational teaching course for work as an interpreter or translator. Social inequality, which not everyone had the right to study in the mid-15th century. The contact of Brazilian natives, becoming foreigners. The population expanded, but educational teaching continued with less evolution in society. The state of knowledge regarding research on the subject reflects a lot on a mixed language society between foreigners and natives. He gave a brief speech throughout the text by authors who have the same theme of logical reasoning, which demonstrate an inequality.

Keywords: language; interpreter or translator; educational teaching.

1. Introdução

A nacionalidade brasileira está desencadeando alguns fatores que comprometem um nível maior no âmbito da comunicação na transumância entre os nativos e não-nativos, diante disso o ensino educacional, é a chave principal para a população obter um diálogo formal seja no espaço de mercado de trabalho ou em locais públicos. Esse espaço, por falta de pessoas com mais experiência na comunicação de intérprete ou tradutor, é fator clemente desde o século XV, e também novo mundo moderno.

Seja no século XXI, continua uma demanda por pessoas que tem entendimento por segunda língua. Esse efeito de não comunicar entre a própria população da mesma nação devido existir uma lacuna de línguas por indígenas e estrangeiros, fazendo criarem linguagens coloquiais entre natos e inatos.

Por outro lado, a maioria do povo brasileiro não tem um grau de conhecimento teórico educacional sendo o fator primordial. O país está em inexistência de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho como intérpretes ou tradutores de linguagem simultaneamente vernáculos. Muitos desses jovens tiveram de deixar os estudos para ajudar nas despesas de casa com alimentos e medicamentos e outros bens-de-consumo para manter suas necessidades do dia-a-dia.

Podemos perceber as dificuldades dos cidadãos ao tentar se comunicar quando estão em locais públicos; os nativos (indígenas) ou pessoas com deficiência surdez (Surdo) e deficiência visual (cego), essas pessoas geralmente costuma levar uma pessoa da família ou amigo próximo para ajudar nas traduções seja linguagem verbal ou língua gestual. Esse grupo de pessoas tenta se expressar no meio da população que usa a língua oficialmente português, mas não consegue ter um diálogo, por isso, eles se sentem como estrangeiros dentro do próprio país.

Esse artigo tem por objetivo investigar essa temática que se arrasta desde o século XV com a chegada dos estrangeiros no território brasileiro e a falta de comunicação entre os nativos. Nessa mesma trilha, o Brasil continua tendo imperfeições de pessoas tendo um alto conhecimento de linguajar, em pleno século XXI, é quando realiza-se um atendimento ao público e, percebemos a dificuldades de se comunicar com as pessoas da nação ou adventício.

A pesquisa foi realizada por meio de obras literárias, Google Acadêmico, sites de pesquisas e documentários na plataforma *streaming* no canal YouTube. Ao consultar os livros digitais que tem linguagem escrita mais corriqueira e outros com palavras laboriosas. Eventualmente propondo uma formulação que a comunicação é primitiva entre os seres humanos.

O mecanismo de pesquisa para contextualizar o texto foi baseado na inteligência artificial, ou seja, a internet foi um passo importante para realizar consultas técnicas. Antes as pesquisas tradicionais eram propriamente elaboradas por livros físicos, lápis, canetas e borrachas e após a revolução industrial as pessoas passaram a utilizar aparelhos tecnológicos com simples toque numa tela digital.

Já consegue fazer uma busca profunda sobre conteúdo resumido, ou mesmo vídeos que mostram documentários voltados para o ensino educacional. Pode ser encontrado com facilidade na rede social, esses mecanismos é um prato cheio no desenvolvimento do aluno que estejam em fase de aprender.

A tecnologia conseguiu transformar o ambiente natural de forma mais favorável, principalmente no espaço da comunidade surda, trazendo mais meios da população participarem no espaço da comunidade ouvintes. Com isso, segundo os autores Almeida, Luciano relata que o mundo está em constante transformação (2016, p. 61).

O mundo passa por constantes transformações e é construído por várias diferenças, sejam elas pessoais, culturais, étnicas e principalmente tecnológicas. No âmbito educacional estas diferenças também são encontradas, visto que, cada indivíduo traz consigo vivências e características particulares.

Concretizam que a ciência tecnológica foi um passo importante na comunidade surda. Portanto, o homem conseguiu destravar uma fórmula para aprimorar as ferramentas que antes eram feitas com metais, e posteriormente no período atual o homem passou a usar outros equipamentos com maior desempenho apropriados para avançar nas suas atividades do dia-a-dia.

Nesse contexto, a língua de sinais ganhou um repertório maior com as redes sociais e as mídias sociais por estar levando uma comunicação primordial numa longa distância, mais ainda, traçando barreiras que o homem não alcançaria fisicamente. A língua de sinais seja formal ou informal cada vez mais está presente no ambiente da sociedade primitiva dos ouvintes.

2. Importância da Linguagem

Este conteúdo é muito debatido há séculos, sejam as dificuldades dos nativos de comunicar, e jamais conseguirem obter o número suficiente de profissionais sênior para atuar na sociedade como intérpretes ou tradutores no país, seja na educação, saúde e locais públicos. No século XXI, o território brasileiro, iniciou uma demanda enorme por intérprete ou tradutor, seja na língua gestual ou oralizada.

Podemos dizer que essa lacuna vem desde o século XV, que Pedro Álvares Cabral descobriu o território, mas não sabia se comunicar com os nativos-indígenas por ser uma linguagem diferente. Nessa época tiveram de recorrer a um indivíduo que poderia interagir com os cidadãos locais. Sob o mesmo ponto de vista, o diretor Humberto Mauro desenvolveu uma obra cinematográfica no ano de 1937, chamada “O descobrimento do Brasil”, para o ministério da educação.

Este documentário mostra que os viajantes, ao encontrar com os nativos, tiveram um contratempo por não saberem a língua materna deles e por ser uma linguagem diferente, mas os tripulantes tentaram se comunicar com eles na margem da praia, ao perceberem que não conseguia estabelecer contato, retornaram ao navio. O capitão da embarcação percebeu que deveria enviar dois tripulantes de volta às margens da encosta, para tentar novamente outra forma de interagir com os nativos, e os tripulantes resolveram trazer para embarcação do navio dois dos nativos, na qual os tripulantes tentaram de algumas formas expressar um diálogo com eles sem sucesso, posteriormente sendo possível através do uso de mímica.

O conteúdo do roteiro do filme mostra a importância da comunicação entre os povos vernáculos e forasteiros. Isso significa que o ser humano jamais pode se deslocar de sua origem e procurar por aventuras desconhecidas, sem prognosticar antes a cultura linguística ou costumes daquela nação. O autor Marchant em 1943, confirma que houve muitos estudiosos filólogos europeus, sobre a linguagem dos genuínos ao descobrir novas terras, procurar por aventuras desconhecidas, sem prognosticar antes a cultura

Os filólogos gravaram em variados sistemas europeus de fonética os sons com os quais os indígenas falavam. Em muitas praias deste mundo os antropologistas andaram a medir crâneos indígenas, enquanto os arquivologistas, não satisfeitos com os vivos, perseguiram até os indígenas ancestrais nos além-mares do tempo. (Marchant, 1943, pág. 19)

Novamente Marchant (1943) ratifica que os europeus foram mais apreensivos sobre o idioma vernáculos dos habitantes da Ilha de Vera Cruz. “Os filólogos deixam-se absorver pelo estudo das mudanças operadas no idioma português quando este se viu forçado a assimilar imprevistos objetos e ideias do novo mundo” (Pág. 19).

Segundo Ribeiro (2015, pág. 97), “no plano linguístico, o tupi-guarani, como língua-geral permaneceu sendo por século a fala dos Brasilíndios paulistas”, mas também, após expulsão dos padres jesuítas e, logo em seguida, os governantes passaram oficializar o idioma português no Brasil em 1759. Nessa época alguns estados brasileiros deixaram de utilizar a língua tradicional tupi-guarani, e passou-se a usar nova linguagem na comunicação interna do país, mas antes a língua portuguesa já era contextualizada entre os estrangeiros, principalmente no Estado da Bahia.

No século XIX, mais uma vez, volta a ser palco de discurso no Brasil, por falta de comunicação entre os forasteiros. Acima de tudo, os empresários estrangeiros estavam com dificuldades em manter uma relação comercial internacional com os brasileiros, pois não conseguiam interagir com eficiência uma linguagem formal, entre os fornecedores. Ao mesmo tempo, o príncipe Regente de Portugal D. João VI, assina o decreto em 1808, sobre as línguas estrangeiras nas instituições públicas.

O autor Pereira (2016), reafirma que havia carência de pessoas com domínio em segunda língua estrangeira moderna para atender o mercado internacional, já que no território brasileiro, não encontrava quem conhecia outro idioma além da língua vernáculos.

As cadeiras de inglês e francês foram criadas no Brasil em 1809, quando o príncipe Regente de Portugal D. João VI assinou um decreto que previa o ensino dessas línguas em instituições públicas de ensino secundário. O intuito era possibilitar maior grau de instrução e, assim, auxiliar no desenvolvimento do comércio estrangeiro, pois os portos nacionais haviam sido abertos para tal em 1808. (Pereira. 2016, pág. 22)

Nesse período começaram a surgir cursos técnicos para tradutor de línguas estrangeiras, por faltar tradutor de linguagens no porto comercial internacional, onde deveria ter muitos forasteiros em busca de matérias-primas que o país possuía. Por isso, o príncipe de Portugal D. João VI, percebeu que seria um ponto crucial, na exportação dos produtos que a própria nação produziu, e podendo assim expandir para outros países.

De acordo com Coutinho (2005), os produtores rurais são pilares dos movimentos centrais da economia do país.

Os mecanismos precisos de troca, no entanto, ou a descrição do processo de mercado, receberão destaque bem maior nos dois terços finais da obra, simplesmente porque aí estão as passagens em que os mercadores e os capitalistas (os tomadores de risco) emergem como os agentes decisivos do processo de circulação. (Coutinho. 2005, pág. 101).

Os produtores estavam preocupados com a transição das mercadorias nos mercados internacionais. Esse fato poderia prejudicar a produtividade econômica do país, por não encontrar pessoas com nível de escolaridade ou mesmo bilíngues como função de agenciamento para confabula-se¹ com os estrangeiros. Por outro lado, o avanço das tecnologias estava chegando ao campo agrícola, e nisso os grandes proprietários rurais principiaram a mudança na forma de produzir na zona rural.

O homem do campo, percebeu que poderia trocar a força humana por força mecânica. Diante disso, a população começou a deixar as propriedades rurais. De acordo com autor Iglésias (1990), as industrializações também atingiram as propriedades rurais, causando desemprego desproporcional entre a população ruralista.

É que por esta se entende sobretudo o emprego de máquinas, que é a substituição do trabalho do homem mais que sua simples ajuda. O homem passa a gente de direção, de manobras de aparelhos mais ou menos complicados. Assiste-se, pois, à passagem da manufatura para a maquinofatura. (Iglésias. 1990, pág. 48).

¹ Traduzindo uma fórmula de que os imigrantes viam em busca de matéria-prima no país, nesse período não conseguiam obter um diálogo formal, necessitavam de profissionais em tradução de linguagem.

Conforme o Vesentini (2005), relata que o efeito da mudança nos costumes das populações ruralistas por estar num ambiente cultural, atividades econômicas, organização social e políticas nessa transformação foram ocupando espaço na zona urbana. No qual, criando conflitos por falta de moradia, violência e não suprimindo as necessidades, ainda mais estando numa jornada de trabalho exaustiva e, também residindo em locais de difícil acesso como escolas e hospitais. Como parte disso, a mecanização no campo fez aumentar o fluxo migratório da zona rural para a zona urbana.

A população ruralista não estava pronta para adaptar-se na sociedade urbana, propriamente estavam acostumados a conviver em uma cultura de plantio. Desde a descoberta do território brasileiro, as pessoas vieram em busca de terras para fazer cultivos e muitos estrangeiros não retornaram para suas terras de origem e nisso, a maioria dos indivíduos ficaram nas propriedades rurais. Nessa época não encontrava-se profissionais-educadores ou escolas.

Segundo Ribeiro (1992), a educação no Brasil começou no século XV, ou seja, os padres jesuítas vieram para educar os indígenas mas encontrou barreiras com regime das capitânicas hereditárias do governo, eles tinham elaborado um plano educacional numa maneira de catequizar os indígenas, mas também, incluindo os filhos dos colonos e, logo em seguida, principiou ensinamento no idioma português à ler e escrever, ainda não havendo nesse período profissionais educadores.

Segundo Marchant (1993, pág. 132), ratifica-se que os padres jesuítas tiveram complexidade na aprendizagem da língua indígena.

Com o contrapeso da dificuldade de linguagem, os Jesuítas deviam levar avante a instrução religiosa para preparar os nativos para o batismo. A educação, incluindo o idioma indispensável à conversação, não podia ser um assunto casual, tratado ao acaso”.

Isso significa, que os padres jesuítas, também não tinham pessoas qualificadas e não sabiam traduzir simultaneamente a língua tupi-guarani para sua língua materna. Com isso, tiveram dificuldades de inter-relacionar-se com os nativos, por ser uma língua indígena difícil e diferente da cultura linguística, que os educadores Jesuítas estavam acostumados tradicionalmente no país de origem.

3. Variação Diatópica no Brasil

O país é formado entre nativos e não nativos. No Brasil viviam os índios que jamais conheceram outra maneira de viver sem caçar, pescar e colher frutos nas florestas tropicais, portanto existiam várias etnias com culturas e linguagem diversas. Esse modo de vida foi remodelado com a chegada das capitânicas coloniais. Mais tarde, a capitania retornou para Europa, relatando sobre mineiros e as terras devolutas encontradas, fazendo com que

muitos países despertem interesse. Segundo o autor Ribeiro (2015) ratifica que a formação do território brasileiro, foi desenvolvida por estrangeiros.

A econômica, criando formas diferenciadas de produção, que conduziram a especializações funcionais e aos seus correspondentes gêneros de vida. E, por último a imigração, que introduziu, nesse magma, novos contingentes humanos, principalmente europeus, árabes e japoneses. Mas já o encontrando formado e capaz de absorvê-los e abasileirá-los, apenas estrangeirou alguns brasileiros ao gerar diferenciações nas áreas ou nos estratos sociais onde os imigrantes mais se concentraram. (Ribeiro. 2015, pág. 21.)

Essa formação do povoamento do Brasil, cria novas técnicas de comunicação devido à aglomeração de vários estrangeiros que apropriam em algumas regiões do país em busca de uma vida melhor, pois não estavam em colégios públicos ou particulares. Como explica o autor Ribeiro (2015) a maioria eram trabalhadores comuns e analfabetos, mas necessitavam de mão-de-obra qualificada nas produtividades e criaram escolas.

A cultura vulgar e, com ela, a maioria das técnicas produtivas, entregues a seus produtores imediatos, só muito lentamente começariam a modernizar-se. Como à criação das escolas para as elites não correspondeu qualquer programa de educação de massas, o povo brasileiro permaneceu analfabeto. (Ribeiro. 1995, pág. 253)

Dessa maneira, havia uma desigualdade entre classe baixa e a burguesia, por serem muito distintas, quem podia estudar ou não. Esse desequilíbrio foi um marco na sociedade brasileira que somente uma pequena parcela de pessoas podiam integrar num ensino colegial e superior para trabalhar como médico, advogado e outras funções marcantes. Por isso, o país passou por falta de trabalhadores com talento técnico em letrado para suprir a grande escala nas indústrias, ensino educacional, lojistas, intérpretes e tradutores de linguagem.

Com o passar do tempo, a tecnologia foi avançando no campo agrícola, principalmente os proprietários rurais, perceberam que poderiam trocar a força humana por força mecânica, no qual traria maior proporção na produção e, também tinha menor custo financeiro. Ainda assim, não havia pessoas suficientes que soubessem desenvolver as novas atividades laborais com maior precisão técnica possível, trazendo impacto direto na sociedade, sendo a maior parcela analfabetos, não tendo outras opções.

A população ao deixar a zona rural, e passar a conviver em zona urbana iniciou uma demanda enorme de pessoas desempregadas. Eles não tinham curso técnico de formação educacional ou curso de formação técnica para trabalhar nas indústrias, ou seja, os indivíduos eram analfabetos. As consequências logo surgiram, no mercado de trabalho, necessitando de pessoas qualificadas com nível de estudo, para serem gestores de linguagens bilíngues.

O autor Bordenave (1997, pág.19) retrata que “a comunicação é uma necessidade básica da pessoa humana, do homem social”, isso significa que o escritor refere a fórmula dos humanos inter-relacionar-se entre comunidade da nação ou de outras nacionalidades estrangeiras, podemos perceber a importância da comunicação para estabelecer uma harmonia entre as pessoas. Para o autor Vygotsky (1999, p. 9) é um ponto essencial na convivência, “a função primordial da linguagem é a comunicação, intercâmbio social”. Os autores concretizam a fórmula dos indivíduos de se comunicar, sendo assim comum através da linguagem.

Os indivíduos usam uma linguagem coloquial dia-a-dia. É uma mistura de idiomas entre nativos, estrangeiros e surdos trazendo vários dialetos nas regiões do Brasil. Principalmente os forasteiros, foram se adaptando nessas localidades e passaram a criar comunidades com variações de palavras. Como exemplo a “mandioca” que é chamada dessa forma na região de Mato Grosso, mas, já em outros Estado é conhecida como “macaxeira”, “uaipi” e “mandioca doce” existindo outras variações de palavras.

Isso acontece geralmente com as pessoas ao deixarem suas terras de origem, por motivos maiores como; conflitos armados, desastres naturais e fatores econômicos, fazendo com que a população saia do próprio país e procure outras nações. Os nativos conseguem perceber os forasteiros pela forma expressa e pela maneira de falar em público.

4. Contato de Linguagem Entre os Nativos Brasileiros

O Brasil, teve uma revolução cultural de linguagem sendo que antes do século XVIII, era tupi-guarani e com a chegada dos imigrantes, sendo assim, trazendo uma outra cultura de tradições como; comida típicas, danças, folclóricas, dialetos e sotaques fazendo uma transformação na linguagem materna.

Segundo o autor Madeira (2017), a língua materna sofre alteração com linguagem não nativos.

Observamos que as gramáticas dos falantes não-nativos tendem a divergir das gramáticas dos falantes nativos da língua-alvo, mesmo em estádios muito avançados de aquisição. Estas divergências são frequentemente atribuídas, total ou parcialmente, à influência do conhecimento linguístico prévio. (Madeira. 2017, pág. 310).

Ao analisar nesse contexto, tradicionalmente os usuários da língua materna são previamente sucessivos, por existir uma variedade de línguas oralizadas, braile e, também línguas de sinais que surgiu no século XIX, portanto os estrangeiros chegaram ao país, mas não se atentaram para a modificação na cultura da linguagem materna entre a população nativa do território nacional, fazendo com que desaparecesse outras línguas nativas.

Como órgão de fiscalização sobre a linguagem desde 1947, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, no território nacional brasileiro delimita que existiam

inúmeros idiomas indígenas antes do século XV, primordialmente em 2014, houve outra pesquisa que atesta um nível baixo de línguas indígenas.

Estima-se que mais de 250 línguas sejam faladas no Brasil entre indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural é desconhecido por grande parte da população brasileira, que se acostumou a ver o Brasil como um país monolíngue. (IPHAN. 2014).

No mesmo contexto, a jornalista Camilla Costa, publicou na revista eletrônica-BCC em 2023, uma confirmação de que os indígenas perderam 20% da cultura linguística no território brasileiro desde a chegada dos europeus no país, além disso, o censo de 2010, obteve uma contagem de 274 línguas indígenas, mas não foi divulgado, já outros dizem que é 251 e nisso a pesquisa foi feita em alguns locais e perceberam que é a mesma língua mudando somente os sotaques das pronúncias da linguagem.

Uma língua quase não é divulgada entre os nativos e os estrangeiros, seria a língua de sinais, por ser uma comunicação visual por meio das mãos onde as pessoas surdas interagem, pensando nisso, o imperador Dom Pedro II, buscou um professor em Paris para ensinar. Os autores Braga e Aline (2019), explicam que se iniciou a língua Brasileira de sinais no país quando o governador de estado necessitou de um profissional.

Para contar a história de como surgiu e foi reconhecida, tornando - se oficialmente a segunda língua do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), voltaremos no tempo, a meados do século XIX, quando a forma de governo em vigor era imperial e o chefe de Estado era o Imperador D. Pedro II. De modo mais preciso, voltaremos ao mês de junho de 1855, mês em que chegou ao Brasil, vindo de Paris, o professor surdo francês Hernest Huet. (Araújo e Braga. 2019, pág. 118)

Essas metalinguísticas fazem com que o país tenha um salto maior de transformação cultural linguístico oral, braile e gestual no espaço geográfico das regiões ou comunidades indígenas que também de uma forma ou de outra criam modificações nas palavras do dia-dia, fazendo com que mudem o dialeto entre a população local, facilitando uma comunicação mais acessível entre as pessoas com deficiências auditivas e também visuais.

De fato, os escritores Araújo e Braga (2016), informam que o professor surdo francês Hernest Huet, chegou no Brasil para fundar escolas para pessoas surdas, desde que foi convidado pelo Dom Pedro II, “O referido docente, que já havia cursado seu mestrado (le master) e outros cursos em seu país de origem, veio ao Brasil convidado por D. Pedro II com a intenção de aqui fundar uma escola de surdos, que seria a primeira em nosso país”. Nessa mesma temática, refere-se no site oficial do (Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES), relata

que foi fundada a primeira escola para surdo no Brasil, e foi inaugurado em 1º de janeiro de 1856 no Estado de Rio Janeiro. (INES, 2021).

A linguagem materna dos nativos, já sofreu mutação com outras línguas não vernáculos, também como línguas de sinais. Segundo, Soares e Fargetti (2022), que a língua de sinais ganhou espaço na zona urbana, por meio da Lei Federal Nº 10.436/02 fortaleceu muitos entre os não-indígenas, vale contextualizar que existem vários idiomas oral auditivos e visuais espaciais nas comunidades indígenas que é uma língua bem distinta por ser regionalmente do mesmo povoamento.

Por ser uma linguagem caseira, os indivíduos não-indígenas devem ter cuidados ao se comunicar com essas pessoas que convivem em pequenas comunidades. Porém, ao passar dos anos a forma de comunicação foi aprimorada de tal forma que “a ciências e a tecnologia da comunicação produzem constantemente inovações cada vez mais sofisticadas” (Bordenave. 1997, pág.30).

A linguagem dinâmica do Brasil, tornou-se muito diversificada com a chegada da primeira revolução industrial que se concentrou no desenvolvimento das máquinas para transformar as matérias primas em produtos, já na segunda revolução industrial a tecnologia nas indústrias avançou de forma significativa, na terceira revolução industrial avançou cientificamente em aparelhos eletrônicos que impulsionou a informatização no setor industrial. Na quarta revolução industrial foi feita uma união entre ciências tecnológicas digitais e biológicas, sendo introduzidas na sociedade.

Quando o espaço geográfico das fábricas se expandiu, também a população aumentou sem consciência sobre a importância do ensino educacional. Porém, a taxa de desemprego continuava alta, porque muitos nunca conseguiram terminar o curso de escolaridade, nem mesmo o básico. Muitos vão em busca de oportunidade de emprego melhor, mas não encontram por não possuir escolaridade acadêmica.

Segundo Ribeiro (1995, pág. 223) revela que a maioria da população tem a oportunidade de possuir um trabalho mais formal, é quando exigem pouco conhecimento teórico escolar. “Isso ocorre em todos os campos em que não se exige escolaridade. É o caso da música popular, do futebol e de numerosas formas menos visíveis de competição e de expressão”. Mas nem todos têm essa oportunidade de alcançar esse emprego, seja temporário ou de longa duração.

Quando não tem grau de estudo suficiente a maioria da população passa a trabalhar em emprego informal, procuram estabelecerem-se nas indústrias com salários baixos; atividades não remuneradas; ou melhor dizendo, para alcançar um emprego adequado com maior precisão, é através das habilidades do ensino educacional, diante disso o autor Vygotsky (1999, p. 56), relata que “a nossa investigação mostrou que o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala”.

Isso quer dizer pra ganhar espaço geográfico na esfera das atividades de trabalho deve ter um imenso domínio técnico, e a falta de profissionais na sociedade apto no mercado de trabalho na junção de ser intérprete ou tradutor de linguagem é grande, principalmente profissionais aptos de língua de sinais para atender a pessoa com deficiência auditiva sejam nas escolas, indústrias e atendimento público na área da saúde.

Significa para o autor Bordenave (1995, pág. 18) que a comunicação é “contrariamente, então, ao que alguns pensam, a comunicação é muito mais que os meios de comunicação social”. Os aparelhos eletrônicos ganharam atenção aos olhos das pessoas tanto na zona rural ou zona urbana onde passou a ser um portal de comunicação rápida.

Para os autores Almeida, Luciano (2016, p. 64), “acesso às diversas tecnologias hoje disseminado pela sociedade traz à tona a quebra de paradigmas que há algum tempo se mostraram de difícil superação”. A língua de sinais avançou graças a ciências digitais que podemos encontrar em vários meios de comunicação virtuais como YouTube, Facebook, TikTok, Instagram e outros meios de comunicação mais rápida. Esses aplicativos se tornaram meio educativos entre a sociedade civil, sendo mais acessível entre os dois mundos da comunicação.

4.1. A evolução da linguagem na sociedade

Alguns pontos foram cruciais para seres humanos evoluírem na sociedade, principalmente antes de cristo, o homem se comunicava por meio de linguagem de pinturas rupestres nas paredes das cavernas, com o passar do tempo o homem desenvolveu a fala. Com isso, o homem criou técnica de escrita para obter mais espaço na linguagem de comunicação entre os humanos.

Um outro ponto importante é que quando houve a primeira revolução industrial elevou uma dinâmica maior na linguagem da comunicação. O homem criou aparelho “rádio” que podia levar uma mensagem a distâncias significativas que seriam através das ondas eletromagnéticas a qual foi desenvolvido por Guglielmo Marconi em 1896.

Segundo Bordenave (pág. 20), frisa que o aparelho agrega notícias e informações a várias pessoas ao mesmo tempo, “outros meios, como o rádio, mostraram desempenhar ainda o papel de “companhia”, particularmente para pessoas solitárias”. Isso significa, que a humanidade teve um passo significativo na sociedade, aproximando mais dos indivíduos no espaço da comunicação e na linguagem.

No século XX, surge a mais incrível tecnologia da comunicação, que atrai olhares da população, ou seja, a “Televisão” por transmitir mensagens com mais aspecto e ainda reunindo as pessoas no mesmo ambiente para assistir novelas, e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma cultura mais diversificada. Para o autor Bordenave (pág.21) a TV se tornou um mecanismo importante para população, “as telenovelas, aliás, são formas de comunicação com um complexo papel social”.

Segundo o autor Ribeiro (1992), no século XVII, somente uma minoria de indivíduos tinham acesso ao ensino educacional, sendo a nobreza e seus descendentes a maioria que podia ingressar na escola. Já no século XIX, também houve uma crise econômica levando por uma disputa por recursos nas atividades manufatureiras, e tendo menos prioridades no ensino educacional, mas nesse mesmo período a educação volta ganhar espaço na política educacional, entre a União e os municípios.

Para o autor Vygotsky (1999, pág. 58), a escola é um espaço geográfico de aprendizagem, pois, “a sua evolução é muito mais unitária, e as diferentes matérias escolares influenciam-se

mutuamente ao impulsionarem o seu desenvolvimento. Esses objetivos foram importantes num aspecto de formação da linguagem comunicativa.

5. A População do Brasil Expandiu; Ensino Educacional

O crescimento populacional do Brasil vem aumentando desproporcionalmente. Esse motivo está relacionado por meio da influência do crescimento vegetativo e também os fluxos migratórios que tiveram impulso no século XVIII a século XX. Na página oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2022) panorama censo 2022, que a área territorial 85.1041.77 Km², portanto em 1872, o país teve uma pesquisa censo demográfico registrou que havia 9.930.478 pessoas posteriormente nos anos seguintes foram aumentando o número de pessoas no país.

No século XXI, novamente tem nova consulta de censo demográfico por meio do órgão IBGE. No ano de 2022 houve uma pesquisa demográfica que registrou 203.080.756. Por outro lado, os nativos também chegaram a 1.694 836 indígenas. Segundo Gomes e Ferreira 2023, o mesmo período fez uma pesquisa sobre o nível de pessoas alfabetizadas, mas aponta que ainda tem uma taxa de 7% não alfabetizada, sendo 11.403.801 indivíduos espalhados nas cinco regiões do território do Brasil.

Além disso, muitos deixaram o ensino educacional para entrar no mercado de trabalho. No auxílio de custear dívidas de consumo domésticos como alimentos, medicamentos, energia, internet e outros serviços necessários para suprir o dia-a-dia. Trazendo um desconforto imenso nas atividades de mercado, principalmente insuficiência seja habilitado ou técnico na segunda linguagens; indígenas, gestual e estrangeiras.

A pessoa que sabe ler e escrever algumas palavras, não necessariamente é alfabetizada. Para ser considerado alfabetizado devem obter uma escrita perfeita e clara nas falas e entender e compreender textos. Em outras palavras, o país tem uma diversa modalidade de atividade comercial, essa lacuna de pessoas por não ter um grau de ensino educacional propõe-se a existência maior de trabalhadores desqualificados.

É notório que o território tem uma grande produção de exportação do setor agropecuária, atividades de indústrias, atividades comerciais e mineração. O país se torna um centro de mercadorias por atrair atenção de várias pessoas no mundo, por isso, os cidadãos que residem no país, devem obter um grau de estudo maior para atender a demanda dos clientes, tanto na parte de negócios, turistas e principalmente na saúde pública. Essa falta de intérprete e tradutor nessas atividades comerciais poderia recepcionar com qualidade os consumidores sejam deficientes auditivos ou orais.

O país está em fase de crescimento demográfico. Por atrair olhares de estrangeiros que entram no território brasileiro, para trabalhar e, já outros indivíduos desenvolvem empresas multinacionais por terem terras férteis de qualidade na produção nos setores primários, secundários e terciários proporcionando um maior desempenho coletivo na produtividade.

No século XXI, o povo de origem brasileiro se concentra numa pequena parcela de pessoas que vivem na zona rural, mas muitos estão vivendo nas cidades. Enquanto a maior parcela de indivíduos é estrangeira que vieram de outros países com costumes, culturas e linguagem que não coincidem na mesma nação e criando uma mistura de palavras. Os estrangeiros estão espalhados nas regiões do Brasil tanto na zona rural como na zona urbana, tenho o maior percentual concentrado nas grandes cidades.

5.1. O estado do conhecimento referente às pesquisas sobre a temática

O presente tema de pesquisa de se comunicar dentro do próprio país, é muito discutido no século XXI, devido à evolução das tecnologias que propõe uma ampla dimensão de aprendizagem e comunicação mais rápida sobre linguagem gestual ou oralizada que possa interagir melhor nas instituições públicas. Essa dicotomia por nem todas as escolas terem um profissional intérprete de linguagem gestual ou oralizada para atender os alunos indígenas, surdos ou estrangeiros dificulta o aprendizado do estudante, ainda mais, para o profissional-educador que não consegue interagir com a criança ou adolescente. De fato, seria sua convivência desde a infância numa cultura de linguagem materna.

Também, na área de saúde seria outra causa. A maioria dos profissionais que atuam nos postos de saúde, policlínicas e hospitalares não tem nenhum conhecimento básico sobre outros idiomas vernáculos da mesma nação e nem de outra nacionalidade. Seria de fato primordial no atendimento ao paciente num mesmo diálogo formal, mas quando não tem comunicação pode ser um problema maior, devido a muitos indivíduos possuem alergia a medicação, podendo levar a óbito.

A pesquisa é descritiva, tem por objetivo compreender as dificuldades dos profissionais que atuam nos órgãos públicos por haver vastos idiomas vernáculos da mesma nação, tendo várias barreiras no ato do atendimento às pessoas que buscam recursos básicos como citado logo acima. Está pesquisa foi concentrada numa base big data, por meio da inteligência artificial para analisar a importância da comunicação entre os seres humanos, que vivem nas comunidades próximas uns dos outros, mais quando se encontram tornam-se estrangeiros.

Segundo Bordenave (1997, pág. 18). Ter uma comunicação é pontual num âmbito familiar, comércio, igreja e outras repartições públicas.

Contrariamente, então, enquanto alguns pensam, a comunicação é muito mais que os meios de comunicação social. Estes meios são tão poderosos e importantes na nossa vida atual que às vezes esquecemos que representam apenas uma mínima parte de nossa comunicação total.

Portanto, as dificuldades de comunicação entre os nativos ainda continua sendo uma questão com menos prioridade nos órgãos públicos Federal, Estadual e Municipal. É um passo importante entre os governantes impor uma maneira para incentivar os servidores públicos a possuir uma segunda linguagem gestual ou oralizada por meio de uma gratificação com valores simbólicos, ofertando cursos técnicos voltados para a gestão de linguagens, ao

mesmo tempo estipulado um horário adequado que não atrapalhe o momento de lazer do funcionário público.

Para autor Ribeiro (1995, pág. 264) o novo sistema cultural de ensino é diferente, “primeiro que tudo, o acesso de todo o povo à civilização letrada e aos novos sistemas mundiais de intercomunicação cultural”, até mesmo os proprietários de indústrias e propriedade rurais perceberam a carência de pessoas letradas para manusear as novas tecnologias no ambiente de trabalho, “cresce o número dos homens interessados no progresso técnico e eles se unem em sociedades científicas, para estudo ou incremento de atividades” (Iglésias. 1990, pág.46).

Sendo assim, terá uma fórmula de aprimorar as maneiras de interagir no espaço de produção tendo mínimo gastos e perdas dos produtos, mas também terá maior lucro. Desse modo, devem conter uma parcela de colaboradores que tenham conhecimento técnico em educação que saibam ler, escrever e possam inter-relacionar-se com outras pessoas. “Tal argumentação está comprometida na prática porque parte de um pressuposto falso de que na sociedade capitalista o elemento determinante — modo de produção capitalista — determina que a educação exerça o papel principal (Ribeiro. 1992, pág. 112).

A causa disso tudo de não ter um intérprete ou tradutor nesses estabelecimentos públicos são as pessoas por não saberem lidar com novas formas de comunicação mais moderna. Também não consegue buscar um conhecimento profundo e técnico dos veículos de comunicação que mostram uma teoria sobre desenvolvimento da humanidade e os principais pontos que podem ser úteis na vida humana, é que antes viviam na zona rural sem energia elétrica, em outro aspecto muitos deles ficam isolados e com difícil acesso às vias urbanas.

Vale destacar que as pessoas ao saírem da cultura tradicional e passarem a viver nesse novo mundo, não conseguem ter habilidades motoras para manusear um aparelho tecnológico como um celular digital, *tablet* ou computador. Existem diferença daqueles que estão acostumados a trabalhar no modo tradicional, que usam forças muscular para movimentar as ferramentas manuais seja nas confecções de artesanatos, plantações comestíveis para sustento da família, mas com novas ferramentas tecnológicas metamorfoseou a maneira das pessoas trabalharem na produtividade agropecuária ou nas indústrias e utilizando menos força muscular.

É simplesmente nesse mundo moderno, os indivíduos devem obter uma técnica de leitura para dominar as novas técnicas das atividades produtivas que exigem muito mais que isso, também um conhecimento básico sobre outro idioma para manusear com maior precisão. Para o autor Iglésias (1990, pág. 34), “a tecnologia moderna liga-se antes a ela que à Antiguidade, de fato destituída de sensibilidade tecnológica, pelas formas de produção consagradas”. O pilar central de ter inúmeras pessoas qualificadas nas funções de intérprete ou tradutor é através do ensino escolar, pois, não encontram barreiras no ato de transmitir a mensagem simultaneamente.

A linguagem é a formalidade das pessoas para proporcionar aspectos de convivência próximas uns dos outros. Trazendo maior prosperidade entre a humanidade, também sem a comunicação seja verbal ou não verbal, a população jamais conseguiria sobreviver de

maneira fraterna entre os indivíduos. Por isso, a população deve se concentrar nas principais práticas de comunicação que concentram uma maior parcela de pessoas possíveis num determinado espaço, e jamais dividir em vários indivíduos no mesmo espaço de convivência.

Comunicação de fato é um ponto mais crucial nas vidas dos humanos. A evolução da comunicação foi importante na humanidade para as pessoas interagirem num ambiente familiar, no emprego, em locais públicos que são fatores que os seres humanos dependem para sobreviver. Essa união das pessoas viverem no mesmo espaço, é por meio de comunicação igualitária social.

6. Conclusão

Aos resultados inesperados de que a desigualdade é profunda entre a população desde 1500. Sendo um país dramaticamente que está enraizado com uma cultura voltada para o poder da soberania, trazendo parcela de pessoas que podiam acessar escolas, enquanto outra parcela maior de indivíduos não tinha direito de ingressar no colégio.

Pois, desde início os governantes se ausentaram de uma política igualitária na sociedade. As partes de nível de escolaridade estando amplas para competição no mercado de trabalho sobre profissionais ou técnicos em linguagem oral ou de sinais, jamais os veículos das redes sociais ou revistas eletrônicas digitais divulgavam matérias que discutem sobre profissionais intérpretes e tradutores nas redes de ensino escolares.

Nos deparamos com várias notícias em que a família informa que o filho não está concentrado nas aulas por falta de um profissional de linguagem de sinais ou tradutor. Para ter uma pontualidade adiante disso, o mecanismo principal no fortalecimento das dificuldades dos nativos de se comunicarem entre si é através dos cursos de educação técnicos teóricos. Com os profissionais educadores nas escolas possibilitando uma linguagem coloquial mais formal na área de ensino educacional, empresas públicas ou privadas.

Os governantes devem criar metas proporcionalmente voltadas nas línguas maternas e estrangeiras, juntamente com ações dos profissionais que atuam em locais públicos como área da saúde e escola. São princípios básicos de vocabulários no ato do atendimento aos pacientes e que são necessários para ter um atendimento adequado e de qualidade. Também nas escolas públicas ou privadas é de grande importância os educadores estarem aptos com uma linguagem adequada.

Para esses profissionais estarem aptos para entrar numa sala de aula, os educadores devem estar sempre em busca de cursos voltados para o ensino educacional, e com isso, os estudantes irão se concentrar num aspecto formalizado. Um outro aspecto crucial é a linguagem que auxilia na comunicação formal, passando confiança entre orientador e o aulista.

Dessa maneira, os estudantes conseguirão compreender os conteúdos e temáticas, que os professores passam na sala de aula. Os profissionais que atuam nas séries educacionais sempre sofreram o impacto durante as aulas por não conseguirem interagir diretamente com criança ou adolescente com condições especiais. Trazendo um atraso na compreensão

do conteúdo teórico de aprendizagem do aluno. Entre os profissionais que trabalham em locais públicos, sempre deve ser procurado cursos para estarem atualizados com avanços tecnológicos, que proporcionam uma comunicação seja verbal ou não verbal.

Além disso, as pesquisas buscaram inspiração em outras pessoas para continuar investigando as desigualdades sociais em sua principal dimensão, que também podem transformar o mundo. Obter uma economia social mais desenvolvida depende do ensino educacional. Todos os indivíduos devem ingressar em um instituto colegial, independentemente da classe social, pois é nesse espaço que se inicia o princípio pelo que as pessoas podem adquirir uma linguagem mais elaborada para conviver na sociedade moderna. A busca pela linguagem é, basicamente, feita por meio do ensino dos profissionais educadores.

Referência

- ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; BRAGA, Aline Cristina Clemente. **A história da Língua Brasileira de Sinais**. Revista Educação & Ensino-ISSN 2594-4444, v. 3, n. 2, 2019.
- BORDENAVE, Juan Enrique Dias. **O que é comunicação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 22ª edição, p.112, 1997.
- COSTA, Camilla. **Quantas são as línguas indígenas do Brasil, onde são faladas e o que as ameaça?** BBC, 2023. Disponível em. ><https://www.bbc.com/portuguese/resources/idx-2779c755-7af1-495a-a41c-d02995e459b8> <. Acessado 21 de junho de 2024.
- COUTINHO, Mauricio C. **Espaço e econômico Sistema de Cantillon**. Nova Economia, v. 15, n. 1, p. 97-116, 2005.
- DIVERSIDADE Linguística - No Brasil, são faladas mais de 250 línguas**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- IPHN. 2014. Disponível em. > <http://portal.iphan.gov.br/idx#:~:text=Estima%2Dse%20que%20mais%20de,Brasil%20como%20um%20pa%C3%ADs%20monol%C3%ADngue>. >. Acessado 21 de junho de 2024.
- DORIA, Pedro. **1565 — Enquanto o Brasil nascia: a aventura de portugueses, franceses, índios e negros na fundação do país**. 1.ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- GOMES, Irene, Igor Ferreira. Agência IBGE notícias. **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste**. Disponível em. > <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste> <. Acessado em 08 de agosto de 2024.
- IBGE 2022, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Densidade demográfica**. Disponível em. > <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama> <. Acessado em 05 de agosto de 2024.
- IGLÉSIAS, Francisco. **A Revolução Industrial**. 10ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Conheça o INES. 2021. Disponível em: < <https://www.gov.br/ines/pt-br/aceso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines#:~:text=O%20Instituto%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,pelas%20esferas%20subnacionais%20de%20Governo> >. Acesso em: 24 jun. 2024.
- MADEIRA, Ana. **Aquisição de língua não materna**. Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português, p. 305-330, 2017.
- MARCHANT, Alexander. **“Do escambo à escravidão: as relações econômicas de portugueses e índios na colonização do Brasil, 1500-1580.”** Brasileira (1943).
- MAURO, Humberto. **O Descobrimento do Brasil**. 1937. Brasil. Youtube. Disponível em. > https://www.youtube.com/watch?v=UuMS_JvKjI&t=201s <. Acessado em 12 de junho de 2024.
- PEREIRA, Juliana de Carvalho Queiroz Moral. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente**. São Paulo, 169 f., 2016.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 1995.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12ª Ed. São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1992.
- SOARES, Priscilla Alyne Sumaio; FARGETTI, Cristina Martins. **Línguas indígenas de sinais: pesquisas no Brasil**. LIAMES: Línguas Indígenas Americanas, v. 22, p. e022004-e022004, 2022.
- VESENTINI, José William; PORTELLA, F. **Êxodo Rural e Urbanização**. São Paulo: Ática, s/d, 2005.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch; PENSAMENTO, S. **Linguagem**. Desenvolvimento e Aprendizagem, 1999.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Grupo Educacional IBRA como requisito para a aprovação na disciplina de TCC.

Inclusão de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Educação Infantil: Uma Proposta de Igualdade e Interação Social Através da Ludicidade

Daniele de Souza Jesus Rodrigues

Discente do curso de 2L - Segunda licenciatura em Pedagogia

RESUMO:

Este artigo apresenta norteadores que tem a finalidade de colaborar com o processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no âmbito da educação infantil, dentro de um contexto de interação social e percepção do meio através do uso de recursos didáticos lúdicos. O trabalho é resultado de um estudo bibliográfico e de pesquisa de campo, bem como da pesquisa empírica, partindo de questionamentos sobre a importância da inclusão na educação infantil, a relevância do papel do professor, seus anseios e necessidades, os aspectos que a ludicidade pode contribuir para a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais na sala de aula e por fim, quais materiais podem ser utilizados, realizando sugestões que agregam as práticas educativas no cotidiano da escola e do aluno. O presente estudo visa de alguma maneira diminuir os anseios dos professores frente a inclusão na educação infantil e dar possibilidade de um trabalho pedagógico que seja viabilizado pelo professor a partir de materiais disponíveis e de baixo custo.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Infantil; Ludicidade.

ABSTRACT:

This article presents guidelines that aim to collaborate with the process of inclusion of children with special educational needs in the context of early childhood education, within a context of social interaction and perception of the environment through the use of playful didactic resources. The work is the result of a bibliographic study and field research, as well as empirical research, starting from questions about the importance of inclusion in early childhood education, the relevance of the teacher's role, their wishes and needs, in which aspect playfulness can contribute to the inclusion of students with special educational needs in the classroom and, finally, what materials can be used, making suggestions that add educational practices to the daily life of the school and the student. The present study aims in some way to reduce the teachers' concerns regarding inclusion in early childhood education and to provide the possibility of a pedagogical work that is made possible by the teacher from available and low-cost materials.

Keywords: Inclusion; Child education; Playfulness.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar uma pesquisa que discute o processo de inserção da criança com deficiência na educação infantil, suas complexidades e como a ludicidade é capaz de tornar o processo leve e natural. Trabalho na rede municipal de ensino da cidade de Vacaria no estado do Rio Grande do Sul, há exatamente 18 anos, sendo que metade destes estive no Ensino Fundamental e os últimos nove me dedico a Educação Infantil, durante este período a educação especial tem chamado a minha atenção principalmente no que diz respeito a inclusão na escola regular. Percebo que diversas vezes o processo da inclusão na teoria parece bonito e simples, porém na prática outras vezes parece distante, complexo e até mesmo irreal.

Na escola Lenyr de acordo com o PPP prima-se por contemplar no dia a dia escolar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, sendo eles, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, assegurando as condições para que as crianças possam aprender em situações nas quais desempenham um papel ativo em ambiente que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural assim conforme a BNCC.

A educação infantil e suas práticas pedagógicas são importantes para o processo de desenvolvimento das crianças no âmbito educacional, garantindo aprendizagens através da brincadeira e de estímulos e provocações sensoriais e motoras. As instituições de educação infantil têm como função atender as crianças nas dimensões do cuidar e educar, compartilhando com as famílias as experiências ali vivenciadas. Sendo assim compreende-se que a educação infantil contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e sua formação.

Vigotski (2001) assinala que “a aprendizagem e o desenvolvimento são processos atrelados desde o nascimento da criança” e ressalta que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (p.114). Muitas crianças passam a jornada mínima de quatro horas diárias, sendo que a maioria das que estão matriculadas na creche ficam tempo integral, das 7 às 18 horas, totalizando um período de 11 horas na escola, quase a metade do tempo que passam em casa em convívio com seus familiares. Durante esse tempo que a criança convive na escola ela está desenvolvendo-se física, afetiva, intelectual, linguística e socialmente.

É na escola de educação infantil que se dá o início da vida acadêmica e social das crianças, tendo em vista que hoje a escola infantil atende da creche à pré-escola, abrangendo a faixa etária de 4 meses a 5 anos e 11 meses, muitas vezes é na escola de educação infantil que os pais percebem diferenças e limitações nas crianças, com base nos relatos e observações dos professores.

Este é o ponto de partida, o choque com a realidade faz com que os pais busquem imediatamente, mesmo enquanto ainda assimilam a inserção no universo das necessidades especiais, o ingresso no atendimento especializado e a busca para organizar a rede de apoio que irá favorecer o desenvolvimento da criança, através do trabalho em conjunto de uma

junta médica, constroi-se após um período de acompanhamento, que muitas vezes é uma longa caminhada diga-se de passagem, até ao diagnóstico documentado que chamamos de laudo médico, porém, desde a chegada da criança na escola ela precisa ser assistida e estimulada, todavia só recebe uma atenção especial, com um olhar inclusivo, quando tem um diagnóstico comprobatório de alguma deficiência e ou transtorno.

A deficiência, de um modo geral, pode ocasionar dificuldades quanto à comunicação, cuidado pessoal, relacionamento, integração social, aprendizagem mais lenta e desenvolvimento. Desse modo, o aluno portador de necessidades especiais encontra barreiras na socialização, integração com colegas, ou mesmo dificuldade para entender as explicações dadas pelos professores em sala de aula, ocasionando baixo rendimento escolar e consequentemente baixa autoestima, além de um sentimento de não pertencimento que faz com que a convivência seja deficitária.

O problema que precisamos enfrentar é de que maneira podemos melhorar o desempenho dos professores de educação infantil utilizando recursos lúdicos como suporte para a inclusão e integração social de alunos PNEE na Escola Municipal de Educação Infantil Lenyr Casagrande Tonela, no Município de Vacaria, estado do Rio Grande do Sul, Brasil? Temos algumas questões que através desse trabalho poderemos elucidar, por exemplo:

- ➡ Como essa criança é recebida, há um acolhimento da criança e da família?
- ➡ O que a brincadeira traz de positivo no processo de inclusão?
- ➡ Qual é o papel do professor?
- ➡ Quais são as atividades desenvolvidas para que a inclusão aconteça?
- ➡ Quais materiais didáticos podem ser utilizados? Como tornar efetiva a inclusão entre pares?
- ➡ Como o brincar favorece a interação social de alunos PNE?
- ➡ Quais os anseios e deficiências que o professor de educação infantil encontra na sua formação, para tornar sua prática pedagógica inclusiva?

A partir das respostas a essas questões através da pesquisa empírica, observação, análise documental: diários de classe, PPP (Projeto Político Pedagógico) e entrevistas com professores, monitores, supervisora, e profissional da sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), realizadas na EMEI Lenyr Casagrande Tonella situada no bairro Borges na Cidade de Vacaria RS, pretendemos contribuir com materiais didáticos que deem suporte para a prática inclusiva de professores de creche e pré-escola para que tenham maior eficiência na sua prática pedagógica e possam atuar com segurança, beneficiando alunos portadores de necessidades especiais, bem como seus familiares e também outros profissionais que estejam envolvidos com a inclusão de maneira direta ou indireta.

Compreendemos a importância da brincadeira para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças, portanto os materiais didáticos propostos têm como base a ludicidade e o brincar como instrumento de interação social e inclusão.

Alguns objetivos serão elencados com o intuito de direcionar este trabalho como:

→ **Objetivo Geral:**

- Promover a inclusão na EMEI Lenyr Casagrande Tonela no Município de Vacaria, de maneira efetiva, buscando diminuir os obstáculos que limitam a aprendizagem, através de recursos didáticos que facilitem a prática inclusiva e a interação social no processo educativo para crianças de creche e pré-escola contemplando a ludicidade.

→ **Objetivos Específicos:**

- Reconhecer as etapas de identificação do atraso de desenvolvimento nas crianças até o diagnóstico, levantando dados sobre os alunos PNE e as medidas de inclusão adotadas pelos profissionais desde o momento do ingresso escolar.

Relatar de forma descritiva a experiência de inclusão e as metodologias utilizadas por cada profissional identificando os materiais didáticos e os recursos presentes no âmbito escolar que são utilizados para desenvolver a aprendizagem de maneira inclusiva.

Sugerir a adoção ou confecção de materiais didáticos que promovam a inclusão e facilitem a aprendizagem propondo metodologias que favoreçam bem como a interação social de forma lúdica.

Reconhecer a importância das atividades lúdicas no processo de inclusão e do papel do professor de educação infantil, sugerindo a adoção ou confecção de materiais didáticos que promovam a inclusão e facilitem a aprendizagem e a interação social de forma lúdica que contribuam com a prática educativa.

É necessário ainda, estabelecer uma relação verdadeira e que passeie entre a formação continuada e a prática docente, já que não houve no processo formativo dos docentes, além disso buscaremos perceber quais recursos didáticos lúdicos que são usados com maior frequência em classe pelos docentes, suas dificuldades diante da inclusão, como uma escola de educação infantil trata a ludicidade, se ela favorece a integração social e promove a inclusão, e finalmente em quais momentos e diante de quais objetivos os docentes usam a ludicidade no processo de aprendizagem.

O referencial teórico da pesquisa está fundamentado em alguns autores que discutem a educação inclusiva e ou a ludicidade como: Cáceres (2009); Fumegalli (2012); Gaspar (2011); Rezende (2017); Machado (2001); Mantoan (2003); Moreira (2012); Sassaki (2013); Carneiro (2016) Vygotsky (2001) além da BNCC, LDB/96 e outras leis a respeito dos direitos das pessoas portadores de necessidades especiais e da leitura de publicações científicas sobre a Inclusão Escolar e Ludicidade na Educação Infantil bem como o Projeto Político Pedagógico da EMEI Lenyr Casagrande Tonella (2019).

O presente trabalho trata-se de um projeto descritivo e estudo de caso com metodologia qualitativa. A pesquisa foi realizada na escola de educação infantil EMEI Lenyr Casagrande Tonela, escola pública do município de Vacaria, com os professores, monitores e familiares de alunos PNE, bem como profissionais que prestam atendimento educacional especializado, na sala de AEE. Pensando na prática em relação aos materiais didáticos disponíveis, utilizados ou não e também aqueles que são criados pelos professores para apoio da prática

pedagógica. Os professores, psicopedagogos e familiares de alunos PNE serão entrevistados e será acompanhado um caso específico para a análise de métodos e recursos utilizados para favorecer a inclusão do aluno PNEE contemplando a ludicidade.

O resultado previsto dessa pesquisa é a promoção da inclusão na EMEI Lenyr Casagrande Tonela no Município de Vacaria, de maneira efetiva, bem como a diminuição de obstáculos que limitam a aprendizagem, utilizando recursos didáticos que facilitem a prática inclusiva e a interação social no processo educativo para crianças de creche e pré-escola através da brincadeira e dos jogos.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de estudo deste tema pela dificuldade ou mesmo ausência trabalhos brasileiros relevantes que estabeleça relação entre inclusão e ludicidade no contexto da Educação Infantil, também é importante compreender a percepção que os educadores têm sobre a integração social das crianças com deficiência, ou conforme prefiro falar portadores de necessidades educativas especiais, PNEE e suas intenções pedagógicas, uma vez que a partir da observação atenta e sensível do professor é possível fazer intervenções relevantes que auxiliem no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Analisando as ações pedagógicas dos educadores, compreende-se como a criança com PNEE é percebida por eles, como é feita a facilitação de sua integração e socialização. A partir dessas análises, será possível auxiliar outros profissionais a refletirem sobre suas práticas diárias, visando aprimorá-las e possibilitando a construção de um novo olhar sobre a criança com deficiência e, conseqüentemente, a sua inclusão no contexto escolar tendo como base o comum que permeia o mundo infantil que é o interesse pela brincadeira e pelos jogos.

Finalmente o presente estudo pretende levar os docentes a buscarem estratégias viáveis que de fato favoreçam a inclusão e possa refletir no cenário desta escola e na troca de experiência proporcionada através de um programa de formação continuada.

2. Referencial Teórico

O referencial teórico da pesquisa está fundamentado em autores que discutem a educação inclusiva e ou a ludicidade: Sá (2014) Mantoan (2003, 2006); Mazzota (2015); Ribeiro (2012) Almeida (2013), Modesto e Rubio (2014) Fleury (2013) Moreira (2012) Martinez (2012) Rezende (2017) Versoza (2013) Sassaki (2013) Chapolin (2014) Winnicott (2015) além da BNCC, LDB/ 96 e outras leis a respeito dos direitos das pessoas portadores de necessidades especiais e da leitura de publicações científicas sobre a Inclusão Escolar e Ludicidade na Educação Infantil. Bem como o PPP da escola e consulta em livros utilizados pelos professores da EMEI LENYR oferecidos pelo FNDE que orientam a prática educativa.

Todos os estudos encontrados são de abordagem qualitativa, a partir de diferentes metodologias, como estudo de caso, etnografia, pesquisa-ação, fazendo uso de diferentes ferramentas de coleta e análise dos dados. Quanto aos participantes das pesquisas, em 11

estudos foram professores (ABRANTES, 2007; MACIEL, 2007; VASCONCELOS, 2011; KOBAYASHI, 2009; PATTUZZO, 2014; FERREIRA, 2015; SILVA, C. L., 2018; CALHEIROS, 2019; NASCIMENTO, 2019; ROSALEN, 2019; VICARI, 2019), em quatro foram estudantes (ABRANTES, 2007; PATTUZZO, 2014; FERREIRA, 2015; CALHEIROS, 2019), em sete a equipe pedagógica e de gestão (ABRANTES, 2007; KOBAYASHI, 2009; VASCONCELOS, 2011; PATTUZZO, 2014; SANTOS, 2018; SILVA, A. M., 2018; SILVA, C. L., 2018; CALHEIROS, 2019; NASCIMENTO, 2019; ROSALEN, 2019), e dois estudos envolvendo as famílias (FERREIRA, 2015; CALHEIROS, 2019). Nove dos treze estudos tiveram mais de um público como participantes (ex. estudantes e professores, estudantes e equipe gestora, professores e equipe de gestão etc.).

3. A Educação Infantil e a Inclusão

A educação infantil tem crescido ao longo do tempo e consequentemente os estudos em relação a esta etapa. Houve uma época em que a escola de educação infantil não tinha incumbência, ou não estava voltada ao desenvolvimento pedagógico das crianças e não possuía esse olhar, servindo apenas ao objetivo do cuidado e bem estar das crianças, por isso era chamada de creche. Hoje há um entendimento de que as crianças devem ser estimuladas e desafiadas desde o seu nascimento para que desenvolvam suas aptidões de maneira saudável.

Assim, no ensino infantil, de acordo com Antunes (2004, p. 42):

O pensamento criativo, a sociabilidade a arte de fazer, manter e administrar amizades, a consciência essencial do ser e das coisas, as bases do pensamento lógico, a abertura infinita da inteligência, a plenitude das capacidades cognitivas, emocionais e motoras, o sentido da independência, o verdadeiro espírito de iniciativa, a sensibilidade para identificar, analisar e resolver problemas, a criação da hipótese, a segurança na expressão de sentimentos e opiniões, o controle do corpo e a imagem positiva de si mesmo que fundamenta a auto-estima, se constroem nos primeiros anos de vida [...].

Os seres humanos são seres relacionais e aprendem melhor em grupo, o primeiro grupo do qual fazemos parte é o grupo familiar e logo em seguida a escola. Com a oferta da educação infantil, tão logo uma criança nasce, ela já faz parte do grupo familiar e do grupo escolar.

Antigamente a educação especial era ofertada somente em instituição própria para deficientes por meio das APAEs que prestavam e ainda hoje prestam um ótimo trabalho, através de uma rede de apoio, proporciona estímulos que acrescentam muito no desenvolvimento de seus assistidos, porém no aspecto social não havia interação entre pares, tampouco no que tange a sociedade, principalmente quando se pensa na convivência e respeito às diferenças.

Aranha (2008. p 15) complementa essa reflexão destacando que: A experiência foi mostrando ter sido um equívoco supor que alguém pudesse se “habilitar para a integração social através de uma vivência segregada, em ambiente não representativo da vida na sociedade mais ampla e na convivência quase que exclusiva com outras pessoas com deficiência.

Soares (2010) destaca que aconteceram diversas situações a favor da inclusão do deficiente, entre os quais, a organização de congressos internacionais que foram de suma importância para se discutir os movimentos em favor dos portadores de necessidades especiais. Desses movimentos três, foram fundamentais e divulgadas, que apoiaram as conquistas para todos os indivíduos, livre de terem ou não alguma deficiência, sendo ela motora, sensorial, intelectual. Com esses encontros originou-se as seguintes declarações: a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); e a Declaração de Salamanca (1994).

Nos anos 90 é que tornou-se de fato obrigatório, para a rede regular de ensino, receber alunos portadores de necessidades especiais. Um grande avanço no que diz respeito à atenção e respeito à diversidade tão presente na sociedade contemporânea. Vamos entender o que é educação especial segundo o documento normativo que rege a educação:

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). Art. 58, “pode ser entendido por educação especial, a modalidade de educação escolar que é disponibilizada de preferência na rede regular de ensino, para alunos PNE.” E ainda em seu § 1º, cita que “haverá, sempre que preciso, serviços de apoio especializado, no ambiente escolar, de modo que possa atender as particularidades dos alunos de educação especial.”

Ainda no mesmo documento vemos que a oferta foi extensiva à educação infantil desde o período de zero a seis anos de idade.

Segundo Brasil (1996), no § 2º do LDB 9.394/96:

“o atendimento educacional tende a ser feito em salas de aula, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições características de cada aluno, não for admissível a sua integração em classes comuns de ensino regular.” Já no § 3º, aborda que “a oferta de educação especial é obrigação constitucional do Estado, tendo seu início na faixa etária de zero a seis anos, no decorrer de todo processo de educação infantil.”

Por muito tempo, a educação especial tinha um caráter separatista, somente a partir da Convenção da Guatemala (1999), que foi divulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, é que a educação especial se tornou inclusiva de fato e deixou de fazer diferenciação, ocasionando grandes mudanças, que teve obviamente seus desafios.

Conforme Brasil (2011):

“Esse Decreto teve uma relevante repercussão na educação, pois o mesmo exigia a reinterpretação da educação especial, entendida em âmbito da diferenciação, sendo esse adotado com o intuito de acabar com os obstáculos que dificultam o acesso à escolarização, tendo ainda o objetivo de erradicar todas as formas de discriminação contra indivíduos com deficiência, frisando que todos possuem direitos iguais, e dignidade.”

Após décadas de estudo e prática inclusiva, os professores e a própria escola ainda possuem anseios quanto ao como fazer ou qual melhor método e a resposta é que não se tem uma receita pronta. “Enfim, quando levamos a sério questões éticas envolvidas na Educação Inclusiva, entendemos que nada está pronto, que nenhuma técnica é capaz de resolver todos os problemas encontrados na escola” (SILVA; SCHROER; OLIVEIRA, 2019, p. 27).

A autora Mantoan (2003, p.16) tem atribuído o conceito de inclusão retomando ao processo integrativo, a mesma diz que:

“Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial, e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.”

De fato, há uma diferença entre você participar de um grupo ou de atividades pontuais entre pertencer ao mesmo e ser relevante naquele contexto. A criança pode estar inserida sem ser incluída, pode haver a integração sem a inclusão efetiva.

Para Freire (2008) a inclusão é um movimento educacional, social e político que defende o direito de todos os indivíduos participarem, de forma consciente e responsável, da sociedade e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

Se pesquisarmos no dicionário o significado de inclusão certamente encontraremos algo do tipo que a inclusão representa um ato de igualdade entre os diferentes indivíduos que habitam determinada sociedade ou mesmo como ato de acrescentar ou adicionar uma pessoa em um determinado grupo.

É seguro afirmar que o conceito acadêmico de inclusão é ainda mais abrangente, tratando-se não apenas de algumas ações ou atitudes isoladas, mas de um movimento onde buscamos a universalização da educação, através da aceitação das diferenças individuais, valorização da contribuição de cada pessoa, fomentando a aprendizagem através da cooperação e a convivência dentro da diversidade humana.

De acordo com Girardi (2013), autores como Rocha (2010) reconhecem as “crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais, também constitutivos de suas infâncias” (ROCHA, 2010, *apud* GIRARDI, 2013, p.33).

Quando pensamos em inclusão na escola regular, na maioria das vezes não consideramos a educação infantil, principalmente o contexto de creche, só que as crianças PNEE estão presentes e precisam ser inseridas e pertencer a essa sociedade e teoricamente a integração social começa ali, na tenra idade, ou pelo menos deveria.

Nesse sentido, Carneiro (2016) alega que as escolas de Educação Infantil não estão preparadas para o atual contexto educacional e que “[...] possibilidade de reflexão para estudiosos da Educação que se preocupam com a qualidade do serviço oferecido pela escola, especialmente em momento de mudança de paradigma como o que estamos atravessando [...]”. (CARNEIRO, 2016, p. 860).

Como professora da educação infantil concordo apenas em parte, já que algumas escolas já despertaram para a nova realidade que está sendo apresentada e na busca pela qualidade e preocupação com o conceito de uma escola humanizada e para todos, vem desenvolvendo projetos e buscando estratégias que visam esse preparo, mas essa não é a realidade macro, então acabo por me render em concordar com Carneiro. No que tange às escolas inclusivas encontramos na declaração de Salamanca o seguinte trecho:

[...] O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (UNESCO, 1994, p. 04).

As crianças estão crescendo, em todos os aspectos, desde o seu nascimento, estão aprendendo, evoluindo, construindo relações, estabelecendo comparações e fazendo associações, por isso compreende-se que a educação infantil tem um caráter fundamental para o desenvolvimento da criança na sua constituição como ser humano crítico e reflexivo.

Girardi (2013), apoiada em Rocha e Ostetto (2008), afirma que:

“pensar na criança como um ser de direitos é vê-la como um ser que pensa, que se expressa por intermédio de suas múltiplas linguagens, um ser que produz e é produzido numa cultura, mas, para isso, é necessário romper com a visão da criança como um vir a ser” (GIRARDI, 2013, p. 33).

O aluno da educação infantil é um sujeito que traz consigo vivências, familiares e culturais, que precisam ser compreendidas e necessidades de aprendizagem que devem ser assistidas pelo ambiente escolar.

Considerando o fator tempo do aluno da educação infantil, diariamente, dentro da escola podemos dizer seguramente que, mais de um terço da sua infância se dá dentro das paredes da escola interagindo com outras crianças desenvolvendo suas habilidades, construindo competências, estabelecendo relações e vivências, assim desfrutando do aprendizado.

É importante ressaltar também que durante essa permanência da criança no âmbito educacional, o cuidar e o educar estão presentes de forma indissociável, ou seja, fazem parte do cotidiano da educação infantil e são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Através do cuidado, da proteção, higiene e alimentação é estabelecido um vínculo que em muito se assemelha ao familiar, portanto a criança da educação infantil necessita de um olhar inclusivo mais do que em qualquer outra etapa.

Sobre a educação inclusiva Sassaki cita Unesco: A educação inclusiva pode ser estimada como sendo o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino com a finalidade de adequar a realidade das escolas à realidade do educando, onde essa deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno deve ser rejeitado por parte das escolas. Nesse caso, as escolas passam a ser denominadas de inclusivas a partir do momento em que decidem aprender com os educandos o que deve ser eliminado, mudado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, para que cada aluno possa aprender de acordo com seu estilo de aprendizagem, fazendo uso de suas múltiplas inteligências (Sassaki, 2013, p.15).

O autor cita Unesco onde diz que as escolas devem se “adequar” a fim de oferecer todo e qualquer subsídio necessário para que o aluno portador de necessidade especial possa frequentar a escola e pertencer a esse grupo, em relação a infraestrutura, no pessoal e também na mudança de mentalidade, através da organização dos projetos políticos pedagógicos e adaptação do currículo, apesar de não ser uma tarefa fácil e muitas vezes demandar recursos que não são tão facilmente disponíveis na escola pública, devido a inúmeros fatores, as escolas tentam, e os bons professores improvisam com o que tem à mão.

“Quando levamos a sério questões éticas envolvidas na Educação Inclusiva, entendemos que nada está pronto, que nenhuma técnica é capaz de resolver todos os problemas encontrados na escola” (SILVA; SCHROER; OLIVEIRA, 2019, p. 27).

4. O Acolhimento na Educação Infantil

No momento que uma criança começa a frequentar a escola de educação infantil, ela traz a sua história, as pessoas que a cercam, sua bagagem cultural, suas vivências, que necessitam ser compreendidas e acolhidas pela escola. Com o aluno portador de necessidade especial não é diferente, consequentemente, na grande maioria dos casos, é no ambiente da educação infantil que essas necessidades especiais são percebidas. Nesse momento os pais e a escola passam a trilhar uma longa caminhada de encaminhamentos, idas e vindas, para a comprovação médica, por que através do laudo, a criança possa usufruir do acompanhamento devido de uma equipe de profissionais: psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, bem como a frequência às salas de atendimento educacional especializado (AEE).

A escola é compreendida como sendo um local acolhedor e para todos, independentemente da origem social, religião ou da cultura. No caso dos alunos que apresentam necessidades especiais de aprendizagem, esses por sua vez recebem um atendimento individualizado, de tal forma que possam ser capazes de superar suas dificuldades. Rezende (2017).

No entanto podemos afirmar que a escola precisa ser um espaço de inclusão, a sociedade atual demanda uma postura de aceitação que deve ser assumida desde a tenra idade, estamos falando de mudar a concepção da nossa visão de mundo, é inadmissível que ainda hoje, haja pessoas que sejam impossibilitadas de usufruírem dos espaços comuns, por qualquer tipo de diferença, seja ela gênero, raça, cor ou mesmo por alguma excepcionalidade.

A escola inclusiva é uma escola comum – ou regular – que acolhe todos os tipos de alunos, independente das diferenças. Nela, são criadas situações que favoreçam e respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos (Ferreira, 2018, p. 4).

Para que a escola seja inclusiva é necessário reescrever o Projeto Político Pedagógico implementado e não apenas projetos, mas mudanças de posturas que vão desde o processo de acolhida na escola, trabalhando em equipe, com toda a comunidade escolar.

A criança deve ser recebida na escola e esta deve estar preparada para recebê-la, através do conhecimento prévio feito por intermédio de entrevista com a família, tão logo ela ingresse deve iniciar um processo de adaptação, importante para que os pais desenvolvam confiança e para que a criança assimile a nova rotina e a convivência com pessoas diferentes do seu costume.

Conforme Cunha e Silva (2018, p. 42),

Em uma escola, todo estudante tem direito e quer sentir-se parte do processo de ensino e aprendizagem, quer ser aceito e acolhido pelos colegas e professores, tenha ele necessidades educacionais especiais ou não. Todos querem e merecem um olhar individual sobre suas aptidões e necessidades.

A comunidade escolar deve educar para a inclusão, aliás nem deveríamos mais precisar falar nesse assunto, ou usar este termo, se já estivesse intrínseco nos nossos valores e conceitos de moral e ética a aceitação, respeito e valorização do outro como indivíduo. Mantoan (2003) afirma:

“Reconstruir os fundamentos de escola de qualidade para todos, remete-se em questões específicas relacionadas ao conhecimento e a aprendizagem, ou seja, consideram-se que o ato de educar supõe intenções, representações que temos do papel da escola, do professor, do aluno, conforme os paradigmas que os sustentam.”

A autora Mantoan ainda relata que:

“A escola inclusiva exige mudanças de paradigmas, que podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Possa também ser entendida, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados em um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até estarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não nos dão mais conta dos problemas que temos para solucionar.”

A sociedade não é estática, ela se renova, constroi e desconstroi, com a escola não deve ser diferente, a mudança deve ser constante e nós como educadores, precisamos nos adaptar e evoluir através da busca pelo conhecimento com a finalidade de assistir, da melhor maneira possível, os alunos cada um com sua particularidade.

4.1. O P do Professor na Inclusão de PNE

Não podemos ignorar o fato que muito da inclusão, da forma que acontece dentro das escolas, fica a cargo do professor, que busca por si mesmo se informar e estudar sobre o seu aluno, suas necessidades e anseios motivam para que o bom educador encontre meios de ensiná-lo a partir da adaptação e criação de recursos, já que as políticas públicas, ou mesmo o investimento na educação especial, na maioria das vezes são escassos ou inexistentes, quando pensamos em formação continuada com a finalidade de proporcionar recursos didáticos ou mesmo recursos humanos de qualidade. Segundo Moreira (2012):

Para o professor é uma situação triste e inquietante ver uma criança portadora de necessidades especiais e não saber um modo correto de como ajudá-la, sobretudo no seu desenvolvimento intelectual, por fatores externos ao seu conhecimento, tendo em conta que as NEE vão além das deficiências físicas, quanto no plano intelectual. As NEE representam um grande grupo, esse que inclui quaisquer dificuldades no processo de aprendizagem de forma geral.

Essa é a parte que quase ninguém percebe, desde que foi estabelecido que as crianças de educação especial deveriam frequentar a escola regular, e acredito que seja realmente o melhor a ser feito, não houve um preparo para o professor que já estava em sala de aula, no sentido de oferecer de modo acessível uma qualificação que o habilita para trabalhar com essas crianças, então muito do que foi aprendido está baseado em erros e acertos de práticas e experiências vividas.

E segundo Almeida (2016, p.01)

Receber o aluno com deficiência na sala de aula não significa inclusão, há necessidade do preparo do docente para conhecer o tipo de deficiência e a história de vida do aluno, sua relação com seus familiares e vice-versa; saber como trabalhar com outros alunos e com suas famílias, é este o contexto que chamamos inclusivo. Não podemos exigir que o professor esteja preparado. Há ainda a necessidade do envolvimento de gestores, da iniciativa pública e privada, de políticas públicas, de investimento na formação dos envolvidos, trabalho que não se restringe apenas aos professores, mas a todos, sem exceção.

A Declaração de Salamanca afirma que:

As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores [...] A formação em serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiados pela formação à distância e outras formas de auto formação (BRASIL, 1994, p. 27-28).

Ao longo da caminhada acadêmica o aluno portador de necessidades especiais nem sempre vai encontrar bons profissionais, já que, no sentido em que pontua Cáceres, a atuação deste se faz, de acordo com a sua visão de mundo e do seu compromisso com os alunos.

O professor exerce um papel de grande importância para a realização de uma proposta de educação que seja realmente inclusiva. Sua ação, seja através do ato de planejar seu trabalho, bem como sua atuação em sala de aula é estabelecida segundo a sua visão de mundo, pela leitura que este faz da sociedade, da educação, de si mesmo, e principalmente do seu compromisso com seus alunos e das relações estabelecidas com eles. Cáceres (2009).

Particularmente acredito que o conhecimento é transformador e capaz de expandir a visão de mundo, porém os professores precisam estar receptivos para aprender novos

caminhos educacionais e isso só é possível através da formação continuada de qualidade que deve ser oferecida pela escola ou pela mantenedora, no caso da rede pública de ensino. FUMEGALLI evidencia a importância da formação continuada como requisito para acompanhar a evolução da sociedade moderna.

A formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos. Fumegalli (2012, p 40).

Fumegalli diz que a formação continuada deve ser a prioridade do professor, e eu penso que realmente deve, acredito que para a grande maioria inclusive seja prioridade, mas hoje a educação e seus resultados estão sobre as “costas” do professor, assim dependente da sua situação financeira, intelectual e moral, já que o descaso por parte do poder legislativo e executivo em proporcionar investimento de qualidade para educação é tão presente no nosso país, o que faz do acesso a formação continuada inacessível para alguns professores que possuem jornada de trabalho exaustiva para conseguirem viver com dignidade na profissão.

Na educação inclusiva devemos levar em consideração que “a inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas[...]” (Mantoan, 2003, p.18).

São diversos os problemas que envolvem a inclusão ofertada nas escolas, principalmente na escola pública e sem sombra de dúvida essas dificuldades são atribuídas na maioria das vezes ao próprio aluno, talvez numa tentativa de se eximir da culpa que cabe ao conjunto de participantes que compõem.

Os espaços inclusivos tendem a estimular as crianças de forma geral, a se tornarem sujeitos donos de si, independentes, ativos, perante os desafios da instituição, abandonando, conforme o possível, os modelos, os condicionamentos e a dependência que lhes são típicos.

Conforme Chapoulie e Briand (2014),

O ensino regular enfrenta uma grande diversidade de desafios, sendo que alguns professores ou até mesmo as escolas exibem um certo “medo” ao receber um aluno portador de necessidades especiais, principalmente por conta do fato de não terem uma devida capacitação para trabalhar com esses alunos.

Autores como SANTOS; STERNBERG; DUARTE, 2019; MARTINS; MORAES; VIVIAN, 2019; MARTINS; ABREU; CHEMELLO, 2019; STERNBERG; FETTER; 2019) também indicam que:

Para que a atuação da Educação Infantil seja mais inclusiva, é necessário que a educadora leve em consideração: a qualidade do vínculo; conhecimentos sobre processos de desenvolvimento infantil, para que se possa oferecer um contexto de equidade; constante reflexão em relação ao ambiente oferecido; a compreensão que cada criança é única em sua maneira de aprender e se desenvolver.

Na educação infantil o relacionamento e a afetividade são de fato levadas em maior consideração do que em qualquer outra etapa escolar da vida do aluno, pois torna-se impossível ter a confiança e o desenvolvimento de uma criança que não é cuidada e envolta por palavras e atitudes afetuosas. A aprendizagem acontece a partir do vínculo estabelecido, de um ambiente pensado para receber a criança e da convivência harmoniosa que lhe transmite segurança. Não é possível o desenvolvimento integral da criança sem que ela tenha suas necessidades básicas atendidas primeiro e isso independe da condição que esta chegue na escola, já que todas devem ser acolhidas. A Declaração de Salamanca ressalta que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17 e 18, *apud* MEC/SECADI, 2018, p.3).

Realmente o professor de educação infantil tem maiores exigências no aspecto emocional, deve ser muito bem preparado e assistido para que possa dar uma resposta positiva a sua escola e principalmente para seus alunos e famílias.

Conforme Cunha e Silva (2018):

O olhar individual, atento e sensível às diversidades e pluralidades de todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem assume relevância inquestionável no cotidiano escolar. Ressignificar o olhar envolve a permanente busca pela compreensão dos processos de aprendizagem, bem como implica uma sensibilidade de abertura e acolhida ao outro [...] Cunha e Silva (2018, p.8).

Sendo assim, para que os profissionais da Educação Infantil possam estruturar as suas práticas com base na Educação Inclusiva, é essencial considerar o que Campos relata:

Aceitação, acolhimento, respeito às especificidades de cada aluno, eliminação de posturas discriminatórias e de exclusão dentro da própria escola, visto que muitas vezes, em vários momentos da rotina da escola, existe uma pseudo inserção, o aluno está incluído, ocupa um espaço da sala, mas ao mesmo tempo não vivencia, não e não é estimulado a interagir nas atividades, com os adultos e com seus pares (CAMPOS, 2018, p. 180).

A inclusão vem consolidar de uma vez por todas que as pessoas são igualmente importantes em determinada comunidade, apesar de qualquer característica ou condição peculiar, com isso, a diversidade e as diferenças tornam o meio escolar culturalmente rico, possibilitando novas aprendizagens independente da condição e da necessidade individual de cada um.

Para isso, a educação tem por base quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser. Firmar a educação inclusiva em todos esses pilares é garantir que a aprendizagem de crianças e jovens com deficiência aconteça por meio das várias possibilidades de desenvolvimento que podemos encontrar na escola (Ferreira, 2018, p. 4).

A escola precisa compreender a grandiosidade do seu papel, considerar melhor a força que tem, principalmente quando pensamos na mudança de um pensamento ou estigma imposto pela cultura ou tradição. Através da escola a inclusão num nível macro é estabelecida, principalmente ao pensarmos na educação infantil, se a inclusão for bem conduzida a partir das turmas de berçário essas relações de convivências saudáveis, poderão mudar a visão de uma sociedade, construindo um novo olhar, uma mudança de paradigma que parte do professor.

“O processo inclusivo nas escolas é necessário, principalmente para melhoria das condições escolares, de forma que nela se possa formar gerações com maior preparo para uma vida plena, livre, sem preconceitos e sem barreiras. (MANTOAN,2003).”

A Inclusão tem sido debatida e desenvolvido reflexões no contexto educativo, uma vez que além de assegurar uma educação de qualidade para todos, a inclusão no contexto escolar é uma realidade que exige desenvoltura de todos os envolvidos para lidar com a diversidade de capacidades e limitações que os alunos apresentam tendo seus direitos pautados em leis que asseguram a inserção na rede regular e um ensino de qualidade.

Diante desse pressuposto, recorreu-se à pesquisa bibliográfica qualitativa, uma vez que ela permite que o autor conquiste novas informações e descreva suas ideias com maior

clareza, elencando conceitos existentes com outros materiais de alcance diversos leitores e pesquisadores. Utilizou-se como conjunto de amostras, sites, bibliotecas, jornais, revistas (periódicos), material digital e outros meios de divulgação de informação correlatos à temática abordada no presente projeto. Foram também consultados livros, sites, bibliotecas, jornais, revistas (periódicos), material digital e outros meios de divulgação de informação.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a pesquisa bibliográfica, onde a análise e interpretação dos dados foram realizadas por meio do método de apreciação de conteúdo. Dessa forma, organizaram-se as informações colhidas por meio dos estudos teóricos e seus referenciais acerca dos desafios da inclusão escolar na educação infantil.

Os procedimentos metodológicos de análise de dados seguiram os passos: realização da leitura do material bibliográfico selecionado; definição da metodologia que será aplicada na pesquisa; elaboração do projeto final e, por fim, apresentação e defesa oral desse trabalho de conclusão de curso.

A análise e interpretação dos dados serão realizadas por meio do método de análise de conteúdo. Dessa forma, organizando as informações colhidas por meio dos estudos teóricos comparando as dimensões, modelos e perspectivas da gestão escolar.

De acordo com Martins (2018) “A pesquisa qualitativa é ótima para aprofundar conhecimentos já quantificados ou quando se deseja criar uma base de conhecimentos para só depois quantificá-los. Também é descritiva, pois realiza-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. No caso da descritiva, a intenção principal é descrever traços, comportamentos, fenômenos” (Martins, 2018, p. 2).

Para atingir os objetivos propostos, será utilizada a abordagem qualitativa baseada em pressupostos teóricos coletados através de pesquisas. A pesquisa bibliográfica permite o alcance dos objetivos elencados e a aplicação da metodologia adequada para concretizar um trabalho científico.

Quanto à pesquisa, Richardson (2014) define a pesquisa qualitativa como aquela que “não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”. Sendo assim, o estudo realizado classifica-se também como pesquisa bibliográfica e documental, por ser baseado em livros, artigos, leis, sítios eletrônicos, artigos científicos e trabalhos monográficos e documentos internos da instituição de ensino onde a pesquisa será realizada.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se por ser uma forma mais detalhada para entender a natureza de um fenômeno social com a intenção de coletar informações. Ela tem se mostrado útil no campo educacional porque examina o fenômeno numa configuração aprofundada, coletando informações, opiniões e comportamentos dos sujeitos, sobre o que eles pensam acerca do objeto de estudo, nesse caso, a inclusão na educação infantil e como a ludicidade contribui.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram: Análise Documental, visando conhecer a concepção acerca da inclusão estabelecida nos documentos Institucionais; entrevistas semiestruturadas dirigidas aos professores e familiares para obter informações sobre as ações desenvolvidas e projetadas pela Instituição para o atendimento dos estudantes; grupo focal com psicopedagogos que compõem o NEAP e professores da EMEI Lenyr para o aprofundamento da pesquisa, análise coletiva para o levantamento de dados. Observação e registro de atividades realizadas com alunos PNEE na escola utilizando recursos didáticos lúdicos.

O Enfoque metodológico é qualitativo sendo uma pesquisa de caráter descritivo o que segundo Martins:

A pesquisa será descritiva, pois realiza-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador, sendo que a intenção principal é descrever traços, comportamentos, fenômenos. É um tipo de pesquisa frequentemente conduzida na área das ciências sociais aplicadas (Martins, 2018, p. 2).

Nesse sentido, a finalidade da pesquisa descritiva é observar, analisar e registrar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, contudo, entrar no mérito dos conteúdos. Utilizou-se a abordagem qualitativa, uma vez que se pretende buscar melhorar a compreensão dos desafios enfrentados pela educação inclusiva na educação infantil.

5. Discussões - Relatório de Observação das Turmas da Escola Lenyr com Alunos Pnee

A aula inicia com uma canção de boas-vindas, após tem a oração de agradecimento pelo dia, sendo posteriormente feita a chamada pelo nome das crianças, que são registradas num cartaz colorido pelas próprias crianças, identificando o seu nome e sinalizando a presença com um bonequinho. Em seguida, costuma-se fazer em voz alta e em grupo com as crianças o calendário, destacando o dia que é da semana, as condições do tempo e o número dos alunos presentes. A professora nomeia o “ajudante” do dia e começam a organizar as crianças nas mesas em grupos de quatro ou oito crianças em mesas coletivas que formam uma flor. Sendo que, diariamente ambos costumam fazer novos agrupamentos a fim de permitir a interação entre todos. Em outras salas permanecem os lugares fixos, conforme orientação da professora. A escolha do “ajudante” do dia tem o propósito educativo de trabalhar valores com as crianças: como a responsabilidade de cidadania, o cuidar do meio ambiente, o respeito ao serviço dos outros e a valorização do trabalho em equipe, bem como o sentimento de liderança e a responsabilidade.

A estrutura dos ambientes é satisfatória, as classes são organizadas, ventiladas e iluminadas. Os móveis são bem distribuídos nos espaços das salas. Nas paredes verificam-se

cartazes coloridos contendo alfabeto e os números, onde as crianças têm o contato e conhecimento do mesmo. Observa-se que as salas de aula têm um estilo padrão, onde a estrutura do prédio como um todo, oferece condições satisfatórias para o bom andamento pedagógico das atividades dos docentes. Interessante que os professores têm um cantinho de brinquedos dentro de sua sala, para que os alunos possam ter acesso ao lúdico e na parede de todas as salas há um espelho fixado na altura da criança, trabalhar a identidade e imagem de si mesmo.

Durante todo o tempo percebe-se que a relação que os professores têm com as crianças é boa, mantendo o domínio e organização da turma durante todo o tempo. Destaca-se aqui a atenção que não só os docentes, mas as crianças também têm com a criança PNEE presente nas turmas. A deficiência física ou intelectual deste aluno não é obstáculo para a sua inclusão. Em nossa observação percebeu-se que a interação do aluno com o grupo transcorre de forma natural, o professor conta com o auxílio de um monitor, (geralmente função desempenhada por um adolescente) que é o responsável pelo manuseio do material do aluno e auxílio durante as atividades. Destaco aqui que todas as turmas de pré possuem alunos PNEE e monitores, porém nem todos tem um diagnóstico fechado, principalmente aqueles cuja investigação é de autismo.

Observou-se que atividades, como de pintura e desenhos, são trabalhadas de forma contínua com as crianças. Alguns teóricos têm a pintura infantil como um elemento fundamental no desenvolvimento das crianças, pois além de trabalhar a coordenação motora, trabalha a agilidade, o ritmo e a percepção espacial. Todos os trabalhos feitos costumam ser colocados à exposição no corredor da escola, em varais, possibilitando que todos da escola, inclusive os pais, possam prestigiar.

Uma vez por semana o professor conduz a turma à biblioteca para o momento de “Contação de Histórias”, onde elas têm acesso a diversos livros de literatura infantil e fantoches. Interessante destacar o entusiasmo que as crianças despertam neste momento. É perceptível o gosto que elas têm pelos livros e por ouvir essas historinhas.

Além dos livros de histórias infantis, outros recursos são utilizados como: o quadro, aparelho de CD, folhas de atividades contendo desenho e pintura, pecinhas do tipo lego, massinha de modelar, porém ao longo da semana são desenvolvidas poucas atividades lúdicas como jogos e brincadeiras para complementar a aprendizagem dos seus alunos, exceto no final da aula, ou na sexta feira que é o dia do brinquedo que é quando as crianças trazem um brinquedo de casa. São pontuais os momentos que as crianças brincam, participam de atividades lúdicas ou jogos, sendo a maioria dos dias restritos ao período de recreio, onde as crianças passam a maior parte do tempo correndo de um lado para o outro, parecendo não saber brincar.

Em conversas informais com os professores sobre o uso do lúdico nessa modalidade de ensino, a fim de minimizar as dificuldades enfrentadas por algumas crianças no processo de aprendizagem e interação social parecem saber da importância teórica, mas relatam que há uma cobrança por parte dos pais e da própria mantenedora pelo desenvolvimento de projetos e conteúdos. Tornando impossível trabalhar ludicamente durante todo o processo, observa a professora, porque há um conteúdo definido a ser estudado durante o ano letivo.

Conteúdo que os pais cobram como atividades realizadas em cima de folhas, escritas e desenhos. Essa cobrança reflete a maneira tradicional com que ainda é compreendida a função do professor na escola.

A escola, conforme verificamos, dispõe de apenas alguns recursos pedagógicos que facilitam o trabalho com o lúdico em sala de aula. Apesar dessas situações de aprendizagem com atividades e o reconhecimento de sua importância pelo professor, a realidade impõe suas limitações. O professor é cobrado conforme acima observado, o que reduz o potencial criativo das realizações do docente tomado por pressões externas.

Entendemos que é preciso que o professor realize seu trabalho didático fazendo uso de diferentes recursos. O jogo e a brincadeira constituem ferramentas indispensáveis no processo de interação além de possibilitar a aquisição dos conhecimentos de forma prazerosa. No percurso deste trabalho observamos a necessidade de preparação do professor em relação às novas temáticas, a exemplo do uso do lúdico como ferramenta pedagógica. Há quem duvide da eficácia dessa ferramenta como instrumento de trabalho educacional, inversamente e, dentro do contexto aqui estudado.

Observou-se em uma das turmas que, uma professora específica desenvolve poucas atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) como recurso no processo de aprendizagem das crianças, utilizando apenas atividades na folha e pintura, e o lúdico não se faz muito presente. Embora o professor tenha recursos lúdicos dentro da sala de aula, não os utiliza com frequência ou apenas em momento de descanso, quando conclui a aula mais cedo e as crianças já estão à espera dos pais, nesse momento é pego um balde com pecinhas de encaixe e as crianças ficam brincando, porém não faz parte do cotidiano, tendo presente no seu diário de planejamento pessoal atividades que enfatizam os números de 0 a 10, as letras do alfabeto e o nome, na sua maioria.

Já nas turmas de creche que compreende alunos do turno integral de 4 meses até 3 anos a realidade parece diferente, o professor se desdobra entre aspectos pedagógicos e de cuidado, que na educação infantil, principalmente na creche, são indissociáveis, as turmas possuem uma professora e uma atendente para essas atividades. O lúdico parece permear todas as atividades, sendo presente o brinquedo e a brincadeira dirigida, porém há diversos horários de alimentação e de troca de fraldas ou idas ao banheiro que fazem parte da rotina e que acaba engessando o tempo, claro que é compreensível a validade levando em conta a melhor organização do espaço tempo escolar.

Para Winnicott (1995), a brincadeira permite a associação livre de ideias, pensamentos, impulsos e sensações. Para ele, com base no brincar se desenvolve a comunicação e se constrói a totalidade da existência experiencial do homem.

Os professores têm opiniões e pensamentos semelhantes, possuindo anseios quanto às ações desenvolvidas na sua prática docente e estão dispostos a melhorar. Para eles o lúdico é uma ferramenta essencial no processo de ensino aprendizagem e ajuda a corrigir muitas das dificuldades de aprendizagem que algumas crianças apresentam no processo inicial e principalmente na educação infantil. Dificuldades estas percebidas no processo de

aquisição da escrita e leitura de letras, de números, da noção de tempo e espaço e no desenvolvimento da coordenação motora.

Essas noções específicas da prática pedagógica contribuem para reformular a ideia que muitos têm sobre o brincar como uma forma de distração apenas. Alguns exemplos mais pontuais são reveladores da ideia principal aqui defendida. Os jogos como memória, domínó alfabético e numérico permitem à criança o conhecimento de letras, números e quantidades de forma prazerosa. Brincadeiras como passa anel, queimada, pula corda, corrida de sacos, “adoleta”, dança das cadeiras, amarelinha, jogo da passa bola e variações de pedra papel e tesoura, ajudam a criança desenvolver a noção de tempo, velocidade e espaço, além de organizar elementos voltados à coordenação motora, de gerenciamento da ansiedade para aguardar a sua vez e ainda estimula o trabalho em equipe.

O lúdico proporciona à criança a possibilidade de adquirir conhecimento de modo prazeroso e alegre trazendo motivação e entusiasmo a realização das atividades no ambiente escolar. Aprender brincando é uma maneira mais leve de em que a criança aprende sem nem perceber, acontece igualmente no caso da integração social, sem perceber desenvolve amizades e respeito pelo outro.

Faz-se necessário que toda a comunidade escolar tenha consciência de que os professores não são apenas transmissores de informações e conhecimentos sistemáticos, mas mediadores desses conhecimentos. Sendo o papel deste o de oportunizar condições para que, por meio do desenvolvimento de atividades lúdicas, a criança construa de forma autônoma o seu próprio conhecimento fazendo suas descobertas. A prática pedagógica sugere atividades lúdicas para motivação do aluno, adaptação e socialização, criação do vínculo, segurança no espaço escolar.

Podemos observar através da observação e pesquisa avanços foram alcançados no desenvolvimento de atividades lúdicas voltadas às crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem principalmente com alunos PNEE. A descrição do uso de parte das estratégias descritas no parágrafo acima confirma que o lúdico na educação infantil tem sido uma das estratégias bem sucedidas na estimulação do desenvolvimento cognitivo e no processo de integração social e inclusão de crianças portadoras de necessidade especial.

Apesar do lúdico ser considerado um instrumento facilitador na aprendizagem dos alunos ele é utilizado de forma tímida e descontextualizada, na maioria das vezes a escola não apresenta recursos didáticos lúdicos que atenda às necessidades reais de cada turma. Os brinquedos são insuficientes, e na maioria não atende às expectativas do professor, por não estar de acordo com os conteúdos elencados. Por outro lado, o professor é cobrado constantemente para que realize atividades pedagógicas ficando preso a conteúdos obrigatórios e apostilados. Em grande medida, a incompreensão sobre a importância estratégica do lúdico no cotidiano da aprendizagem por parte de colegas atendentes e da própria mantenedora que nem sempre é composta por professores, e tem pouca representatividade da educação infantil.

6. Conclusões

A inclusão real do aluno com necessidades especiais, é um processo que envolve diversas áreas, como a saúde, escola, família, comunidade escolar, políticas públicas, que se bem articulados, possibilitam a realização de um trabalho efetivo e contínuo, visando sempre que o aluno com NEE possa usufruir de todas as oportunidades disponibilizadas a todos os alunos, de modo não só a favorecer a aprendizagem, mas à formação e desenvolvimento integral do sujeito.

Consideramos importante um acompanhamento regular dos alunos portadores de necessidades especiais bem como o uso de todo tipo de instrumento ou recurso necessário para que haja de fato, o atendimento à diversidade, cada aluno é um ser único e deve ser respeitado dentro da sua individualidade em detrimento de qualquer limitação ou característica.

Percebemos que as dificuldades existem e são muitas, e não refletem somente aos alunos com necessidades especiais, mas são problemas estruturais de educação que vem se arrastando ao longo dos anos pelo país como um todo. É nesse contexto que a inclusão favorece a implementação de novas perspectivas e novos desafios, visto como um primeiro passo nessa longa caminhada de muitas lutas para garantir a todos as mesmas oportunidades seja no estudo, trabalho ou lazer.

A educação não é estática ela se movimenta, não tem um começo, sequer tem um fim, vivencia um processo constante de reflexão sobre o fazer pedagógico, assume riscos, passa por momentos de tentativa e erro, se renova, se reinventa, se adapta, mas continua sendo construída. Pois trabalha com meios que se modificam rapidamente, como ambientes e pessoas.

Neste sentido é necessário compreender o aluno portador de necessidades educacionais especiais como alguém que possui uma diferença normal, pois a diferença caracteriza todos os indivíduos, já que todos nós somos diferentes em algum aspecto, substituindo a visão de incapacidade, deficiência ou excepcionalidade.

Referências

- ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. **Receber o aluno com deficiência na sala de aula não significa inclusão**. 2016. Disponível em: <http://www.facvestpos.com.br/receber-o-alunocom-deficiencia-na-sala-de-aula-nao-significa-inclusao/> acesso em 01/10/19.
- ANTUNES, C. (2004). **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis: Vozes.
- ARANHA, M. S. F. (2004). **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília.
- BRASIL. (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. (Acessado em 20 de abril às 9h20min).
- BRASIL. (2001). **Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.
- CACERES, M.E.S.S. (2009). **Educação inclusiva: concepções dos professores da rede regular de ensino**. Monografia. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium. Lins.
- CAMPOS, C.M.F. (2018). **Práticas Pedagógicas e Socioculturais com Crianças com Deficiência Intelectual na Educação Infantil**. 2018. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Goiás.
- CARNEIRO, R.U.C. (2016). **O Trabalho docente no contexto da inclusão escolar**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 11: 856-860, 2016. PUC.PPGE
- CHAPOULIE, J.M.; Briand, J. P. (2014). **A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 47, p. 11-50.
- CUNHA, A.R.A.; Silva, S.M. (2018). **Diretrizes da Educação Inclusiva na Educação Básica da Rede Marista**. Porto Alegre: Centro Marista de Comunicação.
- FERREIRA, F. (2018). **Educação inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer?** Atualizado em: 29 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>. Acesso em: 2 jun. 2019.
- FREIRE, Sofia. (2008). **Um olhar sobre a inclusão** - Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, 2008 | 5 – 20.
- FUMEGALLI, R.C.A. (2012). **Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos Ijuí**. <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rita%20monografia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 jan. 2022.
- GIRARDI, L.R. (2013). **O trabalho pedagógico com sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil**. 66 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- MANTOAN, M.T.E., (2003). **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna.
- MARTINS, M.M. (2018). **Pesquisa descritiva: entenda o que é e veja dicas de como fazer**. Postado em: 06 de novembro de 2018. Disponível em: <https://viacarreira.com/pesquisa-descritiva-233732/>. Acesso em: 27 fev. 2019.
- MOREIRA, G. E., (2012). **Representações sociais de professoras e professores que ensinam matemática, sobre o fenômeno da deficiência**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo: PUCSP
- REZENDE, D. (2017) **A importância da ludicidade na educação especial inclusiva**. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 10, n. 2.
- RICHARDSON, R.J. (2014). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas.

SASSAKI, R. K. (2013). **Inclusão: o paradigma do século XXI**. In: Revista da Educação Especial. Brasília. Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1, outubro, p. 19-23, 2013.

SILVA, L. A.; SCHORER, C. M; OLIVEIRA, Z. (2019). **Como compreendemos o paradigma da Educação Inclusiva e os conceitos de deficiência e necessidades educativas especiais**. In: Martins, G.D.F; Sternberg, P. W. Rozek, M. Infância e Inclusão: Princípios inspiradores da atuação na Educação Infantil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

UNESCO, (1994). **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, p. 17.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social de mente**. São Paulo: Martin's contes,. [1995] 1896-1939.

WINNICOTT, D. (2015). **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) cedida ao
Grupo Educacional IBRA

Integração, Trabalho e Ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Cruz das Almas (BA)

Josemara Brito de Jesus

Discente em Bacharel em Biblioteconomia e Documentação -
Universidade Federal da Bahia

RESUMO:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como objetivo proporcionar instrução aos jovens, com idade acima da estabelecida pelas fases do ensino fundamental e médio, como também a adultos que não estudaram ou não concluíram. Definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394/96) e suas complementações (Brasil, 1996), essa modalidade educacional tem como objetivos principais superar o analfabetismo e diminuir a desigualdade gerada por este grave problema social que permanece até os dias atuais afetando o mesmo perfil étnico-racial e econômico do passado. O presente artigo tem como objetivos abordar as questões referentes ao EJA no contexto das questões socioeconômicas dos discentes do município de Cruz das Almas que buscam essa modalidade de ensino como forma de reinserção no sistema educacional, analisar como a construção deste saber pode se articular como o trabalho contribuindo para o desenvolvimento social. Para elaboração do trabalho realizou-se uma pesquisa bibliográfica em fontes referenciais que tratam do assunto. Reconhecendo que a estrutura social é dominada por grupos hegemônicos e, que a educação também serve de ferramenta controle, aponta-se para a necessidade de ruptura deste sistema que serve de impeditivo de mudança. Assim, o currículo pedagógico da EJA, principalmente para a classe trabalhadora, precisa inserir abordagens que acabe com dualidade entre trabalho / educação como se fossem categorias isoladas, porque é justamente nessa separação que o sistema de dominação atua.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Inclusão social; Trabalho.

ABSTRACT:

Youth and Adult Education (EJA) aims to provide instruction to young people above the age established for elementary and secondary education, as well as to adults who have not studied or have not completed their studies. Defined by the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB - Law No. 9,394/96) and its amendments (Brazil, 1996), this educational modality has as its main objectives to overcome illiteracy and reduce the inequality generated by this serious social problem that persists to this day, affecting the same ethnic-racial and economic profile as in the past. This article aims to address issues related to EJA in the context of the socioeconomic issues of students from the municipality of Cruz das Almas who seek this modality as a means of reintegration into the educational system, and to analyze how the construction of this knowledge can be articulated with work, contributing to social development. To prepare this work, a bibliographical research of reference sources addressing the subject was conducted. Recognizing that the social structure is dominated by hegemonic groups and that education also serves as a tool of control, we point to the need to break this system, which serves as an impediment to change. Thus, the pedagogical curriculum for adult education (EJA), especially for the working class, needs to incorporate approaches that eliminate the duality between work and education, as if they were isolated categories, because it is precisely in this separation that the system of domination operates.

Keywords: Youth and Adult Education, Social Inclusion, Work.

1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como objetivo proporcionar instrução aos jovens, com idade acima da estabelecida pelas fases do ensino fundamental e médio, como também a adultos que não estudaram ou não concluíram. Definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) e suas complementações (Brasil, 1996), essa modalidade educacional tem como objetivos principais superar o analfabetismo e diminuir a desigualdade gerada por este grave problema social que permanece até os dias atuais afetando o mesmo perfil étnico-racial e econômico do passado.

Neste sentido, um olhar sobre a história da educação brasileira permite compreender que ela era destinada predominantemente as elites da corte portuguesa, com aulas ministradas por jesuítas e, posteriormente, conduzidas pelos reformadores da educação, em estabelecimentos dentro e fora do Brasil. Conforme relatado por MELO (2022) “com relação aos povos originários, cabia aos jesuítas dentre outras atribuições a catequizar nos moldes doutrinários do colonizador, já os escravizados não tinham acesso ao ensino, até porque não eram considerados seres humanos.”

Com o fim da monarquia e surgimento da República algumas mudanças foram estabelecidas, porém a educação ainda continuava restrita a uma pequena parcela da elite, uma vez que, as escolas de artes e ofícios tinham como objetivo formar trabalhadores para a indústria e comércio, atendendo a uma demanda econômica e não social, pontua MELO (2012).

Desta forma, o sistema pautado no colonialismo, onde a classe dominante estabelecia o gerenciamento educacional e, em outras esferas tinha o propósito de formar mão de obra para exercer as funções manufatureiras, seja na agricultura ou no comércio, possibilitando que durante um longo período a atividade produtiva ficasse sob o controle da metrópole portuguesa. Contudo, a chegada da República trouxe poucas mudanças para o cenário econômico e político do país.

A apropriação da terra, sob o jugo do sistema de capitanias hereditárias e, posteriormente, sesmarias, durante a Monarquia, garantiu a posse da terra a uma pequena parcela de donatários selecionados pela coroa portuguesa e, assim, estabeleceu-se no país o sistema agro exportador no modelo capitalista de exploração de Commodities primárias que vem se mantendo até a atualidade. A mão de obra escravizada cedeu aos poucos lugar aos colonos, meeiros, imigrantes e outros povos que foram introduzidos no sistema produtivo.

A complexidade geográfica do país configurou-se como um grande desafio para a colonização e apropriação das terras, desta forma os bandeirantes assumiram a tarefa de abrir caminho por áreas ainda não conhecidas, dizimando populações indígenas, deixando pelo caminho um legado de destruição. Neste cenário, de acordo com MELO (2012) e que no interior do Brasil começaram a aparecer pequenos povoados, isolados da capital do império, mantendo-se no mesmo patamar durante um longo período com chegada da república.

O arranjo socioeconômico e político, fundamentado nas questões supramencionadas, permitiu que a educação permanecesse por mais de um século destinada à aristocracia burguesa, porém em 1826 ocorreram pequenas mudanças no intuito de democratizar a educação:

Januário da Cunha Barbosa apresentou um projeto defendendo a Educação como dever do Estado, bem como a ampliação da quantidade de escolas, com todos os níveis de ensino para atender à demanda nacional, inclusive ofertando escolas de preparação para professores. Em 15 de outubro de 1827, criou-se a lei que determinava a criação de escolas de primeiras letras por todo o território nacional, estabelecendo currículo e concedendo às meninas o direito de estudar (este foi o único documento geral instituído pelo Estado até o ano de 1946). (MELO, 2012)

O contexto da formação da sociedade brasileira fornece um leque de informações necessárias para a compreensão da construção das desigualdades sociais no país, principalmente nos eixos Norte e Nordeste, onde se concentram as minorias socioeconômicas formadas por povos originais, homens, mulheres e crianças, negros em sua maioria. Excluídos do processo de produção, alijados da educação e de condições dignas.

O próximo tópico tem como objetivo fazer uma breve descrição do município de Cruz das Almas na Bahia, a fim de trazer uma breve reflexão a respeito de sua formação socioeconômica e quem são os alunos do EJA.

2. Contexto Histórico e Socioeconômico do Município de Cruz das Almas

A população do Recôncavo da Bahia tem predominância afrodescendente, em virtude do longo período escravagista que se estabeleceu nessa e em outras regiões do país, com um panorama marcado pela exploração humana que se reflete na exclusão social da atualidade. Em meados do século XIX até parte do século XX, o sistema econômico responsável pelo desenvolvimento territorial e local foi focado na cadeia produtiva do fumo e da cana-de-açúcar. Nessa conjuntura social, observa-se mediante os apontamentos de FONSECA (2011) uma forte presença de elementos de configuração hierárquica, identificador da hegemonia da classe dominante, contribuindo para formação de uma identidade no espaço e história sob o jugo da submissão.

Localizado no Recôncavo Sul do Estado da Bahia, Cruz das Almas, assim como outras cidades da região também consolidou sua base econômica primeiramente na produção açucareira, no século XVIII, e, posteriormente na cultura fumageira, citricultura e mandioca. Essa cadeia produtiva utilizou a mão de obra campesina no plantio do fumo, nas fazendas e fabricação de charutos nas fábricas. Até a década de 1990, este arranjo produtivo enriqueceu fazendeiros e explorou lavradores, BARBOSA, (2015).

O cultivo do fumo ocorria nas grandes propriedades, onde os trabalhadores desenvolviam suas atividades no sistema de meeiros, produzindo também outras culturas agrícolas para subsistência, salientando que grande parte desses insumos ia para mesa dos patrões. A semeadura também ocorria em pequenos lotes de terras, porém a mediação da venda das folhas de fumo para as fábricas dependia dos fazendeiros que ficava com parte dos

lucros, estabelecendo neste sentido uma relação de dependência, segundo apontamentos de BARBOSA (2015).

Outro legado deste sistema produtivo refere-se à utilização da mão de obra feminina e infantil nas fábricas e na lavoura, uma vez que, no auge da produção do tabaco a escolarização de crianças era praticamente inexistente na região, segundo apontamentos da literatura pesquisada. Assim as mulheres precisavam inserir seus filhos no sistema de produção nos galpões e nas fazendas por não terem com quem deixá-los. É importante sinalizar a condição social das charuteiras, como eram conhecidas estas operárias, porque elas eram duplamente exploradas dentro e fora das fábricas BARBOSA (2015).

Essa cadeia produtiva explorou camponeses, em especial mulheres e crianças, impossibilitou o acesso à educação, saúde e outras políticas públicas que diminuísse a desigualdade. A exposição destes acontecimentos possibilita o entendimento das condições materiais impostas a trabalhadores e suas famílias gerando consequências.

Nas décadas subsequentes outros arranjos produtivos foram sendo incorporados ao município, porém sem gerar mudanças significativas na vida das famílias que durante décadas cederam a sua força de trabalho para o enriquecimento do patronato. A Ermor Tabarama Tabacos do Brasil e a Danço Comercio Indústria de Fumo foram as únicas instituições do ramo tabagista que permanecem no município, essas empresas empregam no sistema de rotatividade a cada seis meses, dificultando uma possível aposentadoria aos trabalhadores.

Com o declínio da produção fumageira muitos trabalhadores perderam seus empregos e sem qualificação profissional migraram para outras regiões do Estado e/ou permaneceram no município ocupando vagas na informalidade, comércio ou agricultura familiar.

Na década de 1950 instala-se no município o Instituto Agrônomo do Leste, que posteriormente cedeu lugar a Embrapa Mandioca e Citricultura em 1975, porém a chegada dos dois órgãos pouco alterou condição material da classe trabalhadora e, nem mesmo diminuiu a desigualdade social no município.

Estas empresas do ramo da agricultura atuam com mão de obra especializada, por vezes selecionada via concurso público, desta forma a população local, sem escolarização ficou de fora dos postos de trabalho. Outra ressalva, refere-se a pouca contribuição na extensão rural no intuito de melhorar a produção da agricultura familiar e no combate a pragas que, muitas vezes, servem de instrumento de pesquisa para a Embrapa, sem contudo fornecer subsídios para resolver o problema.

A chegada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em 2006, originada da Faculdade de Agronomia da UFBA, trouxe um significativo crescimento econômico para a cidade, sobretudo no setor de serviço, porém os empregos na área administrativa foram ocupados em sua maioria, via concurso público, cabendo a população local as vagas de serviços, com baixos salários.

Neste contexto, a terceirização com pouca qualificação ficou para os mais pobres. Essa mudança na dinâmica social impactou direta e indiretamente na vida das famílias que passaram a ver a educação como uma possível ferramenta de acesso a melhores condições de vida e trabalhos mais qualificados de acordo com CASTRO *et al.* (2023), que corrobora

afirmando que o desenvolvimento educacional e econômico guardam relação direta com a democracia e melhoria das condições de vida.

Diante do exposto, parte da população passa a vislumbrar a educação como uma possibilidade de ascensão social e, assim, o trabalho pode ser integrado à educação, deixando de ser apenas um instrumento da manutenção da vida biológica. A educação assume o papel humanizador neste momento, segundo BORGES (2017), até porque, os indivíduos são moldados de acordo com as condições materiais de sua produção MARX, ENGELS (1984).

Em síntese o trabalhador que outrora desenvolvia suas tarefas de forma alienada passa a enxergar a educação como possibilidade de melhores condições de vida ainda que tardia MARX, ENGELS (1984). É nesse contexto que a EJA apresenta-se como uma possibilidade, desde que seja atrelado ao trabalho como princípio educativo permitindo que o aprendizado se configure não apenas como uma prática de ensino, mas que permita a construção de novos valores, que aproxime a classe trabalhadora de experiências criativas e inovadoras no seu fazer cotidiano, abrindo um leque de oportunidades para àqueles que buscam uma ocupação ou imprimir novos valores as ocupações atuais.

O presente artigo tem como objetivos abordar as questões referentes ao EJA no contexto das questões socioeconômicas dos discentes do município de Cruz das Almas que buscam essa modalidade de ensino como forma de reinserção no sistema educacional; analisar como a construção deste saber pode se articular como o trabalho contribuindo para o desenvolvimento social. Outro ponto de importante refere-se à nova dinâmica do capitalismo que estabelece uma remodelagem no sistema de produção, exigindo da classe trabalhadora qualificação permanente e aquisição de novas competências

O tema é fruto da inquietação da pesquisadora que procura saber até que ponto a EJA pode favorecer a inclusão social dos trabalhadores, desempregados ou subempregados que durante anos de suas vidas foram alijados de políticas públicas pautadas na educação? Para elaboração do trabalho realizou-se uma pesquisa bibliográfica em fontes referenciais que tratam do assunto.

3. A EJA nas Escolas de Cruz das Almas

Por entender que a conjuntura sociopolítica e econômica regional influencia todos os microssistemas, sendo a instituição de ensino um deles, procurou-se pesquisar as condições materiais da classe trabalhadora da região em estudo, porque estes sujeitos sofrem até os dias atuais as consequências, diretas ou indiretas da construção política, ideológica e econômica de seus territórios. Assim, abordar a educação dos alunos da EJA exigiu um olhar para o passado a fim de entender o presente.

Atualmente as unidades de ensino que ofertam o EJA em Cruz das Almas são: Grupo Escolar Maria Peixoto Barbosa, Escola Edivaldo Machado Boaventura, Colégio José Batista da Fonseca, Escola Hipólito Lima De Oliveira, na sede do município e Escola Professora Otília Conrado, Colégio Lourival dos Santos, Escola João Fiúza, localizados na Zona rural.

A grande maioria dos alunos da EJA, em Cruz das Almas, provavelmente é oriunda do meio rural, e sua formação socioeconômica tem uma forte relação com a agricultura familiar ou setor de serviço pilares da economia local. A falta de acesso a políticas públicas de inclusão social, principalmente do sistema educacional, se reflete na necessidade de muitas pessoas retornarem ao sistema educacional na idade adulta.

“A LDB estabelece a EJA como uma modalidade da Educação Básica, reconhecendo-a como um direito de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade certa” BRASIL (1996). Embora o aparato legal estabeleça diretrizes para a educação de jovens e adultos a realidade se mostra diferente em boa parte do país.

A falta de programas eficientes, principalmente na educação de base, especificamente em áreas interioranas do país, apresenta-se como uma barreira a ser superada no intuito de diminuir as desigualdades sociais. Salienta-se que, a ideologia hegemônica do país tenha estabelecido em seus primórdios quais atores sociais deveriam ser reconhecidos como iguais e desiguais, é o que reafirma ARROYO (2018) “A diversidade étnico-racial convertida em padrão de superioridade-inferioridade humana, intelectual, moral, cultural está na raiz das brutais desigualdades sociais e educacionais”.

Ainda segundo o autor supracitado para superar a desigualdade educacional é preciso corrigir os problemas sociais que segregam pretos, índios, homossexuais e outros grupos ditos minoritários, uma vez que, essas coletividades são reconhecidas como não humanos pelas elites dominantes, que se utilizam de estratégias para a manutenção do cenário de desigualdade. Neste sentido, FREIRE (2000, p. 367) aponta que “desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando os índios, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos, e amorosos da vida e dos outros”.

O cenário brasileiro pautado na exploração socioeconômico precisa ser superado no intuito de reverter as consequências trazidas dos séculos de exclusão e, certamente uma educação de qualidade, crítica e cidadã, fora do viés dominador, doutrinador, excludente e preconceituoso, constitui-se em um dos pilares para uma nova sociedade, mas o caminho para essa construção reivindica a participação de todos os atores sociais.

4. Conclusão

Reconhecendo que a estrutura social é dominada por grupos hegemônicos e, que a educação também serve de ferramenta controle aponta-se para a necessidade de ruptura deste sistema que serve de impeditivo de mudança. Assim o currículo pedagógico da EJA, principalmente para a classe trabalhadora, precisa inserir abordagens que acabe com dualidade entre trabalho / educação como se fossem categorias isoladas, porque é justamente nessa separação que o sistema de dominação atua.

O trabalho precisa ser visto como princípio educativo e vice versa, voltado para o mundo do trabalho, onde o ser humano possa exercer sua cidadania plena, reconhecendo a

importância de sua atividade econômica, seja ela formal ou informal e, não para o mercado de trabalho focado nas diretrizes do capital.

A EJA alicerçada em uma política educacional crítica e inclusão, mostrando como as desigualdades são constituídas, com propósitos de dominação social. Assim, sugere-se que os programas sejam focados nas necessidades dos atores envolvidos dentro de sua realidade social, e não verticalizadas segundo a BNCC. Os conteúdos precisam articular trabalho e educação, fazendo que o alunado entenda como os conteúdos apreendidos em sala de aula se articulam com a vida prática.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual?** Educação e Sociedade, v. 39, n.145, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018206868>. Acesso em: 24 abr. 2025
- BARBOSA, Elisabete Pereira. **A fábrica, a casa e a escola: as políticas de educação para a infância do Recôncavo fumageiro da Bahia (1925 – 1946)**. 2015. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2015.
- BORGES, Lilian F. P. **Educação, escola e humanização em MARX, Engels e Lukács**. Revista Educação em questão, Natal, v.55, n.45, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.
- CASTRO, Cloves Alexandre, et al. **Educação tecnológica no Brasil: a geopolítica e a geografia política do processo histórico**. Revista metodologia e aprendizado, v. 6, 2023. Disponível em: <https://editora.ifpb.edu.br/index.php/ifpb/catalog/book/236>. Acesso em: 14 abr.2024
- FONSECA, José A. O. **A territorialidade da cultura do fumo em Cruz das Almas, BA**. Dissertação (Mestrado Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social) - Universidade Católica do Salvador. Salvador, BA, 2011, 165f.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- MARX, Karl, ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**, 4 ed. (Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira). São Paulo: Hucetic, 1984.
- MELO, Josimeire M. S., JOYE, Cassandra R. (Coord.). **História da Educação no Brasil**, 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.
- NASCIMENTO, Ednalva F. S. **Educação de jovens e adultos: intersecções entre a formação e o mundo do trabalho de mulheres na comunidade quilombola Guaxinim em Cruz das Almas/BA**. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da Bahia. Salvador. 2024, 101f.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Grupo Educacional IBRA como requisito para a aprovação na disciplina de TCC.

Ensino de Artes Visuais e Economia Criativa: Uma Abordagem Interdisciplinar

Naiana Araujo Correia

Discente do curso de R2 - Formação Pedagógica em Artes Visuais

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo discutir a importância do ensino de artes visuais no contexto da economia criativa. A partir de uma abordagem interdisciplinar, busca-se refletir sobre como o ensino de artes visuais pode contribuir para o desenvolvimento da economia criativa e vice-versa. Para isso, foram feitas pesquisas bibliográficas em obras especializadas, bem como análises de projetos e iniciativas que buscam integrar a arte e a criatividade no mercado econômico. Os resultados indicam que o ensino de artes visuais pode estimular a criatividade, a inovação e o empreendedorismo, além de contribuir para a formação de uma cultura criativa e uma sociedade mais inclusiva e sustentável. Conclui-se que a integração entre arte e economia pode gerar benefícios significativos tanto para o mercado quanto para a sociedade como um todo.

Palavras-chave: Artes Visuais; Economia criativa; Interdisciplinaridade; Criatividade; Empreendedorismo.

ABSTRACT:

This article aims to discuss the importance of visual arts education within the context of the creative economy. Using an interdisciplinary approach, it reflects on how the teaching of visual arts can contribute to the development of the creative economy, and vice versa. Bibliographic research was conducted through specialized works, along with the analysis of projects and initiatives that integrate art and creativity into the economic market. The results indicate that visual arts education can stimulate creativity, innovation, and entrepreneurship, while also contributing to the formation of a creative culture and a more inclusive and sustainable society. It concludes that the integration between art and economy can generate significant benefits for both the market and society as a whole.

Keywords: Visual Arts; Creative Economy; Interdisciplinarity; Creativity; Entrepreneurship.

1. Introdução

O ensino de Artes Visuais é fundamental para expandir o conhecimento e despertar as potencialidades dos alunos. Por meio da prática artística, as crianças expressam emoções, ampliam sua visão de mundo e estabelecem conexões mais profundas com o ambiente. Essa experiência vai além do aprendizado técnico, favorecendo o desenvolvimento integral do sujeito. As Artes Visuais são uma forma poderosa de expressão, desenvolvendo habilidades para lidar com formas, cores, imagens, gestos, sons e outras linguagens. Nos últimos anos, essa área tem passado por transformações, impulsionada principalmente pela valorização da economia criativa.

Por meio de materiais, as Artes Visuais expressam o pensamento humano, suas emoções, história, cultura e identidade de povos ou classes sociais. O ensino da arte contribui para a formação sensível do indivíduo, que ocorre no próprio fazer artístico. Desde a década de 1990, com o surgimento da economia criativa, a arte e a cultura passaram a ser reconhecidas como essenciais para o desenvolvimento econômico. A economia criativa envolve atividades baseadas na criatividade, inovação e conhecimento, gerando valor econômico e social, destacando-se áreas como pintura, escultura, desenho, gravura, fotografia e design.

A escolha deste tema se justifica pela crescente valorização da economia criativa como estratégia para o desenvolvimento econômico e social, especialmente em países em desenvolvimento. Este artigo busca analisar a relação entre o ensino de Artes Visuais e a economia criativa, ressaltando a importância dessa conexão para formar profissionais criativos, inovadores e alinhados com as demandas de um mercado em constante transformação.

Para isso, foram utilizadas referências importantes, como o artigo e livro de Cláudia Leitão, *“Por um Brasil criativo: significados, desafios e perspectivas da economia criativa brasileira”*; o livro *“Economia Criativa 4.0: o mundo não gira ao contrário”*, de Vinnie de Oliveira; *“Economia criativa: inovação, cultura, tecnologia e desenvolvimento”*, organizado por John Jackson Buettgen e Schirlei Mari Freder; e *“A arte de empreender na economia criativa: pensar, compreender e agir”*, de Leila Rabello.

2. Arte e Criatividade na Sociedade do Conhecimento (Economia Criativa)

Economia criativa é um termo relativamente recente que tem sido usado para descrever um setor econômico emergente que se baseia na criação, produção e distribuição de bens e serviços criativos. Engloba áreas como artes, mídia, design, arquitetura, moda, gastronomia, turismo cultural, entre outras.

Tem se tornado cada vez mais importante nas economias de diversos países ao redor do mundo, sendo considerada um setor estratégico para o desenvolvimento econômico e a criação de empregos. De acordo com o relatório da UNESCO, a economia criativa é responsável por cerca de 3% do PIB global e gera mais de 29,5 milhões de empregos em todo o mundo.

Segundo, Rabello (2019), podemos dividi-la nos seguintes setores:

Figura 1: Tópicos da Economia criativa



Fonte: A arte de empreender na economia criativa adaptado pela autora.

É importante ressaltar que essa lista não é exaustiva e que a economia criativa é um setor dinâmico e em constante transformação. Novas áreas e segmentos podem surgir e outros podem se transformar ou desaparecer. O importante é compreender a diversidade e a importância desse setor para o desenvolvimento econômico e cultural do país.

Uma das principais características da economia criativa é a capacidade de gerar valor a partir da criatividade, inovação e conhecimento. “Não existe economia sem criatividade, nem criatividade sem economia”. - Claudia Leitão. Diferentemente de outros setores econômicos, que são baseados na produção em massa e na eficiência produtiva, a economia criativa se baseia na singularidade e originalidade de cada produto ou serviço.

No entanto, a economia criativa também enfrenta desafios, como a falta de infraestrutura e financiamento adequados, à proteção da propriedade intelectual, a falta de acesso aos mercados internacionais e a dificuldade de medir o impacto econômico e social do setor.

A Economia Criativa é uma nova forma de compreender a economia, baseada na centralidade da criatividade e do conhecimento e não mais nos insumos e nas finanças. Ela busca fomentar a produção, distribuição e consumo de bens e serviços criativos, que geram valor econômico, cultural e social. Sua dinâmica baseia-se na conexão entre o potencial criativo das pessoas e das organizações, o acesso a recursos tecnológicos, o desenvolvimento de mercados criativos e o fortalecimento das capacidades institucionais e organizacionais, com vistas a estimular a inovação, a sustentabilidade e a diversidade cultural. (Cláudia Leitão, 2016)

Para enfrentar os desafios impostos ao setor, diversos países têm adotado políticas públicas e programas de incentivo à economia criativa, tais como a criação de incubadoras de empresas, fundos de investimento, incentivos fiscais, entre outras estratégias. No Brasil, destaca-se a criação do Plano da Secretaria da Economia Criativa (SEC), em 2011, e a incorporação do tema à agenda do Ministério da Cultura, com ações voltadas à formação, fomento e estruturação de cadeias produtivas culturais. Internacionalmente, países como o Reino Unido e a Coreia do Sul investiram fortemente em políticas de incentivo à indústria criativa, colhendo resultados expressivos em termos de geração de renda e inserção no mercado global. Nesse contexto, a economia criativa se apresenta como uma relevante fonte de desenvolvimento econômico e cultural, com potencial para gerar empregos, estimular a inovação e promover a diversificação das economias locais e nacionais. Contudo, a efetivação desse potencial depende da implementação de políticas públicas consistentes, que apoiem e fortaleçam de forma contínua os agentes e iniciativas do setor.

2.1. Economia Criativa e o Jovem do Século 21

O setor criativo, em expansão no século XXI, demonstra grande afinidade com a geração atual, marcada pelo uso intensivo das tecnologias digitais, pela valorização da inovação e pela busca por formas expressivas de atuação profissional. As áreas que o compõem são diversas e abrangem desde o audiovisual, as artes cênicas, a moda e a música até o patrimônio cultural, a publicidade e outras manifestações culturais e comunicacionais. Trata-se de um campo dinâmico e em constante transformação, que desperta o interesse de jovens que desejam alinhar trabalho, identidade e propósito.

Para muitos jovens, o campo criativo tem se revelado uma porta aberta para o mercado de trabalho, onde podem colocar em prática seus talentos e competências de forma inovadora. Diferentemente dos caminhos convencionais, essas trajetórias valorizam a autoria e a experimentação cultural, promovendo uma atuação profissional que dialoga diretamente com as transformações e demandas do nosso tempo. O crescente protagonismo digital e a circulação de conteúdo em plataformas *online* ampliam ainda mais essas oportunidades.

Além da produção artística e cultural, o setor também envolve atividades como gestão, curadoria, comunicação, *marketing* e empreendedorismo. Sua diversidade de áreas e a flexibilidade dos formatos de atuação atraem aqueles que buscam alternativas à rigidez dos mercados convencionais. No entanto, essa mesma flexibilidade pode representar desafios significativos. A competitividade é elevada, e o sucesso depende fortemente da originalidade, da qualidade técnica e da capacidade de adaptação às constantes mudanças do cenário.

Outro ponto a ser considerado é a instabilidade que ainda permeia grande parte das ocupações nesse campo. Muitos profissionais atuam de forma autônoma ou em microempreendimentos, o que pode acarretar insegurança financeira, ausência de garantias trabalhistas e dificuldade de acesso a políticas públicas de apoio. Nesse contexto desafiador, investir em uma formação sólida e em constante atualização não é mais uma opção, mas uma necessidade. O desenvolvimento de habilidades empreendedoras e a capacidade de se reinventar são elementos-chave para construir carreiras sustentáveis e adaptáveis às rápidas mudanças do mercado criativo.

Portanto, embora o campo criativo ofereça possibilidades estimulantes para os jovens do século XXI, ele exige preparo, estratégia e capacitação contínua. O equilíbrio entre paixão e profissionalismo, aliado ao domínio técnico e à sensibilidade cultural, é um diferencial decisivo para quem deseja construir uma carreira sólida nesse cenário multifacetado e competitivo.

2.2. Empreendedorismo na Educação de Jovens

O empreendedorismo tem ganhado destaque como habilidade fundamental no mercado de trabalho contemporâneo, configurando-se como um meio eficaz para desenvolver competências essenciais como criatividade, inovação e resolução de problemas. A educação desempenha um papel crucial na formação de jovens empreendedores, sendo necessário incentivar desde cedo o espírito empreendedor por meio de ambientes que estimulem a experimentação e a criação de soluções inovadoras. Isso pode ser feito por meio de atividades práticas, projetos multidisciplinares, desafios e competições que promovam a criatividade e a busca por soluções.

Além disso, a educação empreendedora pode contribuir para reduzir a evasão escolar e aumentar o engajamento dos alunos, ao criar situações nas quais eles precisam buscar soluções para problemas reais e desenvolver projetos com impacto na comunidade. O incentivo ao pensamento crítico e à tomada de decisão é outro aspecto importante, pois jovens empreendedores precisam estar preparados para enfrentar desafios e tomar decisões estratégicas, habilidade que pode ser desenvolvida por meio de simulações e jogos que reproduzem situações do mundo real.

O empreendedorismo e as artes visuais são áreas que se complementam positivamente. O empreendedorismo oferece aos artistas visuais novas formas de se destacar no mercado, explorando suas habilidades criativas e inovadoras em projetos próprios ou em parceria com outros profissionais. Por sua vez, as artes visuais contribuem para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras, como criatividade, inovação e adaptação a mudanças. Além disso, os artistas precisam lidar com aspectos financeiros, *marketing* e gestão, o que representa uma oportunidade de aprendizado e aprimoramento no campo do empreendedorismo.

Esse empreendedorismo pode se manifestar de diversas formas, como na criação de produtos e serviços relacionados à arte, realização de exposições e eventos, e produção de conteúdo para mídias digitais. É fundamental que os artistas estejam atentos às tendências e oportunidades do mercado, buscando inovar e se diferenciar para se destacar em meio à concorrência. Para isso, é importante que desenvolvam uma visão estratégica e empreendedora, pensando no longo prazo e construindo uma carreira sustentável e rentável, com conhecimentos em gestão financeira, *marketing*, negociação e uma rede sólida de contatos e parcerias estratégicas.

2.3. Ensino das Artes Visuais

O ensino de Artes Visuais configura-se como uma área de conhecimento interdisciplinar que articula aspectos históricos, culturais, técnicos e tecnológicos. Seu principal objetivo

é desenvolver habilidades criativas, perceptivas e expressivas nos estudantes, ao mesmo tempo em que promove a apreciação estética e a compreensão da arte como manifestação essencial da experiência humana. Ao integrar a formação cultural, emocional e cognitiva, esse campo contribui de maneira significativa para a formação integral do indivíduo.

“O ensino de artes visuais é fundamental para a formação integral do indivíduo, pois desenvolve a sensibilidade, a percepção, a criatividade e a expressão pessoal. Além disso, contribui para a compreensão das diferentes culturas, histórias e realidades sociais, favorecendo a construção da cidadania e da identidade cultural”. - Ana Mae Barbosa, em “Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais” (2005).

Diversas abordagens pedagógicas têm sido adotadas no ensino das Artes Visuais, variando de metodologias mais teóricas, voltadas à história da arte e à crítica estética, até práticas experimentais baseadas na criação, na mediação cultural e na utilização de múltiplas linguagens visuais. A escolha do método mais adequado depende de fatores como o perfil do público-alvo, os objetivos educacionais e a disponibilidade de recursos. Independentemente da abordagem, o ensino das Artes Visuais favorece o desenvolvimento de competências como a observação, a análise crítica, a leitura de imagens e a comunicação visual.

Entre os principais benefícios dessa formação, destaca-se a ampliação da criatividade, da percepção estética e da capacidade de expressão simbólica dos alunos. Essas habilidades são fundamentais não apenas para os que pretendem atuar no campo artístico, mas também para profissionais de áreas como design gráfico, publicidade, arquitetura, moda e audiovisual. Em todos esses setores, o olhar atento, a sensibilidade visual e a capacidade de resolver problemas por meio de soluções criativas são atributos valorizados e requisitados.

Além de seu impacto na formação profissional, o ensino das Artes Visuais contribui para o desenvolvimento do senso crítico, da empatia e do respeito à diversidade cultural. Ao permitir o contato com diferentes contextos, estilos e narrativas visuais, a educação artística estimula a reflexão sobre o mundo contemporâneo e fortalece o papel do sujeito como agente cultural ativo. Isso faz com que o ensino da arte transcende os limites escolares e se torne uma ferramenta potente de transformação social.

No entanto, apesar de sua relevância, essa área do conhecimento ainda enfrenta desafios significativos. A escassez de recursos materiais e humanos, a desvalorização institucional e a ausência de políticas públicas específicas comprometem a presença e a qualidade do ensino de artes nas escolas. Esse cenário é agravado pelo fato de a arte ser, muitas vezes, considerada como disciplina acessória, em detrimento de áreas consideradas mais “pragmáticas”. Essa visão reducionista desconsidera o potencial da arte na formação de sujeitos críticos, criativos e engajados.

Para que esse potencial seja efetivamente alcançado, é fundamental investir na valorização do ensino de Artes Visuais, tanto por meio da inclusão de disciplinas específicas nos currículos escolares quanto pela promoção de oficinas, projetos interdisciplinares e eventos

culturais. Além disso, é imprescindível que os professores estejam em constante atualização, acompanhando as transformações do mundo contemporâneo e incorporando novas linguagens, como as tecnologias digitais, que têm reformulado significativamente a produção, a circulação e o consumo de imagens.

Dessa forma, o ensino de Artes Visuais se revela essencial para a formação de profissionais criativos, sensíveis e preparados para os desafios do século XXI. Ao integrar tradição e inovação, técnica e expressão, cultura e cidadania, essa área do conhecimento contribui não apenas para o desenvolvimento individual, mas também para a promoção da diversidade, da cultura e da criatividade em nossa sociedade.

2.4. Uma Discussão Interdisciplinar

O ensino interdisciplinar é uma abordagem pedagógica que busca integrar diferentes áreas do conhecimento em um mesmo processo de aprendizagem. A ideia é superar a fragmentação do conhecimento e promover uma visão mais ampla e integrada do mundo e da realidade. Ao invés de tratar os temas de forma isolada e estanque, o ensino interdisciplinar busca estabelecer relações e conexões entre eles, estimulando o pensamento crítico e a criatividade.

Empreendedorismo e Economia Criativa são parceiros naturais na promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural. O empreendedorismo traz a inovação, a visão de futuro e a capacidade de transformar ideias em oportunidades de negócio, enquanto a Economia Criativa traz a criatividade, a diversidade cultural e a geração de valor agregado. Juntos, eles impulsionam a criação de novas empresas e produtos, a melhoria da competitividade e a promoção da cultura e do bem-estar social. (Cláudia Leitão, 2016)

Uma das principais vantagens do ensino interdisciplinar é que ele permite que os alunos desenvolvam uma visão mais abrangente e complexa da realidade, capaz de lidar com os desafios e problemas de forma mais eficaz. Além disso, o ensino interdisciplinar contribui para a formação de profissionais mais criativos, flexíveis e adaptáveis, capazes de atuar em diversas áreas e situações. Por isso, o ensino interdisciplinar é cada vez mais valorizado no mundo contemporâneo, que demanda profissionais com habilidades multidisciplinares e capazes de lidar com a complexidade e a diversidade do mundo atual.

A economia criativa é definida como um conjunto de atividades que envolvem a criação, produção e distribuição de bens e serviços com base no conhecimento e na criatividade, tais como as artes visuais, design, arquitetura, moda, entre outros. Essas atividades são caracterizadas pela inovação, originalidade e valor cultural agregado, o que as tornam distintas das atividades tradicionais. A economia criativa tem sido apontada como uma alternativa para o desenvolvimento econômico renda, especialmente em países em desenvolvimento, como forma de gerar emprego e fomentar a cultura e a identidade local.

O ensino de artes visuais tem um papel fundamental na formação de profissionais criativos e inovadores, capazes de atuar na economia criativa. Segundo Merleau-Ponty (1994, p. 30), “o artista é um ser que cria, é um ser que transforma o mundo, é um ser que realiza a vida”. O ensino de artes visuais tem como objetivo formar profissionais que sejam capazes de criar, transformar e realizar por meio da arte. A formação em artes visuais permite ao estudante desenvolver habilidades como a percepção visual, a criatividade, a sensibilidade estética e a capacidade de expressão, habilidades fundamentais para o sucesso na economia criativa.

Além disso, o ensino de artes visuais pode contribuir para a formação de um pensamento crítico e reflexivo, características essenciais para a atuação na economia criativa. De acordo com Freire (1987, p. 99), “a educação é um ato político e, como tal, exige um compromisso ético com a transformação da realidade”. O ensino de artes visuais pode ser uma ferramenta para a transformação da realidade, uma vez que a arte é uma forma de expressão que pode provocar mudanças na sociedade.

3. Conclusão

Em conclusão, o ensino interdisciplinar de artes visuais e economia criativa é uma abordagem inovadora e essencial para a formação de profissionais criativos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho atual. Ao unir o estudo da arte e da cultura com a economia e a gestão, é possível desenvolver habilidades essenciais para a criação, produção, distribuição e comercialização de produtos e serviços criativos.

Além disso, o ensino interdisciplinar de artes visuais e economia criativa contribui para a valorização e promoção da cultura e da arte como um setor estratégico para o desenvolvimento econômico e social. Através da formação de profissionais capacitados para atuar em diversos segmentos da economia criativa, é possível estimular a geração de empregos, a diversificação da economia, o fomento da inovação e o fortalecimento da identidade cultural local e nacional.

Dessa forma, é essencial que instituições educacionais e políticas públicas priorizem o ensino interdisciplinar das artes visuais e da economia criativa, promovendo uma formação mais alinhada com os desafios contemporâneos e contribuindo para o desenvolvimento sustentável e o bem-estar social.

Referências

- BUETTGEN, John Jackson. **Economia Criativa: inovação, cultura, tecnologia e desenvolvimento**. Curitiba: Juruá, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo (orgs.). **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 198
- LEITÃO, Cláudia. **Por um Brasil Criativo: significados, desafios e perspectivas da economia Criativa Brasileira**. Belo Horizonte: Código, 2016
- OLIVEIRA, Vinnie de. **Economia criativa 4.0: o mundo não gira ao contrário**.
- OLIVEIRA, Lúcia Gouvêa (org.). **O ensino da arte: memória, história e política**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RABELLO, Leila. *et al.* **A arte de empreender na economia criativa: Pensar, compreender e agir**. São Paulo: Editora Reflexão: Centro universitário Belas Artes de São Paulo, 2019
- ZABALZA, Miguel A. **Didática da educação artística**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) cedido ao
Grupo Educacional IBRA.

Os Impactos do Uso Excessivo de Telas na Aprendizagem da Criança em Fase de Alfabetização

Priscila Daniele de Moraes da Silva
Simone Coutinho Dias Gobi

RESUMO:

O presente artigo discute os impactos do uso excessivo de telas na infância, abordando as consequências no desenvolvimento infantil, no comportamento e no processo de alfabetização. Destaca-se o aumento de falsos diagnósticos de TDAH, muitas vezes relacionados à superestimulação digital, que conduz crianças a utilizarem medicações inapropriadas, quando na verdade a circunstância poderia ser prevenida ou suavizada com uma rotina organizada e equilibrada. A fundamentação teórica baseia-se em autores das áreas da neurociência, psicologia do desenvolvimento, educação, além das diretrizes de saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). Os resultados apontam para a relevância de se estabelecer um equilíbrio no uso da tecnologia, aliado a práticas pedagógicas significativas, interações sociais, brincadeiras, atividades físicas e uma rotina saudável, fatores essenciais para a qualidade de vida e a aprendizagem das crianças. Conclui-se que a alfabetização é um processo ativo, que depende de intervenções sociais e ambientais. Além disso, reforça-se a exigência de avaliações criteriosas nos casos de dificuldades de aprendizagem, evitando diagnósticos apressados e intervenções medicamentosas inapropriadas.

Palavras-chave: Uso excessivo de telas na infância; Desenvolvimento Infantil; Alfabetização; Falsos Diagnósticos de TDAH; Interações Sociais.

ABSTRACT:

This article discusses the impacts of excessive screen time in childhood, addressing the consequences for child development, behavior, and literacy. It highlights the increase in false diagnoses of ADHD, often related to digital overstimulation, which leads children to use inappropriate medications, when in fact, this condition could be prevented or mitigated with an organized and balanced routine. The theoretical framework draws on authors from the fields of neuroscience, developmental psychology, and education, as well as health guidelines from the World Health Organization (WHO) and the Brazilian Society of Pediatrics (SBP). The results highlight the importance of establishing a balance in technology use, combined with meaningful pedagogical practices, social interactions, play, physical activity, and a healthy routine, essential factors for children's quality of life and learning. The conclusion is that literacy acquisition is an active process that depends on social and environmental interventions. Furthermore, the requirement for careful assessments in cases of learning difficulties is reinforced, avoiding hasty diagnoses and inappropriate drug interventions.

Keywords: Excessive screen time in childhood; Child development; Literacy; False diagnoses of ADHD; Social interactions.

1. Introdução

Analizando a sociedade em que vivemos podemos observar que os equipamentos eletrônicos estão cada vez mais constantes na rotina das pessoas, inclusive na vida das crianças. Nota-se que o uso de telas já se inicia na primeira infância e se estende por todas as fases de desenvolvimento. Essa utilização, principalmente por meio de jogos, redes sociais e vídeos em diversas plataformas e dispositivos, aumenta o nível de dopamina no cérebro infantil, elevando o prazer e estímulo imediato. A sensação faz com que o cérebro se acostume com níveis elevados do neurotransmissor, o que pode tornar outras atividades, como o estudo, menos atrativa e entediante.

A dopamina é decisiva para um bom desenvolvimento infantil, intervindo nas áreas relacionadas ao humor, aprendizado, movimentos, memória e atenção, sendo crucial para a aprendizagem e fixação de práticas saudáveis ou maléficas para o ser humano. Estudos recentes mostram que o sistema dopaminérgico não atua somente nos campos emocionais, motores e de aprendizagem, mas também tem relação com transtornos neuropsiquiátricos, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Em certos casos, estímulos excessivos derivados do uso de tecnologias podem provocar sintomas semelhantes aos do TDAH, o que pode resultar em diagnósticos equivocados como “Falsos TDAH” e na prescrição inadequada de medicamentos.

Por diversos motivos, pais ou responsáveis têm exposto as crianças às telas precocemente, utilizando-as como meio de entretenimento, estratégias para acalmá-las ou devido à dificuldade em conciliar rotinas exaustivas com tempo de qualidade. No entanto, essas situações interferem significativamente nas interações sociais, que são de suma importância para o desenvolvimento infantil. Por meio delas, as crianças aprendem a se comunicar, se expressar e interagir, habilidades indispensáveis no processo de alfabetização.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) recomendam a limitação do tempo de exposição às telas, especialmente nos primeiros anos de vida da criança, alertando para os riscos que o excesso de estímulos digitais pode oferecer ao desenvolvimento infantil, afetando inclusive a saúde mental e o funcionamento cerebral das crianças. Diante deste contexto, este artigo tem como objetivo analisar e discutir os impactos da exposição precoce às telas no desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem infantil, com base em fundamentações teóricas. Além disso, busca conscientizar pais e responsáveis sobre os possíveis prejuízos que este excesso pode ocasionar ao desenvolvimento saudável das crianças.

2. Metodologia

Este artigo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, com base na análise de artigos científicos, livros, documentos acadêmicos e diretrizes institucionais. O levantamento teórico envolveu autores renomados nas áreas da educação, psicologia e neurodesenvolvimento, como Magda Soares, Emília Ferreiro, Jean Piaget, Henri Wallon, Lev Vygotsky, Vitor da Fonseca, entre outros.

Além das contribuições teóricas, a pesquisa também se apoia em diretrizes oficiais de saúde, como as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), que tratam dos limites recomendados de exposição às telas na infância.

As temáticas centrais abordadas neste estudo incluem o desenvolvimento infantil, os impactos cognitivos, comportamentais e sociais do uso excessivo de dispositivos digitais, bem como os desafios e interferências desses fatores nos processos de alfabetização na primeira infância.

3. Bases do Processo de Alfabetização: Consciência Fonológica, Letramento e Interação Social

A consciência fonológica é considerada um dos pilares do processo de alfabetização. Trata-se da habilidade de perceber, segmentar e manipular os sons da fala, como identificar rimas, sílabas e fonemas. Estudos mostram que trabalhar a consciência fonológica antes mesmo da alfabetização formal favorece significativamente o aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que prepara a criança para compreender a relação entre os sons da fala e os símbolos gráficos. Quando bem desenvolvida, essa habilidade facilita a decodificação das palavras e contribui para uma alfabetização mais eficaz e duradoura.

Para falar de alfabetização é impossível não abordar também o letramento. Embora sejam conceitos distintos, estão profundamente interligados. A alfabetização refere-se ao processo de aquisição do sistema da escrita alfabética, ou seja, à capacidade de decodificar e codificar palavras, permitindo à criança ler e escrever. Já o letramento diz respeito ao uso da leitura e da escrita em contextos sociais, não dependendo necessariamente da alfabetização plena. Trata-se de compreender as funções sociais da escrita e aplicá-las de maneira significativa no cotidiano.

Nem todo indivíduo alfabetizado é letrado, pois muitas vezes aprende-se a decodificar palavras, mas não a usar a linguagem escrita de forma funcional. Magda Soares (2004) enfatiza que os elementos da alfabetização devem estar aliados às práticas sociais e culturais desde a educação infantil, para que se promova um ambiente verdadeiramente letrado. Segundo a autora alfabetizar é ensinar o sistema de escrita alfabética e letrar é ensinar o uso social dessa escrita. Essa afirmação evidencia a importância de proporcionar às crianças experiências reais e significativas com a leitura e a escrita, tanto no contexto escolar quanto fora dele.

Outro aspecto fundamental no processo de alfabetização é o brincar. Para Jean Piaget, a brincadeira não é apenas uma forma de lazer, mas sim uma atividade essencial no desenvolvimento cognitivo infantil. Ao brincar, a criança imita, experimenta, cria, formula hipóteses e desenvolve símbolos e habilidades que são fundamentais para a leitura e escrita. Como afirma Piaget (1975), o brincar permite à criança assimilar o mundo à sua maneira, desenvolvendo funções importantes como atenção, memória, linguagem e raciocínio, todas indispensáveis ao processo de alfabetização.

Vygotsky (1991) também contribuiu com essa visão ao afirmar que o desenvolvimento da linguagem se inicia no plano social, por meio das interações com os outros, sendo posteriormente interiorizado como pensamento. Isto mostra que a interação social, o convívio e o diálogo são cruciais para a aprendizagem. Além disso, estudos indicam que espaços ricos em interações sociais, associados a jogos e práticas significativas, favorecem melhor produtividade na leitura e na escrita.

Nesse mesmo caminho, Emília Ferreira e Ana Teberosky, em sua obra *Psicogênese da Língua Escrita*, destacam que a criança não é passiva nesse processo. Ao contrário, ela constrói hipóteses com base nas interações que estabelece com o mundo letrado. Essa perspectiva reforça a importância de um ambiente rico em interações, onde a criança seja vista como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Diante disso, compreende-se que para uma criança se alfabetizar de maneira plena, é essencial que ela esteja em constante contato com o meio social, interagindo, brincando, dialogando, sentindo emoções, enfrentando frustrações e sendo respeitada em seu tempo e processo. É por meio dessas experiências somadas ao trabalho com habilidades prévias como a consciência fonológica, que a criança desenvolve-se integralmente e torna-se, de fato, um cidadão alfabetizado e letrado.

3.1. Desenvolvimentos Necessários para a Alfabetização

A alfabetização não acontece de forma repentina, ela é fruto de um processo gradual que se desenvolve por meio de diversas experiências vivenciadas pela criança. Para que ela esteja preparada para ler e escrever com coerência, é necessário que alguns pré-requisitos sejam alcançados, envolvendo aspectos cognitivos, motores e sociais, que são fundamentais na construção das habilidades envolvidas no processo de alfabetização.

Um dos primeiros aspectos a serem desenvolvidos é a coordenação motora ampla, essencial para o progresso físico, cognitivo, além de contribuir para o equilíbrio, controle dos movimentos e a realização de interações com o meio. A coordenação motora fina também deve ser estimulada, pois está diretamente relacionada à capacidade de segurar o lápis e realizar atividades gráficas. Isso pode ser trabalhado com colagens, recortes, desenho livre, modelagem com massinhas, entre outras propostas que desenvolvem o controle de movimentos manuais. Como destacam Gallahue e Ozmun (2002), o desenvolvimento da coordenação motora não depende apenas da maturação biológica, mas também dos estímulos e experiências que as crianças consigam vivenciar. Dessa forma, oferecer estímulos adequados desde a primeira infância é essencial para que o desenvolvimento aconteça de forma integral e favoreça o processo de alfabetização.

Também é necessário trabalhar a consciência fonológica, ou seja, a capacidade de identificar e manipular os sons da fala. Isso pode ser estimulado por meio de jogos com sílabas, rimas, identificação de sons iniciais, medianos e finais, entre outras estratégias. Essas atividades são fundamentais para que a criança possa compreender a relação entre fala e escrita.

Outro ponto importante é o desenvolvimento da linguagem oral, que permite o enriquecimento do vocabulário por meio de rodas de conversas, contação de histórias e momentos

de escuta. Essas práticas favorecem a expressão verbal, o desenvolvimento de escuta ativa, a ampliação da compreensão e o respeito ao tempo de fala do outro.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) confirma essa abordagem, ao enfatizar que, na Educação Infantil, é essencial possibilitar vivências que beneficiem o desenvolvimento da linguagem oral, consciência fonológica, coordenação motora e da expansão do acervo cultural da criança, respeitando seu compasso e suas singularidades. Portanto, assegurar um cenário propício em múltiplos estímulos desde os primeiros anos de vida é imprescindível para que a alfabetização ocorra de maneira espontânea, substancial e eficaz.

3.2. A Neurociência e o Uso de Telas

A primeira infância é considerada a fase mais crítica do desenvolvimento cerebral da criança. Esse período vai do nascimento até os seis anos de idade e é fundamental para a construção de habilidades cognitivas, físicas, sensoriais, educacionais e comportamentais. A neurociência vem comprovando, com base em diversos estudos, que o cérebro da criança nessa fase possui uma enorme plasticidade, ou seja, está em constante transformação e aprendizado.

Nos primeiros mil dias de vida, que compreendem o período da gestação até aos dois anos de vida, o cérebro pode formar até um milhão de novas conexões neurais por segundo. Essas conexões constituem a base fundamental do desenvolvimento cognitivo, formando as estruturas essenciais para a aprendizagem ao longo de toda a vida, como a memória, linguagem, atenção.

Diante disso é impossível ignorar os riscos do uso excessivo de telas durante essa fase tão sensível do desenvolvimento. O excesso de estímulos rápidos e fragmentados como os oferecidos por celulares, *tablets* e televisão podem prejudicar funções cognitivas importantes, como a atenção, memória e linguagem. Isso ocorre porque, quanto mais nova é a criança, mais dificuldade ela tem para distinguir o real do virtual. Por isso, é essencial que pais e responsáveis fiquem atentos ao uso de dispositivos tecnológicos.

Embora a tecnologia possa ser uma ferramenta educativa valiosa, se for usada de forma descontrolada ou sem propósito, ela pode causar sérios prejuízos. O ideal é encontrar equilíbrio e garantir que os estímulos digitais não substituam o convívio humano, as brincadeiras e as interações reais.

Essa vigilância é essencial para evitar, problemas de saúde mental, alterações comportamentais e impactos no estilo de vida a longo prazo, inclusive na vida adulta. Goleman (2014) reforça essa ideia ao afirmar que o cérebro se molda com aquilo a que prestamos atenção, ou seja, quanto mais a criança estiver focada em telas, mais seu cérebro será programado para responder a esses estímulos.

A gravidade do tema também é reforçada por dados do relatório do UNICEF (2017), que revelou que um em cada três usuários da internet no mundo é uma criança. E com a pandemia da Covid-19, esse número aumentou mais ainda, não só entre as crianças, mas em toda a população.

Entre os principais impactos do uso excessivo de telas na infância, destacam-se: atrasos no desenvolvimento da fala, dificuldades na linguagem, prejuízos na coordenação motora, prejuízos das habilidades sociais e emocionais, déficit de atenção, dificuldades de concentração, distúrbios do sono, aumento de ansiedade, quadros de depressão, miopia, e falta de controle emocional.

Um dos motivos para isso é o funcionamento da dopamina, um neurotransmissor ligado ao prazer e à recompensa. As telas geram estímulos rápidos que ativam esse sistema de forma exagerada, fazendo com que o cérebro da criança entenda aquilo como uma recompensa imediata. E o resultado são crianças mais impacientes, com menos empatia, menos persistentes e com dificuldades para lidar com o tédio.

Dehaense (2020) destaca que a aprendizagem eficaz ocorre por meio da participação ativa, da interação e da atenção consciente. Segundo o autor, a exposição apática a telas não estimula suficientemente os circuitos neurais responsáveis pela construção do conhecimento, o que pode comprometer o desenvolvimento da linguagem, atenção e da aprendizagem. Em outras palavras, o desenvolvimento saudável da criança depende, antes de tudo, de relações humanas reais.

Dessa forma, é fundamental que os adultos limitem o tempo e o acesso às telas, garantindo que o uso da tecnologia aconteça com intencionalidade pedagógica e respeito ao ritmo de desenvolvimento da criança, como afirma Mattar (2021), em *Neurociência e Educação*.

Além disso, é importante estimular atividades que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, como jogos, brincadeiras, leituras, atividades ao ar livre e interações com outras crianças e adultos. Como bem afirmou Piaget (1976), o conhecimento é construído a partir da relação com o mundo físico e social, sendo exatamente esse tipo de experiência que forma a base para um desenvolvimento infantil pleno e saudável.

3.3. Orientações Sobre o Uso de Telas

A exposição precoce e excessiva às telas é um problema crescente, amplamente discutido por pesquisadores, instituições de saúde e educadores. Pesquisas alertam que esse contato desenfreado com dispositivos eletrônicos pode afetar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, além de colaborar para problemas físicos, como distúrbios do sono e sedentarismo.

Diante disso, a Organização Mundial de Saúde (OMS), o Ministério da Saúde do Brasil e a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) estabeleceram orientações específicas por faixa etária, buscando proteger a saúde e o desenvolvimento infantil. Segundo essas diretrizes, crianças menores de 2 anos não devem ser expostas às telas. Já entre 2 e 5 anos, o uso deve ser limitado a, no máximo, 1 hora por dia, com supervisão de um adulto e conteúdo educativo. Para crianças entre 6 e 10 anos, o tempo máximo recomendado é de 2 horas diárias, sem substituir atividades físicas, sociais e escolares. Para crianças e adolescentes de 11 a 18 anos, o limite é de até três horas por dia, com supervisão e orientações apropriadas.

Essas instituições também alertam para o risco do uso excessivo de telas como atrasos na linguagem, déficit de atenção, distúrbios de sono, sedentarismo, ansiedade, depressão, isolamento social e dependência digital. Além da limitação do tempo, reforçam a importância

da supervisão ativa, do uso qualificado das tecnologias e da priorização de experiências presenciais, como brincadeiras, jogos, leitura e interações, condutas fundamentais para o desenvolvimento integro da criança.

A seguir, apresenta-se a tabela com as recomendações oficiais para o uso de telas por faixa etária, conforme indicado pela Sociedade Brasileira de Pediatria.

Tabela 1: Recomendações sobre o uso de telas por faixa etária

Faixa Etária	Tempo Recomendado de Uso de Telas
0 a 2 anos	Nenhuma exposição
2 a 5 anos	Até 1 hora por dia, com supervisão
6 a 10 anos	Até 2 horas por dia, com supervisão
11 a 18 anos	Até 3 horas por dia com limites

Fonte: Adaptado da Sociedade Brasileira de Pediatria (2024)

Por fim, destaca-se que a função dos adultos é assegurar que as crianças adquiram rotinas saudáveis em relação ao uso da tecnologia. A intervenção familiar, juntamente com a implementação de regras e a promoção de práticas alternativas, constitui uma estratégia necessária para equilibrar o ambiente digital com o desenvolvimento infantil benéfico.

3.4. O Perigo dos Falsos Diagnósticos de TDAH

Na obra *Failure to Connect*, a psicóloga educacional Jane M. Healy (1998) reflete sobre o uso da tecnologia por crianças, destacando que, nessa fase do desenvolvimento, a principal forma de conexão deve ocorrer por meio de relações humanas e experiências reais e não através de tecnologias digitais. O uso precoce de recursos tecnológicos pode prejudicar o desenvolvimento neurológico, afetando áreas como a aprendizagem, atenção, linguagem e o pensamento crítico.

Em entrevista ao site do Dráuzio Varella, o pediatra Daniel Becker também alerta sobre os riscos do uso irresponsável das telas. Ele reforça a importância do equilíbrio, destacando a necessidade de atividades físicas, criativas, saudáveis e com supervisão de adultos. Wallon (2007) afirma que o ser humano é resultado de influências sociais e fisiológicas. Portanto, os estímulos excessivos e variados das telas podem afetar diretamente a aprendizagem escolar, comprometendo o funcionamento da massa cinzenta, área do cérebro vinculada às funções motoras, memória e as emoções.

Com diversos estímulos de recompensa vindo das tecnologias, muitas crianças não conseguem desenvolver o autocontrole para lidar com frustrações e limites, apresentando dificuldades para se posicionar em determinadas situações. Isso se agrava ainda mais nas crianças que já possuem diagnóstico de TDAH e ficam expostas por longos períodos às telas, o que pode intensificar os sintomas como irritabilidade e comportamentos compulsivos. Os resultados disso se refletem em má qualidade de sono, alimentação desregulada e sedentarismo, fatores prejudiciais tanto para a aprendizagem quanto para a qualidade de vida.

Fonseca (2017) alerta que muitos comportamentos infantis influenciados pelos hábitos digitais estão sendo confundidos com transtornos mentais, como o TDAH. Isso tem levado à prescrição equivocada de medicamentos, que, ao invés de ajudar, podem atrapalhar ainda mais o desenvolvimento da criança e até causar novos problemas de saúde física e mental.

Conforme dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), o número de diagnósticos de TDAH aumentou consideravelmente na última década, principalmente em países onde a utilização de dispositivos digitais por crianças é mais frequente. No cenário educacional, é comum notar crianças que, após longos períodos de consumos de conteúdos digitais, demonstram comportamentos impulsivos e dificuldades de concentração, que costumam ser confundidas com sinais de transtornos neurocomportamentais.

Nesse sentido, Wallon (2007) destaca que os vínculos afetivos e sociais são essenciais para o desenvolvimento da inteligência. Antes de rotular uma criança por certos comportamentos ou realizar diagnósticos precipitados, é necessário observar atentamente o meio em que ela está inserida, pois o contexto social e emocional exerce grande influência sobre seu desenvolvimento.

Diante disso, é fundamental que se faça uma avaliação profissional criteriosa, considerando a história familiar, o convívio social e os hábitos relacionados ao uso da tecnologia. É preciso limitar o tempo de telas e incentivar atividades que estimulem a criatividade, leitura, brincadeiras ao ar livre e a interação com outras pessoas. Inclusive, estabelecer rotinas, impor limites e manter uma comunicação integrada entre profissionais da saúde, família e educadores é essencial para garantir um suporte adequado às necessidades da criança.

3.5. A importância das Interações Humanas

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1989), a criança não aprende a escrever de forma passiva, mas a partir de suas próprias hipóteses construídas com base nas experiências vividas em seu convívio social. Dessa forma, a alfabetização não começa apenas na escola, mas muito antes, quando a criança observa e pratica diferentes formas sociais de leitura e escrita, compreendendo que essas práticas fazem parte de seu cotidiano. Por isso, é fundamental oferecer ambientes ricos em linguagem e interação social desde a primeira infância.

Magda Soares (2010) reforça essa perspectiva ao afirmar que a alfabetização e o letramento são atividades sociais. Segundo a autora, a criança aprende por meio das interações, e alfabetizar não significa apenas ensinar letras e sons, mas também possibilitar vivências concretas que envolvam o uso real da comunicação no dia a dia.

Lev Vygotsky (2000), ao apresentar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, mostra que a interação, compartilhamento de experiências e o amparo são fundamentais para o processo de aprendizagem. Ele defende que esse espaço é criado quando a criança, com o auxílio de outra pessoa mais experiente, realiza práticas que ainda não conseguiria fazer de forma independente. Assim, a aprendizagem não é um processo individual, mas sim social. Quando a criança recebe apoio real e significativo, ela é capaz de avançar muito mais do que conseguiria por conta própria.

Essas contribuições evidenciam que a mediação social é fundamental para que a criança se aproprie da linguagem de forma significativa. Dessa forma, promover interações humanas, como conversas, brincadeiras imaginativas, contação de histórias e situações reais de uso da leitura e escrita, é crucial para o desenvolvimento pleno das habilidades linguísticas, cognitivas e sociais durante a alfabetização.

4. Conclusão

Este artigo buscou discutir os impactos do uso excessivo de telas na infância, relacionando-os ao processo de alfabetização e ao aumento nos diagnósticos de TDAH. Observou-se que a superexposição a estímulos digitais pode afetar significativamente o desenvolvimento infantil, afetando funções essenciais como a atenção, a linguagem e as funções executivas. Tais prejuízos refletem diretamente na aprendizagem escolar, especialmente na leitura, escrita e no processo de alfabetização como um todo.

Foram apontados os possíveis impactos neurológicos, cognitivos, comportamentais e sociais que podem resultar desse uso inadequado, revelando a necessidade de oferecer à criança experiências reais, vivências significativas, brincadeiras e atividades que estimulem a criatividade e a imaginação. Além disso, reforçou-se a necessidade de um suporte afetivo por parte dos adultos, uma vez que a aprendizagem ocorre principalmente por meio da interação com outras pessoas.

Também se evidenciou a importância de seguir as orientações dos órgãos oficiais de saúde quanto ao tempo de exposição aos aparelhos digitais, já que se reconhecem cada vez mais os comprometimentos desse uso em excesso. Nesse sentido, é fundamental que os responsáveis estejam atentos, controlando não apenas o tempo de uso, mas também o conteúdo acessado pelas crianças, garantindo um ambiente saudável e equilibrado para o seu desenvolvimento integral. Por fim, destaca-se a necessidade de que as crianças tenham uma rotina equilibrada, com horários adequados de sono, alimentação saudável e práticas regulares de atividades físicas, promovendo assim, uma infância mais ativa, saudável e propícia ao aprendizado.

Referências

- BOTO Carlota. **Magda Soares e o processo de alfabetizar letrando**. Jornal da USP, 2 fev. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/magda-soares-e-o-processo-de-alfabetizar-letrando/>. Acesso em: 18 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 16 jul.2025.
- CAVALCANTI, Andreia Nunes; SIEBRA E SILVA, Ana Valeska. **Principais alterações no desenvolvimento cognitivo de crianças na educação infantil: revisão integrativa**. Revista Foco, [S. l.], v. 16, n. 11, p. e1590, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco. v16n11-052.Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1590>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- CUSTÓDIO, Beatriz Hellen da Silva; LIMA, Giovana Martins Bonilha. **O impacto do uso de telas na aprendizagem**. Anais do CONEDU 2024, [S.l.], p. 1-12, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID20530_TB8427_16102024202932.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.
- DEHAENE, Stanislas. **Como aprendemos: o cérebro, a mente e a educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.
- DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças**. Tradução de Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2021.
- DESMURGET, Michel. **La fabrique du crétin digital: les dangers des écrans pour nos enfants**. Paris: Éditions du Seuil, 2019.
- DUARTE, Alex. **Excesso de telas e o aumento de diagnósticos de TDAH: sintomas reais ou interpretações equivocadas?** NeuroConhecimento, 11 maio 2025. Disponível em: <https://neuroconhecimento.com.br/excesso-de-telas-e-o-aumento-de-diagnosticos-de-tdah-sintomas-reais-ou-interpretacoes-equivocadas/>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- EDUCA MAIS BRASIL. (2022). **OMS alerta para exposição das crianças a aparelhos digitais e eletrônicos**. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/oms-alerta-para-exposicao-dascriancas-a-aparelhos-digitais-e-eletronicos>. Acesso em: 18 jul. 2025.
- ERA DA DOPAMINA: o impacto do uso excessivo de tecnologia nas redes sociais**. Estado de Minas- Saúde e Bem- Viver, Belo Horizonte, 24 out. 2023. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/saude-e-bem-viver/2023/10/24/interna_bem_viver,1581203/era-da-dopamina-impacto-do-uso-excessivo-de-tecnologia-nas-redes-sociais.shtml Acesso em: 12 jul. 2025.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FONSECA, Vitor da. **Medicalização da Educação: uma leitura crítica**. São Paulo: Cortez, 2017.
- GALLAHUE, David L.; OZMAN, Judith M. **Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults**. 5. Ed. São Paulo: McGraw- Hill, 2002.
- GOLEMAN, Daniel. **Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.
- HEALY, Jane. M. **Failure to connect: how computers affect our children's minds**. New York: Simon e Schuster, 2004.
- MATTAR, João Batista de Paula. **Neurociência e educação: uma relação promissora**. São Paulo: Cortez, 2021.
- PAIVA, Natália Morais Nolento de; COSTA, Jhonatan da Silva. **A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça?** Psicologia o portal dos psicólogos, 2015.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- SILVA, I. T. da; BEZERRA, M. A. D. **O impacto das telas no processo de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciência e Educação, São Paulo, v, n.10, p.2596-2609, out. 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i10.16122.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 14. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital**. SBP, 11 fev. 2020. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-atualiza-recomendacoes-sobre-saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SPITZER, Manfred. **Demência digital: o perigo das novas tecnologias para as crianças**. Porto Alegre: Penso, 2013.

UNICEF BRASIL. **Desenvolvimento infantil**. Brasília, DF: UNICEF, 2025. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 15 jul. 2025.

UNICEF. **Crianças na internet: 1 em cada 3 usuários do mundo é uma criança**. Publicado em: 04 jan. 2018. Disponível em: <https://lunetas.com.br/criancas-na-internet-relatorio-unicef/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

VARELLA, Drauzio. **Os malefícios do uso de telas na infância**. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br>. Acesso em: 14 jul. 2025.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Grupo Educacional IBRA como requisito para a aprovação na disciplina de TCC.

Variação Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica: Uma Abordagem Dentro dos Estudos da Sociolinguística

Rebeca Mendes Santana

Discente do curso R2 - Formação Pedagógica em Letras - Língua Portuguesa

RESUMO:

A língua é um fenômeno social dinâmico, atravessado por fatores históricos, culturais, regionais e sociais. No Brasil, a diversidade linguística se manifesta de forma intensa e constitui um dos grandes desafios no ensino da Língua Portuguesa. A Sociolinguística, como campo de estudo, oferece fundamentos teóricos que permitem compreender e valorizar essa diversidade em sala de aula. Objetivou-se analisar como a variação linguística pode ser abordada no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, com base nos pressupostos da Sociolinguística. A pesquisa é de natureza qualitativa, com revisão bibliográfica de obras publicadas entre 2020 e 2025. Foram analisados documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como autores representativos dos estudos sociolinguísticos, como Bagno (2020), Faraco (2021) e Silva e Almeida (2022). O estudo também considerou práticas pedagógicas relatadas em artigos acadêmicos e teses recentes. Os resultados indicam que, apesar dos avanços teóricos e das diretrizes da BNCC, a variação linguística ainda é tratada de forma marginal nas escolas. Muitos professores ainda resistem a incorporar práticas que valorizem a diversidade linguística dos alunos, perpetuando o preconceito linguístico. A discussão evidenciou que estratégias pedagógicas fundamentadas na Sociolinguística, como análise crítica de textos, debates sobre preconceito linguístico e valorização das formas regionais e populares da fala, podem contribuir para um ensino mais inclusivo e significativo. A valorização da variação linguística no ensino da Língua Portuguesa é um caminho para o combate ao preconceito e para a promoção da cidadania. A escola deve ser um espaço de acolhimento das diferentes formas de falar, e o professor, um mediador consciente da diversidade linguística de seus alunos. Para isso, é essencial investir na formação docente e na revisão dos materiais didáticos, alinhando teoria e prática a uma visão crítica e democrática da linguagem.

Palavras-chave: Variação linguística; Ensino de Língua Portuguesa; Sociolinguística; Educação Básica; Preconceito linguístico.

ABSTRACT:

Language is a dynamic social phenomenon, permeated by historical, cultural, regional, and social factors. In Brazil, linguistic diversity is intense and constitutes one of the greatest challenges in teaching Portuguese. Sociolinguistics, as a field of study, offers theoretical foundations that allow us to understand and value this diversity in the classroom. The objective of this study was to analyze how linguistic variation can be addressed in the teaching of Portuguese in Basic Education, based on the assumptions of Sociolinguistics. The research is qualitative in nature, with a bibliographic review of works published between 2020 and 2025. Official documents such as the National Common Curricular Base (BNCC) were analyzed, as well as representative authors of sociolinguistic studies, such as Bagno (2020), Faraco (2021), and Silva and Almeida (2022). The study also considered pedagogical practices reported in recent academic articles and theses. The results indicate that, despite theoretical advances and BNCC guidelines, linguistic variation is still treated marginally in schools. Many teachers still resist incorporating practices that value students' linguistic diversity, perpetuating linguistic prejudice. The discussion showed that pedagogical strategies based on Sociolinguistics, such as critical analysis of texts, debates on linguistic prejudice, and valuing regional and popular forms of speech, can contribute to more inclusive and meaningful teaching. Valuing linguistic variation in Portuguese language teaching is a way to combat prejudice and promote citizenship. Schools should be spaces that welcome different ways of speaking, and teachers should be conscious mediators of their students' linguistic diversity. To this end, it is essential to invest in teacher training and in reviewing teaching materials, aligning theory and practice with a critical and democratic view of language.

Keywords: Linguistic variation; Portuguese language teaching; Sociolinguistics; Basic education; Linguistic prejudice.

1. Introdução

A língua é um fenômeno dinâmico e multifacetado, diretamente influenciado por fatores sociais, regionais, históricos e culturais. No contexto brasileiro, marcado por grande diversidade sociocultural, a variação linguística se manifesta de maneira intensa, refletindo os diferentes modos de falar dos indivíduos em função de sua origem geográfica, classe social, faixa etária, nível de escolaridade, entre outros aspectos. Reconhecer e compreender essa diversidade é um dos principais fundamentos da Sociolinguística, campo de estudo que busca descrever e analisar as relações entre língua e sociedade (BAGNO, 2020).

No entanto, o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica ainda tende a privilegiar uma norma culta idealizada e homogênea, desconsiderando as múltiplas formas legítimas de uso da língua. Essa abordagem muitas vezes reforça preconceitos linguísticos e desvaloriza as práticas comunicativas de estudantes oriundos de diferentes contextos socioculturais, especialmente aqueles das camadas populares (FARACO, 2021).

Tal postura contraria os princípios de uma educação inclusiva, crítica e democrática, preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe o desenvolvimento da competência linguística a partir de uma perspectiva plural e contextualizada (BRASIL, 2018).

Dentro desse cenário, é imprescindível que professores da educação básica estejam preparados para trabalhar com a variação linguística em sala de aula, promovendo o respeito às diferentes formas de falar e escrevendo, sem abrir mão do ensino sistemático da norma padrão. A formação docente e os materiais didáticos devem, portanto, incorporar os princípios da Sociolinguística, contribuindo para o combate ao preconceito linguístico e para a valorização da diversidade linguística brasileira (SILVA; ALMEIDA, 2022).

Esta pesquisa visa relatar através da abordagem sociolinguística o preconceito linguístico presente no contexto escolar brasileiro, através do seguinte questionamento: Qual a importância do ensino da língua em reconhecer e explorar as variedades linguísticas, afim de desenvolver a capacidade expressiva do aluno?

O Brasil é um País que possui uma grande pluralidade linguística, tendo em vista as influências culturais, sociais e econômicas, que outras línguas tiveram e ainda tem, sobre o português. E por ser um País com uma grade extensão territorial, foi dividido geograficamente por regiões, mas o sistema linguístico é o mesmo.

Essa variedade de português não é bem aceita pela norma padrão - que é a norma literária empregada pelos escritores, jornalistas e órgãos de poder- usada pelos gramáticos tradicionalistas como único modelo linguístico, ideal e correto a ser utilizado. Tal pensamento se deve ao fato da supervalorização de uma linguagem culta, sofisticada e literária, carregada de aparatos gramaticais, regras e formas, que é a norma clássica literária, não levando em conta a realidade social brasileira, onde a norma culta é algo infelizmente retido a poucas pessoas no Brasil, seja pelas razões de ordem política, econômica ou social.

Objetivou-se analisar como a variação linguística pode ser abordada no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, com base nos pressupostos da Sociolinguística.

Tratou-se de uma pesquisa fundamentada em uma revisão de literatura, com caráter descritivo e quantitativo sobre leitura. Foram utilizados para compor este estudo, artigos científicos publicados nos últimos 10 anos, todos em língua portuguesa ou inglesa, escolhidos por terem maior acessibilidade ao conteúdo abordado e terem maior afinidade com o tema abordado.

Estes estudos foram coletados através do Google Acadêmico. A construção da coleta e tratamento de dados nos meses de março a abril de 2025. A análise de dados se deu através da leitura e interpretação dos dados, para assim, responder aos objetivos deste estudo.

Diante disso, evidencia-se a importância de docentes que saibam reconhecer a realidade sociolinguística presente na sala de aula, deixando de lado as práticas pedagógicas pautadas em um ensino tradicional de gramática, onde o aluno é apenas um receptor de regras e padrões, como se essa fosse a única forma correta.

Portanto, este trabalho monográfico é de suma importância para que a escola reconheça realidade sociolinguística presente na sala de aula, e utilize metodologias e abordagens que valorizem essas variantes, enxergando-as através de um olhar sociolinguístico e positivo. Pois, assiste aos indivíduos para que consiga defender seu ponto de vista, opinar e comunicar-se, exercendo diferentes formas de utilização da língua, usando-a como um instrumento vivo de comunicação, não limitando-a, mas usando-a em diferentes situações comunicativas.

2. Variação Linguística e Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica

A língua é um fenômeno vivo, dinâmico e multifacetado, que se transforma conforme os contextos históricos, sociais, culturais e regionais. No Brasil, país de dimensões continentais e grande diversidade sociocultural, a variação linguística se expressa de forma significativa nos diferentes modos de falar dos brasileiros. Essa diversidade linguística, longe de ser um erro ou desvio, é objeto de estudo da Sociolinguística, campo que investiga as relações entre a língua e a sociedade, desnaturalizando o preconceito linguístico e valorizando a multiplicidade dos usos da língua (BAGNO, 2020).

Entretanto, o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica ainda é marcado por uma abordagem normativa e excludente, centrada na valorização de uma única forma de uso da língua, a norma-padrão, desconsiderando as múltiplas variedades legítimas presentes no cotidiano dos estudantes. Essa prática acaba por reforçar estigmas sociais e linguísticos, desvalorizando os saberes linguísticos oriundos de contextos populares, periféricos e regionalizados (FARACO, 2021).

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir a importância de integrar a variação linguística ao ensino da Língua Portuguesa, promovendo uma abordagem pedagógica crítica, inclusiva e alinhada aos pressupostos da Sociolinguística, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em estudos contemporâneos (SILVA; ALMEIDA, 2022).

A Sociolinguística, como disciplina científica, surgiu com o propósito de compreender as formas como a língua varia e muda de acordo com os contextos sociais. Um de seus principais objetivos é demonstrar que todas as variedades linguísticas têm valor comunicativo e sistematicidade, contrariando a ideia de que há formas “certas” e “erradas” de falar (BAGNO, 2020).

No âmbito educacional, essa perspectiva é fundamental para a construção de uma pedagogia linguística mais democrática. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o ensino da Língua Portuguesa deve contemplar a reflexão sobre a linguagem em uso, promovendo o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes em diversos contextos. Isso inclui o reconhecimento da variação linguística como um fenômeno natural e inerente à língua.

Estudos recentes apontam que o preconceito linguístico, entendido como a discriminação baseada no modo como uma pessoa fala, é uma forma sutil, porém poderosa, de exclusão social e escolar (SILVA; ALMEIDA, 2022). Essa exclusão se dá principalmente quando as variedades não pertencentes à norma-padrão são associadas a falta de inteligência, baixa escolaridade ou ignorância, o que afeta negativamente a autoestima e o desempenho escolar dos alunos.

Portanto, compreender a variação linguística como parte do processo formativo é um passo importante para desconstruir essas práticas discriminatórias e tornar o ensino mais sensível à diversidade cultural e linguística dos estudantes.

Incorporar os estudos da variação linguística ao currículo da Educação Básica requer uma mudança na postura docente e na estrutura dos materiais didáticos. Isso implica considerar que os alunos já são usuários proficientes da língua em suas variedades locais, e que o papel da escola é ampliar essas competências, incluindo o acesso à norma-padrão, sem deslegitimar suas formas de expressão (FARACO, 2021).

Na prática, isso pode ser feito por meio de atividades que promovam o contraste entre variedades linguísticas, o estudo das marcas regionais, o uso de textos orais e escritos de diferentes gêneros e registros, além da valorização da cultura local por meio da linguagem. O objetivo não é abolir o ensino da norma-padrão, mas contextualizá-lo dentro de uma perspectiva crítica e comparativa.

A formação docente é outro fator crucial. Professores precisam ser preparados, desde sua formação inicial, para lidar com a diversidade linguística em sala de aula e para atuar como agentes de valorização das múltiplas formas de falar dos estudantes. A atualização de currículos de cursos de licenciatura, bem como a oferta de formações continuadas em Linguística e Sociolinguística, são medidas urgentes para garantir uma prática mais equitativa.

Assim, a Sociolinguística fornece fundamentos teóricos sólidos para repensar o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, valorizando a diversidade linguística como um recurso pedagógico e não como um obstáculo ao aprendizado (BAGNO, 2020; FARACO, 2021). O reconhecimento da variação linguística, aliado ao combate ao preconceito linguístico, é essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática (SILVA; ALMEIDA, 2022).

Ao invés de silenciar as vozes dos estudantes, a escola deve acolhê-las, ampliando suas possibilidades de expressão e de inserção crítica na sociedade (BRASIL, 2018).

Cabe aos professores, aos gestores e às políticas públicas de educação promover esse movimento, garantindo que a pluralidade linguística brasileira seja respeitada, compreendida e trabalhada de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem (FARACO, 2021).

2.1. A variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A linguagem é um dos elementos centrais da constituição da identidade humana e social. No Brasil, a pluralidade linguística se manifesta intensamente, sendo marcada por fatores regionais, sociais, culturais e históricos (BAGNO, 2020). Essa diversidade, longe de ser um problema, é uma riqueza que expressa a complexidade da sociedade brasileira. No entanto, historicamente, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas tem sido pautado em uma visão normativa e excludente da linguagem, centrada exclusivamente na norma-padrão, desconsiderando outras formas legítimas de expressão linguística (CARDOSO; SEMECHECHEM, 2020).

Nesse contexto, a BNCC, documento norteador da educação básica no Brasil, apresenta importantes avanços ao incluir a variação linguística como um dos conteúdos essenciais da formação dos estudantes. Tal proposta dialoga diretamente com os pressupostos da Sociolinguística, que reconhece a diversidade linguística como um fenômeno natural e valioso, combatendo o preconceito linguístico (FARACO, 2021).

Este artigo tem como objetivo refletir sobre como a variação linguística é tratada na BNCC, destacando as possibilidades e desafios que ela impõe à prática pedagógica, à luz de autores memoráveis da Sociolinguística e da educação linguística contemporânea.

A BNCC, homologada em 2017 e implementada gradativamente entre 2018 e 2020, traz como um de seus princípios o respeito às diferenças e à diversidade cultural, incluindo a linguística. No campo do ensino de Língua Portuguesa, a BNCC enfatiza o papel da linguagem na construção de sentidos e propõe o desenvolvimento de competências voltadas à leitura, escrita, escuta e oralidade em contextos diversos.

Em relação à variação linguística, o documento explicita que os alunos devem ser capazes de reconhecer e respeitar as diferentes variedades da língua falada no Brasil, compreendendo que a língua varia conforme o tempo, o espaço, o grupo social e a situação comunicativa (BRASIL, 2018). Esse reconhecimento não deve ser apenas tolerado, mas valorizado como parte fundamental da aprendizagem.

Autores como William Labov, pioneiro nos estudos sobre variação e mudança linguística, afirmam que todas as variedades de uma língua têm estrutura e regras próprias, sendo igualmente válidas do ponto de vista linguístico (LABOV, 2008). Já Marcos Bagno (2020) resalta que o preconceito linguístico é uma das formas mais sutis de exclusão social e que a escola tem papel crucial em combatê-lo, promovendo uma educação mais justa e inclusiva.

Por sua vez, Carlos Emílio Faraco (2021) destaca que a escola deve assumir uma postura crítica em relação à norma-padrão, ensinando-a como uma variedade prestigiada socialmente, mas não como única forma correta de expressão.

Apesar das orientações da BNCC, a prática pedagógica muitas vezes ainda se baseia em um modelo tradicional de ensino da língua, centrado na correção gramatical e na repressão das variedades não padrão. Isso se deve, em grande parte, à formação deficiente dos professores em relação aos estudos da Sociolinguística, além da influência de materiais didáticos que perpetuam visões normativas da linguagem (SILVA; ALMEIDA, 2022).

No entanto, a abordagem da variação linguística em sala de aula pode ser um potente recurso pedagógico. A partir da análise de textos orais e escritos de diferentes variedades, os alunos podem aprender sobre os mecanismos de funcionamento da língua, ao mesmo tempo em que desenvolvem respeito pela diversidade linguística e compreensão crítica dos usos linguísticos em contextos sociais distintos.

Além disso, a BNCC propõe o desenvolvimento da competência discursiva e a adequação da linguagem a diferentes contextos comunicativos. Isso significa que o ensino da norma-padrão não deve ser abandonado, mas sim contextualizado como uma variedade a ser aprendida e utilizada estrategicamente, sem desqualificar as demais formas de falar e escrever.

Nesse sentido, o papel dos professores é fundamental. Eles devem ser mediadores entre a linguagem dos estudantes e os usos sociais mais amplos da língua, ensinando estratégias de alternância entre registros e promovendo um ensino de língua pautado na inclusão e no respeito à diversidade (BAGNO, 2020).

2.2. O perfil do professor de LP

O professor de Língua Portuguesa deve ter sua conduta pautada por uma série de competências e habilidades que vão além do domínio da gramática e da norma-padrão da língua. Ele deve ser um profissional atualizado, reflexivo e comprometido com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É importante compreender e saber lidar com as diferentes formas de expressão presentes na sociedade, valorizando a diversidade linguística e cultural dos alunos (PEREIRA, 2017).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Há estreita relação entre o que e como ensinar: determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico. A questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. (BRASIL, 1998, p. 65).

A didática do professor é um aspecto essencial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto do ensino das variações linguísticas. A forma como o professor conduz as aulas, planeja as atividades e se relaciona com os alunos impacta diretamente na compreensão e valorização das diferentes formas de linguagem. Além disso, o professor precisa ser capaz de analisar criticamente os diferentes gêneros textuais e as práticas de linguagem presentes na sociedade, buscando trazer para a sala de aula exemplos reais e

significativos que possam estimular o interesse e a participação dos alunos (DATRINO, et al., 2010).

De fato, para tornar as aulas de Língua Portuguesa mais interessantes e contextualizadas, o professor deve incorporar as variantes linguísticas junto aos conteúdos gramaticais. Ou seja, abordar a língua vernácula de forma mais realista, reconhecendo suas variações e utilização na sociedade, é possível promover uma maior compreensão e aceitação das diferentes formas de expressão (KRUG, 2015).

Quando pensamos em um ensino efetivo, dinâmico e contextualizado, precisamos levar em consideração o que dizem os PCNs de língua portuguesa:

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica, resultantes da articulação de três variáveis:

- O aluno;
- Os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem;
- A mediação do professor. (BRASIL, 1998, p.22)

A primeira variável é o aluno, que desempenha um papel central nesse processo. Cada aluno traz consigo experiências, conhecimentos prévios, habilidades linguísticas e características individuais que influenciam sua aprendizagem. É importante considerar o contexto social, cultural e linguístico em que o aluno está inserido, pois isso pode afetar sua relação com a língua e seu processo de aquisição e uso da linguagem (MOREIRA, 2014).

A segunda variável são os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem. Isso engloba os conteúdos gramaticais, as estruturas linguísticas, as habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica. Esses conhecimentos são fundamentais para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa e se torne capaz de compreender e produzir textos de forma eficaz (BRASIL, 2017).

No entanto, é importante ressaltar que esses conhecimentos não devem ser trabalhados de maneira isolada, mas sim integrados em práticas de linguagem significativas e contextualizadas. Isso significa que o ensino de Língua Portuguesa deve estar relacionado a situações reais de comunicação, levando em consideração os diversos gêneros textuais, os contextos de uso da língua e as diferentes formas de expressão presentes na sociedade (GERALDI, 2015).

A terceira variável é a mediação do professor, que desempenha um papel fundamental na condução do processo de ensino e aprendizagem. O professor atua como mediador, facilitando o acesso do aluno aos conhecimentos, orientando suas práticas de linguagem, promovendo a reflexão sobre a língua e oferecendo suporte para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. O professor também deve considerar as características individuais dos alunos, adaptando suas estratégias de ensino, oferecendo retorno adequado e estimulando a participação ativa dos estudantes (ANTUNES, 2014).

Portanto, a articulação dessas três variáveis - o aluno, os conhecimentos trabalhados nas práticas de linguagem e a mediação do professor - é essencial para o desenvolvimento efetivo

do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Ao mesclar os conteúdos gramaticais com as variantes linguísticas, o professor permite que os alunos compreendam a língua como uma unidade dinâmica, presente em diferentes contextos e com múltiplas possibilidades de expressão. Isso proporciona uma visão mais ampla da língua, que vai além das normas padrão, e incentiva a valorização das experiências e vivências linguísticas dos alunos (LIMA, 2016).

Dessa forma, Vieira (2020) ao trabalhar a língua portuguesa de maneira mais inclusiva e contextualizada, o professor contribui para a diminuição do preconceito linguístico, permitindo que os alunos desenvolvam uma postura mais respeitosa em relação às diversas formas de falar e escrever. O objetivo não é abolir as normas e regras da gramática, mas sim promover uma visão mais abrangente e flexível da língua, considerando suas variações e adaptando-se aos diferentes contextos de comunicação.

Quanto à “práticas de Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2018, p.506), a BNCC apresenta habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio. Uma delas é a (EM13LP10), que tem visa:

[...] Ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos (BRASIL, 2018, p. 508).

Dessa forma, ao alinhar a prática do professor aos requisitos da BNCC, quanto à variação linguística, contribui para que os alunos desenvolvam habilidades que lhes permitam se expressar de forma eficiente e adequada em diferentes contextos, promovendo uma educação linguística mais inclusiva e valorizando a diversidade linguística presente na sociedade.

2.3. Metodologias para o ensino de língua portuguesa

Uma das metodologias mais relevantes e amplamente defendidas na atualidade é o ensino por meio dos gêneros textuais. Essa abordagem parte do princípio de que a linguagem está inserida em práticas sociais, e que o aluno deve aprender a se comunicar adequadamente em diferentes situações. A BNCC propõe o trabalho com uma variedade de gêneros orais, escritos e multimodais, valorizando a funcionalidade da linguagem (BRASIL, 2018).

Britto (2021) reforça que o ensino da língua deve priorizar a construção de sentido em contextos comunicativos reais, com foco nos objetivos sociais do texto. Assim, a análise linguística deixa de ser um fim em si mesma para se tornar um meio para melhorar a compreensão e produção textual.

Para Soares (2020), uma das mais respeitadas pesquisadoras da área, propõe a distinção entre alfabetização e letramento, destacando que este último refere-se ao uso social da leitura e da escrita. Segundo ela, o ensino da Língua Portuguesa deve ir além da decodificação, envolvendo os alunos em práticas reais de linguagem, como leitura crítica de jornais, produção de cartas, participação em blogs, entre outros.

Além disso, autores como Rojo e Moura (2022) introduzem o conceito de multiletramentos, enfatizando que os alunos devem ser expostos a diferentes linguagens, suportes e culturas. Essa proposta responde às demandas de uma sociedade cada vez mais digital, midiática e globalizada, tornando a sala de aula um espaço de interação com textos verbais, visuais, sonoros e audiovisuais.

O trabalho com a variação linguística é outra dimensão metodológica essencial. Marcos Bagno (2020) e Carlos Emílio Faraco (2021) defendem que o ensino da norma-padrão deve ocorrer com consciência crítica, sem desvalorizar as demais variedades da língua falada no Brasil. A escola deve combater o preconceito linguístico e promover o respeito às formas de expressão dos estudantes, especialmente os oriundos das classes populares.

A metodologia sociolinguística propõe atividades que discutam diferentes registros de linguagem, permitindo ao aluno compreender quando e como usar determinados padrões. Trata-se de ensinar a norma culta como mais uma ferramenta de empoderamento social, e não como uma forma de exclusão (MENDONÇA, 2023).

A integração das tecnologias digitais potencializa essas práticas, possibilitando, por exemplo, a criação de *podcasts*, vídeos, *blogs*, *fanfics* e outras produções que dialogam com o cotidiano dos alunos. Coscarelli e Ribeiro (2023) argumentam que o uso das mídias digitais no ensino da Língua Portuguesa amplia as formas de expressão e leitura, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

O ensino de Língua Portuguesa tem como missão formar leitores e produtores de texto críticos, capazes de atuar na sociedade de forma consciente e ética. Para isso, é fundamental que as metodologias adotadas estejam alinhadas com as realidades dos estudantes e com os desafios do mundo contemporâneo (SOARES, 2020; ROJO; MOURA, 2022).

As propostas discursivas, os multiletramentos, a perspectiva sociolinguística e as metodologias ativas representam caminhos eficazes para alcançar esses objetivos (BRITTO, 2021; COSCARELLI; RIBEIRO, 2023). No entanto, sua implementação requer formação continuada dos docentes, revisão dos materiais didáticos e compromisso com uma educação que valorize a pluralidade e a cidadania (BAGNO, 2020; SILVA; ALMEIDA, 2022).

A construção de uma prática pedagógica inovadora e transformadora no ensino de Língua Portuguesa passa, portanto, pelo reconhecimento da linguagem como ação social, pela valorização das vozes dos estudantes e pela adoção de metodologias que articulem teoria e prática com sentido e propósito (FARACO, 2021; ROJO; MOURA, 2022).

3. Preconceito Linguístico

Segundo Bagno (2020), preconceito linguístico é a discriminação baseada na forma como uma pessoa fala, geralmente associada ao seu lugar de origem, escolaridade ou classe social. Essa forma de preconceito se apoia na crença equivocada de que há uma única forma “certa” ou “superior” de falar, normalmente associada à norma-padrão escrita.

Contudo, a Sociolinguística, campo consolidado no Brasil por autores como Faraco (2021) e Bortoni-Ricardo (2022), evidencia que toda variedade linguística é válida e funcional em seus contextos sociais. Julgar negativamente formas de linguagem é, na verdade, uma forma de julgamento social disfarçado, um preconceito contra a pessoa, travestido de correção gramatical.

A escola é um dos espaços onde o preconceito linguístico se manifesta com maior frequência, muitas vezes de forma inconsciente. Professores e materiais didáticos que ignoram a diversidade linguística acabam por reforçar a ideia de que o falar popular, regional ou periférico é “errado” ou “inferior” (BRITTO, 2021).

Para Mollica e Braga (2021), é preciso romper com a visão purista da língua e reconhecer que os estudantes chegam à escola com repertórios linguísticos legítimos e ricos. Quando suas formas de falar são desvalorizadas, sua autoestima e participação no processo de aprendizagem são comprometidas.

Além disso, como alertam Silva e Almeida (2022), o preconceito linguístico dificulta a construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois nega a identidade linguística e cultural de grande parte do alunado brasileiro, especialmente os oriundos das classes populares e das periferias urbanas.

A superação do preconceito linguístico passa, necessariamente, pela formação crítica de professores e pela revisão dos materiais didáticos, além da implementação de políticas públicas que valorizem a diversidade linguística nacional (ROJO; MOURA, 2022).

É preciso ensinar a norma-padrão, sim, mas sem desqualificar outras formas de expressão. Como afirma Britto (2021), o papel da escola é ampliar as competências comunicativas dos alunos, oferecendo-lhes ferramentas para transitar entre diferentes registros e contextos de linguagem, sem que isso implique a negação de sua identidade linguística.

A BNCC (BRASIL, 2018) já aponta nessa direção ao propor o respeito às variações linguísticas como um dos princípios do ensino de Língua Portuguesa. No entanto, essa diretriz precisa ser efetivamente traduzida em práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a produção e a reflexão crítica sobre a linguagem em suas múltiplas formas.

3.1. Desconstruindo o preconceito linguístico em sala de aula

A linguagem é uma das expressões mais potentes da identidade humana. No Brasil, marcado por ampla diversidade cultural e regional, a pluralidade linguística constitui uma das principais características da comunicação entre os cidadãos (OLIVEIRA; SANTOS; NASCIMENTO, 2022). No entanto, essa riqueza é frequentemente desvalorizada em ambientes educacionais, onde predomina uma visão normativa e excludente da língua. O preconceito linguístico, julgamento negativo de variedades não-padrão, ainda é comum nas escolas e atua como um fator de exclusão social e escolar (BAGNO, 2020).

Neste cenário, torna-se urgente pensar estratégias pedagógicas capazes de desconstruir o preconceito linguístico em sala de aula, promovendo o reconhecimento e o respeito à diversidade de fala dos estudantes. O presente artigo tem como objetivo discutir os

fundamentos teóricos sobre variação linguística e preconceito, bem como propor caminhos para uma prática docente que valorize a linguagem como instrumento de inclusão, à luz da Sociolinguística e das diretrizes da BNCC (OLIVEIRA, 2021).

O preconceito linguístico se manifesta quando se desqualifica a forma de falar de um grupo social por não corresponder à norma-padrão. Tal prática não é apenas uma questão linguística, mas política e social. De acordo com Faraco (2021), toda língua é naturalmente variável, e a imposição de uma norma única ignora as realidades culturais, regionais e sociais dos falantes.

Bagno (2020) ressalta que não existem formas “certas” ou “erradas” de falar, mas sim variações que se adequam a diferentes contextos de uso. Quando a escola condena as formas populares ou regionais, está, na verdade, condenando o aluno por sua origem, o que fere os princípios de uma educação democrática.

O espaço escolar pode tanto reforçar quanto combater o preconceito linguístico. Infelizmente, como apontam Silva e Almeida (2022), muitos professores, por falta de formação adequada, acabam por reforçar estigmas linguísticos, corrigindo alunos de forma punitiva ou desprezando suas expressões orais em contextos formais e informais.

Para Britto (2021), é necessário que a escola deixe de ser um espaço de silenciamento das vozes dos estudantes e se transforme em ambiente de escuta e valorização da linguagem real que eles trazem. Trabalhar com a variação linguística em sala de aula não significa abandonar o ensino da norma-padrão, mas, sim, contextualizá-la como uma entre várias formas de uso da língua, adequada a determinados registros e situações de comunicação.

A BNCC (BRASIL, 2018) reconhece a diversidade linguística como princípio norteador do ensino de Língua Portuguesa, propondo o respeito às variedades regionais, sociais e culturais da língua. Nesse contexto, cabe aos professores adotar metodologias que promovam a consciência crítica dos alunos em relação à linguagem.

Rojo e Moura (2022) sugerem o uso de gêneros discursivos diversos, análise de situações reais de comunicação e atividades que envolvam os multiletramentos como estratégias eficazes para combater o preconceito linguístico. Essas práticas permitem aos estudantes perceberem a língua como instrumento vivo, dinâmico e multifacetado.

Além disso, é fundamental investir na formação docente contínua. Professores precisam conhecer os princípios da Sociolinguística e entender que respeitar a fala do aluno é parte do processo de inclusão e cidadania. Coscarelli e Ribeiro (2023) enfatizam o papel dos letramentos digitais nesse processo, apontando que as novas formas de comunicação nas redes sociais também devem ser analisadas e valorizadas como expressões legítimas de linguagem.

Desconstruir o preconceito linguístico em sala de aula é um passo essencial para uma educação mais justa, democrática e inclusiva. Ao reconhecer e valorizar as múltiplas formas de falar dos estudantes, a escola contribui não apenas para a sua aprendizagem, mas também para a construção de uma identidade linguística mais segura e respeitada (SILVA, 2022).

Esse processo exige comprometimento dos professores, formação adequada, revisão dos materiais didáticos e atuação coerente com as diretrizes da BNCC. A linguagem não deve ser instrumento de exclusão, mas ponte para o diálogo, o conhecimento e o exercício pleno da cidadania (SOARES, 2021).

4. Considerações Finais

A desconstrução do preconceito linguístico em sala de aula não se configura apenas como um desafio pedagógico, mas como um imperativo ético e social. Em uma sociedade marcada por desigualdades históricas e culturais, reconhecer a legitimidade das diferentes formas de falar é um passo fundamental para a construção de uma educação que respeita, acolhe e valoriza as identidades dos sujeitos. Nesse contexto, a escola ocupa um papel central como agente de transformação, capaz de romper com estigmas e práticas excludentes que ainda permeiam o ensino de Língua Portuguesa.

Ao longo deste artigo, evidenciou-se que o preconceito linguístico, muitas vezes naturalizado nas interações escolares, resulta da imposição de uma norma-padrão idealizada como única forma correta de uso da língua. Tal postura, desconsidera a diversidade socio-linguística do Brasil e contribui para a marginalização de estudantes oriundos de comunidades populares. Esses alunos, quando não têm suas formas de expressão reconhecidas como legítimas, tendem a sentir-se desvalorizados, o que compromete não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também a sua autoestima e pertencimento no espaço escolar.

As diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua proposta para o componente de Língua Portuguesa, abrem espaço para uma abordagem mais inclusiva e contextualizada da linguagem, ao reconhecer as práticas sociais de linguagem como ponto de partida para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Contudo, a efetivação desse princípio depende diretamente das práticas docentes. É necessário que os professores deixem de enxergar a norma-padrão como superior às demais variedades linguísticas e passem a compreender o ensino da língua como uma oportunidade de promover o letramento crítico, o respeito às diferenças e a valorização da pluralidade cultural.

Para que isso ocorra, é imprescindível investir em formação inicial e continuada dos professores, de modo que estejam preparados para lidar com a diversidade linguística em sala de aula de maneira ética, reflexiva e fundamentada nos estudos da Sociolinguística. A escola precisa ser um ambiente onde os estudantes possam se expressar sem medo de serem corrigidos de forma punitiva ou ridicularizados por seu modo de falar. Ao contrário, o espaço escolar deve ser um território de escuta ativa, diálogo e aprendizado mútuo, onde a linguagem seja tratada como um fenômeno social e dinâmico, e não como um conjunto fixo de regras a serem obedecidas sem questionamento.

Além da formação docente, a revisão dos materiais didáticos também se mostra fundamental. Muitos livros ainda reproduzem discursos normativos que desconsideram a diversidade linguística, reforçando estereótipos e apagando a multiplicidade de vozes presentes nas comunidades escolares. É urgente que os materiais utilizados em sala reflitam a

realidade sociolinguística dos estudantes, incorporando gêneros textuais variados, registros formais e informais, e atividades que promovam o reconhecimento das diferentes variedades da língua como recursos expressivos legítimos.

Desconstruir o preconceito linguístico é, portanto, um caminho para o fortalecimento da cidadania, da equidade e da inclusão no ambiente escolar. Significa ir além da simples correção gramatical e envolver-se na formação de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e de seu papel na sociedade. Ao promover o respeito à linguagem do outro, a escola colabora para o combate a todas as formas de preconceito e para a consolidação de uma sociedade mais justa e plural.

Em síntese, o ensino de Língua Portuguesa precisa ser repensado à luz das contribuições da Sociolinguística, da BNCC e da realidade social dos estudantes. O compromisso com uma educação transformadora passa, inevitavelmente, pela valorização da diversidade linguística brasileira e pelo reconhecimento de que todas as formas de falar carregam saberes, histórias e culturas. Somente assim será possível garantir que a escola cumpra seu papel de acolher, educar e emancipar.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2020.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ensinar língua é construir sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.
- CARDOSO, M.S.; SEMECHECHEM, J. **A variação linguística na Base Nacional Comum Curricular: por uma pedagogia da variação linguística nos componentes de língua portuguesa do ensino fundamental e médio**. Leitura, Maceió, n. 66, p. 179-200, set./dez. 2020. (Estudos linguísticos e literários)
- COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Fernanda. **Letramentos digitais e ensino de língua**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- FARACO, Carlos Emílio. **Língua e cidadania: a diversidade linguística na escola**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- LABOV, William. **Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDONÇA, P. K. R. B. de. **A história da língua portuguesa no Brasil e suas influências na ortografia**. Revista Primeira Evolução, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 39, p. 55-65, 2023.
- MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 200. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- OLIVEIRA, A. C.; SANTOS, E.A.B. dos; NASCIMENTO, S.A. **Variação linguística no Brasil: revisitando os conceitos e refletindo sobre suas abordagens**. Ícone: Revista de Letras, 2022, 22.1.
- OLIVEIRA, G. P. F. de. **A variação linguística: uma discussão de identidade embasada no paradigma culturológico comunicacional**. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 3, p. 24345-24355, 2021.
- ROJO, Roxane; MOURA, Evanilton. **Multiletramentos na escola: práticas de linguagem e letramentos contemporâneos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.
- SILVA, Ana Cláudia; ALMEIDA, João Marcos de. **Sociolinguística e ensino: reflexões sobre a formação docente e o preconceito linguístico**. Revista Educação & Linguagem, v. 27, n. 2, p. 45-60, 2022.
- SILVA, C.T. da. **Variação e mudança linguísticas: olhares sociolinguísticos**. Conjecturas, v. 22, n. 14, p. 31-42, 5 out. 2022.
- SILVA, Eliane; ALMEIDA, João. **Educação linguística e inclusão: caminhos para uma escola democrática**. Curitiba: Appris, 2022.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: questões contemporâneas**. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**. 160.18. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Grupo Educacional IBRA como requisito para a aprovação na disciplina de TCC.

Estratégias Pedagógicas para o Atendimento de Alunos com Autismo na EMEF Paulo Benício dos Santos

Rosa Santos da Silva

Discente do curso de Pós-graduação em Educação Especial AEE

RESUMO:

O presente trabalho de conclusão de curso teve como tema central as estratégias pedagógicas implementadas para o atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na EMEF Paulo Benício dos Santos. O objetivo principal foi identificar e analisar práticas educativas eficazes que promovam a inclusão e o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos. A pesquisa adotou uma metodologia qualitativa, com um estudo de caso realizado na instituição, envolvendo observações diretas, entrevistas com professores e análise documental dos planos pedagógicos. Os resultados indicaram que a utilização de abordagens individualizadas e o fortalecimento do vínculo entre alunos e educadores facilitaram a adaptação e a aprendizagem dos estudantes com autismo. Além disso, a capacitação contínua dos professores e o envolvimento dos pais na educação dos filhos mostraram-se fundamentais para o sucesso das estratégias adotadas. Concluiu-se que a escola desempenha um papel crucial na promoção da inclusão, mas ainda enfrenta desafios, como a necessidade de recursos materiais e humanos adequados. O estudo sugere que políticas públicas voltadas para a formação docente específica e a ampliação do apoio às escolas são essenciais para aprimorar o atendimento educacional de alunos com TEA.

Palavras-chave: Autismo; Estratégias pedagógicas; Inclusão escolar; Educação especial; Estudo de caso.

ABSTRACT:

This thesis focused on pedagogical strategies implemented for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at Paulo Benício dos Santos Municipal Elementary School. The main objective was to identify and analyze effective educational practices that promote the inclusion and academic and social development of these students. The research adopted a qualitative methodology, conducting a case study at the institution, involving direct observations, interviews with teachers, and documentary analysis of pedagogical plans. The results indicated that individualized approaches and strengthening the bond between students and educators facilitated the adaptation and learning of students with autism. Additionally, continuous teacher training and parental involvement in children's education proved fundamental for the success of the adopted strategies. It was concluded that the school plays a crucial role in promoting inclusion but still faces challenges, such as the need for adequate material and human resources. The study suggests that public policies aimed at specific teacher training and expanding support for schools are essential to improve the educational care of students with ASD.

Keywords: Autism; Pedagogical strategies; School inclusion; Special education; Case.

1. Introdução

O atendimento educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer a implementação de estratégias pedagógicas específicas que promovam a inclusão e o desenvolvimento pleno desses estudantes. Este assunto é de extrema importância no contexto educacional atual, pois busca garantir que os alunos com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas particularidades e potencialidades.

Estudos anteriores sobre estratégias pedagógicas para alunos com autismo são de grande importância, pois fornecem uma base teórica e prática para a implementação de abordagens eficazes. Esses estudos ajudam a identificar práticas bem-sucedidas, desafios enfrentados e soluções inovadoras que podem ser aplicadas em diferentes contextos educacionais. Além disso, a análise de pesquisas passadas permite um entendimento mais profundo das necessidades dos alunos com TEA e das melhores maneiras de atender a essas necessidades. Ao incorporar os achados de estudos anteriores, educadores e formuladores de políticas podem desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

O presente trabalho de conclusão de curso abordou as estratégias pedagógicas implementadas para o atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na EMEF Paulo Benício dos Santos que atende alunos de 1º ao 5º ano, uma clientela de 330 alunos, dividida em dois turnos, matutino e vespertino, considerada escola de médio porte, situada no bairro periférico da cidade. A escolha do tema se justificou pela crescente demanda por práticas educativas inclusivas no contexto escolar, visando proporcionar uma educação de qualidade que atenda às necessidades específicas dos alunos com TEA. O prelúdio para este tema surgiu a partir da observação das dificuldades enfrentadas tanto por educadores quanto por alunos no processo de inclusão escolar.

A relevância deste estudo está na sua contribuição para o campo da educação inclusiva, oferecendo subsídios teóricos e práticos que possam orientar a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes. A importância do tema se revela na necessidade de promover a inclusão social e acadêmica dos alunos com TEA, garantindo-lhes o direito à educação em um ambiente que respeite suas particularidades. Este trabalho busca, portanto, enriquecer o debate sobre a inclusão escolar e propor soluções práticas para os desafios enfrentados por educadores e instituições de ensino.

O problema de pesquisa investigado foi: quais são as práticas educativas mais eficazes para promover a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com TEA na escola analisada? Esse questionamento norteou a investigação, estabelecendo um foco claro para a análise das estratégias pedagógicas adotadas pela instituição. O estudo pretendeu responder a essa questão ao analisar as práticas já implementadas e propor melhorias para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos do trabalho foram definidos de forma linear. O objetivo geral consistiu em identificar e analisar práticas educativas eficazes que promovam a inclusão dos alunos com TEA. Dentre os objetivos específicos destacaram-se: avaliar a eficácia das abordagens

individualizadas, investigar o impacto do fortalecimento do vínculo entre alunos e educadores, e analisar a participação dos pais no processo educativo. Cada um desses objetivos possibilitou a estruturação de um capítulo do trabalho, garantindo uma abordagem aprofundada de cada aspecto investigado.

A metodologia adotada foi qualitativa, com um estudo de caso realizado na EMEF Paulo Benício dos Santos. Foram utilizadas observações diretas, entrevistas com professores e análise documental dos planos pedagógicos, permitindo uma compreensão abrangente do contexto investigado. Autores renomados no campo da educação inclusiva foram consultados para embasar a análise, garantindo a robustez teórica do estudo. Esta abordagem metodológica propiciou uma análise detalhada das práticas pedagógicas, oferecendo *insights* valiosos para a melhoria do atendimento educacional aos alunos com TEA.

2. Abordagens Individualizadas na Educação de Alunos com Tea: Caminhos para a Inclusão e o Sucesso Acadêmico

A primeira parte do desenvolvimento deste trabalho científico dedica-se à análise das abordagens individualizadas implementadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Benício dos Santos. Este capítulo busca avaliar como essas abordagens contribuem para a inclusão e o desenvolvimento acadêmico dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A eficácia das abordagens individualizadas na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é amplamente reconhecida, pois essas estratégias permitem um ensino adaptado às necessidades específicas de cada estudante. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Benício dos Santos, a implementação de planos de ensino personalizados mostrou-se particularmente eficaz na promoção da inclusão e no desenvolvimento acadêmico dos alunos com TEA. Esses planos são elaborados com base em uma avaliação detalhada das habilidades, interesses e desafios de cada aluno, garantindo que o ensino seja relevante e acessível. Como resultado, observou-se uma melhora significativa no engajamento e no desempenho acadêmico dos estudantes, o que reforça a importância de abordagens personalizadas no contexto educacional inclusivo.

Além disso, a utilização de materiais adaptados e de tecnologias assistivas contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz. Esses recursos permitem que os alunos com TEA participem de atividades escolares de maneira mais ativa e independente, promovendo sua autonomia e autoestima. Os educadores relataram que, ao adaptar o conteúdo e os métodos de ensino, conseguiram atender melhor às necessidades dos alunos, possibilitando que sintam-se mais integrados e motivados. Essa personalização do ensino foi considerada um fator crucial para o sucesso escolar, conforme evidenciado nas entrevistas realizadas com os professores.

Por fim, a avaliação contínua das abordagens individualizadas é essencial para garantir sua eficácia. Na escola analisada, foram realizados monitoramentos regulares do progresso dos alunos, permitindo ajustes nas estratégias pedagógicas conforme necessário. Essa

prática de avaliação constante assegura que as necessidades dos alunos sejam atendidas de maneira dinâmica e responsiva, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e inclusivo. Através dessas avaliações, os educadores puderam identificar áreas de melhoria e compartilhar práticas bem-sucedidas, contribuindo para um ambiente educacional que favorece o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

As abordagens individualizadas são essenciais na educação de alunos com TEA, pois respeitam as singularidades de cada estudante. Conforme Oliveira (2020), estratégias pedagógicas que consideram as características individuais dos alunos promovem um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz. Ao adaptar o ensino às necessidades específicas, os educadores conseguem melhorar a participação e o desempenho dos alunos com autismo.

A importância das abordagens individualizadas na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é amplamente respaldada pela teoria educacional contemporânea. De acordo com a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1983), cada indivíduo possui um conjunto único de habilidades e potencialidades, que devem ser levados em consideração no ambiente educacional. As abordagens individualizadas permitem que os educadores adaptem o currículo e os métodos de ensino às necessidades específicas de cada aluno, reconhecendo suas forças e desafios particulares. Essa personalização do ensino não só melhora a eficácia do aprendizado, mas também promove um ambiente mais inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Além disso, a teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1934) enfatiza a importância da mediação social e das interações significativas para o desenvolvimento cognitivo. As abordagens individualizadas criam oportunidades para que os alunos com TEA se envolvam em atividades de aprendizagem que são relevantes e acessíveis, facilitando interações positivas com seus educadores e pares. Ao adaptar as estratégias pedagógicas para atender às necessidades individuais, os professores podem atuar como mediadores eficazes, guiando os alunos através de experiências de aprendizagem que são desafiadoras, mas alcançáveis. Essa abordagem não só melhora o engajamento e a motivação dos alunos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais.

Por fim, a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985) sugere que a autonomia, a competência e o relacionamento são fatores essenciais para a motivação intrínseca e o bem-estar dos alunos. As abordagens individualizadas proporcionam um maior grau de autonomia aos estudantes, permitindo-lhes explorar suas próprias paixões e interesses em um ambiente de aprendizagem seguro e estruturado. Ao reconhecer e respeitar as singularidades de cada aluno, os educadores podem fomentar um senso de competência e pertencimento, que é crucial para o sucesso acadêmico e social. Dessa forma, as abordagens individualizadas não apenas atendem às necessidades acadêmicas dos alunos com TEA, mas também contribuem significativamente para seu desenvolvimento pessoal e emocional.

Na escola analisada, diversos métodos individualizados foram implementados, incluindo planos de ensino personalizados e o uso de materiais adaptados. A observação direta e as entrevistas com os professores revelaram que essas estratégias ajudaram a criar um ambiente de ensino mais acolhedor e produtivo. Segundo Silva (2019), “a personalização do ensino é um fator determinante para o sucesso escolar de alunos com necessidades especiais”.

A implementação de métodos individualizados é crucial para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Benício dos Santos, foram adotadas diversas estratégias pedagógicas personalizadas, que se mostraram eficazes para melhorar a participação e o desempenho desses alunos. Oliveira (2020) aponta: “A adequação do ensino às características individuais dos estudantes é um fator determinante para o sucesso educacional”. Essa abordagem foi reforçada pelo uso de planos de ensino adaptados, que consideram as habilidades, interesses e desafios de cada aluno, garantindo que o ambiente escolar seja acolhedor e estimulante.

Além disso, a utilização de materiais educacionais adaptados e de tecnologias assistivas desempenhou um papel fundamental na criação de um contexto pedagógico mais acessível e eficaz. Esses recursos permitiram que os alunos com TEA participassem de atividades escolares de forma mais independente e ativa, promovendo sua autonomia e autoestima. De acordo com Silva (2019), “a personalização dos materiais de ensino é essencial para a inclusão de alunos com necessidades especiais, pois facilita a compreensão e o engajamento no processo de aprendizagem”. Na escola estudada, a incorporação dessas ferramentas resultou em melhorias significativas no engajamento dos alunos, conforme constatado nas entrevistas com os educadores.

Por fim, a prática de avaliações contínuas foi essencial para garantir a eficácia das abordagens individualizadas. Monitoramentos regulares do progresso dos alunos permitiram ajustes nas estratégias pedagógicas, assegurando que as necessidades dos estudantes fossem atendidas de maneira dinâmica e responsiva. Segundo Costa (2021), “a avaliação contínua das práticas pedagógicas é vital para identificar áreas de melhoria e garantir um ensino de qualidade”. Na escola analisada, essa prática possibilitou a identificação de estratégias bem-sucedidas e a implementação de melhorias contínuas, contribuindo para um ambiente educacional que favorece o desenvolvimento pleno dos alunos com TEA.

O segundo capítulo aborda o impacto do fortalecimento do vínculo entre alunos com TEA e seus educadores, destacando como essa relação afeta o processo de ensino-aprendizagem.

O fortalecimento do vínculo entre alunos e educadores é um elemento crucial para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz, especialmente no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Vygotsky (1991), as interações sociais desempenham um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, e a relação professor-aluno pode atuar como uma ponte para a aprendizagem significativa. Quando os educadores desenvolvem um relacionamento de confiança e respeito com seus alunos, eles criam um espaço seguro onde os estudantes se sentem valorizados e motivados a participar ativamente do processo educacional. Essa conexão não apenas facilita a adaptação escolar, mas também promove o bem-estar emocional dos alunos, contribuindo para seu desenvolvimento integral.

Além disso, o vínculo positivo entre alunos e educadores pode influenciar diretamente a motivação e o engajamento dos estudantes com TEA. De acordo com Piaget (1970), a motivação intrínseca é fundamental para o aprendizado, e essa motivação pode ser alimentada por relações interpessoais saudáveis e significativas. Quando os alunos percebem que seus

professores estão genuinamente interessados em seu progresso e em suas necessidades individuais, eles tendem a se sentir mais envolvidos e dispostos a enfrentar desafios educacionais. Essa dinâmica é particularmente importante para alunos com TEA, que podem enfrentar dificuldades de comunicação e interação social. O apoio contínuo e o encorajamento dos educadores ajudam a construir a confiança dos alunos em suas próprias capacidades, promovendo uma experiência educacional mais enriquecedora e satisfatória.

Por fim, o fortalecimento do vínculo entre alunos e educadores também pode impactar positivamente a eficácia das estratégias pedagógicas implementadas. Como destaca Bandura (1986), a teoria da aprendizagem social enfatiza a importância do ambiente social no processo de aprendizagem. Professores que conseguem estabelecer uma relação de proximidade com seus alunos estão em uma posição mais favorável para adaptar suas estratégias pedagógicas às necessidades específicas dos estudantes. Isso ocorre porque eles conseguem identificar de maneira mais precisa os interesses, as dificuldades e os pontos fortes de cada aluno, permitindo uma personalização do ensino que é essencial para o sucesso acadêmico e social dos alunos com TEA. Através dessa relação de confiança, os educadores podem promover um ensino mais responsivo e inclusivo, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

A construção de um vínculo positivo entre alunos e professores é fundamental para a inclusão escolar. De acordo com Mendes (2018), “relações interpessoais saudáveis são a base para um ambiente de aprendizagem seguro e motivador”. Na escola estudada, os educadores foram encorajados a desenvolver relações de confiança e respeito mútuo com seus alunos, resultando em melhorias significativas no engajamento e na adaptação dos estudantes com TEA.

Dentre as estratégias adotadas para fortalecer o vínculo entre alunos e educadores, destacam-se a comunicação aberta e o uso de atividades colaborativas. Essas práticas fomentaram uma maior interação e compreensão mútua, conforme observado nas entrevistas com os educadores da instituição. O terceiro capítulo analisa o papel dos pais no processo educativo dos alunos com TEA, enfatizando a importância da colaboração entre família e escola.

A participação dos pais e responsáveis no processo educativo dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é reconhecida como um fator crucial para o sucesso escolar e social desses estudantes. De acordo com Epstein (2018), a colaboração entre família e escola é essencial para criar um ambiente de aprendizado coeso e eficaz. O envolvimento parental não apenas reforça as práticas pedagógicas implementadas na escola, mas também promove uma continuidade educacional que é vital para o desenvolvimento integral dos alunos com TEA. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Benício dos Santos, a implementação de reuniões regulares com os pais para discutir o progresso dos alunos e as estratégias pedagógicas adotadas evidenciou-se como uma prática benéfica, fortalecendo o laço entre o ambiente doméstico e escolar.

O envolvimento ativo dos pais no processo educativo também contribui para a personalização do ensino, respondendo às necessidades específicas de cada aluno. Conforme Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento infantil é influenciado por múltiplos sistemas ecológicos, e uma parceria eficaz entre pais e educadores potencializa essas interações,

promovendo uma abordagem mais holística do aprendizado. Os pais, ao compartilhar informações sobre o comportamento e os interesses dos filhos, permitem que os educadores adaptem suas estratégias de ensino de maneira mais precisa e eficaz. Na escola estudada, a troca contínua de informações entre pais e professores facilitou a adaptação das práticas pedagógicas e melhorou o engajamento e o desempenho dos alunos.

Apesar dos benefícios claros, a participação dos pais enfrenta desafios, como a falta de tempo e dificuldades de comunicação, que podem limitar seu envolvimento. Segundo Hoover-Dempsey e Sandler (1997), a percepção dos pais sobre sua eficácia e o clima escolar podem influenciar significativamente seu nível de participação. Para superar essas barreiras, a escola analisada implementou soluções como sessões de aconselhamento e grupos de apoio, que ajudaram a criar um ambiente mais acolhedor e acessível para os pais. Essas iniciativas não só melhoraram a comunicação entre família e escola, mas também empoderaram os pais, promovendo um envolvimento mais efetivo e colaborativo no processo educativo dos alunos com TEA.

O envolvimento dos pais é um componente crítico para o sucesso das estratégias educativas. Segundo Costa (2021), “a colaboração entre pais e escola potencializa o desenvolvimento acadêmico e social do aluno”. Na escola pesquisada, foram realizadas reuniões regulares com os pais para discutir o progresso dos alunos e as estratégias pedagógicas empregadas.

Apesar dos esforços para envolver os pais, alguns desafios foram identificados como a falta de tempo e a dificuldade de comunicação. A escola propôs soluções, como sessões de aconselhamento e grupos de apoio, para superar essas barreiras e promover um envolvimento mais efetivo dos pais no processo educativo. Cada um desses capítulos refletem os objetivos específicos delineados na introdução. Através de uma análise detalhada e fundamentada, este trabalho busca oferecer contribuições significativas para o campo da educação inclusiva, promovendo práticas pedagógicas mais eficazes para alunos com TEA.

Os educadores desempenham um papel essencial no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e a formação contínua é fundamental para que possam atender às necessidades específicas desses estudantes de forma eficaz. A capacitação regular permite que os professores se mantenham atualizados sobre as melhores práticas pedagógicas e desenvolvam habilidades para lidar com os desafios do ensino inclusivo. Conforme apontado por Lima (2022), “a formação contínua enriquece o repertório dos educadores, promovendo uma abordagem mais sensível e adaptada às particularidades dos alunos com TEA”. Na escola estudada, investiu-se em *workshops* e cursos de atualização, o que resultou em melhorias significativas na qualidade do ensino e no sucesso das estratégias implementadas.

A formação contínua dos educadores é um componente essencial para a eficácia do processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com Lima (2022), essa capacitação permite que os professores se mantenham atualizados com as melhores práticas pedagógicas, o que é crucial para lidar com as complexidades do ensino inclusivo. A educação inclusiva demanda que os educadores entendam as necessidades específicas de cada aluno e adaptem suas práticas pedagógicas para atender a essas necessidades. A formação contínua enriquece o repertório dos professores, fornecendo-lhes as

ferramentas necessárias para criar ambientes de aprendizagem mais acolhedores e adaptados às particularidades dos alunos com TEA.

Além disso, a formação contínua promove o desenvolvimento profissional dos educadores, permitindo que eles adquiram novas habilidades e conhecimentos que podem ser aplicados em sala de aula. Segundo Vygotsky (1991), o aprendizado é um processo social, e os educadores também se beneficiam de interações colaborativas durante suas formações. Participar de *workshops*, seminários e cursos de atualização não apenas fornece aos professores novas estratégias e métodos de ensino, mas também oferece oportunidades para compartilhar experiências e aprender com seus colegas. Essa troca de conhecimentos e práticas bem-sucedidas é fundamental para aprimorar a eficácia das estratégias pedagógicas e garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas de maneira eficaz e dinâmica.

Por fim, a formação contínua dos educadores é um pilar vital para o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas. Conforme Bandura (1986), a teoria da aprendizagem social destaca a importância do ambiente social na educação. Educadores bem preparados são mais capazes de implementar políticas inclusivas de maneira eficaz, promovendo um ambiente educacional equitativo e acessível para todos os alunos. Investir na formação contínua dos professores é, portanto, um passo crucial para o fortalecimento das práticas inclusivas nas escolas, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade.

A incorporação de tecnologias assistivas no ambiente escolar tem se mostrado uma prática eficaz para apoiar a educação de alunos com TEA. Essas ferramentas tecnológicas ajudam a personalizar o aprendizado e a facilitar a comunicação, promovendo uma maior autonomia dos estudantes. Segundo Santos (2023), “o uso de tecnologias assistivas pode transformar a experiência educativa, tornando-a mais acessível e motivadora para alunos com necessidades especiais”. Na escola analisada, foram implementados dispositivos de comunicação alternativa, que contribuíram para o engajamento dos alunos e para a melhoria de suas habilidades acadêmicas e sociais.

A colaboração interdisciplinar é um componente fundamental na educação inclusiva, especialmente quando se trata de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento humano é influenciado por múltiplos sistemas interconectados, e a integração de diferentes profissionais da educação pode enriquecer o ambiente de aprendizagem. Psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros especialistas oferecem perspectivas e habilidades únicas que complementam o trabalho dos educadores, permitindo um atendimento mais holístico e eficaz. Essa abordagem colaborativa assegura que as diversas dimensões do desenvolvimento dos alunos sejam consideradas, promovendo um ambiente educacional que respeita e atende às necessidades individuais de cada estudante.

Além disso, a teoria de Vygotsky (1991) sobre a mediação sociocultural destaca a importância das interações sociais e do ambiente para o aprendizado. A colaboração interdisciplinar possibilita a criação de contextos de aprendizagem mais ricos e dinâmicos, onde diferentes profissionais podem contribuir para a construção de um currículo adaptado às necessidades dos alunos com TEA. Cada especialista traz para a equipe educacional

conhecimentos específicos que podem ser integrados para desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes. Essa sinergia entre profissionais resulta em planos educacionais que são não apenas abrangentes, mas também flexíveis, permitindo ajustes contínuos conforme o progresso e as necessidades dos alunos.

Finalmente, a colaboração interdisciplinar também promove a formação contínua dos educadores, um aspecto essencial para o sucesso da inclusão escolar. Conforme Bandura (1986) destaca na teoria da aprendizagem social, o ambiente social e as interações influenciam significativamente o processo de aprendizagem. Ao trabalhar em conjunto com diversos profissionais, os educadores têm a oportunidade de aprender novas abordagens e estratégias, enriquecendo seu repertório pedagógico. Essa troca de conhecimentos e experiências contribui para um desenvolvimento profissional contínuo e uma prática educacional mais responsiva e adaptada às demandas dos alunos com TEA. Em suma, a colaboração interdisciplinar não só melhora a qualidade do ensino, mas também reforça o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.

3. Conclusão

A pesquisa realizada neste trabalho de conclusão de curso confirmou a importância de estratégias pedagógicas inclusivas para o atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As abordagens individualizadas, o fortalecimento do vínculo entre alunos e educadores, e a participação ativa dos pais mostraram-se eficazes para promover a inclusão e o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Os dados coletados através de observações diretas, entrevistas e análises documentais revelaram que a personalização do ensino e o estabelecimento de relações interpessoais positivas são fundamentais para o sucesso escolar dos alunos com TEA. Assim, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram alcançados, evidenciando práticas que contribuem significativamente para a educação inclusiva.

Apesar dos avanços constatados, o estudo também destacou desafios persistentes na implementação de estratégias inclusivas. Dentre eles, a falta de recursos materiais e humanos adequados foi uma barreira significativa, limitando a capacidade da escola em atender plenamente às necessidades dos alunos com TEA. Além disso, a dificuldade de comunicação e a disponibilidade limitada de tempo dos pais representaram obstáculos para um envolvimento mais efetivo no processo educativo. Esses desafios indicam a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas que garantam suporte contínuo às escolas e capacitação específica para educadores.

Este trabalho oferece contribuições valiosas para o campo da educação inclusiva, fornecendo subsídios teóricos e práticos que podem orientar a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes. A pesquisa sugere que o fortalecimento das políticas educacionais, com foco na formação docente e no apoio às escolas, é essencial para superar os desafios identificados. Futuras pesquisas podem ampliar este estudo, investigando outras práticas pedagógicas inovadoras e explorando a integração de tecnologias assistivas no processo de

ensino-aprendizagem para alunos com TEA. O compromisso contínuo com a inclusão escolar é imprescindível para garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas particularidades.

Referências

- Bandura, A. (1986). **Fundamentos sociais do pensamento e da ação: Uma teoria social cognitiva**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos por natureza e design**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Costa, M. (2021). **Educação Inclusiva: Teorias e Práticas**. São Paulo: Editora Livraria da Educação.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). **Motivação intrínseca e autodeterminação no comportamento humano**. Nova Iorque: Plenum.
- Epstein, J. L. (2018). **Parcerias entre escola, família e comunidade: Preparando educadores e melhorando escolas**. Boulder, CO: Westview Press.
- Gardner, H. (1983). **Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas**. Nova Iorque: Basic Books.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). **Por que os pais se envolvem na educação de seus filhos?** *Revisão de Pesquisa Educacional*, 67(1), 3-42.
- Lima, P. H. (2022). **Formação Continuada de Professores e Práticas Inclusivas**. Recife: Editora Universitária.
- Mendes, E. (2018). **Relações Interpessoais na Educação: Fundamentos e Práticas**. Rio de Janeiro: Editora do Brasil.
- Oliveira, A. M. (2020). **Educação Inclusiva e Abordagens Individualizadas: Perspectivas e Desafios**. Porto Alegre: Editora Inclusão.
- Piaget, J. (1970). **A ciência da educação e a psicologia da criança**. Nova Iorque: Viking Press.
- Santos, R. (2023). **Tecnologias Assistivas na Educação: Potencializando a Aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora Educação para Todos.
- Silva, T. V. (2019). **Personalização do Ensino e Inclusão Escolar: Teoria e Prática**. Curitiba: Editora Educação Inclusiva.
- Vygotsky, L. S. (1934). **Pensamento e linguagem**. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1991). **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) cedido ao
Grupo Educacional IBRA.

O Brincar como Processo de Conhecimento Emocional e Social em Crianças de 0 a 5 Anos e 11 Meses na Creche e Pré-Escola

Simone Coutinho Dias Gobi
Priscila Daniele de Moraes da Silva

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo discutir o brincar como processo fundamental para o desenvolvimento emocional e social de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses no contexto da educação infantil. Compreende-se que o brincar além de ser uma manifestação espontânea da infância representa uma forma de reconhecimento e expressão por meio da qual a criança experimenta sentimentos, aprende a se autorregular, instaura relações e constrói sua identidade. No ambiente da creche e Pré-escola as experiências lúdicas favorecem a empatia, o respeito às regras de convivências, a cooperação e o fortalecimento de vínculos afetivos. Com bases em pesquisas e observações em instituições infantis, e alguns teóricos que discutem o lúdico nessa faixa etária, este estudo demonstra a importância de práticas pedagógicas que valorizem o brincar como eixo estruturante das interações e aprendizagens das crianças. Conclui-se que o brincar deve ser reconhecido como um direito e uma necessidade da criança, sendo suma importância para seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; Desenvolvimento infantil; Conhecimento; Emoção; Socialização.

ABSTRACT:

This article discusses play as a fundamental process for the emotional and social development of children aged 0 to 5 years and 11 months in the context of early childhood education. It is understood that play, besides being a spontaneous manifestation of childhood, represents a form of recognition and expression through which children experience feelings, learn to self-regulate, establish relationships, and build their identity. In daycare and preschool settings, playful experiences foster empathy, respect for the rules of coexistence, cooperation, and the strengthening of emotional bonds. Based on research and observations in early childhood institutions, and some theorists who discuss play in this age group, this study demonstrates the importance of pedagogical practices that value play as a structuring axis of children's interactions and learning. It concludes that play should be recognized as a right and a need of children, being of paramount importance for their integral development. Keywords: Play. Early Childhood Education. Child Development. Knowledge. Emotion. Socialization.

Keywords: Play; Early Childhood Education; Child Development; Knowledge; Emotion; Socialization.

1. Introdução

A brincadeira representa uma prática essencial no desenvolvimento infantil, pois é por meio dela que a criança expressa emoções, interage com o meio em que está inserida, adquire conhecimentos sobre o mundo a sua volta, cria aspectos fundamentais de sua personalidade. Por meio do brincar ela elabora situações de seu cotidiano, se expressa livremente e desenvolve sua capacidade criativa. É nesse processo que evidência a importância do brincar como forma natural da infância, sendo uma das atividades mais significativas, especialmente nos primeiros anos de vida, quando a criança está em pleno desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

“O primeiro brinquedo do bebê é o adulto, que conversa e interage com ele e o faz ver e descobrir o mundo”. KISHIMOTO, (FE-USP 2010, p.4.) Diante desse contexto, percebe-se que desde bebê há o vínculo com o brincar, seja um gesto, um olhar, um toque nas bochechas, ou uma cócega na barriga. Essas comunicações aparentemente simples, são na verdade fundamentais para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo do bebê, que aprende a interpretar emoções. Assim o brincar desde os primeiros dias de vida, não é apenas passatempo, e sim, um ato educativo desde as primeiras aprendizagens.

Entre as brincadeiras interativas que levam o bebê a se expressar é muito conhecida a de esconder e descobrir o rosto usando uma fralda e dizendo “cucu”, “escondeu”, “achou”. Quando toma iniciativa e esconde um brinquedo, o bebê já domina a brincadeira e expressa seu domínio de forma prazerosa, repetindo sua nova experiência, variando as situações. KISHIMOTO (FE-USP 2010 p4).

Nota-se que, como brincadeiras simples como esconder o rosto ou objetos, são fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, essas interações favorecem a expressão das emoções, o surgimento da linguagem e o início do pensamento simbólico. Ao repetir e variar situações, o bebê demonstra não apenas prazer, mas também que está compreendendo e dominando conceitos importantes como permanência do objeto e acontecimento. Isso demonstra como o brincar é uma atividade fundamental, rica em significados nos primeiros anos de vida.

Bebês em torno de seis meses utilizam as mãos para manipular objetos, ver o que pode fazer com eles e encaixá-los. A criança nessa fase, “pensa com as mãos”. Pinos de encaixe coloridos no formato de carrinhos ou trem chamam sua atenção, e os bebês querem saber o que se pode fazer com tais objetos. KISHIMOTO (FE USP 2010, p4).

A criança nessa faixa etária desperta sua curiosidade através do contato direto com objetos que o cercam em seu dia a dia. O brincar permite que elas expressem sentimentos, imitam situações do cotidiano, resolvam conflitos e exercitem a criatividade, sendo um instrumento fundamental para o seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, o papel do educador é mediar e potencializar essas experiências lúdicas, criando ambiente rico com estímulos acolhedores e propícios à imaginação e à descoberta. A base nacional comum curricular (BNCC) reconhece o brincar como eixo estruturante da prática na educação infantil, sendo indispensável para o desenvolvimento integral da infância.

Na Educação infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes”. BRASIL (2018).

Diante desse contexto, os profissionais lotados em instituições escolares que trabalham com esse público alvo, (educação infantil), devem reconhecer e valorizar o brincar como eixo estruturante de suas práticas pedagógicas oferecendo espaços e tempo adequados para experiências lúdicas que respeitem o ritmo e as necessidades de cada faixa etária.

São numerosas e variadas as experiências expressivas, corporais e sensoriais proporcionadas às crianças pelo brincar. Não se podem planejar práticas pedagógicas sem conhecer a criança. Cada uma é diferente, tem preferências conforme sua singularidade. Em qualquer agrupamento infantil as crianças avançam em ritmos diferentes. KISHIMOTO (2010, p. 4)

O brincar mediado por educadores atentos e sensíveis pode promover o autoconhecimento, a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos, contribuindo diretamente para o desenvolvimento emocional e social das crianças, pois essa prática desempenha um papel fundamental na educação da primeira infância, sendo uma ferramenta de suma importância para o desenvolvimento cognitivo social, emocional e psicomotor das crianças. Pois é através das brincadeiras elas exploram o mundo de maneira prazerosa, desenvolvem a linguagem e criam vínculos afetivos com seus colegas, aprendem a lidar com conflitos e a respeitar regras. Paulo Freire diz: ‘Através do lúdico é possível estabelecer regras aos alunos da educação infantil, pois os mesmos desenvolvem a parte cognitiva, motora, social e afetiva proporcionando também a socialização e interação das crianças que aprendem brincando’. Nesse contexto, o brincar assume papel fundamental como forma de expressão, comunicação e aprendizagem das crianças, em especial na creche e Pré-escola, ambientes que acolhem essa faixa etária, (0 a 5 anos e 11 meses). O brincar deve ser compreendido como um direito e uma necessidade do desenvolvimento infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma essa visão ao destacar que as experiências lúdicas são fundamentais para a construção de conhecimentos e vínculos afetivos.

“Brincar cotidianamente de diversas formas em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, (crianças e adultos) ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais”. BRASIL (2018, p.38).

Contudo em muitos contextos educacionais, o brincar ainda é subestimado ou limitado a momentos ocasionais, dissociado do processo pedagógico. Este artigo tem como objetivo analisar o brincar como um processo de conhecimento emocional e social em crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, destacando sua importância no dia a dia da creche e pré-escola, bem como os desafios e possibilidades para sua efetiva valorização no contexto educacional.

2. O Brincar como Ferramenta de Desenvolvimento Infantil

O brincar é uma atividade fundamental na educação infantil, pois promove o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de maneira natural e prazerosa, permite que elas explorem o mundo e desenvolve habilidades essenciais, estimula a atenção, memória, raciocínio e a linguagem, favorecendo a construção de conceitos e resolução de problemas, também ajuda a construir confiança e autonomia. Pesquisas recentes como as de KISHIMOTO (2019), evidenciam que “brincar possibilita à criança vivenciar diferentes papéis sociais, experimentar situações simbólicas e construir significados sobre o mundo que a cerca”. Dessa forma compreendemos que o brincar não é apenas uma diversão, e sim uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos.

Por meio das diversas formas de brincadeiras, de faz de conta, jogos de regras, motoras, dentre outras, a criança constrói seu conhecimento de maneira ativa, integrando corpo, mente e emoções. Essas experiências lúdicas possibilitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, afetivas e físicas, ao mesmo tempo em que estimulam a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolver problemas. O jogo é reconhecido como uma atividade fundamental para o desenvolvimento global da criança, sendo um instrumento natural por meio do qual ela explora, descobre e interage com o mundo à sua volta. Jean Piaget enfatiza que o brincar é essencial para o desenvolvimento físico, intelectual e social da criança, afirmando que, “o jogo é a atividade favorita da criança, é por meio dele que ela desenvolve fisicamente, intelectual e socialmente” PIAGET (1975, p.160). Para o autor, o jogo acompanha as etapas do desenvolvimento cognitivo e contribui para construção do pensamento simbólico, da linguagem e da autonomia. Assim o brincar não apenas distrai, mas também promove aprendizagens significativas que influenciam diretamente na formação integral da criança.

De acordo com VYGOTSKY (1991), “o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, um espaço em que a criança é capaz de realizar ações além daquilo que conseguiria

fazer sozinha, apoiada pelas interações com outras crianças e adultos.” Esse processo fortalece a aprendizagem por meio da mediação e da experimentação lúdica. Ao participar de brincadeiras orientadas ou espontâneas, a criança vive situações desafiadoras nas quais podem desenvolver novas habilidades cognitivas, sociais e emocionais com apoio de um parceiro mais experiente.

A interação no brincar promove a construção conjunta do conhecimento, favorece o desenvolvimento da linguagem, estimula o pensamento criativo e fortalece os vínculos afetivos. Assim o ambiente educativo que valoriza o brincar como ferramenta de mediação oferece condições para que a criança avance em seu desenvolvimento de forma significativa respeitando seu tempo e potencializando suas capacidades por meio de experiências prazerosas e intencionais. No faz de conta, por exemplo; A criança experimenta papéis sociais e elabora situações vividas, nos jogos de regras aprende sobre cooperação, limites e respeito ao outro, nas brincadeiras motoras aprimora a coordenação, o equilíbrio e a percepção espacial. Nesse processo o brincar se consolida como eixo estruturante da prática pedagógica na educação infantil, promovendo uma aprendizagem significativa, contextualizada e prazerosa. Assim, valorizar o brincar no cotidiano da primeira infância é reconhecer sua potência formadora e assegurar à criança o direito de aprender de forma significativa com o que realmente é prazeroso para ela.

No campo emocional o brincar contribui para a expressão e a regulação das emoções, situações simbólicas como o brincar de faz de conta, permite que a criança represente sentimentos e elabore situações reais de forma segura e criativa. Por meio dessas vivências lúdicas a criança pode internalizar medos, ansiedades, desejos e frustrações, desenvolvendo gradualmente habilidades de enfrentamento e resiliência. Além disso, o brincar favorece a construção da autoestima e o fortalecimento dos vínculos afetivos, proporcionando um ambiente onde a criança se sente acolhida, compreendida e valorizada em sua individualidade.

WINNICOTT (1975) destaca que o “brincar constitui um espaço intermediário entre a realidade interna e externa, onde a criança pode transformar angústias em narrativas compreensíveis o que é fundamental para o amadurecimento emocional e a saúde mental”. Sendo assim favorece a expressão de sentimentos, autoconhecimento e o enfrentamento de conflitos. Por meio de brincadeiras a criança experimenta papéis, elabora vivências e encontra meios simbólicos para lidar com situações desafiadoras do cotidiano. Esse processo é essencial para o desenvolvimento da capacidade de simbolizar, de se relacionar com o outro e de construir uma identidade emocional mais estável e integrada. O brincar, portanto, não é apenas uma atividade prazerosa, mas um espaço terapêutico e formador que possibilita à criança desenvolver-se de forma saudável e equilibrada.

Segundo KISHIMOTO (2010), “O brincar é a linguagem da criança por meio da qual ela interpreta o mundo e interage com ele,” Dessa maneira o brincar deve ser compreendido como uma forma legítima de comunicação e construção de sentidos, e assim a criança elabora emoções, desenvolve o pensamento, recria situações do cotidiano e estabelece vínculos com o meio em que vive.

Para VYGOTSKY (1998), “a brincadeira, os jogos são atividades específicas da infância, nas quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos,” Nota-se que trabalhar com

essa faixa etária requer atenção, tempo para a construção de recursos, e muita criatividade. BROUGÉRE (2002) defendem que “o brincar é um fenômeno cultural, socialmente construído e que revela as influências do meio na formação da criança”. Portanto é possível compreender que o brincar não acontece de forma neutra ou isolada, mas carrega em si marcas culturais, valores, saberes e comportamentos próprios do grupo social em que a criança está inserida.

Dessa forma as brincadeiras refletem os contextos familiares comunitários e históricos, contribuindo para a formação da identidade da criança e para sua inserção no mundo social. O ato de brincar torna-se, assim, uma prática significativa que favorece a internalização de normas, a construção de sentido e a aprendizagem de modo de ser e estar no mundo. Cabe aos educadores valorizar e respeitar as manifestações lúdicas das crianças promovendo espaços que acolhem a diversidade cultural e incentivem o diálogo entre diferentes saberes garantindo uma educação infantil mais inclusiva, rica e contextualizada.

Além disso, o brincar permite à criança experimentar papéis sociais, desenvolver a empatia, exercitar a criatividade e fortalecer sua autoestima. Ao brincar ela não apenas reproduz o que observa, mas expressa desejos e constrói conhecimentos. Por isso é de suma importância garantir tempo, espaço e materiais adequados para brincar nessa fase. Para ZANLUCHI (2005), “Quando brinca a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas”. Nesse contexto podemos imaginar o quão é importante a ludicidade na vida desses indivíduos, desde o nascimento a criança já está inserida no mundo das brincadeiras, quando o papai e a mamãe prepara o quarto para receber o bebê, a várias possibilidades de brinquedos para incluí-la no mundo infantil.

A Base Nacional Comum Curricular, (BNCC, 2017), afirma que, “o brincar deve ser um dos eixos estruturantes do trabalho pedagógico junto às interações”. “Através das brincadeiras a criança desenvolve sua imaginação, criatividade, autonomia e protagonismo”. Diante disso, é fundamental reconhecer que o planejamento das práticas educativas valoriza o brincar de forma legítima de aprendizagem, não tratando como tempo “livre” ou secundário.

3. Desenvolvimento Cognitivo, Emocional e Social na Primeira Infância

A primeira infância compreendida do nascimento aos seis anos de idade é considerada uma fase decisiva para o desenvolvimento humano durante esse período ocorre mudanças intensas e integradas nos âmbitos cognitivo, emocional e social, que influenciarão diretamente a formação da personalidade dos vínculos afetivos e das capacidades intelectuais da criança. É nesse estágio que o cérebro apresenta maior flexibilidade estando mais receptivo a estímulos externos e experiências significativas. Por isso a qualidade das interações com os cuidadores, o ambiente em que a criança está inserida e o acesso a oportunidades educativas adequadas desempenham um papel crucial para o seu desenvolvimento integral. Além disso, a construção da identidade, da linguagem e da autonomia tem início nessa fase sendo favorecida por um ambiente seguro, acolhedor e estimulante. Investir na primeira

infância é garantir a base para uma vida adulta saudável, produtiva e equilibrada, com reflexos positivos não apenas para o indivíduo, e sim para toda sociedade.

PIAGET (1971) descreve o desenvolvimento cognitivo como uma construção ativa do conhecimento na qual a criança aprende ao interagir com o ambiente, “O brincar simbólico, por exemplo, é um indicador do estágio pré-operatório em que a criança imita, representa e atribui significados aos objetos,” Esse tipo de brincadeira evidência a capacidade crescente da criança de utilizar a linguagem, a imaginação e a memória para elaborar representações mentais, contribuindo para a formação de conceitos e para o desenvolvimento do pensamento simbólico. Assim, ao explorar o mundo por meio do faz de conta, a criança consolida aprendizagens fundamentais e estrutura seu raciocínio de forma progressiva, preparando-se para operações mentais mais complexas em estágios posteriores.

VYGOTSKY (1984), por sua vez, enfatiza o papel do outro na aprendizagem e destaca o brincar como uma zona de desenvolvimento proximal, onde a criança realiza ações que ainda não domina sozinha, mas que consegue com apoio. Nesse contexto o brincar assume uma função essencial no processo de internalização de conhecimentos, permitindo que a criança avance em seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional com o apoio de adultos ou pares mais experientes.

WALLON (2007) contribui com a visão integrada da criança, destacando que o desenvolvimento emocional e motor estão profundamente ligados às experiências vividas no brincar. Através da ludicidade a criança experimenta afetos, frustrações, alegrias e constrói sua identidade, proporciona experiências educativas que integrem essas dimensões do desenvolvimento é um compromisso ético e pedagógico da educação infantil. Investir em ambientes afetivos, ricos em estímulos e respeitosos ao tempo da criança significa garantir condições para que ela se desenvolva integralmente com liberdade, dignidade e sentido. Nesse cenário o educador assume o papel de mediador sensível atento capaz de reconhecer as necessidades e potencialidades de cada indivíduo, favorecendo interações que promovam vínculos, autonomia e aprendizagens significativas. Assim o brincar deixa de ser apenas um momento recreativo e passa a ser compreendido como eixo estruturante do currículo na educação Infantil, essencial para o pleno desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida.

3.1. Jogos, Brinquedos e Brincadeiras

O brincar em suas diferentes formas como os variados tipos de jogos e brincadeiras constituem uma dimensão essencial do desenvolvimento infantil, pois está presente desde o nascimento seja na creche ou na Pré-escola, mais do que uma atividade espontânea e prazerosa essas práticas assumem um papel pedagógico de suma importância na vida desses indivíduos, possibilitando uma infância saudável e feliz. As brincadeiras trazem um envolvimento eficaz na interação entre as crianças e até mesmo com os adultos, contribuindo em seu desenvolvimento cognitivo, motor, emocional. “É no brincar e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral.” (WINNICOTT, 1975, p.79). Pois é nesse espaço simbólico que ela encontra liberdade para experimentar, expressar sentimentos e construir significados. Assim o brincar ultrapassa a

simples diversão e torna-se um campo fértil para a aprendizagem, a expressão e a formação da identidade.

Na educação infantil o brincar torna-se um recurso de aprendizagem e socialização permitindo que a criança construa conhecimentos de maneira significativa e lúdica em interação com ela mesma, com o outro e com o ambiente a que está inserida. “O brincar é a mais alta expressão do desenvolvimento humano na infância, pois é a expressão livre daquilo que está na alma da criança.” (FROEBEL, 1887). Assim os jogos, os brinquedos e as brincadeiras constituem-se como ferramentas indispensáveis no processo educativo, pois ajuda na formação integral do indivíduo estimulando a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico desde a primeira infância.

3.2. Brincadeiras

As brincadeiras refletem os contextos familiares, comunitários e históricos, contribuindo para formação da identidade da criança e para sua inserção no mundo social. O brincar favorece interação, cooperação, construção de vínculos no convívio com pares, desenvolve também a empatia. WALLON (1975), afirma que; “a emoção é o primeiro meio de comunicação entre o sujeito e o meio” ressaltando a importância da afetividade como elemento central no desenvolvimento infantil. Para o autor a emoção tem um papel mediador nas relações sociais e constitui a base sobre a qual se estruturam a cognição e a identidade. Nesse sentido as brincadeiras em grupos, especialmente aquelas que envolvem regras e papéis sociais favorecem o reconhecimento do outro como sujeito e contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia da empatia e da cooperação, assim o brincar não apenas promove a socialização, mas também auxilia na construção de valores como respeito, solidariedade e compreensão mútua. Cabe aos “educadores e cuidadores” valorizar e respeitar as manifestações lúdicas das crianças, promovendo espaços que acolham a diversidade cultural e incentivem o diálogo entre diferentes saberes, garantindo uma educação infantil mais inclusiva, rica e contextualizada. VYGOTSKY (1998), delimita que, “a brincadeira, os jogos são atividades específicas da infância, nas quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos”, Por meio do faz de conta e da imaginação a criança consegue representar situações do mundo real, atribuindo novos significados e organizando suas experiências de maneira criativa. Essa capacidade simbólica presente no brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que a criança exercite a linguagem, a memória, a atenção e o pensamento abstrato.

Nesse contexto compreendemos que, Vygotsky destaca que ao brincar a criança opera além do seu comportamento habitual aproximando do que ainda está em processo de aprendizagem o que ela define como zona de desenvolvimento proximal. Assim a brincadeira não é apenas um reflexo da realidade, mas uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento intelectual e social da criança, ela favorece a interação, a cooperação e a construção de vínculos no convívio com pares onde o indivíduo aprende a dividir, negociar, respeitar regras e desenvolver a empatia. Mais do que um ato espontâneo da infância, é uma prática pedagógica potente que promove o desenvolvimento integral da criança, a criatividade, a imaginação, autonomia, em suma é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento infantil.

3.3. Brinquedo

Para Vygotsky o brinquedo não deve ser visto apenas como uma atividade de entretenimento, mas como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento psíquico e social da criança. “No brinquedo a criança sempre se comporta além do seu comportamento habitual da vida real” Vygotsky (1991 p.117). É nesse sentido que educadores tenham um olhar atento na hora de planejar sua aula para que possa contemplar um dos direitos de aprendizagem da criança que é o “brincar”. Vygotsky completa em dizer que; “No brinquedo ela é uma cabeça acima de si mesma” Vygotsky (1991, p117). Nesse contexto, os brinquedos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança durante a primeira infância. Eles não apenas promovem o entretenimento, mas também funcionam como ferramentas pedagógicas que estimulam habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais. Brinquedos de encaixe, por exemplo: Desenvolvem a coordenação motora fina e o raciocínio lógico, já os brinquedos simbólicos, como bonecas, carrinhos e utensílios de cozinha em miniatura, favorecem a imaginação, a criatividade e a expressão de sentimentos.

Além disso, o uso compartilhado dos brinquedos contribui para construção de vínculos sociais, o exercício da empatia e o respeito à vez do outro, elementos essenciais para a formação da cidadania. A escolha adequada dos brinquedos considerando a faixa etária e o interesse da criança potencializa as experiências de aprendizagem e contribui para formação de uma base sólida para os futuros processos escolares e sociais. Assim, compreender o brinquedo como um instrumento mediador entre a criança e o mundo ao seu redor é reconhecer sua importância não apenas no brincar, mas como parte integrante do processo educativo na primeira infância. Segundo VYGOTSKY (1991) “o brinquedo a criança exercita e desenvolvem funções psicológicas superiores como atenção voluntária, memória e imaginação”. Diante desse conceito percebemos que o brinquedo é muito mais que uma atividade espontânea, e sim um espaço privilegiado de aprendizagens, onde a criança entra no mundo da imaginação. Contudo o brinquedo na primeira infância é primordial, e não deve faltar em salas de educação infantil.

3.4. Jogo

O jogo é reconhecido como uma atividade fundamental para o desenvolvimento global da criança, sendo um instrumento natural, por meio do qual ela explora, descobre e interage com o mundo ao seu redor. Segundo VYGOTSKY (1989) no jogo simbólico a criança aprende a separar o significado do objeto de sua função concreta. Ao brincar de faz de conta ela atribui novos sentidos aos objetos exercitando sua capacidade de abstração e de simbolização. Como afirma o autor; “No jogo da criança um objeto substitui o outro, um pedaço de pau pode tornar-se um cavalo ou um boneco pode representar um bebe” VYGOTSKY (1989, p.119). Essa habilidade de representação simbólica que emerge espontaneamente nas brincadeiras, revela que o pensamento abstrato começa a se desenvolver mesmo antes do ingresso formal da criança na escola, sendo, portanto, fundamental para os processos de aprendizagem e construção do conhecimento. O autor também enfatiza o papel do brincar no desenvolvimento da autorregulação e da interiorização de regras, ao brincar a criança precisa seguir regras ainda que criada por elas mesmas. VYGOTSKY (2007) considera que toda

brincadeira contém regras, mesmo que não seja formulada de forma explícita, ao brincar a criança aprende a subordinar seus impulsos a essas regras, desenvolvendo habilidades como autocontrole, atenção voluntária e imaginação.

Segundo PIAGET (1971) o jogo é parte essencial da construção do conhecimento, pois permite à criança assimilar a realidade ao seu modo, favorecendo a aprendizagem através da ação. Nesse sentido percebemos a importância de trabalhar jogos na educação infantil, além de desenvolver conhecimentos, também contribui na interação com os colegas, na resolução de conflitos. VYGOTSKY (1984) complementa ao destacar que o brincar propicia o desenvolvimento de funções psicológicas superiores uma vez que a criança internaliza normas sociais e desenvolve habilidades de autorregulação emocional durante a atividade lúdica. Diante desse contexto percebemos que o indivíduo aprimora suas capacidades cognitivas, emocionais, sociais e comportamentais ao longo da vida.

Pesquisas recentes como as de KISHIMOTO (2019), evidenciam que o brincar possibilita à criança vivenciar diferentes papéis sociais, experimentar situações simbólicas e construir significados sobre o mundo que a cerca. Dessa forma o jogo contribui diretamente para o autoconhecimento emocional, o reconhecimento do outro e a aprendizagem de regras sociais especialmente no ambiente da creche e da Pré-escola. Além de promover a socialização, o jogo também é terapêutico, pois promove o desenvolvimento integral da criança auxiliando em seu bem estar emocional, e cognitivo, permite que ela expresse emoções, supera medos e elabora sentimentos.

4. Resultados e Discussão

A pesquisa teórica evidenciou que o brincar impacta diretamente as diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Na creche o brincar está ligada ao cuidado, afeto e descobertas sensoriais, uma variedade de habilidades e conhecimentos cruciais para o desenvolvimento, além dos cuidados básicos elas aprendem a interagir socialmente com o meio que a cerca, desenvolvem habilidades motora fina e grossa através de diversas brincadeiras explorando um ambiente de forma lúdica e satisfatória. Já na Pré-escola ganha contornos mais simbólicos estruturando a linguagem, a lógica e a interação com o outro. As brincadeiras vão além de seus impulsos desafiando a si mesmas. As atividades são planejadas para promover o desenvolvimento integral das crianças em diversas áreas, como a linguagem, a coordenação motora, a socialização e a criatividade, essas atividades incluem brincadeiras, jogos, músicas, leituras e atividades que incentivam a autonomia e a resolução de problemas tudo pensado e interligado ao lúdico.

Percebe-se que ambientes educativos que priorizam o brincar favorecem a aprendizagem significativa, pois respeitam os tempos e os modos da infância, além disso, professores que planejam situações lúdicas intencionais demonstram maior capacidade de mediar o desenvolvimento total da criança. Porém ainda existem desafios à padronização curricular a antecipação da alfabetização e a formação dos professores que pouco valoriza o lúdico e comprometem a presença efetiva do brincar nas escolas e creches.

5. Conclusão

O presente estudo evidenciou que o Brincar no contexto da educação infantil, constitui-se como elemento essencial para o desenvolvimento integral, abrangendo as dimensões cognitiva, social, emocional e motora. Ao interagir em atividades lúdicas a criança explora, experimenta, imagina e constrói conhecimentos, fortalecendo habilidades de suma importância para sua formação. Constatou-se que o brincar não se limita a momentos de recreação, mas integra o currículo como estratégia pedagógica indispensável possibilitando aprendizagens significativas contribuindo para a construção da autonomia, da autoestima e da capacidade de socialização. Dessa maneira, garantir o direito ao brincar é assegurar um ambiente de aprendizagem rico em estímulos respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança. Dessa forma cabem às instituições e aos educadores promoverem experiências lúdicas intencionais, planejadas e diversificadas de maneira a ampliar o repertório cultural e criativo das crianças, favorecendo seu pleno desenvolvimento.

Contudo compreender o brincar como linguagem própria da infância é reconhecer a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e garantir-lhe condições para viver plenamente essa fase tão importante para sua jornada de vida. A partir das contribuições de alguns autores como: Jean Piaget, Lev Vygotsky, Wallon, Kishimoto, Brougère, Zalunchi, Winnicott e da também da base nacional comum curricular (BNCC). Compreendemos que o brincar envolve aspectos cognitivos emocionais e sociais, sendo indispensável nos primeiros anos de vida. Diante dessa visão percebemos que é de suma importância que instituições que recebem crianças sejam privadas ou públicas, reconheçam o lúdico como um direito, um instrumento educativo, e não entretenimento, pois o planejamento para esse público (educação infantil) deve ser pensado com carinho e planejado com dedicação suprimindo as habilidades necessárias de forma prazerosa incluindo sempre brincadeiras, e jogos diversos. Também será necessário investir em formações docentes para que cada vez mais o planejamento seja rico e flexível com intenções de práticas lúdicas valorizando a infância como tempo de aprender brincando.

Referências

- Brasil, Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.p.44.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2018.p.39. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 07. Jul.2025
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2018.p.38. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.Acesso em: 07. Jul.2025
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018.p.54.
- BROUGÈRE, Gilles. **O saber Brincar: Brincadeira e Educação**. Porto Alegre: ADMET, 2002. Disponível em: <http://www.admet.com.br/sabersbrincar>. Acesso em 15. Jul.2025.
- FROEBEL, Friedrich. **The education of man**. Tradução de W.N.Hailmann. New York: D. Appleton and Company, 1887.
- Kishimoto, T.M. (2010). **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brincar e a linguagem da infância: por meio do qual a criança interpreta o mundo e interage com ele**. In: Brasil. Ministério da Educação. Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectiva atual. Belo horizonte: MEC/UFMG, 2010.
- Kishimoto, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento- Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro 2010.
- Kishimoto. (1994). **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira.
- PIAGET, Jean. **A equilibracão das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.p. 160.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A mente em sociedade: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad.M. Hall e A.S. Carton. São Paulo: Martins Fontes/Harvard University press, 1978.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes,2007.
- Winnicott, D.W. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- ZANLUCHI, Rosane. **Brincadeira, educação e desenvolvimento infantil**. Curitiba: Editora aplicar, 2005.p.91. (citação disponível em resumo acadêmico) Wikipédia+13apoioiespipedagogio. bloqspot.com+13ISCIWeb+13SÒES-COLA+1SciELOBrasil+1

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Grupo Educacional IBRA como requisito para a aprovação na disciplina de TCC.

Histórico Sobre o Maior São João do Mundo em Campina Grande – PB nas Décadas de 1980 e 1990

Francisco Ramos da Silva

Discente do curso 2L - Segunda Licenciatura em Artes

RESUMO:

Nesta pesquisa é abordado o histórico sobre o Maior São João do Mundo em Campina Grande – PB nas décadas de 1980 e 1990. As fontes pesquisadas foram obras literárias sobre o surgimento do São João no Brasil, entrevistas, como também documentários de sites da web e um jornal local, utilizados como representação teórica das festas juninas. Neste sentido, nosso trabalho analisa o festejo junino desde sua origem, nos bairros, nas residências até sua expansão, que o transformou no Maior São João do Mundo, evento com duração por todo mês de junho na cidade de Campina Grande – PB. Os festejos eram realizados no Palhoção, o qual se tornou pequeno para o grande número de forrozeiros campinenses frequentadores, surgindo a necessidade da construção do Parque do Povo, inaugurado no ano de 1986. Nos anos seguintes o mesmo já é visto como um megaevento nacional e passa a fazer parte do calendário oficial do turismo.

Palavras-chave: Festa; São João; Parque do Povo; Palhoção; Campina Grande.

ABSTRACT:

This research addresses the history of the Largest São João in the World in Campina Grande – PB in the 1980s and 1990s. The researched sources were literary works about the emergence of São João in Brazil, interviews, as well as documentaries from websites and a local newspaper, using the June festivals as a theoretical representation. of the June festivals. In that regard, our work analyzes the June festival from its origin, in neighborhoods, in homes to its expansion that transformed it into the Largest São João in the World, an event that lasts throughout the month of June in the city of Campina Grande – PB. The festivities were held in Palhoção, which became too small for the large number of forró dancers from Campina Grande who attended and the need arose for the construction of Parque do Povo, which was inaugurated in 1986. In the following years, it was already seen as a national mega-event and became part of the official tourism calendar.

Keywords: Party; São João; Parque do Povo; Palhoção; Campina Grande.

1. Introdução

O conteúdo que será abordado na pesquisa irá veicular os festejos juninos, especialmente o Maior São João do Mundo na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba, que é realizado durante os trinta dias do mês de junho. A festa tem seu início com a construção do Palhoção em um terreno baldio conhecido como coqueiros de José Rodrigues, no começo dos anos 1980.

Em 1983, o então prefeito Ronaldo Cunha Lima começa a oferecer um novo rumo ao São João em Campina. A festa foi denominada de “Maior São João do Mundo”, e logo recebeu grande apoio popular. O evento cresceu com as grandes apresentações dos forrozeiros e a divulgação do evento pela imprensa local e estadual. O espaço do Palhoção não comportava mais o público e em seu lugar foi construído o Parque do Povo, inaugurado em 1986.

Com o grande crescimento dos frequentadores na festa devido à expansão do espaço físico, o mês de junho passou a aquecer mais ainda a economia local, pois aumentou o consumo e, conseqüentemente, passaram a ser contratados funcionários fixos e temporários nas lojas localizadas no centro da cidade. O mercado informal também se desenvolveu com a presença dos vendedores ambulantes.

A festa passou a ser manchete em todos os meios de comunicação, devido a sua popularidade, pois foi criada para abranger todas as classes sociais, sem distinção de cor da pele, raça, etnia e credo religioso. Lima (2001, p. 59) relata a participação maciça do povo campinense durante o festejo junino:

Um evento que, na verdade, toma conta da cidade no mês de junho e o campinense, sem dúvida, é o grande responsável por toda essa receptividade do evento, afinal é ele que diariamente se desloca para os espaços da festa e transforma em prática o acontecimento que transforma a cidade em um cartão postal.

Diante da significância do evento exposto, achamos conveniente levantar algumas indagações sobre a pesquisa: O que levou a festa de São João em Campina Grande tornar-se a maior do Brasil? Qual importância teve a imprensa na divulgação do evento? Como a festa contribuiu no desenvolvimento econômico da cidade? Com a construção do Parque do Povo veio à modernização para melhor atender aos habitantes da cidade e visitantes. Em meados da década seguinte (1990) foi criada no interior do Parque uma cidade cenográfica com réplicas históricas sobre a cidade de edificações significativas, como a Catedral da cidade, o Cassino Eldorado e o “Sítio São João” que representava o cotidiano na zona rural, despertando curiosidade dos turistas.

A imprensa depende exclusivamente dos noticiários que tenham relevância social, no primeiro momento os meios de comunicação apoiaram o Maior São João do Mundo em nível local e estadual através dos programas de forró nas rádios onde algumas apresentavam

durante o festejo junino e outras durante o ano todo. Em outro momento, com a evolução e a divulgação em nível nacional, os programas de forró começaram a ser apresentados nas emissoras de televisão.

A festa teve participação na economia campinense, gerando vários empregos provisórios e oportunizando aos trabalhadores a venda de seus produtos. Os cantores de trios de forró que antes tocavam apenas duas festas, uma na noite de São João e a outra na noite de São Pedro, passaram, então, a tocar diversas vezes durante o mês. Com a presença dos turistas houve uma grande movimentação no mercado interno do Parque do Povo, como na procura por produtos artesanais da região e diversidade culinária. Hotéis, restaurantes e lojas também se beneficiam enormemente com o aumento de excursionistas durante o período festejado.

A festa representa momentos de grande relevância social e cultural para toda região nordestina. Através deste evento a cidade de Campina Grande – PB ficou conhecida nacionalmente e passou a receber turistas de diversos países. Durante as duas primeiras décadas da criação do maior São João do Mundo, procurou-se manter as raízes nordestinas em seu espectro, através do forró pé de serra, manifestações artísticas e culturais juninas.

Desta maneira mostraremos o período em que o evento estava voltado para preservar a autêntica cultura junina, divulgando os artistas locais, regionais, tendo como maior patrocinador e divulgador a Secretaria de Cultura do Município. As décadas posteriores trouxeram grandes mudanças, pois os artistas, os ritmos e as comidas típicas perderam seu protagonismo na festa, sendo ampliado o número de patrocinadores, os quais passaram a fazer uso de marcas, promover grandes shows e privatizar parte deste megaevento.

Muitos cantores da periferia campinense foram revelados neste período e se profissionalizaram. Pois, segundo Goff (1990, p. 426): “O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história”. No que se refere à abordagem, trata-se de uma pesquisa bibliográfica a partir de levantamentos de referências já publicadas em trabalhos científicos e reportagens jornalísticas. Foram utilizados dados divulgados nos sites da web sobre documentários em relação ao tema. Procurou-se, com interferência nesses levantamentos de dados e demais matérias disponíveis, a importância do Maior São João do Mundo na cultura nordestina, brasileira e, sobretudo, campinense. Diversos trabalhos acadêmicos já foram realizados sobre essa temática, e, nesta pesquisa, foram consultados vários autores especialistas no assunto “O Maior São João do Mundo”, em Campina Grande. O tema abordado possui relevância histórica e cultural para a cidade, incluindo as festividades de forró que tradicionalmente ocorrem no bairro de José Pinheiro, em Campina Grande – PB. Durante as celebrações no Parque do Povo, era comum a participação da comunidade em atividades como dança, consumo de bebidas, socialização e relacionamentos, sendo pouco frequentes registros de brigas, furtos ou outros tipos de violência.

2. A Historicidade do Histórico Sobre o Maior São João do Mundo em Campina Grande – PB nas Décadas de 1980 e 1990

O festejo a São João tem como influência as festas produzidas pela Igreja Católica no período medieval (Idade Média) na Europa, em que se cultuavam diversos santos, sobretudo São João. Estes festejos culturais e artísticos foram trazidos pelos colonizadores portugueses. Segundo Vitalli (2008, p. 21 *apud* SANTOS, 2022, p. 11),

Quando os portugueses iniciaram o empreendimento colonial no Brasil, a partir de 1500, as festas de São João eram o centro das comemorações de junho. Alguns cronistas contam que os jesuítas acendiam fogueiras e tochas em junho, provocando grande atração sobre os indígenas. No Brasil essa época coincidia com a realização dos rituais mais importantes para os povos que aqui viviam, referentes à preparação dos novos plantios e às colheitas. (Apud SANTOS (2022 - P:11).

As festas juninas chegam ao Brasil por volta do século XVI, especialmente na região Nordeste, para venerar, de forma sagrada e profana, Santo Antônio, São João e São Pedro. E muito presente, durante estas festas, o gênero musical forró que destaca os ritmos xote, xaxado e baião, tendo como precursor desse estilo musical o pernambucano Luís Gonzaga, em meados do século XX.

O forró, enquanto gênero musical, engloba vários estilos, o chamado xote (representado pelos passos dois pra lá e dois pra cá), o baião (possui uma coreografia marcada pelos rodopios, balanços e passos marcados), o xaxado (dança com movimentos laterais, em que os dançarinos também arrastam os pés) e o tradicional “arrasta-pé”, são alguns mais conhecidos na história do forró (MARQUES, 2020).

A fundação do povoado de Campina Grande tem seu início em 01 de dezembro de 1697, por Teodósio de Oliveira Ledo, tendo como padroeira Nossa senhora da Conceição e seu primeiro Vigário foi o Padre Bartolomeu de Almeida e por ser um local possuidor de belas paisagens naturais no planalto da Borborema foi denominado de “Rainha da Borborema”. Sobre as construções de residências e a organizações de ruas, Câmara (1947, p. 12-13) afirma que:

Surgiram casebres de taipa e telha, formando a primeira rua e novas moradias do mesmo tipo foram construídas em torno da capela... Apareceram nas adjacências (Brejo e Agreste) as primeiras casas de farinha, cujo produto já estava abastecendo a feira da rua das barrocas. Em razão destes e doutros cereais, o povoado foi se tornando um pouco quase obrigatório de boiadeiros tropeiros do interior.

Passou à categoria de vila com a denominação de Vila Nova da Rainha, em 20 de abril de 1790. Veja o que afirma o fascículo nº 2 “Campina Grande, 150 anos à frente”, do Jornal da Paraíba (2014):

Em uma das cartas enviadas a Dom Tomás José de Melo, então governador de Pernambuco, moradores de Campina Grande argumentam que o lugar deveria ser escolhido para se transformar em vila por “serem as terras de lavouras e de boa produção; junto aos melhores brejos daquela freguesia, com abundância de farinhas não só para sustentação dos moradores como ainda para os lugares mais remotos que para lá correm, afirmam. A posição geográfica entre o litoral e o sertão, também estava entre os argumentos.

Foi elevada à categoria de cidade em 11 de outubro de 1864. No ano seguinte, o comércio desenvolveu-se bastante. A cidade chegou a ser ponto estratégico comercial, seu principal produto era a cultura algodoeira (chegando a ser denominada como a Liverpool do Nordeste). Essa aceleração econômica ocorreu através da chegada do trem em 1907. A festa junina em Campina Grande começou de forma modesta, como uma celebração tradicional de São João, comum em várias cidades do Nordeste brasileiro. Com o passar dos anos, a festa cresceu em proporção e popularidade. Foi nas décadas de 1980 e 1990 que este evento cultural começou a tomar a forma grandiosa como hoje conhecemos.

Antes do maior São João do Mundo as festas juninas eram realizadas nos clubes, tais como os Caçadores, o Grêmio dos Subtenentes e Sargentos do Exército (GRESSE), o Campestre, o Campinense Clube, Associação Atlética Banco do Brasil (AABB), Ipiranga, entre outros, além das festas de ruas, como as quadrilhas juninas que animam a cidade. Os festejos juninos (forró) tiveram grande destaque no bairro campinense José Pinheiro, onde eram comemorados nos salões da Sociedade de Amigos do Bairro (SAB), no Círculo Operário e nas ruas, com as quadrilhas, com destaque para as duas maiores e tradicionais Pisa na Fulô e Arraial da Felicidade. Nesta localidade residia o casal Marinês, a “Rainha do Xaxado”, e Abdias da Sanfona, de saudosa memória, o qual surgiu no forró desde a década de 1950.

Essa festa junina na cidade de Campina Grande tomou um imenso rumo a partir de 1983, aproveitando-se do local que funcionava um “Palhoção” (hoje Parque do Povo), criado pelo ex-prefeito Enivaldo Ribeiro, o qual aproveitou esse espaço chamado de os Coqueiros de Zé Rodrigues e construiu uma palhoça bem ornamentada com bandeirolas, com o piso de cimento para acabar com a poeira. Além dos forrós, as quadrilhas juninas passaram a apresentar-se. Veja o relato de Edson, filho de uma comerciante proprietária de uma barraca na época do Palhoção:

Eu sou um dos fundadores do Parque do povo na época do prefeito Enivaldo Ribeiro que era no chão mesmo no barrão com as barracas, minha mãe colocou uma barraquinha que vendia caipirinha (bebida alcoólica) e churrasco. Nesse tempo era bom demais, eu era criança, mas

me lembro de tudo, depois veio o prefeito Ronaldo Cunha Lima e fez o Parque do Povo, mas quem fez ali o forró pé de serra foi Enivaldo.¹

Figura 1: Palhoção do Forró, na região onde hoje é o Parque do Povo, em 1983. Ao fundo, observa-se o Obelisco, monumento do Açude Novo.



Fonte: Blog Retalhos Históricos de Campina Grande

Em 1985, o cantor Capilé grava a música “Campina Grande: capital mundial do forró”, que se tornou o hino do “Maior São João do Mundo” no seguinte:

Forró em Campina Grande
Todo mundo dança
Forrozando à noite inteira
O tempo passa e não me cansa
[...]Campina Grande agora é
Capital mundial do forró [...]

¹ Edson Alves de Sousa (53 anos) - Entrevista cedida em 10/09/2024

Figura 2: Capa do CD do cantor Capilé.



Fonte: Blog Retalhos Históricos de Campina Grande²

Veja uma homenagem sobre a noite de São João na região do Nordeste brasileiro e em particular na cidade de Campina Grande – PB, de autoria do próprio pesquisador do tema:

Figura 3: Noite de São João (23 de junho)



Fonte: Francisco Ramos da Silva³ (Francesco), 23/junho/2024.

Nesta noite as fogueiras são acesas para homenagear o santo padroeiro e aquecer as festas no Nordeste e o espaço celeste.

Os balões são soltos para colorir e iluminar o céu. As comidas típicas fazem parte da mesa, tais como mun-gunzá, canjica, bolo de milho e pamonha, para festejar no arraiaí.

O xote, o xaxado e baião nos terreiros das palhoças, nas residências, no Parque do Povo, nas casas de shows deixando o forrozeiro e a forrozeira à vontade para fazer sua opção. É a melhor festa profana do ano para a população paraibana.

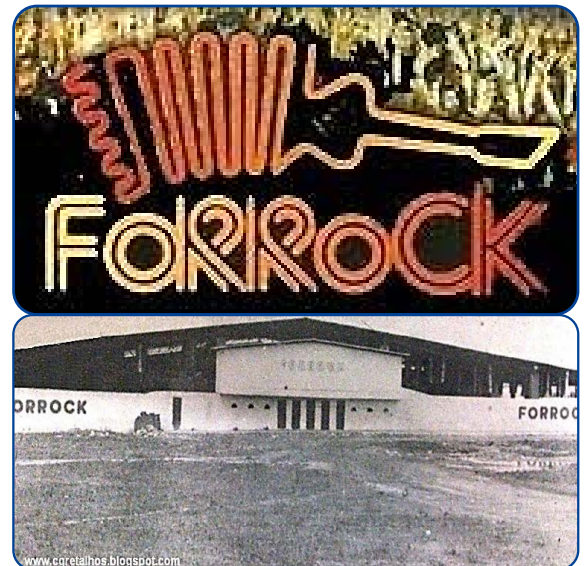
2 Disponível em: <<https://saojoaocampinagrande.com.br/como-surgiu-o-evento-maior-sao-joao-do-mundo/>>. Acesso em: 23 de outubro de 2024.

3 Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialização em História do Brasil pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Especialização em Educação para as relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Os principais clubes da cidade, Caçadores, Campinense Clube e Campestre, não comportavam mais a demanda dos forrozeiros, principalmente nas noites de São João e São Pedro. Daí surge a casa de shows Forrock. Veja a seguinte reportagem:

Figura 4: O Forrock em 1986.

Num primeiro momento, a casa de Shows “Forrock” foi muito importante na consolidação do evento “Maior São João do Mundo”. Até sua criação em 1985, Campina Grande não tinha um local para grandes shows, sendo alguns realizados em clubes, alguns pequenos e sem a acomodação adequada para o público. A partir do empreendimento do empresário João Gregório, a cidade campinense e mesmo a Paraíba como um todo, vislumbraram a possibilidade de se ter grandes empreendimentos na área de eventos, pois isso atraía um interessante público, que gerava dividendos e consequentemente, empregos diretos e indiretos.



Fonte: Diário da Borborema⁴

Figura 5: Propaganda de show de Gonzagão, em Campina, em 1985.

www.cgretalhos.blogspot.com

O Maior São João do Mundo é no FORROCK

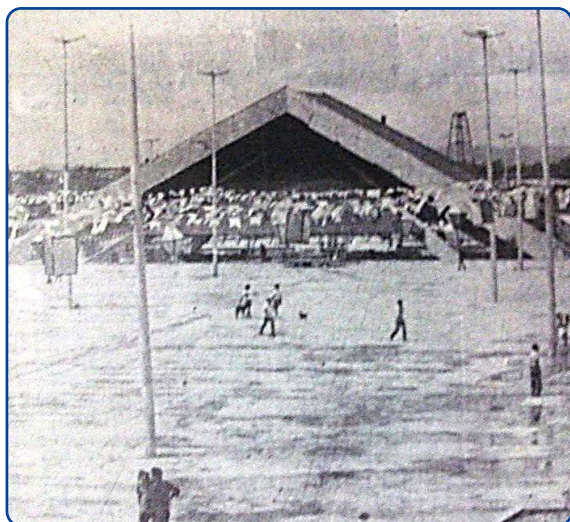
	Dias	Preços	
Elba Ramalho	21	Masculino Cr\$ 40.000	Feminino Cr\$ 25.000
Dominguinhos	22	Masculino Cr\$ 25.000	Feminino Cr\$ 15.000
Luiz Gonzaga	23	Masculino Cr\$ 25.000	Feminino Cr\$ 15.000

Fonte: Blog Retalhos Históricos de Campina Grande

A pirâmide foi construída pelo então prefeito Ronaldo Cunha Lima com o objetivo de fixar e oferecer outra visão cultural do Maior São João do Mundo para o povo campinense. Veja a reportagem do G1 (LIRA, 2018):

⁴ Disponível em: <<https://cgretalhos.blogspot.com/2010/01/memoria-abandonada-antigo-forrock.html>>. Acesso em 29 outubro de 2024.

Figura 6: A emblemática Pirâmide do Forró, ícone arquitetônico do Parque do Povo, nos primeiros anos do “Maior São João do Mundo”, em 1986.



Fonte: Blog Retalhos Históricos de Campina Grande

Com o sucesso da festa nos três primeiros anos, em 1986 a prefeitura começou a construir o Parque do Povo. Inicialmente foi construída a “Pirâmide” e pavimentada a parte superior do local, onde hoje fica a área de shows do palco principal. Um fato curioso sobre a construção do Parque do Povo é que a famosa “Pirâmide” na verdade foi construída para representar uma fogueira e que o local seria chamado de “Forródromo”, em referência ao Sambódromo, em São Paulo. Mas, pelo formato, pouca gente relacionava a obra a uma fogueira e o local ficou conhecido mesmo como a “Pirâmide do Parque do Povo”⁵.

No ano de 1986 é inaugurado oficialmente o Parque do Povo, com trinta dias de festas. Os ambulantes foram instalados nas barracas construídas com madeira e cobertas com lona de plástico, onde negociavam bebidas alcoólicas, tira-gostos e comidas típicas. Os cantores ganharam um palco para shows e os forrozeiros podem optar por dançar embaixo do palco ou na pirâmide. A partir dos anos seguintes a festa ganhou novos contornos e os turistas começaram a frequentar a mesma. Veja o depoimento de Jorge Souto, um dos forrozeiros das décadas de 1980 e 1990:

Figura 7: Parque do Povo em 1986.

Eu morava no bairro da Liberdade em Campina Grande, esta festa surgiu na década de 1980 o prefeito na época era Enivaldo Ribeiro que começou com aquele Palhoção né e depois veio Ronaldo Cunha Lima que ampliou quando e deu início ao Parque do Povo. e o inaugurou em 1986. Na época era muito bom as atrações eram os forrozeiros Chicó, Josinaldo e seu Conjunto, Os 3 do Nordeste e Capilé que fez a música do Maior São João do Mundo.⁶



Fonte: Blog Retalhos Históricos de Campina Grande

⁵ LIRA, Artur. 2018. São João de Campina Grande começou há 35 anos com improviso. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pb/paraiba/sao-joao/2018/noticia/sao-joao-de-campina-grande-comecou-ha-35-anos-com-improviso-conheca-historia.ghtml>>. Acesso em: 18 de outubro de 2024.

⁶ Severino Jorge Souto Velez (56 anos) - Entrevista cedida em 10/10/2024

Veja alguns versos do então prefeito de Campina Grande – PB, Ronaldo Cunha Lima, durante a inauguração do Maior São João do Mundo:

“Campina Grande, sorrindo, abre as portas da cidade: ao chegar, seja bem-vindo; ao partir, leve saudade” (Ronaldo Cunha Lima)

“Grande festa nordestina
Forró a cada segundo
Nós fazemos em Campina
O Maior São João do Mundo”
(Ronaldo Cunha Lima)

“Que esse meu gesto marque
o nascer de um tempo novo
o povo pediu o parque
eu fiz o parque do povo”
(Ronaldo Cunha Lima)

O Maior São João do Mundo crescia assustadoramente a cada edição e por isso foi inaugurada no ano de 1987 outra casa de shows, o Spazzio, que era considerada a maior da América Latina. Veja a seguinte reportagem:

Figura 8: Spazzio em 1987.



No dia 16 de junho de 1987, foi inaugurada na época, a maior casa de shows da América Latina, o Spazzio. A grandiosidade do local chamava a atenção de todos os brasileiros, já que a pergunta geral era: como é que uma cidade do interior da Paraíba tinha “bala na agulha” para tamanho empreendimento?⁷

Fonte: Blog Bar-PB

Programação do Spazzio de 1987:

19/06 – Jorge de Altinho/ Alceu Valença

20/06 – Luiz Gonzaga/ Marinês/ Capilé

21/06 – Chiclete c/ Banana/ Dominginhos

23/06 – Elba Ramalho / Luis Gonzaga/ Jorge de Altinho

24/06 – Nando Cordel/ Dominginhos

26/06 – Luiz Gonzaga/ Fagner/ Alcimar Monteiro

27/06 – Elba Ramalho/ Chiclete com Banana / Capilé

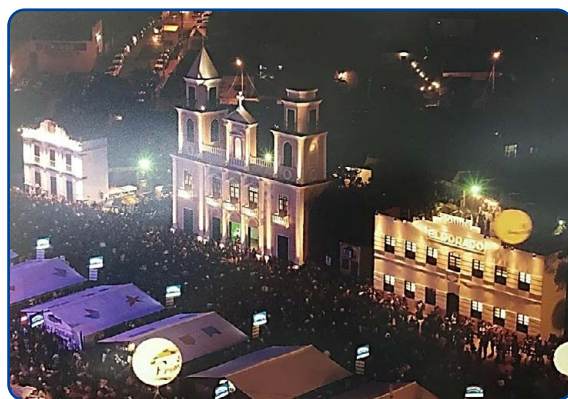
28/06 – Alceu Valença/ Nando Cordel

⁷ Disponível em: <<https://barespb.blogspot.com/2011/10/spazzio.html>>. Acesso em: 15 de outubro de 2024.

Com a chegada do grande número de turistas vindo de todas as partes do país e também certa quantidade de estrangeiros, a festa foi incluída no calendário oficial do Instituto Brasileiro de Turismo pela Empresa Brasileira de Turismo (EMBRATUR). Isto fez crescer bastante o evento, pois nas edições seguintes o prefeito teve que ampliar o espaço do Parque do Povo, construiu uma cidade cenográfica e o Sítio São João para divulgar a história do município. O Sítio São João foi idealizado pelo produtor cultural João Dantas, em meados da década de 1990, o local reproduz o cotidiano da vida rural (na roça). Veja o relato do surgimento do Sítio (PIVA, 2019):

Figura 9: A partir de 1999 a estrutura do São João no Parque do Povo passou a ter cidade cenográfica.

Com mais de 20 anos de história o Sítio São João já passou por cinco endereços. Uma primeira edição foi realizada em São Paulo e depois passou a fazer parte do Maior São João do Mundo, sendo montado no próprio Parque do Povo. Em seguida, mudou para um terreno ao lado do Teatro Municipal Severino Cabral, depois para Avenida Manoel Tavares, no bairro do Alto Branco e, por último, passou pela Avenida Brasília, no Catolé.⁸



Fonte: Cléa Cordeiro/Memorial do Maior São João do Mundo/Arquivo Pessoal

A economia da cidade passou a crescer assustadoramente durante o mês de junho, pois os trabalhadores informais desenvolviam suas funções negociando seus produtos dentro e fora do Parque do Povo. O comércio teve um grande crescimento com a presença dos turistas, como também consumo por parte da população local e das cidades circunvizinhas. Os cantores assinaram seus contratos de shows com a Prefeitura durante o decorrer do evento e os que faziam parte dos trios de forró passaram a apresentar-se quase todos os dias, porque os mesmos só tocavam durante as noites de São João e São Pedro. O fotógrafo João Ramos da Silva, o qual vivia profissionalmente dessa profissão, pois era sua única fonte de renda, faz o seguinte relato:

Eu comecei a tirar fotos nesta festa desde a época do Palhoção e com a criação do Parque do Povo melhorou bastante. Fotografava as quadrilhas juninas que se apresentavam na pirâmide como também os casais que dançavam com as músicas tocadas pelos trios de forró após a exposição dos quadrilheiros. Depois seguia para bater fotos do pessoal que ficava bebendo até o amanhecer nas barracas.⁹

⁸ PIVA, André. 2019. Vila Sítio São João. Disponível em: <<https://paraibacriativa.com.br/artista/vila-sitio-sao-joao/>>. Acesso em: 01 de outubro de 2024.

⁹ Ivanildo Cordeiro Barbosa (49 anos) - Entrevista cedida em 01 de outubro de 2024.

O músico e ex-componente da banda do cantor de forró Capilé, na década de 1990, Ivanildo (Poico do Sax), afirma o seguinte:

Para mim é o maior prazer está falando nesse momento, pois recorro as grandes Bandas que passei em Campina Grande junto com os monstros da música de forró, como Josinaldo, Chicó, Diomedes e tive o orgulho de passar vários anos tocando ao lado de Capilé que foi um ícone do Maior São João do Mundo, ele iniciou esta festa e é o único que tocou em todas as edições até hoje.¹⁰

A imprensa campinense falada (rádios), escrita (diários impressos) e televisada (TV) teve um papel fundamental na divulgação do Maior São João do Mundo. Em 1988, na rádio Campina FM, Oscar Neto cria o personagem Coroné Grilo inspirado na dupla Coronel Ludugero e Otrópe, de Luiz Jacinto Silva e Irandir Peres. Programa “Forró Leroá” (das 6h00 às 8h00), comandado pelo cantor Biliu de Campina, pela Rádio Correio 98, em 1991, entre outras programações de forró nas emissoras locais com o objetivo de divulgar o Maior São do Mundo. O Forró Fest, criado em 1991, era um concurso de música de forró promovido pelas TVs Cabo Branco e Paraíba.

Tabela 1: Cidades que já receberam eliminatória do Forró Fest¹¹

Ano	Eliminatória 1	Eliminatória 2	Eliminatória 3	Eliminatória 4	Final	Troféu Asa Branca
1988	Cajazeiras	João Pessoa	Não houve	Não houve	Campina Grande	-
1989	João Pessoa	Patos	Não houve	Não houve	Campina Grande	-
1990	-	-	-	-	-	-
1991	Patos	João Pessoa	Não houve	Não houve	Campina Grande	Marinês
1992	Cajazeiras	João Pessoa	Não houve	Não houve	Campina Grande	Jackson do Pandeiro (in memorian)
1993	Patos	Guarabira	Não houve	Não houve	Campina Grande	Geraldo Correia
1994	Patos	João Pessoa	Não houve	Não houve	Campina Grande	Antônio Barros e Cecéu
1995	Patos	João Pessoa	Não houve	Não houve	Campina Grande	Rosil Cavalcante (in memorian)
1996	Cabedelo	Patos	Bananeira	Não houve	Campina Grande	Zé Calixto

10 João Ramos da Silva (71 anos) - Entrevista cedida em 27 de setembro de 2024.
11 WIKIPEDIA. 2022. Forró Fest. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Forr%C3%B3_Fest>. Acesso em: 22 de outubro de 2024.

Ano	Eliminatória 1	Eliminatória 2	Eliminatória 3	Eliminatória 4	Final	Troféu Asa Branca
1997	Cabedelo	Patos	Bananeira	Não houve	Campina Grande	Cátia de França
1998	João Pessoa	Patos	Bananeiras	Não houve	Campina Grande	Fuba de Taperoá
1999	João Pessoa	Patos	Bananeiras	-	Campina Grande	Biliu de Campina

A partir do Forró Fest Campina Grande e outras cidades paraibanas revelaram grandes talentos da música do estilo forró “pé de serra”, pois a maioria destes astros não tinha uma boa condição financeira para gravar seus CDs e obviamente divulgar suas músicas.

3. Conclusão

A partir da pesquisa foi possível identificar que a festa de São João é oriunda da Idade Média e veio para o Brasil, sobretudo, para a região do Nordeste, trazida pelos colonizadores portugueses. O Maior São João do Mundo em Campina Grande – PB tem seu início nos anos de 1980, ainda na administração do prefeito Enivaldo Ribeiro (1977-1983), criador de um Palhoção, espaço chamado de os Coqueiros de Zé Rodrigues.

A partir da gestão do prefeito Ronaldo Cunha Lima (1983-1989), o São João de Campina Grande deixou de ser aquela comemoração nas ruas e no Palhoção, passando a ser um evento turístico com a construção do Parque do Povo, fazendo jus ao nome de Maior São João do Mundo, com duração de trinta dias. O evento tornou-se um sucesso, além de servir de exemplo para as várias festas juninas do país.

Os clubes da cidade que promoviam os festejos juninos durante o São João e São Pedro não suportavam mais o grande número de forrozeiros, os quais para lá se deslocavam. Então foram inauguradas duas grandes casas de shows na segunda metade da década de 1980, o Forrock e, em seguida, o Spazio, passando a divulgar com maior intensidade o evento. A imprensa foi de fundamental importância na divulgação da festa, pois divulgava nas páginas dos jornais, nos programas de rádios direto do Parque do povo ou nos estúdios das emissoras. As emissoras de TV, afiliadas à Globo Cabo Branco da cidade de João Pessoa e a Paraíba da cidade de Campina Grande, criaram um concurso de música de forró (Forró Fest), o qual, além de elevar o nome do Maior São João do Mundo, revelou novos talentos forrozeiros.

O evento entrou para o calendário turístico brasileiro através do Instituto Brasileiro de Turismo pela Empresa Brasileira de Turismo (EMBRATUR). As réplicas dos monumentos históricos e culturais do município e a criação do Sítio São João no interior do Parque do Povo fizeram com que a população local e adjacências, bem como os turistas, frequentassem ainda mais o recinto.

O comércio campinense teve um grande crescimento com a presença dos turistas, como também o consumo por parte da população local e das cidades circunvizinhas.

Os trabalhadores ambulantes, fotógrafos, cantores, componentes dos trios de forró e os barraqueiros que comercializavam dentro da festa puderam fazer um salário extra. O curso teve como objetivo principal nos mobilizar enquanto professores de Artes do Ensino Fundamental e Médio em relação às literaturas e às festas populares existentes no Brasil, pois se trata de um país multicultural.

Referências

- ARAÚJO, Adriano; SOUSA, Emannuel. 2018. **Como surgiu o evento “Maior São João do Mundo”**. Disponível em: <<https://cgretalhos.blogspot.com/2018/06/como-surgiu-o-evento-maior-sao-joao-do.html>>. Acesso em: 08 de outubro de 2024.
- _____. 2010. **Memória abandonada: antigo Forrock em Campina Grande**. Disponível em: <<https://cgretalhos.blogspot.com/2010/01/memoria-abandonada-antigo-forrock.html>>. Acesso em: 29 de outubro de 2024.
- CÂMARA, Epaminondas. **Alicerce de Campina Grande**. Campina Grande: Moderna, 1947.
- GOFF, Jacques Le. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 1990.
- JORNAL DA PARAÍBA. **Campina Grande, 150 anos à frente**. Fascículo nº 2, 25 de maio de 2014.
- LIMA, Elizabeth Christina de Andrade. **A fábrica dos sonhos: a festa do maior São João do mundo**. Tese de Doutorado. Fortaleza, CE: UFCE, 2001.
- LIRA, Artur. 2018. **São João de Campina Grande começou há 35 anos com improviso**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pb/paraiba/sao-joao/2018/noticia/sao-joao-de-campina-grande-comecou-ha-35-anos-com-improviso-conheca-historia.ghtml>>. Acesso em: 18 de outubro de 2024.
- LUCENA, Antônio Carlos Florentino de. **Os festejos juninos de Campina Grande e sua evolução**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Jornalismo) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2021. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/26697/1/TCC_UEPB_AntonioLucena.pdf>. Acesso em: 21 de outubro de 2024.
- MARQUES, Mayanna. 2020. **História do forró**. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/historia-do-forro>>. Acesso em: 11 de outubro de 2024.
- SANTOS, Jose Edno dos. **O cancelamento do maior são joão do mundo em Campina Grande – PB no contexto da pandemia do Covid-19 e os seus impactos socioeconômicos [manuscrito]**. s.l. 2022.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Grupo Educacional IBRA como requisito para a aprovação na disciplina de TCC.

A Influência das Línguas Indígenas, Estrangeirismo e Fenômenos Culturais na Formação do Português Brasileiro

Gabriela Leandro Silva

Discente do curso 2L - Segunda Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa

RESUMO:

O presente artigo aborda a influência das línguas originárias, os fenômenos culturais e os impactos na formação da Língua Portuguesa Brasileira, sendo incorporados termos no idioma durante o processo de aculturação. O objetivo do estudo é analisar a atuação das línguas indígenas, averiguar o impacto dos estrangeirismos na literatura e língua portuguesa brasileira, explorando a contribuição da aculturação, globalização e a influência do latim e o latim vulgar. Através de estudos de livros e artigos renomados, houve o enriquecimento de ideias e auxílio no desenvolvimento. Para compreender o processo de formação da atual Língua Portuguesa Brasileira, é necessário compreender o processo histórico por trás dessa concepção. Assim o primeiro capítulo aborda sobre os povos originários e as línguas indígenas, além de como sua influência no português brasileiro, referenciando a legislação e os direitos linguísticos conforme a Constituição de 1988. O segundo capítulo sobre estrangeirismos na literatura brasileira examinou a presença de termos estrangeiros desde os tempos coloniais até a contemporaneidade, com destaque para os autores Machado de Assis e Oswald de Andrade. O capítulo sobre o latim e a formação do português brasileiro analisou as mudanças fonológicas, morfológicas e sintáticas decorrentes da evolução do latim para o português. O capítulo sobre aculturação e globalização investigou os processos que contribuíram para a evolução do português no Brasil, com ênfase na década de 1960 e na expansão dos meios de comunicação através da internet. Por fim, o capítulo sobre estrangeirismo na literatura brasileira explorou os aspectos estilísticos e expressivos dos termos estrangeiros nas obras literárias, utilizando citações de obras renomadas para ilustrar a incorporação desses elementos. Os resultados do estudo revelaram que as influências linguísticas e culturais desempenharam um papel fundamental na formação da língua portuguesa brasileira, contribuindo para sua riqueza e diversidade. As conclusões destacaram a relevância dessas influências para a compreensão da identidade linguística e cultural do Brasil e incentivaram a continuidade dos estudos sobre a evolução das línguas em contextos de contato cultural.

Palavras-chave: Línguas indígenas; Estrangeirismos; Aculturação; Globalização; Literatura brasileira.

ABSTRACT:

This course completion work (TCC) addresses the influence of original languages, cultural phenomena and impacts on the formation of the Brazilian Portuguese language, with terms being incorporated into the language during the acculturation process. The objective of the study is to analyze the performance of indigenous languages, investigate the impact of foreignisms on Brazilian Portuguese literature and language, exploring the contribution of acculturation, globalization and the influence of Latin and Vulgar Latin. Through the study of renowned books and articles, ideas were enriched and development assistance was provided. The chapter on original peoples and indigenous languages highlighted the linguistic diversity of indigenous peoples and their influence on Brazilian Portuguese, in addition to discussing legislation and linguistic rights under the 1988 Constitution. The chapter on foreign language in Brazilian literature, examining the presence of foreign terms from colonial times to contemporary times, with emphasis on the authors Machado de Assis and Oswald de Andrade. The chapter on Latin and the formation of Brazilian Portuguese analyzes the phonological, morphological and syntactic changes resulting from the evolution from Latin to Portuguese. The chapter on acculturation and globalization investigated the processes that developed for the evolution of Portuguese in Brazil, with an emphasis on the 1960s and the expansion of means of communication through the internet. Finally, the chapter on estrangement in Brazilian literature explored the stylistic and expressive aspects of foreign terms in literary works, using requests from renowned works to illustrate the incorporation of these elements. The results of the study revealed that linguistic and cultural influences played a fundamental role in the formation of the Brazilian Portuguese language, contributing to its richness and diversity. The contributions highlighted the relevance of these influences for understanding Brazil's linguistic and cultural identity and encouraged the continuation of studies on the evolution of languages in contexts of cultural contact.

Keywords: *Indigenous languages; Foreignisms; Acculturation; Globalization; Brazilian literature.*

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo explorar a influência das línguas originárias, estrangeirismos e fenômenos culturais na formação e evolução da língua portuguesa no Brasil. Desde os primeiros contatos com os povos indígenas até os processos de globalização contemporâneos, o estudo aborda as complexas interações linguísticas que moldaram a identidade da língua portuguesa brasileira. A escolha do tema se deu pela importância de compreender as raízes linguísticas e culturais do país, essenciais para a valorização e preservação da diversidade linguística nacional.

A justificativa para este trabalho reside na necessidade de entender as múltiplas influências que constituem o português brasileiro, destacando as interferências estrangeiras proporcionadas pela globalização. Esta pesquisa é relevante para os estudos linguísticos e culturais, pois proporciona uma visão abrangente das contribuições indígenas, europeias e globais à formação da língua. Além disso, a análise das transformações linguísticas reflete mudanças sociais e históricas, contribuindo significativamente para o campo do conhecimento linguístico e cultural.

O problema central da pesquisa é identificar como as influências linguísticas e culturais ao longo da história brasileira moldaram o português contemporâneo. A pesquisa pretende responder de que maneira as línguas indígenas, os estrangeirismos e os processos de aculturação e globalização impactaram a evolução e a diversidade do português no Brasil. Este problema norteia a investigação e estrutura a análise das diferentes influências abordadas nos capítulos.

Os objetivos do trabalho são: analisar a influência das línguas indígenas na formação do português brasileiro; investigar o impacto dos estrangeirismos na literatura e na língua; examinar como a aculturação e a globalização contribuíram para a formação e constante transformação do português no Brasil; discutir o papel do latim e do latim vulgar na base estrutural do português, além de explorar como a literatura brasileira reflete essas influências.

A metodologia adotada envolveu uma revisão bibliográfica abrangente, utilizando obras de autores renomados como Machado de Assis, Oswald de Andrade, e Mia Couto, entre outros. Foram consultados livros, artigos acadêmicos e documentos oficiais, como a Constituição de 1988. A pesquisa se baseou na análise crítica de textos literários para exemplificar o uso de estrangeirismos e influências culturais. Esse método permitiu uma compreensão aprofundada e contextualizada das interações linguísticas e culturais ao longo da história brasileira.

- ➔ **Capítulo 1:** Os povos originários do Brasil e suas línguas, aborda a diversidade linguística dos indígenas brasileiros, incluindo características, semelhanças, diferenças e troncos linguísticos das línguas indígenas. Também discute a influência dessas línguas na formação do português brasileiro e os desafios enfrentados após a colonização. A legislação e os direitos linguísticos são analisados, destacando a importância da preservação das línguas indígenas conforme a Constituição de 1988.
- ➔ **Capítulo 2:** A colonização do Brasil e os impactos nas línguas indígenas, refere-se ao processo de colonização e as modificações implicadas pela invasão dos europeus,

resultando em transformações e dizimações de aspectos culturais fundamentais da história, cultura e língua dos povos originários brasileiros. Explorando o interesse de nações europeias como os franceses e holandeses que também impactam a formação e mutação das línguas nativas sobreviventes e a que havia se formado: A Língua Geral.

- **Capítulo 3:** O Latim e a Formação da Língua Portuguesa Brasileira, neste capítulo, são discutidos os impactos do latim e do latim vulgar na formação da língua portuguesa e, conseqüentemente, do português brasileiro. São analisadas as mudanças fonológicas, morfológicas e sintáticas decorrentes da evolução do latim para as línguas românicas. Também se discute como o português brasileiro preserva e transforma esses elementos latinos.
- **Capítulo 4:** Aculturação e Globalização, investiga os processos de aculturação e globalização, além da sua contribuição/interferência na língua portuguesa brasileira. A importância da década de 1960 é destacada, junto com a expansão dos meios de comunicação através da internet e a influência de fenômenos globais na linguagem e na cultura brasileira ponderando em como esses processos moldam a língua contemporânea.
- **Capítulo 5:** Estrangeirismo explora o conceito do termo e a incorporação de palavras de vocabulários estrangeiros na língua portuguesa brasileira, como isso está agregado à diversas áreas do cotidiano, como: Tecnologia, Cultura Pop e Economia. Porém a admissão de termos e expressões estrangeiras tem gerado debates e críticas, por desvitalizar a identidade e “personalidade” da língua portuguesa brasileira.
- **Capítulo 6:** Estrangeirismo na Literatura Brasileira, aborda o uso de estrangeirismos na literatura brasileira, enfatizando a influência de expressões e culturas estrangeiras nas obras literárias. Há uma reflexão sobre os aspectos estilísticos e expressivos, bem como o impacto cultural e ideológico desses elementos.

Assim o trabalho conclui com uma reflexão sobre a importância das influências linguísticas e culturais na formação da língua portuguesa brasileira, destacando o processo histórico e sua relevância para a compreensão da identidade linguística e cultural do Brasil.

2. Os Povos Originários do Brasil e Suas Línguas

Os povos originários do Brasil, também conhecidos como povos indígenas, possuem uma rica e diversificada herança cultural e linguística que precede a chegada dos colonizadores europeus em 1500. A história desses povos é marcada por sua resistência e resiliência diante das adversidades impostas pela colonização e pelos processos contínuos de modernização e urbanização. Segundo Darcy Ribeiro, “Os índios, exterminados aos milhares, sempre resistiram bravamente, fugiram, guerrearam e, ao mesmo tempo, cederam, integraram-se, sempre mantendo suas especificidades culturais” (RIBEIRO, 1995, p. 67). Assim se torna necessário explorar as línguas originárias do Brasil, abordando suas características, troncos linguísticos, semelhanças e diferenças, além de discutir a situação atual dessas línguas após séculos de colonização e dizimação.

Estima-se que, antes da chegada dos colonizadores, existiam no Brasil cerca de 1.000 a 1.500 línguas indígenas, faladas por mais de 2.000 povos diferentes. Essas línguas podem ser agrupadas em vários troncos linguísticos, dos quais os mais significativos são o Tupi, o Macro-Jê, o Aruak e o Karib. Cada tronco linguístico abriga um conjunto de línguas com características comuns e um passado histórico compartilhado.

- 1) **Tronco Tupi:** O tronco Tupi é um dos mais conhecidos e difundidos, principalmente devido à língua Tupi Antiga, que serviu de base para a Língua Geral, amplamente utilizada durante o período colonial. As línguas do tronco Tupi são faladas desde o litoral até o interior do Brasil e incluem o Guaraní, o Mundurucu e o Sateré-Mawé.
- 2) **Tronco Macro-Jê:** Esse tronco engloba línguas faladas por diversos grupos no interior do Brasil, como os Kaingang, os Xavante e os Krahô. As línguas Macro-Jê são conhecidas por suas complexas estruturas fonológicas e gramaticais.
- 3) **Tronco Aruak:** As línguas Aruak são faladas em uma vasta região que vai do Brasil até a Bolívia e o Peru. Entre as línguas mais conhecidas desse tronco estão o Wapichana e o Paresi.
- 4) **Tronco Karib:** Predominantemente faladas na região norte do Brasil, especialmente na Amazônia, as línguas Karib incluem o Makuxi e o Waiwai.

As línguas indígenas do Brasil possuem uma variedade impressionante de características linguísticas, refletindo a vasta diversidade cultural dos povos que as falam. Algumas características comuns incluem:

- ➡ **Riqueza Fonológica:** Muitas línguas indígenas têm repertórios fonológicos ricos, com uma ampla variedade de consoantes e vogais.
- ➡ **Morfologia Complexa:** Algumas línguas apresentam uma morfologia coalescente, onde palavras são formadas pela combinação de morfemas que carregam significados distintos.
- ➡ **Sistemas de Classificação Nominal:** Muitas línguas indígenas possuem sistemas complexos de classificação para substantivos, que podem indicar características como forma, tamanho e funcionalidade.

No entanto, essas línguas também apontam significativas diferenças, como: enquanto o Tupi-Guarani tem uma morfologia relativamente simples, com palavras formadas principalmente pela justaposição de radicais, as línguas do tronco Macro-Jê frequentemente possuem morfologias mais complexas e polissindéticas.

Atualmente, estima-se que existam cerca de 180 línguas indígenas vivas, faladas por aproximadamente 250 mil pessoas. Muitas dessas línguas estão em risco de extinção, com apenas alguns poucos falantes idosos, devido ao impacto da colonização e a expansão das fronteiras agrícolas e urbanas resultando na drástica redução do número de falantes.

Esforços de revitalização linguística estão em andamento, promovidos tanto por iniciativas governamentais quanto por organizações não-governamentais e os próprios povos indígenas. A educação bilíngue, a documentação de línguas ameaçadas e a criação de materiais

didáticos são algumas das estratégias utilizadas para preservar e revitalizar essas línguas. A Constituição de 1988 reconhece os direitos dos povos indígenas de manter e promover suas línguas e culturas. Especificamente, o Art. 210 destaca:

“Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1988)

Para muitos povos indígenas, a língua é um elemento central de sua identidade cultural e espiritual, servindo como veículo de transmissão de conhecimentos tradicionais e percepções da sua cultura, dessa forma as línguas indígenas deixaram uma marca inextinguível no português falado no Brasil, contribuindo com vocabulário, toponímia e expressões culturais.

As línguas dos povos originários do Brasil representam um patrimônio cultural e linguístico inestimável, que oferece uma janela para a diversidade e a complexidade das culturas indígenas. Proteger e revitalizar essas línguas é essencial não apenas para preservar a herança cultural dos povos indígenas, mas também para garantir a riqueza cultural do Brasil como um todo. A conscientização sobre a importância dessas línguas e o apoio a iniciativas de revitalização são passos cruciais para garantir que essas vozes não se calem e nem se percam diante dos desafios contemporâneos.

3. A Colonização do Brasil e os Impactos nas Línguas Indígenas

A chegada dos colonizadores europeus em 1500 marcou o início de um período de profunda transformação para os povos originários do Brasil. Em 22 de abril de 1500, a frota comandada por Pedro Álvares Cabral desembarcou na costa do que hoje conhecemos como Brasil, marcando o início da colonização portuguesa. Este evento não apenas alterou a paisagem física do território, mas também iniciou um processo de mudanças profundas nas sociedades indígenas, o que consequentemente afetou todos os âmbitos da história dos brasileiros. Os colonizadores impuseram suas culturas, línguas e religiões, resultando em um impacto devastador para as culturas nativas.

A colonização foi motivada por interesses econômicos e estratégicos. Segundo Celso Furtado, “a expansão marítima portuguesa foi impulsionada pela busca de novas rotas comerciais e a obtenção de produtos tropicais de alto valor” (FURTADO, 2000, p. 45). A exploração do pau-brasil e especialmente o cultivo de cana-de-açúcar, foram os principais incentivos da ocupação. Os indígenas, vistos como mão-de-obra gratuita, foram forçados a trabalhar nas plantações e a adotar o modo de vida europeu.

Além dos portugueses, outras nações europeias também interferiram no processo de colonização, impactando diretamente os povos indígenas. Entre essas nações, destacam-se os franceses e os holandeses.

- **Franceses:** Durante o século XVI, realizaram várias tentativas de estabelecer colônias no Brasil, notavelmente a França Antártica (1555-1567) no estado do Rio de Janeiro e a França Equinocial (1612-1615) no estado do Maranhão. Essas incursões trouxeram conflitos adicionais e uma nova dinâmica de intercâmbio cultural e linguístico.
- **Holandeses:** No século XVII, ocuparam partes do Nordeste brasileiro, estabelecendo o governo da Nova Holanda (1630-1654). A presença holandesa introduziu novas influências culturais e religiosas, embora seu impacto linguístico tenha sido menos duradouro em comparação ao português.

O encontro entre europeus e indígenas resultou em um complexo processo de contato linguístico. Como destaca Eduardo Viveiros de Castro, “o contato entre línguas indígenas e o português levou à criação de novas formas de comunicação e à adaptação mútua de vocabulários e estruturas gramaticais” (CASTRO, 2002, p. 89). Os missionários jesuítas desempenharam um papel crucial na comunicação entre os colonizadores e os povos indígenas.

Para facilitar a evangelização e a administração colonial, os jesuítas desenvolveram a Língua Geral, baseada no Tupi Antigo. A Língua Geral era uma língua franca (uma língua acabando sendo mais difundida do que as demais e torna-se o meio de comunicação mais usado) que permitia a comunicação entre diversos grupos indígenas e os colonizadores. Ela possuía as seguintes características:

- **Simplificação Gramatical:** Para facilitar o aprendizado, os jesuítas simplificaram a gramática do Tupi Antigo, tornando-a mais acessível para os falantes de outras línguas.
- **Vocabulário Adaptado:** Incluía vocábulos emprestados do português e adaptados para o uso cotidiano.
- **Variedades Regionais:** A Língua Geral desenvolveu duas variedades principais: a Língua Geral Paulista, usada no Sudeste e no Sul, e a Língua Geral Amazônica (Nheengatu), utilizada na região Norte.

A Língua Geral serviu como a língua de comunicação em muitas áreas do Brasil colonial, especialmente nas missões jesuíticas. No entanto, sua influência diminuiu gradualmente com a expansão do português, particularmente após a expulsão dos jesuítas em 1759.

Contudo a Língua Geral Paulista começou a decair no final do século XVIII, à medida que o português se tornava a língua dominante. De acordo com Aryon Rodrigues, “com a intensificação da administração colonial e a imposição do português como língua oficial, a Língua Geral perdeu seu prestígio e uso entre a população” (RODRIGUES, 1986, p. 123). Entretanto, a Língua Geral Amazônica (Nheengatu) continuou a ser falada na região amazônica e ainda hoje é utilizada por algumas comunidades indígenas.

Além da imposição linguística, a colonização teve outras consequências devastadoras para os povos indígenas. A dizimação populacional: guerras, doenças trazidas pelos europeus e a escravidão dizimaram grande parte da população indígena. Já com o deslocamento

cultural muitos povos foram transpostos de seus territórios tradicionais, resultando na perda de práticas e conhecimentos culturais, além da imposição do catolicismo que levou ao sincretismo religioso, onde elementos das religiões indígenas se mesclaram com práticas cristãs.

O processo de colonização iniciado em 1500 trouxe mudanças profundas e duradouras para os povos indígenas do Brasil. A imposição das línguas europeias, particularmente do português, e a criação da Língua Geral são apenas alguns dos muitos impactos linguísticos desse período.

4. O Latim e a Formação da Língua Portuguesa Brasileira

O latim, língua do antigo Império Romano, teve um papel fundamental na formação das línguas românicas, incluindo o português. Com a evolução do latim clássico para o latim vulgar e seu impacto na formação da língua portuguesa em Portugal o que consequentemente interferiu na língua portuguesa brasileira. Assim, as transformações linguísticas ocorridas ao longo dos séculos contribuíram para a riqueza e diversidade do português contemporâneo.

O latim clássico era a língua oficial do Império Romano, utilizada na literatura, na administração e na educação. A distinção entre o latim clássico e o latim vulgar é crucial para entender a evolução das línguas românicas, segundo Mário Eduardo Viaro, “o latim vulgar é a matriz de onde se originaram as línguas românicas. Era a língua do povo, com suas variantes regionais e sociais, que se transformou gradativamente nas diversas línguas românicas” (VIARO, 2007, p. 32). Logo o latim falado pelas massas, conhecido como latim vulgar, diferia significativamente do latim clássico em termos de pronúncia, vocabulário e gramática, como:

- ➡ **Simplificação Gramatical:** o latim vulgar tinha uma estrutura gramatical mais simples;
- ➡ **Variedade Dialetoal:** havia uma grande diversidade dialetoal, refletindo as influências regionais e as interações com línguas locais.
- ➡ **Vocabulário Cotidiano:** o vocabulário do latim vulgar era mais voltado para o uso cotidiano, com menos termos literários e filosóficos.

Com a queda do Império Romano e as invasões germânicas no século V, o latim vulgar começou a se fragmentar nas várias regiões da Europa, dando origem às línguas românicas. A língua portuguesa emergiu na região da Galícia e norte de Portugal, evoluindo a partir do galego-português, uma variante do latim vulgar falado naquela região.

Porém durante a Idade Média, o galego-português passou por várias transformações linguísticas, influenciadas por diversos fatores históricos e culturais, incluindo: a reconquista cristã que trouxe novas influências, além das cruzadas e comércio que proporcionou o contato com outras culturas. Então, de acordo com José Mattoso, “o português medieval se consolidou como uma língua distinta durante o período da Reconquista, absorvendo influências do árabe, do germânico e de outras línguas românicas” (MATTOSO, 1997, p. 57).

Com a colonização do Brasil no século XVI, a língua portuguesa foi levada ao Novo Mundo. No Brasil, o português evoluiu de maneiras distintas, influenciado por fatores locais pelos contatos com outras línguas. A língua portuguesa brasileira incorporou elementos das línguas indígenas, africanas e dos imigrantes europeus, refletindo a diversidade cultural do país. Alguns exemplos incluem:

- **Línguas Indígenas:** muitas palavras do vocabulário cotidiano, especialmente toponímia, nomes de plantas e animais, têm origem indígena (por exemplo, “abacaxi”, “tatu”, “ipê”, “Piracicaba”).
- **Línguas Africanas:** A influência das línguas africanas é evidente em vários aspectos do português brasileiro, especialmente no léxico e na fonologia (por exemplo, “samba”, “moqueca”, “quilombo”).
- **Imigrantes Europeus e Asiáticos:** ondas de imigração de italianos, alemães, japoneses e outros grupos também deixaram sua marca na língua, introduzindo novos termos e expressões.

Segundo Celso Cunha, “o português do Brasil e o de Portugal são variantes de uma mesma língua, mas com características próprias que refletem suas histórias e influências culturais distintas” (CUNHA, 1985, p. 28). O português falado no Brasil desenvolveu características únicas que o distinguem do português europeu. Entre essas características estão:

- **Pronúncia:** o português brasileiro tem uma pronúncia mais aberta e nasalizada em comparação ao português europeu.
- **Vocabulário:** há diferenças significativas no vocabulário, com o português brasileiro incorporando muitas palavras de origem indígena, africana e de outras línguas.
- **Gramática:** algumas construções gramaticais e usos verbais são diferentes entre as duas variantes, refletindo a evolução independente das duas línguas ao longo dos séculos.

Então o latim, através do latim vulgar, teve um impacto duradouro na formação da língua portuguesa e, subsequentemente, na língua portuguesa brasileira. O processo de evolução linguística foi moldado por uma série de fatores históricos, culturais e sociais, resultando na rica diversidade do português que conhecemos hoje. Compreender essa trajetória histórica é essencial para valorizar a complexidade e a beleza da língua portuguesa em suas várias formas.

5. Aculturação e Globalização

A aculturação e a globalização são fenômenos sociais e culturais que influenciam profundamente as línguas ao redor do mundo. No caso do Brasil, esses processos têm moldado significativamente a língua portuguesa. A evolução do português brasileiro é marcante, especialmente a partir da década de 1960 e com a expansão dos processos de comunicação através da internet.

Aculturação é o processo pelo qual os indivíduos e grupos de diferentes culturas entram em contato contínuo, levando a alterações nos padrões culturais originais de um ou ambos os grupos. No Brasil, a aculturação tem sido um fenômeno constante desde o período colonial, com influências de culturas indígenas, africanas e europeias. Segundo Roberto da Matta, “o Brasil é uma terra de múltiplas influências culturais, onde a aculturação é um processo contínuo e dinâmico que enriquece nossa língua e identidade” (MATTA, 1984, p. 67).

Já a globalização é o processo de interação e integração entre pessoas, empresas e governos de diferentes nações, impulsionado pelo comércio internacional e pela tecnologia. A década de 1960 foi um período crucial para a globalização, marcado por avanços tecnológicos e a expansão dos meios de comunicação.

Na cultura Pop e Música, a década de 1960 viu o surgimento de movimentos culturais globais como o *rock’n’roll* e a contracultura, que influenciaram a música, a moda e o comportamento dos jovens brasileiros. A Bossa Nova e a Tropicália são exemplos de movimentos musicais brasileiros que emergiram nesse contexto, incorporando influências internacionais.

Na Mídia de Massa, a televisão tornou-se um meio de comunicação dominante, disseminando rapidamente novas ideias e culturas. Programas de TV, filmes e comerciais ajudaram a popularizar palavras e expressões estrangeiras no cotidiano brasileiro. O que consequentemente influenciou na educação e intercâmbio, proporcionando o aumento das oportunidades de educação e cultura. O que levou muitos brasileiros a estudarem no exterior, trazendo de volta influências linguísticas e culturais que enriqueceram o português brasileiro mais uma vez.

Com o fenômeno internet no final do século XX, os processos de comunicação global se expandiram exponencialmente, impactando profundamente a língua portuguesa brasileira. Redes Sociais e Cultura Digital, plataformas como Facebook, Twitter e Instagram criaram novos espaços de interação, onde o português brasileiro se mistura com outras línguas, especialmente o inglês. Termos como “*postar*”, “*hashtag*” e “*selfie*” são exemplos de palavras incorporadas ao vocabulário cotidiano.

Além das tecnologias de comunicação: ferramentas como e-mails, mensagens instantâneas e videoconferências mudaram a maneira como as pessoas se comunicam, incorporando novas formas de expressão e abreviações (por exemplo, “vc” para “você” e “tb” para “também”).

Assim o acesso fácil ao conteúdo global, como: filmes, séries, músicas e notícias, expôs os brasileiros a novas influências linguísticas e culturais, acelerando o processo de globalização linguística. Para mais a aculturação e a globalização resultaram em uma miscigenação cultural, onde elementos de diferentes culturas são combinados para criar novas formas de expressão.

No Brasil, isso é evidente na música, na culinária e na moda, e também no uso da língua, dessa forma a cultura resultante da aculturação e da globalização molda e enriquece diversas áreas da vida cultural e social brasileira. Desde as influências indígenas e africanas até os impactos mais recentes da internet e das redes sociais, a língua portuguesa no Brasil reflete dinamicamente sua história e sua posição no mundo globalizado.

Porém, apesar das influências externas, há um movimento crescente de valorização e preservação das tradições culturais e linguísticas. Iniciativas para promover a literatura, a música e as artes brasileiras ajudam a manter viva a identidade cultural do país.

6. Estrangeirismo

O termo estrangeirismo designa palavras, expressões ou influências linguísticas provenientes de outras línguas que são incorporadas ao léxico de uma língua receptora. Assim, os estrangeirismos são termos provenientes de línguas estrangeiras que são adotados e adaptados em uma língua receptora. Eles podem ser categorizados em:

- ➡ **Empréstimos Linguísticos:** palavras ou expressões que são importadas diretamente de outras línguas sem alteração significativa.
- ➡ **Calques:** traduções literais de expressões estrangeiras que mantêm a estrutura e o significado original, mas são adaptadas à língua receptora.
- ➡ **Adaptações Fonéticas e Morfológicas:** modificações na pronúncia, grafia ou estrutura gramatical para adequar o termo estrangeiro à língua receptora.

A incorporação de estrangeirismos enriquece o vocabulário brasileiro, introduzindo novos conceitos e expressões culturais que muitas vezes não têm equivalentes precisos na língua portuguesa nativa. Segundo Marcos Bagno, “a língua é um organismo vivo que absorve e transforma os estrangeirismos de acordo com suas necessidades comunicativas e culturais” (BAGNO, 2002, p. 45). Podemos perceber essa absorção, conforme os exemplos abaixo.

- 1) **Tecnologia:** Termos como “*internet*”, “*software*”, “*download*” foram incorporados à língua portuguesa brasileira com a expansão da tecnologia e da informática.
- 2) **Cultura Pop:** Expressões do mundo do entretenimento, como “*pop star*”, “*blockbuster*” e “*show*”, são frequentemente adotadas para descrever fenômenos culturais globais.
- 3) **Economia e Negócios:** Palavras como “*marketing*”, “*business*”, “*startup*” são amplamente utilizadas no contexto empresarial brasileiro.

A oficialização de estrangeirismos na língua portuguesa brasileira ocorre principalmente quando esses termos se tornam amplamente reconhecidos e utilizados pela população, pela mídia e por setores específicos da sociedade. Não há um processo formal único para sua incorporação, mas geralmente ocorre por meio do uso contínuo e da aceitação social.

Já o processo de incorporação de estrangeirismos na língua portuguesa brasileira envolve uma adaptação gradual e natural. Muitos termos são adaptados foneticamente e morfológicamente para se integrarem ao sistema linguístico existente, facilitando sua compreensão e aceitação pelos falantes nativos.

Apesar dos benefícios dos estrangeirismos, sua admissão também gera debates sobre a preservação da identidade cultural e linguística nacional. Na obra de José Luiz, o autor afirma: “O uso desenfreado de termos estrangeiros, sem a devida adaptação ou necessidade,

pode resultar na perda de elementos culturais essenciais que compõem a identidade de um povo. A língua, enquanto veículo cultural, deve ser protegida para que se mantenha autêntica e representativa das tradições e valores de uma” (SANTOS, 1983, p. 47), assim o uso excessivo de termos estrangeiros pode enfraquecer a língua portuguesa como um veículo de expressão cultural genuína.

Os estrangeirismos são uma parte inevitável e dinâmica da evolução da língua portuguesa brasileira, refletindo as mudanças sociais, culturais e tecnológicas globais, seu impacto no vocabulário e na comunicação diária demonstra a flexibilidade e a capacidade de adaptação da língua portuguesa às necessidades contemporâneas.

7. Estrangeirismo na Literatura Brasileira

O uso de estrangeirismos na literatura é um fenômeno que reflete não apenas a influência de outras culturas e línguas, mas também as mudanças sociais, políticas e tecnológicas ao longo do tempo, dessa forma os estrangeirismos têm sido utilizados na literatura em geral.

Os estrangeirismos na literatura referem-se ao uso de palavras, expressões ou conceitos originários de línguas estrangeiras dentro de um texto literário. Esses elementos podem ser incorporados de maneira direta, como empréstimos linguísticos, ou de forma indireta, através de influências culturais e temáticas.

O seu uso na literatura pode enriquecer o estilo do autor ao introduzir novos sons, ritmos e imagens que não estão presentes na língua nativa. Segundo T.S. Eliot, “a influência de estrangeirismos pode revitalizar a linguagem literária ao introduzir novos matizes semânticos e sintáticos” (ELIOT, 1920, p. 112). Na literatura brasileira, os estrangeirismos têm uma presença significativa desde os tempos coloniais, quando a literatura era predominantemente influenciada pela cultura europeia, especialmente pela tradição literária portuguesa.

Dessa forma Candido afirma: “A influência portuguesa, no entanto, é incontestável: ela se nos transmite pelos estrangeirismos vocabulares, pelas construções sintáticas, pelos modelos gramaticais.” (CANDIDO, 1972, p. 28).

Autores como Machado de Assis frequentemente faziam uso de termos e conceitos de origem europeia em seus escritos, refletindo a elite intelectual e educacional da época. “Ao pé do fogão, lendo a Plutarco, senti-me empalidecer e tremer, como se de súbito se me revelasse o mistério da vida humana. Depois, lendo Rabelais e Cervantes, o meu espírito expandiu-se numa grande gargalhada, feita de ironia e desdém. Se me perguntarem agora como se comporta o cérebro de um defunto autor de memórias, responderei que como um espelho da alma; e que, a despeito da sua singularidade, é uma das peças mais úteis da maquinaria humana.” (ASSIS, 1981, p. 63)

Durante o movimento modernista brasileiro do século XX, houve uma ruptura com as tradições literárias europeias e uma valorização das raízes culturais e linguísticas brasileiras. Autores como Oswald de Andrade, em sua obra “Manifesto Antropófago”, propuseram

uma abordagem de absorção crítica de influências estrangeiras, transformando-as em algo genuinamente brasileiro. Segundo Andrade, “a literatura brasileira deve se alimentar das influências estrangeiras para criar uma obra que seja ao mesmo tempo universal e única” (ANDRADE, 1928, p. 45).

Com o avanço da globalização e a expansão das comunicações digitais, a literatura brasileira contemporânea tem incorporado estrangeirismos de maneiras novas e variadas. Autores como Chico Buarque, em seus romances e letras de música, frequentemente mesclam elementos da cultura global com temas e cenários brasileiros, criando uma narrativa que ressoa tanto localmente quanto internacionalmente.

O uso de estrangeirismos na literatura brasileira muitas vezes levanta questões sobre a preservação da identidade cultural nacional frente à influência global. Alguns críticos argumentam que a proliferação de estrangeirismos pode diluir a especificidade cultural brasileira, enquanto outros veem isso como uma forma de enriquecimento e adaptação às realidades contemporâneas.

Autores contemporâneos como Mia Couto, de Moçambique, exploram estratégias de resistência linguística ao incorporar elementos de línguas locais e africanas em sua prosa. Esta prática não apenas enriquece a expressividade literária, mas também promove um diálogo intercultural e uma valorização das raízes linguísticas regionais.

O uso de estrangeirismos na literatura brasileira é um reflexo da dinâmica intercultural e da evolução linguística do país. Desde os primeiros contatos com colonizadores europeus até a era da globalização digital, os estrangeirismos têm desempenhado um papel vital na formação da identidade literária brasileira, enriquecendo o vocabulário, ampliando as fronteiras estilísticas e refletindo as complexas interações culturais do Brasil com o mundo.

8. Conclusão

Ao longo deste trabalho, exploramos a influência das línguas indígenas, estrangeirismos e fenômenos culturais na formação e evolução do português brasileiro. A pesquisa revelou que as línguas originárias contribuíram significativamente para a diversidade linguística do Brasil, influenciando não apenas o léxico, mas também aspectos fonológicos e gramaticais da língua portuguesa. Os estrangeirismos, por sua vez, desempenharam um papel crucial na adaptação e expansão do vocabulário brasileiro, refletindo os contatos culturais e comerciais ao longo da história.

Os objetivos propostos foram alcançados ao analisar como esses elementos moldaram a língua portuguesa em diferentes contextos históricos e literários. A pesquisa abordou desde os primeiros contatos entre europeus e indígenas até os impactos contemporâneos da globalização na linguagem e na literatura brasileira. As análises críticas de obras literárias demonstraram como autores como Machado de Assis e Oswald de Andrade incorporaram e transformaram influências estrangeiras em expressões genuinamente brasileiras, contribuindo para a construção de uma identidade cultural única.

O problema inicial de compreender como esses fenômenos linguísticos e culturais moldaram o português brasileiro foi abordado destacando a importância da diversidade e do dinamismo linguístico como reflexo da complexidade histórica e social do Brasil. Assim o estudo dessas influências é essencial para uma compreensão mais profunda da identidade nacional brasileira e para a preservação da diversidade linguística em um mundo globalizado.

Referências

- ANDRADE, Oswald de. ***Manifesto Antropófago***. São Paulo: Revista de Antropofagia, 1928.
- ARAÚJO, Abílio. ***Línguas Indígenas: um panorama histórico e sociolinguístico***. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- ASSIS, Machado de. ***Memórias Póstumas de Brás Cubas***. São Paulo: Martins, 1981.
- BAGNO, Marcos. ***A língua de Eulália: novela sociolinguística***. São Paulo: Contexto, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 jun. 2024.
- CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara. ***Línguas Indígenas do Brasil: Fonologia, Gramática e História***. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- CARVALHO, Ana Maria. **Language Contact and Change in Brazil**. **Journal of Sociolinguistics**, v. 12, n. 4, p. 536-551, 2008.
- CASTRO, Eduardo Batalha Viveiros de. ***A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia***. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- CUNHA, Celso. ***Nova Gramática do Português Contemporâneo***. Rio de Janeiro: Lexikon, 1985.
- ELIOT, T.S. ***The Sacred Wood: Essays on Poetry and Criticism***. London: Methuen, 1920.
- ESCOBAR, Anna Maria. **Globalization and Language Vitality: Perspectives from Brazil**. **Language and Society**, v. 35, n. 2, p. 210-225, 2010.
- FURTADO, Celso. ***Formação Econômica do Brasil***. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.
- GIDDENS, Anthony. ***Globalização e Cultura***. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Relatórios sobre diversidade linguística no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- MATTA, Roberto da. ***Carnavais, Malandros e Heróis: Para uma Sociologia do Dilema Brasileiro***. Rio de Janeiro: Rocco, 1983.
- MATTA, Roberto da. ***O que faz o Brasil, Brasil?***. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- MATTOSO, José. ***História de Portugal - Volume 2: A Monarquia Feudal (1096-1480)***. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Documentos sobre globalização e diversidade cultural**. Paris, 2015.
- PRADO JÚNIOR, Caio. ***A Formação do Brasil Contemporâneo***. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- RIBEIRO, Darcy. ***O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil***. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. ***Línguas Brasileiras: Para o Conhecimento das Línguas Indígenas***. São Paulo: Loyola, 1986.
- SANTOS, José Luiz dos. **O Que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SOUZA, Maria de Lourdes Beldi de. ***Povos Indígenas e a Construção do Brasil***. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- STORTO, Luciana. ***A Diversidade Linguística no Brasil: Uma Introdução aos Estudos das Línguas Indígenas***. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- TEYSSIER, Paul. ***História da Língua Portuguesa***. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VIARO, Mário Eduardo. ***Etimologia: História das Palavras***. São Paulo: Claridade, 2007.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) cedido ao
Grupo Educacional IBRA

Comunicação Entre a Pessoa com Deficiência Auditiva e o Mercado de Trabalho

Claudio Moreira Gomes

Discente do curso de Licenciatura de Geografia -
UFMT Universidade Federal de Mato Grosso

Lidiane Moreira Gomes

Discente do curso de Licenciatura Plena Pedagogia - UNIVAR Centro Universitário do
Vale do Araguaia Ministra aula na escola municipal em Nova Xavantina MT.

RESUMO:

Neste artigo científico, exploramos que o setor industrial está evoluindo com o desenvolvimento da comunicação entre pessoas com deficiência auditiva e o mercado de trabalho no território brasileiro. Portanto, destaca-se a união do ensino educacional, ciências tecnológicas e as legislações que têm desempenhado papéis fundamentais na inclusão das pessoas com deficiência auditiva. Essa temática de estudo foi abordada no contexto histórico da exclusão enfrentada pela comunidade surda, desde o século XV, quando se originaram os primeiros passos cruciais de ensinamento básico no ensino educacional até os avanços tecnológicos do século XXI. A investigação evidencia que a língua de sinais, antes desconsiderada, também agora ganha repertório de reconhecimento e espaço, determinado por leis de inclusão e ferramentas digitais na comunidade surda. Em resumo, a língua de sinais tem prioridade na comunicação acessível e propondo-se igualdade entre as oportunidades ao sustentar a integração plena das pessoas com deficiência auditiva no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Comunicação; Ciências Tecnológicas; Deficientes; Surdos; Ensino Educação; Ensino Educação.

ABSTRACT:

In this scientific article, we explore how the industrial sector is evolving with the development of communication between people with hearing impairments and the Brazilian job market. Therefore, we highlight the combination of educational teaching, technological sciences, and legislation that have played fundamental roles in the inclusion of people with hearing impairments. This study topic was approached within the historical context of the exclusion faced by the deaf community, from the 15th century, when the first crucial steps in basic education were taken, to the technological advances of the 21st century. The research shows that sign language, previously disregarded, is now gaining recognition and space, determined by inclusion laws and digital tools in the deaf community. In short, sign language is prioritized in accessible communication and promotes equality of opportunities by supporting the full integration of people with hearing impairments in the job market.

Keywords: Communication; Technological Sciences; Disabled; Deaf; Teaching Education; Teaching Education.

1. Introdução

Muitos autores, filósofos e escritores descreveram a importância da educação na vida dos seres humanos. Eles nascem sem conhecimento prévio, porém irão obter habilidades e competências essenciais no espaço da vida social. Segundo o autor John Locke (Tradutor Anoar Aiex, 2015), na sua obra-prima “Ensaio acerca do entendimento humano”, informa que a pessoa nasce sem o domínio algum na fala ou na expressão de comunicação, é como uma folha branca.

A crítica ao inatismo, realizada por Locke, levou-o a conceber a alma humana, no momento do nascimento, como uma “tábula rasa”, uma espécie de papel em branco, no qual inicialmente nada se encontra escrito. Chega, então, à conclusão de que, se o homem adulto possui conhecimento, se sua alma é um “papel impresso”, outros deverão ser os seus conteúdos: as idéias provenientes - todas - da experiência. Locke (1999, pág. 10).

O autor concluiu que o indivíduo consegue obter conhecimento absoluto quando o espaço branco é preenchido aos poucos por meio de outros seres humanos ao desenvolver conhecimento histórico aos anos da vida. Assim, procurar o sistema de educação para entender a fase endoculturação é crucial. Diante desse cenário, podemos concluir que o sistema de educação é a porta de entrada para pessoas interagir na superfície terrestre para inter-relacionar-se com harmonia com outras pessoas na sociedade.

Para os autores Marque e Oliveira (2016, pág. 190), reflete que a educação tornou-se um centro da humanidade trazendo um repertório de como poderia atuar numa determinada padronização.

Existe entre ensino e educação uma diferença basilar. Enquanto que o primeiro se refere principalmente ao ensino de conteúdos e conhecimentos, o segundo possui contornos mais complexos, que envolvem aprendizagens curriculares, mas também valores e atitudes, que visam formar melhor o indivíduo na sua totalidade. No sentido mais amplo, educação vai além do ensinar, envolve a provisão de possibilidades de autoconhecimento e valores éticos.

Ainda existem no Brasil, uma demanda enorme por falta de pessoas qualificadas para comunicação de formas alternativas no mundo, atendendo a minorias e a pessoas com necessidades especiais. O autor Duarte *et.*, (2013, pág. 1714), consolida: “a língua utilizada pela população ouvinte é a língua majoritária dos pais, e sua modalidade é a oral; no caso do Brasil portuguesa, mas, para os surdos, a realidade é outra”. Traduzindo-se, que as pessoas surdas utilizam as mãos para comunicar entre os indivíduos, por ser uma linguagem visual, e, não oralizada.

Nesse intervím, o ensino educacional no Brasil se iniciou no século XVI, pelos Padres Jesuítas, porém criou uma lacuna de desigualdade no espaço escolar, fortalecendo mais aos ouvintes, e menos as pessoas com deficiência auditiva, nesse período não trouxeram nenhuma proposta de alfabetização para a comunidade surda. Evidentemente, na época o ensinamento didático era baseado na doutrina religiosa proporcionando avanço ao assentarem escolas nas regiões do Brasil, ponderando por dois séculos.

Os autores Rosário, Neto (2015, pág. 383), reafirmam que os Padres Jesuítas foram imprescindíveis no desenvolvimento do ensino escolar no país.

A influência da educação jesuítica não se restringiu apenas ao período que por aqui se estabeleceram (1549 – 1759), ultrapassou períodos e, em todos eles encontra-se em menor ou maior quantidade reminiscências dessa educação, ou seja, marcou profundamente nossa educação, principalmente no tocante à orientação religiosa no ensino brasileiro, uma vez que a política colonizadora foi ao mesmo tempo religiosa e regalista.

Os Padres Jesuítas foram um marco principal na elaboração do ensino educacional no Brasil, no qual ensinavam a ler e escrever, sendo um ponto de partida crucial para a comunidade estudantil ouvinte, por outro lado, não para comunidade surda ou para os grupos formados para construir escolas apropriadas para pessoas com deficiência auditiva.

Segundo autores Bentes, Hayashi (2016), indubitavelmente, meados do século XVIII, a política educacional volta a ser palco de construção de escola para pessoa com deficiência auditiva, foi fundada no Estado do Rio de Janeiro por um professor estrangeiro francês, e logo após apresentou ao Rei Dom Pedro II, com uma carta de representação de Paris.

As pessoas com deficiência auditiva, não têm a mesma igualdade no espaço do mercado de trabalho. Até mesmo, as escolas não tinham intérprete de língua simultaneamente do português para Língua de Sinais – Libras.

Segundo Quadro (2004), a língua de sinais passa ser mais reconhecida pela Lei Nº 10,436 de 24 de abril de 2002, com efeito, no espaço da sociedade brasileira o uso da língua de sinais nas empresas públicas e privadas, e facilitando a função de intérprete nas vias independentes, pois irão auxiliar a população surda em vários aspectos sociais.

Essa pesquisa tem por objetivo investigar os motivos pelos quais os surdos não estão participando diretamente no setor industrial, principalmente os avanços na revolução industrial desde o século XVIII. Nesse período, a contratação dos empregadores sempre era realizada aos indivíduos sem nenhuma deficiência auditiva.

Este estudo é justificado por não ter inclusão da língua de sinais em empresas privadas e órgãos públicos, e a importância da linguagem nos ambientes para compreender o mecanismo da mensagem entre os dois mundos sendo; um sem ruídos e o outro com ruídos.

2. Metodologia

A metodologia deste artigo é qualitativa exploratória, está direcionada à ciência tecnológica, buscando conhecimento profundo sobre o tema da pesquisa nos livros digitais que proporcionam muitos métodos tradicionais na evolução da linguagem na humanidade. A princípio, as consultas foram baseadas nos livros didáticos de autores que têm embasamento sobre o ensino da educação e as desigualdades sociais.

Lev Semenovich Vygotsky (1934), mostra a importância de ensinar a criança desde os primeiros momentos da linguagem. Darcy Ribeiro (1995), retrata na sua obra literária o desenvolvimento do povo brasileiro e como se formou o território. Pedro Demo (1994), a educação é o pilar central na sociedade, mas, também traz na sua obra literária que ainda tem uma formalidade de desigualdade no ensino educacional. “As revoluções não mudam a forma estrutural da desigualdade, mas podem transformar as relações históricas entre iguais e desiguais, introduzindo democracia mais e menos viáveis”. Demo (1994, pág. 15). Foram utilizadas também como método de pesquisa o Google-acadêmico, onde há autores que trabalharam nas suas respectivas pesquisas servindo como fundamento teórico, na temática deste artigo científico.

3. A Definição e Contexto Histórico da Pessoa com Deficiência Auditiva (Surdo)

Historicamente as pessoas surdas muitas das vezes não nascem com a perda auditiva, mas podem adquirir ao longo da vida e é geralmente provocada por doenças, idade avançada ou genética, seja herdada pelos genitores ou de doenças sistêmicas, portanto quando as pessoas têm perda de audição; sendo criança, jovens e adultos a medição da perda auditiva é por meio do, audiometria chamado decibéis - dB.

De acordo com Nascimento (2022), relata que o indivíduo tem a classificação de auditivos; leve é 20 - 40 dB; moderado 41-55 dB; severa 56-70 dB; profunda 71 dB, isso quando a pessoa tem acima de 70 a 71 dB, pode usar aparelho auditivos, e, e esse exame auxilia na moderação, para verificar se a pessoa tem uma perda de auditivo, que necessita usar ou não preciso utilizar o aparelho radioativo no ouvido.

Por esse motivo, os indivíduos enfrentam várias barreiras na comunicação entre os dois mundos, sendo que existem uma agitação de barulhos, ruídos e som, já no outro mundo totalmente emudecimento, ainda traz um custo no ato de obter informação na procura de recursos sociais como; emprego, na educação e lugares públicos e privados, principalmente não tendo intérprete ou tradutor, geralmente sendo necessário estar acompanhado por um amigo próximo ou familiares presentes.

Para o autor Lacerda (2009, pág. 138), ratifica-se que a formalidade de uma comunicação social, entre a linguagem oral ou sinais, precisam de pessoas bilíngues.

A abordagem bilíngue passa a fazer parte das políticas educacionais brasileiras apenas na última década, em função da pressão dos movimentos sociais vivos do resultado de pesquisa na área da Linguística e Educação e da incorporação desses novos conhecimentos e tendências às agendas governamentais”.

A pessoa com deficiência física auditiva, precisa de pessoas com habilidades técnicas funcionais na tradução da língua falada para língua de sinais, sendo de grande importância o intérprete nessas ocasiões de maneira clara, objetiva nas mensagens entre os ouvintes e os surdos. Terão mais conhecimento no espaço da sociedade, por ter uma pessoa que traduzem e interpretam os diálogos entre ouvintes e surdos, e, conseguiram vencer os obstáculos mais difíceis que é a comunicação, por ser língua visual e não oral.

Para o autor Lacerda (2009), ratifica-se que as leis oficializaram a função da linguagem de sinais no espaço educacional. O decreto 5.626/2005, determina que a língua de sinais passou a ser obrigatória em sala de aula, e, também a lei 10. 098/2000, proporcionou pontos essenciais para os profissionais de língua de sinais, para atuarem no ensino educacional, pois criou-se cursos de nível superior para os tradutores de linguagem e que antes não tinham curso acadêmico profissional voltado para a língua de sinais, e, também passando o direito às pessoas com deficiência auditiva acesso em locais públicos e privados, terem inclusivamente uma pessoa que sabe Língua brasileira de sinais seja intérprete ou tradutor.

Dessa forma, os indivíduos surdos não irão precisar de um acompanhante nesses lugares, onde conseguiriam obter informação e recursos sociais, devido a lei que ampara os profissionais nos estabelecimentos públicos ou privados, terá o tradutor de linguagem que facilitará uma comunicação acessível nas ambas partes. O intérprete facilitará uma troca de mensagens com maior proporcionalidade em todos os aspectos sociais.

Os surdos existem desde a civilização humana, mas não se envolviam diretamente com outras pessoas, e simplesmente os mais próximos, eram familiares, principalmente pai e mãe, que viviam em zona rural e jamais participavam nas zonas urbanas, mostrando um número significativo para a população mundial, mas o território nacional brasileiro estava a prosperar aos poucos no ensino educacional, e que século XVI e XVII.

Mesmo com a primeira revolução industrial, ainda o número de pessoas vivia nas fazendas e as suas atividades econômicas eram cuidar de rebanho de gado, plantar alimentos na terra dos patrões, mas a revolução industrial, foram a avançar cada anos que passava a população eram expulsos das propriedades rurais, os proprietários perceberam que a força mecânica fazia mais serviço do que a força humana, fazendo uma evolução no mercado de trabalho.

De fato, a revolução industrial levou uma parcela enorme de pessoas a deixarem fazendas ou sítios, devido a tecnologia estava chegando nas propriedades rurais. As fábricas começaram a se instalar no país, e as pessoas foram ingressando diretamente nas empresas por não encontrar outros recursos sociais, nessa multidão de indivíduos, e principiou surgir

inúmeras pessoas com deficiência auditiva na zona urbana. Nessa época, não contratavam surdos para trabalhar, mas iniciou a inclusão do surdo no século XIX e XX.

4. A Evolução do Mercado de Trabalho e a Inclusão de Pessoas com Deficiência ao Longo das Revoluções Industriais?

A relação entre humanos são “dissimilaridades”¹, isso geralmente é relatado por autores que existem vários conflitos de semelhanças como; políticas econômicas e linguagens, e, tem por destaque Gohn (2004), narra que o capital está impregnado diretamente na sociedade primitiva, mas essa lacuna está a alavancar cada vez mais no setor industrial.

No cenário do mundo globalizado, vários autores têm destacado que o conflito social mudou, no mundo moderno, da esfera da produção para a esfera dos problemas da cultura, e nesta, os problemas de identidade cultural seriam os mais importantes, gerando movimentos em torno das questões de raça, gênero, nacionalidade, etc. Gohn (2004, pág. 11).

Essa desigualdade social acontece também no mundo da comunicação de linguagem entre os ouvintes e surdos. A princípio, desde a primeira revolução industrial no século XVIII, não houve a inclusão social da pessoa surda no mercado de trabalho no Brasil, existem esses conflitos de linguagem oralizada e linguagem de sinais que para Carboni, Maestri (2003, pág. 03), certifica-se que a comunicação possui verticalmente diversas formas na linguagem a contradições.

No cenário do mundo globalizado, vários autores têm destacado que o conflito social mudou, no mundo moderno, da esfera da produção para a esfera dos problemas da cultura, e nesta, os problemas de identidade cultural seriam os mais importantes, gerando movimentos em torno das questões de raça, gênero, nacionalidade, etc.

Por ser um grupo menor de pessoas com deficiência, é nesse período no Brasil onde não havia escolas institucionalizadas, que ensinavam a maneira correta para se comunicar com outras pessoas, sejam ouvintes ou surdos, para atender no mercado de trabalho. Principalmente a população estimava um conceito que a pessoa surda era classificada como uma pessoa doente.

Por outro lado, houve um congresso na Itália, na cidade de Milão, onde houve um discurso sobre a língua materna das pessoas com deficiência auditiva, que usam as mãos

¹ Mostra uma desigualdade na comunicação entre as duas comunidades, ouvinte e surdo, desde o século XV, que iniciou os estrangeiros virem para o território brasileiro nacional.

para comunicar-se entre a população ouvintes. “O congresso de Milão aconteceu em 1980. Reuniam os intelectuais da época em um evento que teria consequências terríveis para as comunidades surdas do mundo todo”. Baabalk, Caldas (2011, pág. 1885).

Portanto, a maioria estava apostando no resultado que iriam ter mais recursos sociais, e, também ter uma autonomia maior na concessão da participação diretamente num contexto de contratação para ingressar nas indústrias que estavam a ampliar no território brasileiro. Baabalk, Caldas (2011, pág. 1885), “Adotou-se o método de oralização”, o resultado foi negativo para a comunidade surda, priorizando a maioria dos ouvintes no campo de trabalho, e ser considerado uma pessoa ativa que não é debilitado, havendo um retrocesso na inclusão social dos surdos no mercado de trabalho.

No século XIX, o ensino educacional, transformou a maneira de desenvolver métodos e técnicas com maior agilidade nas salas de aulas, graças ao avanço da ciência tecnológica nas indústrias. Ribeiro (1995, pág. 21), refere que o setor industrial avançou criando outras formas de comunicação entre os indivíduos na sociedade.

A industrialização, enquanto gênero de vida que cria suas próprias paisagens humanas, plasmou ilhas Fabris em suas regiões. As novas formas de comunicação de massa estão funcionando ativamente como difusoras e uniformizadoras de novas formas e estilos culturais.

Com essa mudança na educação, o país começou a adotar as escolas no território brasileiro voltado para pessoas com deficiência, mas não tinham profissionais aptos para atender uma parcela de indivíduos que necessitavam de atenção mais profunda e técnica. Para Demo (1994, pág. 10), “a qualidade educativa popular emerge como fator crucial das chances de construir projeto de desenvolvimento moderno e próprio, a par da ciência e tecnologia”. No espaço digital, optou-se pelo início de uma nova jornada de luta que poderia acionar um mecanismo favorável entre os dois mundos sejam ouvintes e surdos.

O ensino educacional surge com nova modalidade para integrar pessoas letradas para atender as atividades econômicas dos empregadores, sejam contratar os colaboradores com deficiências auditivas, mas o autor Demo (1994, pág. 10), retrata devem priorizar que os fatos “em termos emancipatórios, dois horizontes são essenciais inclusão adequada no mercado de trabalho e cidadania”.

Diante do exposto, o homem trocou a força humana por ciências tecnológicas criando mais perspectivas na inclusão social do surdo nas fábricas. Sendo, o ponto central da educação social que pode preparar tecnicamente o indivíduo para o mercado de trabalho, por meio dos profissionais intérpretes ou tradutores e possa interagir nos locais públicos como escolas e empresas públicas ou privadas.

5. Tecnologia e Educação; Caminhos para a Inclusão no Trabalho

A temática da evolução na comunicação foi a necessidade que proveu uma extraordinária transformação das indústrias artesanais em que as famílias dominavam o trabalho nas suas residências, mas após a revolução industrial as famílias deixaram seus lares, e passaram a trabalhar em galpões, onde se encontrava grupos de pessoas, e nesse ambiente desenvolveu a necessidade do magnânimo diálogo nas empresas cada vez mais entre os colaboradores.

Segundo o autor Wolf e Figueiredo (1987, pág. 23) relata na sua obra literária, teorias da comunicação; que a comunicação sempre estará em constante transformação, percebemos ao verificar o passado com presente momento.

Na teoria dos efeitos limitados, há um outro aspecto a realçar: do ponto de vista da presença e da difusão dos meios de informação, o contexto social a que essa teoria se refere, era profundamente diferente do contexto actual. A hipótese do fluxo comunicativo a dois níveis pressupõe uma situação comunicativa caracterizada por uma baixa difusão de comunicações de massa, bastante diferente da de hoje. Nos anos 40, a presença relativamente limitada dos mass media na sociedade realça o papel difusivo desempenhado pela comunicação interpessoal: a situação actual, pelo contrário, apresenta níveis de quase-saturação na difusão dos mass media.

Por esse fato, a linguagem geral seja interpessoal, não verbal e mista sofrem alteração na comunicação entre os povos mundiais. Com isso, a linguagem oral eleva os números maiores entre a sociedade, já língua de sinais contém o número médio de indivíduos usando a língua-visual, por ser uma comunicação por meio das mãos e gestos, também a mista sendo uma forma das pessoas interagirem usando meios de transmitir mensagens pelas obras cinematográfica, ilustrações e manuscrito passam mensagem, mas cognitivas no modo geral a população irá compreender o significado da mensagem.

Para Vygotsky (1896-1934, pág. 97), a criança tem maior chance de alcançar o mérito na comunicação sendo pela “influência da instrução sobre o desenvolvimento sido postulada pela teoria da disciplina formal, mas apenas relativamente a matérias como a matemática ou o ensino das línguas, que mobilizam vastos complexos de funções psíquicas”. Isso significa, que as pessoas surdas possuem a possibilidade de trabalhar no mercado de trabalho, desde que tenham modos técnicos de ensinamento com profissionais qualificados que possam ser peritos em linguagem de sinais durante o tempo necessário.

Sendo ensinado a língua de sinais para interagir no diálogo com a sociedade, mas contendo profissional como intérprete ou tradutor no ambiente da escola ou oficina de aprendizagem. O autor Vygotsky (1896-1934, pág. 97), “Nunca há um paralelismo completo entre o curso do ensino e o desenvolvimento das correspondentes funções. Esse aprendizado seria

conectado pelo profissional habilitado conhecedor da transmissão da mensagem português para língua brasileira de sinais-libras ou vice-versa.

É notório que as pessoas com deficiência auditiva, irão entender toda a comunicação por haver um técnico que transmitem a mensagem. Na classe estudantil o aluno que tem deficiência auditiva conseguirá desenvolver atividades laborais, principalmente matriculado desde criança na escola que tem o profissional da comunicação de libras. Quando chegar a fase adulto conseguirá ingressar no setor industrial, comércio e locais públicos.

Essa omissão de linguagem ocorre desde o século XV, que Pedro Álvares Cabral chegou no país, porém não sabia a língua materna dos nativos-brasileiros. Podemos perceber que durante as cenas do filme “O descobrimento do Brasil”, dirigido por diretor Humberto Mauro, lançado em 1937, os autores mostraram por não compreender a mensagens que os nativos-indígenas transmitiam, eles utilizaram a expressões faciais e corporais, e, também conhecida como mímica. Podemos concluir que o Brasil, avançou muito na comunicação, devido a tecnologia estar presente entre os habitantes terrestres.

Por outro lado, a tecnologia faz parte da inclusão social das pessoas que têm deficiência auditiva, pois os educadores acompanharam o aceleração das ciências tecnológicas. Para Bentes, Hayashi, (2016, pág. 869), frisa-se que “não apenas da relação comunicacional por meio do uso de uma língua de sinais, mas também institucionalizou métodos, objetos de ensino, formas de avaliar e os principais discursos a respeito da surdez e da pessoa surda”. De facto, sem a presença de um perito de conhecimento técnico na língua de sinais, não vão aprender a dialogar com surdos ou ouvintes, para futuros promissores atuarem em diversos lugares públicos ou privados.

Os docentes metamorfoseiam a maneira de lecionar nas grades curriculares das disciplinas escolares. Principalmente no século XX, as escolas no Brasil, iniciaram o uso dos computadores nas atividades laborais no espaço escolar, ou seja, a quarta revolução industrial impulsionou-se a fortalecer em vários aspectos a técnica no ensino educacional. Proporcionando-se método revolucionário entre os dois mundos; ouvinte e surdo, a comunicação começou a relacionar com maior desimpedimento.

A princípio, os setores empresariais criam telefones digitais apropriados para receber aplicativos que auxiliam os indivíduos tanto ouvintes como para pessoas deficientes físicos; auditivos, visuais ou motoras. Enfatizando mais as comunidades a terem união de linguagem e troca de conhecimento entre os nativos de nacionalidade e com estrangeiros, assim é as pessoas com deficiência auditiva. Ribeiro (1995, pág. 123) explica que a ciência está no setor industrial sendo “o mesmo processo de sucessão ocorre com a tecnologia produtiva”.

As indústrias transformaram a sociedade de forma a estar mais próxima uns dos outros, as fábricas de aparelhos telemóveis ganharam olhares profundos cada vez mais na sociedade primitiva. As pessoas com deficiência auditiva, foram beneficiadas num ritmo que algumas plataformas digitais proporcionam ferramentas que se elucidam o ensino educacional na língua de sinais.

A educação ampliou técnicas didáticas de língua de sinais na comunidade surda, com auxílio da informática e suas programações que os indivíduos irão adaptando de maneira

eficaz seja na comunidade de ouvintes ou na comunidade surda, propondo um mecanismo na linguagem oral ou língua-visual. Seria a melhor concentração pelo grupo de pessoas surdas participarem do mercado de trabalho, fazendo surgir profissionais aptos para contribuir ativamente na sociedade.

De acordo com autor Sabino (2017, pág. 13) a comunidade surda se outorgou por meio das leis favoráveis para trabalhar nos setores industriais do Brasil, as pessoas com deficiência auditiva, principalmente por meio da Lei Nº 8. 213/1991, o percentual dos indivíduos acima de 100 (cem) operários nas empresas nacionais brasileiras, devem impor uma porcentagem de pessoas com necessidades especiais nas fábricas.

Portal Governo Brasil, (2020) concretizou-se a inclusão no mercado de trabalho a lei 8213/1991, ela ficou conhecida a Lei De Cotas para pessoas com deficiência auditiva, mas, também será beneficiado ao indivíduo na forma da contratação a regência de funcionários são; “de 100 a 200 empregados, a reserva legal é de 2%; de 201 a 500, de 3%; de 501 a 1.000, de 4%. As empresas com mais de 1.001 empregados devem reservar 5% das vagas para esse grupo”. Ainda a maior porcentagem concentra na esfera dos ouvintes por se tratar de uma pessoa sem nenhuma deficiência física, havendo uma discordância na contratação nas empresas.

Para Bordenave (1997, pág. 17) concorda que a comunicação está em todos os lugares, não importa o ambiente social, os seres humanos usam a formalidade de expressar uma mensagem através da comunicação.

A comunicação foi o canal pelo qual os padrões de vida de sua cultura foram-lhe transmitidos, pelo qual aprendeu a ser “membro” de sua sociedade - de sua família, de seu grupo de amigos, de sua vizinhança, de sua nação. Foi assim que adotou a sua “cultura”, isto é, os modos de pensamento e de ação, suas crenças e valores, seus hábitos e tabus.

Por isso, as pessoas com deficiência auditiva sabem expressar seus sentimentos, conseguindo se adaptar no mercado de trabalho, desde que haja um indivíduo habilitado na língua de sinais para fazer uma tradução simultaneamente nas dependências das empresas, proporcionando o desenvolvimento das atividades econômicas da indústria. Bordenave (1997, pág. 17), declara-se que a comunicação ainda é o ponto essencial na vida humana, pois “a comunicação é uma necessidade básica da pessoa humana, do homem social”.

A pessoa com deficiência auditiva, tendo alguém que possa interagir na comunicação, pode desenvolver atividades dentro das fábricas. A tecnologia avançou no setor industrial de forma que ajudasse ingressar esse grupo de pessoas no mercado de trabalho, por cima de tudo, houve outra lei para substituir a Lei Nº 8. 213/1991 para contratação, ou seja, impondo mais estatutos na Lei De Cotas para pessoa com deficiências auditivas no território brasileiro.

No século XXI, dispõe um projeto de lei 13.146/2015 contribuindo para que ingressassem nas empresas. Sejam os veículos de comunicação mais disponíveis sendo a gamificação e as plataformas digitais que são pilares centrais na revolução industrial tecnológica robótica 4.0, transformando as fábricas remotamente manuais para instituições tecnológicas. Diante

disso, os empresários vendo grande escalas de pessoas qualificando-se para adentrar no mercado de trabalho, e, as pessoas com surdez buscando recursos sociais para trabalhar nos meados entre os ouvintes, começaram a aderir no quadro de funcionários, um profissional de língua de sinais, para dialogar na dependência da empresa.

Os autores Arruda (2020), Barreto e Rocha (2020), explicam que no ano de 2019, no país da China na cidade Wuhan começou-se a pandemia do coronavírus. Logo em seguida, se espalhou em outros países causando um isolamento social, provocando pânico entre a população por inúmeros de pessoas doentes e causando mortes, e fazendo uma transformação no mundo do trabalho e no ensino educacional abrindo uma nova modalidade de ensinar, diante disso, os governantes juntamente com outras autoridades criam-se o ensino educacional a distância.

As classes profissionais da educação, não estavam preparadas para enfrentar a pandemia covid-19 no ambiente escolar, trazendo vários problemas entre educadores e os estudantes, trocando aulas presenciais pela tela *screen* de um computador.

Diante deste cenário escolar, inúmeros países discutiram internamente possibilidades de atendimento escolar em situações de excepcionalidade. É importante salientar que o contexto contemporâneo apresenta opções e possibilidades bem diferentes de emergências pandêmicas do passado. Uma delas diz respeito à disseminação de tecnologias digitais de informação e comunicação - sobretudo a Internet. (Arruda. 2020, pág. 259)

A ênfase da Internet na comunidade estudantil proporcionou-se com as ferramentas tecnológicas a favor das pessoas surdas interagirem com maior precisão, devido às redes sociais e as gamificações ganhando espaço entre a população estudantes e professores. Essas engrenagens de estudos avançaram à maneira dos surdos integrarem na comunidade dos ouvintes através de aplicativos e redes sociais como; Hand-Talk, Youtube, Facebook, Instagram e outros mecanismos tecnológicos auxiliaram na comunicação.

A ciência computacional, ajudou a trazer um palco imenso de profissionais talentosos que têm conhecimento técnico de língua de sinais para o mundo das mídias sociais. Tornando um fator primordial, entre ouvintes e surdos no mercado de trabalho, falando a mesma linguagem seja oralizada ou de sinais. Criando vagas destinada às pessoas com deficiência auditiva para interagir diretamente nos setores industriais, ou mesmo conseguir dialogar com comunidade ouvintes, por meio da língua-visual.

Segundo Ribeiro (1995, pág. 168). “Em consequência, não tinham qualquer possibilidade de orientar seu próprio trabalho para o atendimento de suas necessidades”, traduzindo que a tecnologia foi um ponto essencial na comunidade surda, trazendo um grupo que não apresentava nos setores das fábricas, comércio, escolas e órgãos públicos.

6. A Língua de Sinais no Mercado de Trabalho: Do Estrangeirismo à Inclusão

Esse desacordo de linguagem existe desde a civilização humana. A população vem desenvolvendo cada vez mais a comunicação entre a sociedade, lembrando que a língua de sinais, sempre esteve presente na comunicação. A surdez é uma condição que acompanha a humanidade desde o tempo da pré-história. “No entanto, ao longo da história, ela foi muito mal compreendida e marginalizada pela sociedade dominante”. Silva e Rocha (2024, pág. 03).

A maior parte da população é composta por ouvintes, que se comunicam por meio da linguagem oral. Já a comunidade surda é uma minoria que, em geral, reside em áreas urbanas e possui uma cultura e língua própria, baseada na Língua Brasileira de Sinais (Libras). A transição da sociedade rural para a urbana ainda não implica em uma maior inclusão social dos surdos, que enfrentam dificuldades para serem plenamente integrados devido às barreiras comunicacionais e sociais, apesar dos avanços educacionais e culturais em direção à valorização da identidade surda. Como mostrar Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2025), mesmo com as revoluções industriais ainda o nível de indivíduos surdos continua ínfimo, ou seja, relembrando-se o último censo em 2022 a estimativa é 203.080.756, sendo que a taxa etária no IBGE (2023), aproximando 7,3 %, autista 1,2%.

A inclusão da língua de sinais, evoluiu junto com as ferramentas tecnológicas impulsionando as novas técnicas nas mídias e gamificação elevando o nível de conhecimento para ambas partes ouvintes ou surdos no entretenimento nas funções de trabalho em empresas privadas e órgãos públicos. Com o uso de plataformas digitais como mídias sociais, blogs e vídeos *online*, esse público pode criar e compartilhar conteúdos que reflitam suas experiências únicas e perspectivas individuais

A ciências tecnológicas fomentou um grupo de profissionais de língua de sinais a ensinar principalmente através do canal Youtube, postarem vídeos ou documentários curtos tempo duração, auxiliando os educadores e colaboradores na comunicação. A mídia traça um percurso de informação mais “lépido”² e acessíveis, devido a população terem o telefone móvel em mãos, tendo facilmente acesso, o futuro promissor entre os humanos e as máquinas na comunicação coletiva. Silva e Rocha (2024, pág. 03), “por sua vez, as contribuições da era digital para a construção de modelos de inclusão e representação do eu foram ressaltadas, reforçando as articulações possíveis sobre os autores utilizados”.

Ainda podemos referir que a ciências tecnológicas desenvolveu-se, a indução da língua de sinais na comunidade ouvintes, principalmente os veículos de comunicação digitais de gamificação redes sociais. É que os profissionais intérpretes e tradutores mostram a importância e a maneira da linguagem materna dos surdos, pois é diferente da língua portuguesa, é uma forma correta de conectar entre o mundo dos ouvintes e surdo, no entanto as pessoas surdas usam as mãos para expressar ou dialogar entre os humanos.

² A tecnologia pode elevar uma mensagem mais rápida e também auxiliam a comunidade surda, estarem próximo da comunidade dos falantes, por isso a ciência tecnológica ajudou melhorar a comunicação dentre os surdo de estar no mesmo ambiente dos ouvintes.

Stumpf e Quadros (2018, pág. 14) explicam que a língua de sinais se torna materna da comunidade surda, enquanto a língua portuguesa passa a ser a segunda língua tornando bilíngue.

Dessa maneira, os surdos aprendem o português como uma segunda língua, assim como aprendem o inglês ou o francês os ouvintes que falam português. A Língua de Sinais Brasileira (LSB) não é como o Braille – um código que representa e traduz o português –, mas um organismo vivo: uma língua com distância linguística substancial do Português Brasileiro (PB).

Por isso, o setor industrial impulsionou-se nas atividades produtivas, no qual também trouxe um fator primordial na comunidade dos surdos, que elevou um outro nível de patamar a língua de sinais, ou seja, a tecnologia com suas ferramentas digitais consegue levar a maneira correta para a menor parcela de pessoas com deficiência auditiva participarem diretamente na comunidade dos ouvintes, no mercado de trabalho facilitando uma forma mais acessíveis na comunicação entre os dois mundos.

Stumpf e Quadros (2018, pág. 122). Ainda relatam que a comunidade surda deve se integrar mais na sociedade postulando a linguagem entre os ouvintes. “Com a falta de circulação da Língua de Sinais de forma ampla na sociedade em geral, cabe aos surdos essa tarefa de compartilhar seus saberes, e com isso ampliar seus horizontes linguísticos”.

Quadros, Perlin (2007). O surdo, é considerado uma pessoa estrangeira devida à maioria da população não conhecer a língua de sinais perante sociedade, e, outros por não ter participação contínua na comunidade surda. Nesse contexto, pode dificultar a comunicação entre ouvintes e surdos, assim como a tecnologia digital facilitarão um entendimento quando trocam mensagens entre ambas partes.

7. Conclusão

Conclui-se que a língua de sinais não estava muito presente na comunidade dos ouvintes, antes do século XIX, nos quais os veículos de comunicação não tinham como divulgar a forma de interagir com outra pessoa que tivesse deficiência auditiva. Com as revoluções industriais evoluindo juntamente com os sistemas tecnológicos foi possível obter um agrupamento de pessoas profissionais mostrando maneiras e a fórmula de entendimento na linguagem. Locke (1984, pág. 16), “na sociedade política formada pelo contrato, as leis aprovadas por muito consentimento de seus membros e aplicadas por juízes imparciais mantêm a harmonia geral entre os homens”.

Isso significa, que a ciência da tecnologia ampliou tanto no espaço da sociedade como criando leis mais rígidas na aprovação de pessoas deficientes auditivas participando mais no setores empresariais, e, também no ensino da língua de sinais, no ambiente escolar.

Trazendo a união do público, seja ouvinte ou surdo. Essa dualidade teórica praticamente muitas das vezes deve existir para ver uma causa que impacta na sociedade, “se desigualdade social tem origem histórica, é, por decorrência, suprimível na história, desde que se atue sobre a sua causa”. Demo (1994, pág. 15).

A magnitude engloba o laço da coadunação da linguagem entre os nativos da língua de sinais e a língua portuguesa habitualmente em todas as regiões brasileiras, no qual os indivíduos eficientes auditivos, jamais terão barreiras na comunicação na busca por recursos sociais no ambiente da sociedade primitiva. Para o autor Demo (1994, pág. 33), “concretamente, o crescimento precisa dar conta das inclusões quantitativa e qualitativa no mercado de trabalho para toda a população ativa”.

No campo do trabalho, a tecnologia está lado a lado à comunidade surda onde as ferramentas tecnológicas auxiliam as pessoas que não sabem comunicar-se com os surdos. Em pleno século XXI, a ciência tecnológica traz transparência mais eficaz na linguagem, portanto não existe barreiras que impeçam a comunicação, seja de idioma para ouvintes ou surdos. O mundo está modernizando, após o homem perceber a vantagem de usar a força mecânica nas atividades econômicas, com isso possibilitando maior volume de produtos no mercado, mas, também contribuindo para a união dos povos nativos e não nativos.

Referência

- ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. Em Rede-Revista de Educação a Distância, 2020.
- BAALBAKI, Ângela., & Caldas, Beatriz. (2011). **Impacto do congresso de Milão sobre a língua dos sinais**. In congresso nacional de linguística e filologia (Vol. 15, pp. 1885-1895).
- BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. **Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades**. Revista encantar, v. 2, p. 01-11, 2020.
- BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, p. 851-874, 2016.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação**. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, coletânea 67. 1997. 102 p.
- CARBONI, Florence e Mário Maestri. **“Uma linguagem escravizada.”** Língua, história, poder e luta de classes 2 (2003).
- CIDADANIA, Ministério dos Direitos Humanos e da. **Inclusão no mercado de trabalho: Lei de cotas para pessoas com deficiência completa 29 anos**. Disponível em. > <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/julho/inclusao-no-mercado-de-trabalho-lei-de-cotas-para-pessoas-com-deficiencia-completa-29-anos> <. Acessado em 06 de julho de 2025. Publicado em: 24/07/2020. Atualizado em: 01/11/2022.
- DEMO, Pedro. **Educação e alfabetização científica**. Editora Papirus, 2014.
- DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas São Paulo: Editora Papirus, 1994.0
- GOHN, Maria da Glória. (2000). **500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor**. Mediações-Revista de Ciências Sociais, 5 (1), 11-40.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Panorama do censo demográfico 2022**. Deficiência e autismo. Disponível em. > <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/index.html> >. Acessado em 08 de junho de 2025.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **“Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos.”** Cadernos de Educação 36 (2010).
- LOCKE, Jhon. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999.
- MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov. **“A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino.”** Educação e pesquisa 32.03 (2006): 465-476.
- MARQUES, Stela e OLIVEIRA, Thiago. **“Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas.”** Reflexão e Ação 24.3 (2016): 189-211.
- MAURO, Humberto. **O Descobrimento do Brasil**. 1937. Brasil. Youtube. Disponível em. > https://www.youtube.com/watch?v=UuMS_jvKjI&t=201s <. Acessado em 07 de julho de 2025.
- NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. **“Fonoaudiologia e surdez: uma análise dos percursos discursivos da prática fonoaudiológica no Brasil.”** (2002).
- QUADROS, Ronice Müller de. **“O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.”** (2004).
- QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2007.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.
- ROSÁRIO, Maria José Aviz do e MELO, Clarice Nascimento de. **“A educação jesuítica no Brasil colônia.”** Revista HISTEDBR On-line 15.61 (2015): 379-389.
- Silva, E.F.; Rocha, L.R.M. **Tecelagens, narrativas e inclusão na era digital: os impactos e a evolução na educação de surdos**. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 29, e2412395, 2024.

STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos da língua brasileira de sinais IV**. Florianópolis: Editora Insular, 2018. 238 p.

WOLF, Mauro, FIGUEIREDO Maria Jorge Vilar de. **Teorias da comunicação**. Editoria Presença, 1987.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Grupo Educacional IBRA como requisito para a aprovação na disciplina de TCC.

O Ensino e a Aprendizagem Histórica a Partir da Perspectiva da Micro-História

Cleni Lopes da Silva

Discente do curso 2L - Segunda Licenciatura em História

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo o ensino e a aprendizagem histórica, em sala de aula, a partir da perspectiva metodológica da micro-história. Para tanto, iniciamos com uma breve apresentação sobre a micro-história, conceitos e características e análise de obras que utilizam essa teoria. Logo após, será aplicada uma redução da escala de observação para analisar as histórias de vida dos alunos, por meio de rodas de conversa, entrevistas e outras fontes e relacioná-las com os conteúdos do currículo. Dessa forma, será possível dar significado ao estudo de conteúdos curriculares e permitir que o aluno se reconheça como sujeito histórico. Esta pesquisa também apresentará sugestões de atividades realizadas com base na micro-história. Ao final da pesquisa, concluímos que é necessária a aplicação de novas metodologias de ensino para uma aprendizagem mais efetiva e que, por meio da micro-história, o aluno consegue analisar escalas de observação que o auxilia no entendimento do ambiente e espaço em que vive.

Palavras-chave: Ensino de História; Micro-história; Fontes imateriais.

ABSTRACT:

This work aims to teach and learn history in the classroom from the methodological perspective of microhistory. To this end, we begin with a brief presentation of microhistory, its concepts and characteristics, and a brief analysis of works that use this theory. Afterwards, we will apply a reduction in the observation scale to analyze the students' life stories through discussion groups, interviews and other sources, and relate them to the curriculum contents. In this way, it will be possible to give meaning to the study of curricular contents and allow the student to recognize themselves as historical subjects. This research will also present suggestions for activities carried out based on microhistory. At the end of the research, we concluded that it is necessary to apply new teaching methodologies for more effective learning and that through microhistory, the student can analyze observation scales that help them understand the environment and space in which they live.

Keywords: Teaching History; Micro-history; Intangible sources.

1. Introdução

O conceito de Ensinar história tem passado por mudanças ao longo do tempo, conforme a sociedade evolui, teorias e linhas de pesquisa a respeito do ensino de história e da visão do sujeito historiador sofrem alterações. Hoje, ensinar história está mais relacionado em problematizar o tempo presente para buscar-se no passado respostas e conhecimentos para entendermos a sociedade e o homem, diferentemente da visão anterior em que o ensino de história estava a serviço de fortalecer o nacionalismo, enfatizar personagens e fatos históricos.

Outro fato relevante é que as fontes históricas também se diversificaram, uma vez que atividades subjetivas igualmente começaram a ser objeto central de estudo do historiador, como as atividades culturais e a oralidade, não há mais a ideia de fonte naturalmente histórica, pois a análise de uma fonte histórica é realizada a partir da experiência de vida e da capacidade de leitura do historiador, são interpretações do sujeito que atribui um determinado valor histórico ao objeto estudado. Conforme afirma Peixoto (2015, p.42) “o conhecimento histórico convive com o indeterminado, o indefinido e o diferenciado”, portanto, pode ser alterado.

Pensando na área da educação, Schmidt (2009) afirma que, a partir do séc. XX, as concepções acerca do uso de fontes históricas em sala de aula transcenderam a visão de que somente os documentos eruditos são fontes de comprovação para ilustrações e fala dos professores, passando a serem considerados instrumentos didáticos que dialogam com dimensões temporais e espaciais transversais. Portanto, podemos utilizar fontes históricas não oficiais em sala de aula, como documentos iconográficos, fontes orais, arqueológicas como Ginzburg¹⁵ que utiliza relato de camponeses como fonte para a reconhecida obra “Andarilhos do bem: feitiçaria e cultos agrários nos séculos XVI e XVII”

Conforme Michael de Certeau, a história é uma leitura das perspectivas do tempo presente: É necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto a outra organizaram-se em função de problemáticas impostas por uma situação.

Dessa forma, a realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de um ensino e de uma aprendizagem mais efetiva, que traga significados para o aluno compreender o porquê de estudar história, a relação entre passado e presente, o que exige práticas pedagógicas baseadas em novas metodologias e correntes historiográficas, assim sendo, distantes do ensino tradicional.

Cada corrente historiográfica teve a sua contribuição para o desenvolvimento da História. No entanto, este artigo destaca a micro-história como corrente historiográfica para o ensino de história em sala de aula, pois, essa corrente tem como objeto de estudo escalas reduzidas de uma atividade social específica ou a história de um determinado sujeito, para atingir escalas amplas de um acontecimento social, podendo as atividades e histórias pessoais serem utilizadas como fonte histórica.

Seguindo nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo transcender metodologias tradicionais de ensino de História aplicando em sala de aula a micro-história como uma nova abordagem teórico-metodológica. Para tanto, será feita uma pesquisa a respeito da cultura e das histórias de vida dos alunos e dos respectivos familiares, buscando desvendar a trajetória desses indivíduos por meio de rodas de conversa, aplicação de questionários e análise de fotografias, para, depois, relacionar o resultado dessas investigações com os conteúdos do currículo escolar, fazendo com que os alunos se sintam sujeitos históricos, que percebam que estão construindo a história, que fazem parte dela e que não são meros expectadores, pois “tudo que é próximo, que é real para o aluno tem significado maior” (CUNHA, 1989, p.110), portanto, aprender a partir das histórias de vida deles permitirá um aprendizado de história mais significativo.

Assim, primeiramente, vamos realizar uma breve reflexão sobre a micro-história e, logo em seguida, abordaremos o desenvolvimento das atividades realizadas com os alunos de uma turma de oitavo ano de uma escola pública da rede básica e os resultados baseados em uma análise respaldada nos indícios comportamentais dos alunos como o grau de participação e interesse na aula, a interação com o professor e a execução das atividades para entendermos como se dá o processo de ensino e aprendizagem por base na micro-história.

2. Micro-História

Assim como o surgimento de outras correntes históricas, a micro-história sofreu resistência pelos historiadores, sendo alvo de grandes debates e críticas, por tratar de elementos antes sem importância para a história oficial que se preocupava apenas com grandes feitos e personagens heroicos. Algumas das críticas sofridas pela micro-história, como as feitas por Peter Burke, estão ligadas à ideia de que ela trata apenas de questões relacionadas a histórias de localidades específicas na intenção de conservar pequenas comunidades.

De acordo com Levi (2016), a micro-história surgiu “da necessidade de recuperar a complexidade da análise, da renúncia às leituras esquemáticas e gerais para poder observar realmente como se originam comportamentos, escolhas e solidariedades” (LEVI, 2016, p. 21). Para o autor, a micro-história é “essencialmente baseada na redução da escala de observação, em uma análise microscópica e em um estudo intensivo do material documental”, estuda a vida de grupos marginalizados como os escravos, os indígenas, os camponeses, analisa o cotidiano, a cultura, a economia, a organização social desses grupos para, então, relacionar contextos e abordar grandes histórias. Na micro-história, qualquer acontecimento ou fato pode ser considerado fonte para a pesquisa histórica, pois, segundo Levi, eles podem ser a revolução de questões de grande escala.

A seguir, temos a representação de uma fonte imaterial utilizada na micro-história, possível de ser aplicada em sala de aula, a Dança. O Maracatu é uma dança popular de Pernambuco, celebrada na Páscoa e no Carnaval, é patrimônio histórico do Brasil e, assim como o frevo, o samba e demais danças, é elemento cultural que ao ser analisado pode desvendar características de grupo social, de uma região do país, alcançando uma escala de observação maior.

Figura 1: Maracatu

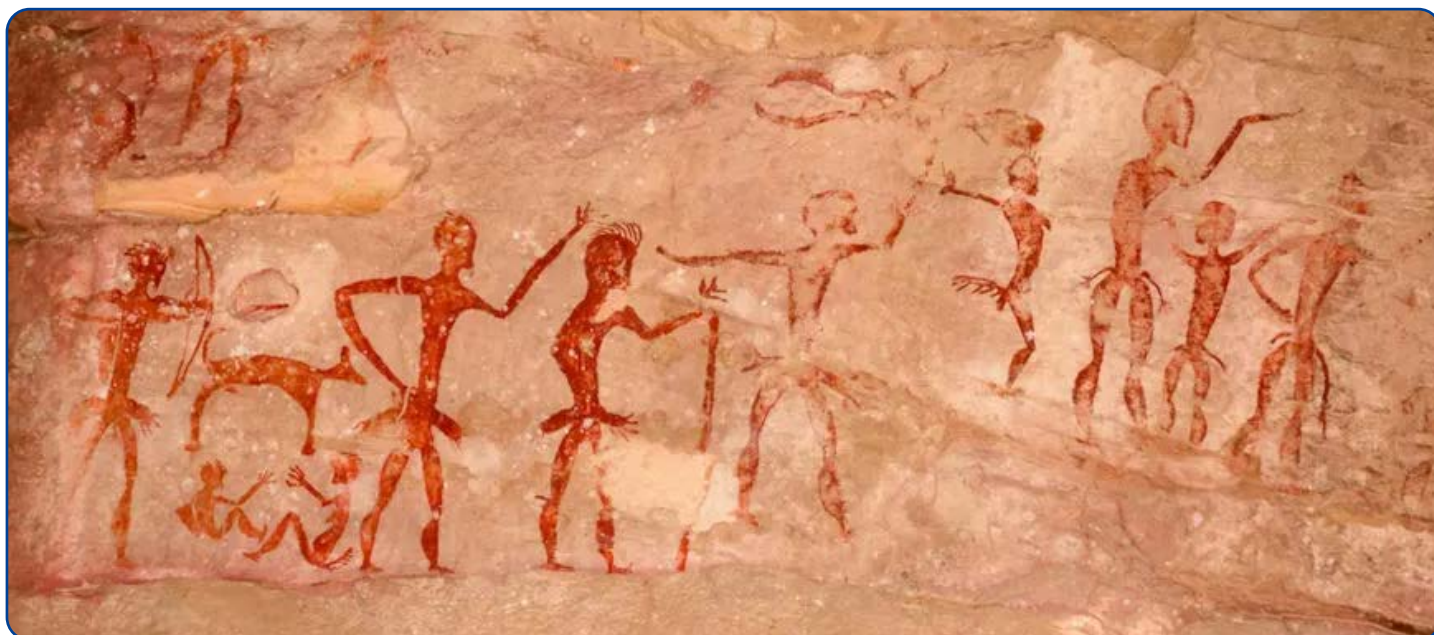


Fonte: Reprodução/Wikimedia Commons/Noelia Brito

De acordo com Ravel (1998), a redução de escala é imprescindível para a conceitualização da micro-história, visto que “[...] diminuir o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama” (RAVEL, 1998, p. 20). A redução de escala permite a observação de aspectos que passariam despercebidos, sem importância, mas que são ricos em significado e podem representar questões de grande escala, as quais dizem respeito a uma sociedade.

As fontes históricas primárias, que são os documentos originais, são as principais fontes utilizadas na micro-história. Essas fontes, cartas, diários, pinturas rupestres, documentos judiciais e pessoais, entre outros, são observados com base no contexto cultural, antropológico e textual para que seja feita a interpretação e a adequação da fonte à representatividade histórica. A figura 3 apresentada, na sequência, traz uma pintura rupestre, o modo de vida do indivíduo no passado

Figura 2: Pintura rupestre



Fonte: Escola Kids UOL

Uma obra que retrata a grandiosidade da micro-história é a obra “Andarilhos do bem: feitiçaria e cultos agrários nos séculos XVI e XVII”, de Zinzburg, pois o autor utiliza a história oral, por meio de relatos de camponeses de uma região pitoresca da Itália para retratar as crenças populares dos sujeitos que vivem no campo, como pensam, agem e no que acreditam. Essas crenças pertencentes à cultura não ortodoxa permanecem e são alteradas ao longo do tempo, principalmente por meio da oralidade, sendo consideradas pela Igreja Católica como rituais de feitiçaria, de seita, pelos indivíduos que não integram esse espaço social dos séculos XVI e XVII. Assim, a partir da redução de uma escala de observação, como história das crenças de um grupo de camponeses que viviam em uma pequena região na Itália no XVII, Zinzburg consegue tratar de uma temática ampla e que faz parte de uma escala maior, visto que as crenças do homem do campo não são únicas daquele lugarejo e transcendem o tempo e o espaço, sofrendo alterações diante das mudanças de comportamento da sociedade.

A micro-história utiliza fontes subjetivas como relatos, danças, música, crenças e trajetórias individuais, distante da ideologia da naturalidade das fontes. O prefácio da obra “Andarilhos do bem: feitiçaria e contos agrários dos séculos XVI e XVII”, Zinzburg, um dos nomes mais visados na micro-história, que foi pioneiro nos estudos dessa corrente histórica, traz o discurso de que “... é lícito dizer que as vozes dos camponeses chegam diretamente até nós...”, mas não há uma neutralidade dos relatos, mesmo que os depoimentos cheguem diretamente ao autor, sem passar por outras pessoas, não significa uma verdade dos fatos relatados porque os relatos são feitos com base na visão específica que cada indivíduo tem a respeito do assunto abordado. “Testemunhar não é apenas dizer o que viu ou ouviu, mas é também a construção de um discurso sobre o factual” (JANOTTI, 2008. P.14), assim como o historiador ao realizar as fontes, o faz baseado na capacidade interpretativa que tem, o relator conta o fato baseado no próprio ponto de vista, relatando apenas o que lhe convém.

Na mesma linha, Barth (2000), em “O guru e o iniciador: transações de conhecimento e moldagem da cultura no Sudeste da Ásia e na Melanésia”, baseia-se a sua investigação de

fenômenos culturais e sociais de aldeias de duas regiões etnográficas, o Sudeste da Ásia e a Melanésia, para abordar a produção do conhecimento e como tem influência em uma cultura. Porém, não são apenas os objetos e relatos de histórias de espaço e tempo distantes que interessam ao historiador. As atividades cotidianas do presente também podem ser objeto de estudo da micro-história, tendo em vista que, segundo Levi, a redução de escala é um processo analítico, que pode ser aplicado em qualquer lugar, independentemente das dimensões do objeto analisado. Nessa perspectiva, as histórias da vida dos alunos, as crenças e a cultura podem servir como fonte para a micro-história. A partir da observação em escala reduzida de uma atividade cotidiana, podemos relacionar aspectos com outras histórias, fatos e acontecimentos históricos, passando-se para escalas de observação maiores.

3. Aprendendo com a Micro-História em Sala de Aula

Partindo do princípio de que os professores precisam repensarem as suas ações pedagógicas a fim de adequarem-se ao ensino de história na modernidade, visto que cada vez mais os alunos perdem interesse por aulas expositivas, que utilizam, como recursos didáticos, o quadro-negro, o giz e o livro, e que tratam de assuntos distantes do tempo e espaço presente e que, a princípio, não fazem sentido algum, é que foi proposto o trabalho dos conteúdos do currículo escolar a partir da abordagem da micro-história.

Distante da ideologia de detenção de conhecimento, a escola moderna precisou reciclar-se, não havendo mais professores transmissores de conhecimento nem discentes receptores de informações, assim sendo, na atualidade, o professor é mediador do conhecimento e o aluno é o protagonista do aprendizado. O ensino e a aprendizagem ocorrem por meio de aspectos relevantes como o diálogo, a indagação, a ressignificação de conteúdos e, principalmente, no protagonismo do estudante.

A história, especificamente, é uma disciplina muito expositiva e sistemática, com muitas datas comemorativas, nomes de personagens e espaços distantes da realidade do aluno e que não apresentam nenhum significado de aprendizagem, o que faz com que o aluno se pergunte: Por que estou estudando essa matéria? Esse tipo de situação acaba por desmotivá-lo e o induz apenas a decorar essas informações, como discorrem os historiadores Mullet e Seffner: (2008)

Na escola, o ensino de história coloca os estudantes diante das representações que as gerações passadas produziram sobre si mesmas (nossas fontes) e, ao mesmo tempo, estimula-os a elaborar a crítica das representações que hoje produzimos sobre nosso próprio passado. Então, ao ensinarmos história na escola, pomo-nos a ensinar a ler o passado através das representações que sobre o passado estão sendo ou foram produzidas, mas também, quem sabe, através dos vestígios deixados pelas gerações anteriores. (Mullet & SEFFNER, pg.119. 2008)

O desejo de fazer com que a disciplina de história seja atraente para os alunos, de tornar os conteúdos mais significativos e a aprendizagem mais efetiva, exige que sejam realizadas atividades mais lúdicas e com fontes de pesquisa mais diversificadas, materiais e/ou imateriais, primárias e/ou secundárias, mas que estejam presentes no cotidiano dos alunos. Nessa perspectiva, podem ser aplicadas as seguintes atividades:

- 1) **Analisar o núcleo familiar:** Quais os papéis de cada indivíduo (quem administra a casa, quem trabalha, quem é o chefe da família?);
- 2) **Como é a estrutura familiar:** A família é composta por pai, mãe, dois pais, duas mães, filhos, avós?
- 3) **Saúde financeira da família:** De que tipo de atividade advém o sustento da família, comércio, prestação de serviços, agricultura, criação de animais. Os membros da família são assalariados ou donos de empresas?
- 4) **Crenças familiares:** No que os membros da família acreditam?
- 5) **Religião:** Os membros da família seguem alguma religião? Seguem religiões distintas ou iguais?
- 6) **Origens:** A família tem ascendentes italianos, negros, alemães, portuguesas?
- 7) **Histórias específicas:** Acontecimentos familiares e pessoais;
- 8) **Natalidade:** o aluno nasceu na cidade em que mora? De onde migrou?
- 9) Como é o bairro em que mora? Grande, pequeno, violento, tranquilo, com comércios, exclusivamente residencial, central, periférico?
- 10) Como é a cidade em que mora? Grande, pequena, violenta, a taxa populacional é alta?

Para obter respostas a esses questionamentos, os alunos devem entrevistar os pais, avós, irmãos, tios, enfim, os membros familiares a respeito do seu passado e dos antepassados, pesquisar em casa tanto fotos, vídeos como documentos que possam auxiliá-los a encontrar respostas. Após a obtenção desse material, será feita a análise dos resultados relacionando-os com a sociedade atual por meio de comparações sobre como era determinada situação no passado e como se apresenta na sociedade atual.

Antigamente, a mulher apenas cuidava da casa e dos filhos, quem provinha o sustento da família era o homem. Hoje em dia, ainda é assim? Como a nossa sociedade vê a figura feminina no século XXI? Há descendentes italianos ou portugueses na família? Como ocorreu a colonização da cidade em que o aluno vive e quais os costumes advindos dessa colonização que ainda fazem parte do grupo social e em que o estudante vive. Observar nas fotografias o modo de vestir dos indivíduos e os espaços em que aparecem. Buscar referências no modo que a sociedade se veste atualmente é investigar se os espaços em que foram feitas as fotografias ainda permanecem iguais, quais mudanças ocorrerão.

Os alunos devem perceber que a sociedade evoluiu ao longo do tempo e do espaço, os hábitos, as vestimentas, a alimentação, os ofícios, a estrutura e a organização familiar e social foram alteradas, que estudar história está diretamente ligado ao modo como chegamos até aqui, na sociedade moderna. Na medida em que analisamos esses aspectos da vida

familiar e social do aluno, o professor pode e deve ir relacionando-os com os conteúdos do currículo, de acordo com a grade e a série específica de cada turma, ressignificando e instigando os alunos a pensar e pesquisar como o homem se alimentava e vestia na pré-história, quais os hábitos que os portugueses trouxeram para o Brasil no período da colonização, qual a relação de trabalho dos senhores feudais e dos servos durante o feudalismo e no período da revolução industrial.

Toda essa análise e significação de conteúdos pode ser feita por meio de atividades mais dinâmicas como rodas de conversa, trabalhos de pesquisa na internet e trabalhos em grupo. O professor pode solicitar que os alunos dividam-se em dois grupos e cada um crie um painel. Um grupo constrói um painel sobre como era a sociedade antigamente, como se alimentavam, como eram as vestimentas, como era a cidade em que eles vivem, a partir do material pesquisado em casa, das histórias familiares, e o outro grupo produz um mural com os mesmos aspectos, mas da modernidade, na sociedade atual. Após, deve solicitar que sejam redigidos textos a respeito da evolução social, quais os aspectos positivos e quais os negativos que essas transformações trouxeram para a nossa vida. Esses são alguns exemplos simples sobre como é possível utilizar micro-histórias como base para trabalhar os conteúdos do currículo.

4. Considerações Finais

Após reflexões a respeito da micro-história e análise dos referenciais teóricos, percebemos a sua participação na construção de uma identidade coletiva, pois ao estudar história baseado em uma escala menor, a partir de uma visão mais profunda que considera os mínimos indícios, os quais certamente seriam esquecidos, como os costumes e as tradições de um determinado povoado, conseguimos mapear as relações sociais e culturais de uma sociedade em ampla escala.

O estudo de grupo de alunos submetidos à experiência de estudar História com base na micro-história exemplifica a questão da redução de escala, uma vez que são feitos recortes de acontecimentos e fatos da vida pessoal e familiar dos alunos, por meio de registros e documentos de acervo pessoal e de pesquisas na internet, para traçar a cultura e a estrutura da sociedade em que eles estão inseridos. A micro-história permite que o aluno se veja como sujeito histórico, visto que essa corrente teórica apresenta o estudo dos problemas sociais e culturais, as histórias pessoais de indivíduos e de acontecimentos relacionados à vida do aluno, questões relativas a um grupo social, mas que estão presentes em uma esfera maior.

É preciso que o professor reveja as práticas pedagógicas para que as atividades de ensino e aprendizagem sejam mais eficazes. Trabalhar em sala de aula com teorias, conceitos e correntes historiográficas diversificadas auxilia no despertar do interesse do aluno pela disciplina, além de permitir traçar um novo modelo de cultura escolar, o que é necessário já que as escolas do Séc. XXI ainda estão entrelaçadas ao ensino tradicional, baseado em datas, personagens e acontecimentos históricos do passado, sem levar em conta o presente.

A micro-história promove a capacidade do aluno desenvolver a consciência da própria identidade histórica. O processo de aprendizagem baseado na perspectiva da micro-história promove a capacidade do aluno em desenvolver a consciência da própria identidade histórica, passando a ver-se como protagonista da história, entendendo que a história transcende o tempo e o espaço, ela também é o aqui e agora, e não somente os acontecimentos do passado, tão distantes da nossa vida cotidiana. Trabalhar com a perspectiva da micro-história para aproximar os conteúdos aos alunos é uma das alternativas que estão ao alcance de todo professor de História.

Referências

- BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro, Contracapa, 2000.
- BORGES, Vavy Pacheco. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p.203-233.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP. Papyrus, Magistério: formação e trabalho pedagógico, 1989, 182p
- GINZBURG, Carlo. **Os andarilhos do bem. Feitiçarias e cultos agrários nos séculos XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- JANOTT, M. de L. M. **A incorporação do testemunho oral na escrita historiográfica: empecilhos e debates**. História Oral, v. 13, n. 1, p. 9-22, jan.-jun. 2010.
- LÉVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**. Novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992. p. 133-161.
- MULLET, N.P., SEFFNER, F. **O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.
- PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. **Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a História no ensino fundamental**. Como e por que aprender/ensinar História. História e Perspectivas, Uberlândia, v. 53, p. 37- 70, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32765/17709>
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **“O que pode o ensino de história? O uso de fontes na sala de aula”**. Revista Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 119, dez.2008.
- REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998, p.15-38.
- SCHMIDT; Maria. Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **As fontes históricas e o ensino de História**. In: Ensinar História.- 2ª ed.- São Paulo: Scipioni, 2009.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Grupo Educacional IBRA como requisito para a aprovação na disciplina de TCC.

Raízes de Cametá: A História, a Fé e a Resistência na Formação de Uma Identidade Amazônica

Joelma do Socorro dos Santos Marques

Discente do curso 2L - Segunda Licenciatura em História

RESUMO:

A identidade cultural de Cametá, situada no estado do Pará, é moldada por uma interação complexa entre sua história, as práticas religiosas e as manifestações de resistência. Este estudo investiga como esses fatores contribuem para a constituição dessa identidade, propondo que a formação da identidade cametaense é fruto de um processo de articulação entre as experiências de colonização, as expressões religiosas sincréticas e as práticas cotidianas de resistência simbólica. O objetivo principal da pesquisa é compreender os processos históricos e culturais que fundamentam a identidade local. Como objetivos específicos, busca-se analisar o papel das manifestações religiosas na construção do pertencimento social, investigar a memória oral como um meio de resistência e preservação histórica, e examinar a influência de episódios sociopolíticos, como a Cabanagem, no fortalecimento dessa identidade. A metodologia aplicada foi de caráter qualitativo, com análise bibliográfica e investigação das fontes orais, permitindo uma abordagem crítica e reflexiva sobre as narrativas locais. Os resultados confirmam que a memória coletiva, mediada pela oralidade e pelas práticas religiosas, exerce papel fundamental na manutenção e afirmação da identidade cametaense, enquanto os episódios de resistência histórica, como a Cabanagem, se configuram como marcos identitários cruciais. Constatou-se que essas práticas e manifestações não apenas preservam as tradições, mas também consolidam um senso de pertencimento e coesão social.

Palavras-chave: Identidade Cultural. Memória Coletiva. Resistência.

ABSTRACT:

The cultural identity of Cametá, located in the state of Pará, is shaped by a complex interaction between its history, religious practices, and forms of resistance. This study investigates how these factors contribute to the formation of this identity, proposing that the development of Cametá's identity is the result of an articulation between colonization experiences, syncretic religious expressions, and everyday practices of symbolic resistance. The main goal of the research is to understand the historical and cultural processes that underpin the local identity. Specific objectives include analyzing the role of religious manifestations in constructing social belonging, investigating oral memory as a means of resistance and historical preservation, and examining the influence of sociopolitical episodes, such as the Cabanagem, in strengthening this identity. The methodology applied was qualitative, involving bibliographic analysis and investigation of oral sources, allowing for a critical and reflective approach to local narratives. The results confirm that collective memory, mediated by orality and religious practices, plays a key role in the preservation and affirmation of Cametá's identity, while historical resistance episodes, like the Cabanagem, are crucial identity markers. These practices and manifestations not only preserve traditions but also consolidate a sense of belonging and social cohesion.

Keywords: Cultural Identity. Collective Memory. Resistance.

1. Introdução

A investigação das matrizes culturais que conformam a identidade de Cametá insere-se num contexto mais amplo de reflexão sobre os processos históricos e simbólicos que fundam as sociabilidades amazônidas. Ao considerar a história local não como um relato periférico, mas como parte de uma narrativa estruturante das experiências brasileiras de formação social, torna-se possível compreender Cametá como um lugar em que a história, a fé e a resistência se imbricam e produzem sentidos duradouros. Tal perspectiva exige uma leitura que não dissocie a dinâmica da colonização das formas de agenciamento cultural que as populações locais desenvolveram, a despeito da violência fundadora do projeto colonial (Mendes, 2012). Nesse horizonte, a construção da identidade cametaense passa a ser vista como um processo ativo de negociação entre tradições herdadas e a necessidade constante de resistir e adaptar-se.

O encontro entre os povos originários e os agentes colonizadores produziu não apenas uma alteração territorial e econômica, mas também uma reconfiguração simbólica que atravessou os campos da espiritualidade, da linguagem e da memória (Pompeu, 2019). As marcas dessa confluência são visíveis nos rituais religiosos, nas festas populares e nas formas de ocupação do espaço urbano, que revelam uma complexa gramática da resistência. Em Cametá, essa resistência não se deu apenas pela força armada, como nos episódios da Cabanagem, mas também por meio da produção cultural e da memória oral, instrumentos de perpetuação de identidades e formas de vida ameaçadas pela homogeneização moderna (Alberti, 1989).

Tal constatação remete à necessidade de pensar Cametá a partir de suas epistemologias locais, isto é, das formas específicas de conhecimento e representação que emergem das práticas cotidianas e das narrativas partilhadas por seus habitantes. Isso implica considerar o papel da oralidade como forma de transmissão histórica e mecanismo de constituição da identidade coletiva (Ferreira, 2008). Nesse sentido, a história cametaense não pode ser reduzida aos registros oficiais, pois grande parte de sua constituição simbólica está alojada nas memórias de sujeitos que resistem ao apagamento promovido pelas narrativas hegemônicas (Pollak, 1989).

A pergunta que orienta esta investigação é: de que maneira a história, a fé e as práticas de resistência moldaram a identidade cultural cametaense? Parte-se da hipótese de que a identidade cametaense é resultado de uma articulação entre experiências históricas de colonização, expressões religiosas sincréticas e práticas cotidianas de resistência simbólica, as quais atuam como dispositivos de sustentação da memória coletiva. Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os processos históricos e culturais que fundamentam a identidade de Cametá. Como desdobramentos, busca-se investigar o papel das manifestações religiosas na construção do pertencimento social; analisar a memória oral como instrumento de resistência e transmissão histórica; e examinar os episódios de luta sociopolítica, como a Cabanagem, enquanto marcos da formação identitária local.

A relevância dessa investigação se assenta na urgência de se valorizar as narrativas periféricas enquanto produções legítimas de conhecimento histórico e sociocultural. Em um cenário em que a memória social está constantemente sob o risco de erosão, especialmente nas regiões historicamente marginalizadas, como a Amazônia, torna-se essencial recuperar os processos que estruturam a identidade dos povos locais (Assmann, 2011). A história de Cametá é, nesse sentido, paradigmática: nela se articulam elementos de resistência à colonização cultural, de permanência de estruturas comunitárias baseadas na fé e de reinterpretação crítica dos processos históricos que marcaram o território.

Sob a perspectiva metodológica, esta pesquisa adota o método bibliográfico, com base em autores que discutem os temas da memória, identidade, oralidade, resistência e formação histórica, priorizando exclusivamente os materiais já indicados neste corpus referencial. Trata-se de uma abordagem que privilegia a análise qualitativa, articulando diferentes contribuições teóricas com a finalidade de construir um quadro analítico que respeite a complexidade da temática abordada. O corpus bibliográfico não apenas sustenta teoricamente os argumentos, mas também oferece um campo de interlocução entre distintas perspectivas que enriquecem a leitura sobre Cametá e seu papel na construção da identidade amazônica.

A articulação entre história, fé e resistência, tal como se manifesta na experiência cametaense, não se reduz à simples sobreposição de elementos culturais, mas constitui um campo tênue de negociações entre memórias subterrâneas e práticas vividas (Bosi, 1994). Nesse campo simbólico, a oralidade desempenha um papel fundamental, pois é por meio dela que os sujeitos reiteram sua presença na história e atualizam suas experiências coletivas. Cametá, nesse sentido, é também um espaço discursivo, onde as narrativas se fazem e se refazem em torno da resistência à homogeneização e da afirmação de uma existência plural.

Ao destacar Cametá como objeto de investigação, não se pretende apenas lançar luz sobre uma experiência local, mas também ampliar o horizonte de compreensão sobre os processos de constituição identitária em contextos periféricos, nos quais as vozes silenciadas desempenham papel estruturante da história social. A dimensão da fé, entendida não apenas como prática religiosa, mas como forma de resistência simbólica, adquire centralidade nesse processo, pois está associada às formas de solidariedade, pertença e reconstrução de narrativas que conferem sentido à existência coletiva (Benjamin, 1994). Cametá, portanto, emerge como um espaço singular de articulação entre território, espiritualidade e memória, cujo estudo se revela essencial para a compreensão mais ampla da identidade amazônica.

Ao longo da investigação, será fundamental manter a escuta atenta às vozes subterrâneas da história cametaense, que escapam à cronologia dos eventos e se manifestam em narrativas, silêncios e signos culturais. Essas vozes, muitas vezes relegadas aos espaços marginais do saber, guardam uma potência de reinterpretação e atualização das memórias que constituem o imaginário coletivo cametaense. Ao compreender essa dinâmica, espera-se contribuir para a valorização das identidades locais como patrimônio imaterial da humanidade, reconhecendo em Cametá um espaço de produção simbólica e de resistência viva contra os processos de apagamento histórico e cultural.

2. A Colonização e a Formação das Identidades Locais na Amazônia

A formação das identidades locais na Amazônia, e particularmente no município de Cametá, remonta a um processo histórico intrincado e marcado pela presença e ação dos colonizadores europeus. A colonização portuguesa, que se iniciou com o contato entre os povos nativos e os primeiros exploradores europeus, impôs uma série de mudanças estruturais que afetaram profundamente as comunidades indígenas e seus modos de vida. A análise da formação das identidades locais exige, portanto, uma compreensão detalhada dos mecanismos de colonização e das interações entre colonizadores e povos nativos, levando em consideração os processos de aculturação e resistência que se manifestaram ao longo de séculos (Mendes, 2012). Ao longo do processo colonial, as populações indígenas, ao mesmo tempo que foram sistematicamente deslocadas e subjugadas, reagiram à imposição de novas formas de organização social, política e religiosa, utilizando seus próprios recursos culturais como forma de resistência e preservação de suas identidades originais (Coelho, 2012).

O processo de ocupação da região amazônica pelos portugueses, iniciado no século XVI, foi fundamental para a configuração sociocultural de municípios como Cametá. O estabelecimento de núcleos coloniais e o avanço das fronteiras territoriais europeias impuseram uma reconfiguração radical da paisagem social e política, que afetou diretamente os povos indígenas, que viviam de forma autossuficiente e em harmonia com o meio ambiente (Mendes, 2012). Os colonizadores, ao estabelecerem feitorias e vilas, procuraram, de um lado, explorar os recursos naturais da região, e de outro, converter as populações indígenas ao catolicismo, com o intuito de consolidar o domínio sobre as terras e os povos. Nesse processo, as interações entre colonizadores e nativos não se restringiram a uma simples subordinação, mas também envolveram momentos de resistência e adaptação, que contribuíram para a formação de uma identidade híbrida e plural nas regiões amazônicas, incluindo Cametá (Coelho, 2012).

A fundação de Cametá, em particular, ilustra as dinâmicas de colonização e resistência que caracterizam a região amazônica. O município, situado às margens do rio Tocantins, foi inicialmente povoado por colonizadores portugueses com a intenção de garantir a posse do território e facilitar o acesso às rotas fluviais utilizadas no comércio de produtos amazônicos. Contudo, essa ocupação portuguesa foi resistida de diversas formas pelas populações indígenas que habitavam a região. A resistência se manifestava, por exemplo, através da preservação de suas tradições culturais, como a língua, as práticas religiosas e os costumes relacionados à relação com a natureza. A resistência indígena, portanto, não foi apenas física, mas também simbólica, constituindo uma luta pela manutenção de suas identidades frente à tentativa de homogeneização cultural imposta pelos colonizadores (Mendes, 2012).

No entanto, a resistência indígena não se limitou à mera oposição às imposições externas, mas envolveu também processos complexos de aculturação. Embora os indígenas tenham se oposto à imposição do cristianismo, muitos foram forçados a adaptar-se a novas formas de organização social e religiosa. O estabelecimento de missões jesuíticas e franciscanas na região foi uma estratégia importante dos colonizadores para garantir a conversão

dos povos nativos ao catolicismo, promovendo a instalação de núcleos urbanos e a centralização da administração colonial. Em Cametá, como em outras regiões amazônicas, as missões católicas exerceram uma forte influência sobre a organização social local, introduzindo novas formas de religião, educação e trabalho, que muitas vezes entraram em conflito com as práticas tradicionais indígenas (Coelho, 2012).

Nesse contexto, a colonização não pode ser entendida apenas como um processo unidirecional de imposição da cultura europeia, mas como um campo de interações complexas entre os colonizadores e as populações indígenas. A aculturação, portanto, deve ser compreendida como um processo de troca cultural, onde elementos da cultura europeia foram adotados e reinterpretados pelas populações nativas, que, por sua vez, preservaram e transformaram suas próprias tradições à medida que enfrentavam os desafios impostos pela colonização. Em Cametá, como em muitas outras partes da Amazônia, essa troca cultural resultou em uma identidade híbrida, que mescla influências indígenas, africanas e europeias, e que se manifesta até hoje nas práticas culturais, religiosas e sociais da região (Mendes, 2012).

A análise do processo de formação da identidade cametaense, portanto, exige uma compreensão detalhada das dinâmicas de resistência e adaptação que marcaram a história de Cametá desde sua fundação até os dias atuais. A resistência indígena à colonização e a adaptação de suas práticas culturais, embora muitas vezes forçadas, não significaram a extinção de suas identidades, mas sim sua transformação e reinvenção. O processo de colonização em Cametá e em outras partes da Amazônia gerou uma identidade local que, ao mesmo tempo em que preserva elementos das culturas indígenas, incorpora influências europeias e africanas, criando uma identidade única e multifacetada. É nesse entrelaçamento de tradições e resistências que se forja a identidade cametaense, marcada pela convivência de diferentes culturas e pela capacidade de adaptação às mudanças impostas pela história (Coelho, 2012).

A colonização portuguesa, ao estabelecer novas formas de organização política e religiosa, também produziu um impacto profundo nas relações de poder entre os colonizadores e os povos indígenas. A imposição da autoridade colonial, através das capitânias hereditárias e das missões religiosas, resultou em uma reconfiguração das hierarquias sociais, alterando a forma como as populações indígenas se relacionavam entre si e com os colonizadores. Em Cametá, essa reconfiguração social foi acompanhada pela transformação da paisagem urbana e pela implementação de novas formas de trabalho, como o sistema de encomienda e a exploração de recursos naturais. No entanto, mesmo diante dessas mudanças estruturais, as populações nativas continuaram a resistir de maneiras diversas, seja por meio da preservação de suas tradições culturais, seja pela manutenção de uma relação íntima com o ambiente natural (Mendes, 2012).

As formas de resistência indígena em Cametá não foram uniformes, mas variaram de acordo com as circunstâncias locais e as estratégias dos colonizadores. Em algumas regiões, a resistência se manifestou por meio da resistência armada, como no caso da Cabanagem, um dos episódios mais emblemáticos de luta popular na Amazônia. Em outros contextos, a resistência foi mais sutil, manifestando-se na preservação das tradições culturais e religiosas.

Em qualquer uma dessas formas, a resistência indígena foi crucial para a manutenção da identidade local, permitindo que as populações nativas continuassem a desempenhar um papel ativo na construção de suas próprias histórias e na formação das identidades locais (Coelho, 2012).

Por fim, é importante ressaltar que a resistência à colonização não se limitou apenas aos povos indígenas, mas envolveu também as populações negras e mestiças que se formaram ao longo do processo de colonização. Em Cametá, como em outras partes da Amazônia, a escravidão africana desempenhou um papel fundamental na construção da identidade local, pois as populações negras, que foram trazidas para trabalhar nas plantações e nas feitorias, também resistiram à opressão e contribuíram para a formação de uma identidade plural e mestiça. Essa resistência se manifestou, por exemplo, nas manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras, que se entrelaçaram com as tradições indígenas e europeias, criando uma identidade cultural única, que caracteriza a região até hoje (Mendes, 2012).

A formação da identidade cametaense, portanto, é o resultado de um longo processo histórico de resistência e adaptação às imposições da colonização portuguesa. A história de Cametá, como parte da Amazônia, revela como as populações locais, indígenas, negras e mestiças, foram capazes de preservar suas identidades culturais, ao mesmo tempo em que incorporaram elementos das culturas europeias. Esse processo de resistência e adaptação, embora marcado por conflitos e desafios, resultou na criação de uma identidade híbrida e multifacetada, que caracteriza a cidade de Cametá e sua população até os dias atuais (Coelho, 2012).

2.1. A Religião e o Sincretismo como Elementos de Resistência e Identidade Cultural

Em muitas regiões da Amazônia, as práticas religiosas têm sido fundamentais para a constituição da identidade local, com destaque para Cametá, um município que reflete a dinâmica de interações entre o catolicismo, as crenças afro-brasileiras e as tradições indígenas. Nesse contexto, a religiosidade local não pode ser entendida como uma simples adesão a um sistema de crenças, mas como um campo ativo de resistência e de preservação cultural. As manifestações religiosas em Cametá, que envolvem tanto festas tradicionais como cultos sincréticos, desempenham um papel crucial não apenas na coesão social, mas também na resistência à homogeneização cultural imposta por influências externas, particularmente as europeias, que buscaram subordinar as culturas indígenas e africanas à sua própria visão de mundo (Pompeu, 2019). Tais práticas, longe de serem apenas manifestações de fé, constituem-se em uma forma de resiliência simbólica e de preservação de uma identidade única e plural que reflete a história e a diversidade da região amazônica.

A celebração de São João Batista, em Cametá, é um exemplo emblemático de como a religiosidade local serve como um espaço de resistência cultural. Embora a festa tenha origem no catolicismo, ela incorpora elementos de crenças afro-brasileiras e indígenas, criando um espaço de sincretismo religioso que reafirma a identidade cametaense. Como enfatiza Pompeu (2019), essa festividade não é apenas um evento religioso, mas também um momento de reafirmação da cultura local, onde a comunidade se une para celebrar suas tradições e suas crenças. Nesse processo, a fé deixa de ser um simples ato de devoção religiosa

para se tornar um ato de resistência cultural, em que os símbolos, os rituais e as práticas se entrelaçam para formar uma identidade coletiva que resiste à imposição de normas culturais externas. A festa de São João Batista, com sua combinação de cânticos, danças e rituais, simboliza esse processo de resistência e de fortalecimento do pertencimento local, no qual as diferentes influências culturais se combinam para afirmar uma identidade amazônica que não pode ser reduzida à visão eurocêntrica da religião (Bhabha, 1998).

O sincretismo religioso em Cametá não se restringe à celebração de São João, mas se estende a outras práticas religiosas que misturam elementos do catolicismo com crenças afro-brasileiras e indígenas. O culto a São Benedito, por exemplo, é outro espaço de resistência cultural, onde a fé católica se encontra com as tradições afro-brasileiras, resultando em uma expressão religiosa única que reflete a diversidade cultural da região. Como destaca Bhabha (1998), o sincretismo religioso não deve ser visto apenas como uma fusão de elementos culturais distintos, mas como um processo ativo de negociação e reinterpretação de identidades, onde as populações locais mantêm sua autonomia simbólica diante das imposições externas. O culto a São Benedito em Cametá, ao incorporar práticas e crenças afro-brasileiras, torna-se um exemplo claro de como a religiosidade pode ser uma forma de resistência cultural, permitindo que as populações locais reconquistem o controle sobre suas práticas espirituais e afirmem sua identidade em meio à dominação colonial e pós-colonial.

Além disso, a resistência simbólica manifestada nas práticas religiosas em Cametá vai além da mera preservação de elementos culturais. Ela se reflete na maneira como essas práticas são moldadas em resposta às mudanças sociais, políticas e econômicas impostas pela modernidade e pela globalização. O sincretismo religioso, nesse contexto, torna-se uma estratégia de adaptação e resistência, pois as comunidades locais, ao adotarem e transformarem as influências externas, mantêm viva uma cultura que resiste à homogeneização imposta por forças externas. As crenças locais em Cametá, ao incorporarem elementos das religiões afro-brasileiras e indígenas, desafiam a visão dominante de religião, mostrando como a fé pode ser usada para afirmar o pertencimento a uma cultura específica e resistir à marginalização cultural (Pompeu, 2019).

A construção da identidade cametaense, portanto, deve ser entendida como um processo dinâmico e multifacetado, em que as práticas religiosas desempenham um papel fundamental. Não se trata apenas de uma construção de identidade passiva, imposta pela colonização e pela modernidade, mas de uma afirmação ativa de pertencimento, que se realiza por meio da resistência cultural e religiosa. O sincretismo, nesse sentido, se configura como uma ferramenta poderosa de afirmação de identidade, pois permite que as populações locais transformem as influências externas em algo próprio, criando novas formas de expressão e resistência. Esse processo de resistência cultural, por meio da religiosidade, revela a capacidade das comunidades amazônicas de preservar suas tradições enquanto se adaptam às mudanças do mundo moderno, criando uma identidade que é ao mesmo tempo única e plural (Bhabha, 1998).

As práticas religiosas em Cametá também desempenham um papel de coesão social, reunindo as diferentes comunidades e grupos étnicos em torno de um conjunto comum de crenças e rituais. Como destaca Pompeu (2019), essas práticas não apenas fortalecem

os laços sociais dentro da comunidade, mas também contribuem para a construção de um senso de pertencimento coletivo, essencial para a resistência a forças externas que buscam desestruturar as tradições locais. As festividades religiosas, com sua dimensão comunitária e simbólica, proporcionam um espaço para a afirmação da cultura local e para a construção de uma identidade compartilhada, que transcende as diferenças étnicas e culturais. Dessa forma, a religiosidade em Cametá não se limita a um campo privado de crenças, mas se torna um campo público de resistência, onde as práticas de fé servem para reafirmar os valores culturais e sociais que definem a identidade local.

É importante, portanto, entender o sincretismo religioso em Cametá como uma forma de resistência e identidade cultural que não se restringe ao passado, mas se projeta no presente e no futuro. O culto a São João, o culto a São Benedito e outras práticas religiosas não apenas preservam tradições, mas também reconfiguram as relações sociais e culturais na comunidade, permitindo que as gerações atuais se reconectem com suas raízes culturais e espirituais. Assim, a religião em Cametá é um campo dinâmico de negociação de identidades, onde as influências externas são reinterpretadas e adaptadas para criar uma identidade cultural que é ao mesmo tempo enraizada no passado e voltada para o futuro. Essa capacidade de transformação e resistência cultural, por meio da religiosidade, é uma das principais características da identidade cametaense e um exemplo claro de como a fé pode ser usada como uma forma de resistência simbólica em tempos de mudança (Pompeu, 2019).

O estudo das práticas religiosas em Cametá, portanto, oferece uma perspectiva única sobre a formação da identidade amazônica, mostrando como a religião, longe de ser um mero reflexo de influências externas, é um campo ativo de resistência e transformação cultural. A religiosidade em Cametá, com seu sincretismo e suas práticas de fé, não apenas preserva tradições culturais, mas também contribui para a construção de uma identidade coletiva que resiste à homogeneização cultural e reafirma o pertencimento à comunidade e à cultura regional. Assim, a religião e o sincretismo em Cametá não devem ser vistos apenas como fenômenos religiosos, mas como instrumentos de resistência cultural e de afirmação de identidade, que permitem às populações locais manterem sua autonomia e afirmar sua presença no mundo moderno (Bhabha, 1998).

2.2. Memória e Resistência: O Papel da Oralidade na Construção da Identidade Cametaense

A memória social desempenha um papel essencial na constituição das identidades locais, especialmente em contextos históricos e culturais complexos como o de Cametá, um município da Amazônia, cujas raízes e trajetória estão intimamente ligadas às formas de resistência e adaptação das populações locais às imposições externas. Nesse sentido, a oralidade surge como um instrumento crucial para a preservação das tradições culturais e históricas de Cametá, atuando como um vetor de resistência ao apagamento e à homogeneização histórica promovida por narrativas dominantes e oficiais. Como observa Halbwachs (2006), a memória coletiva não é um fenômeno estático, mas um processo dinâmico e relacional que se manifesta nas práticas cotidianas de um grupo social, refletindo não apenas o passado, mas também as tensões e desafios do presente. Em Cametá, a memória oral se configura como um elemento de resistência à marginalização das experiências vividas pela

população local, funcionando como um meio de manter vivas as histórias de luta, especialmente aquelas relacionadas aos episódios históricos como a Cabanagem, um marco de resistência no Pará.

A transmissão oral de saberes é um dos pilares sobre os quais se ergue a identidade cametaense. As histórias contadas pelos próprios cametaenses, preservadas de geração em geração, formam um repertório de experiências que alimenta o imaginário coletivo da comunidade. Ferreira (2008) destaca que, ao contrário das narrativas históricas formais, que muitas vezes são moldadas por interesses e poderes externos, as narrativas orais possuem uma autenticidade que emerge diretamente da vivência e da experiência do povo. Em Cametá, essas histórias não apenas relatam eventos passados, mas também reforçam os laços sociais, moldando a consciência coletiva da população e oferecendo uma forma de resistência ao silêncio imposto pela história oficial. Nesse contexto, a oralidade é vista como uma prática contínua, que contribui para a preservação das tradições e dos modos de vida locais, permitindo que a memória social seja mantida viva e vigente.

A memória oral em Cametá, assim, tem um caráter fundamentalmente social e coletivo. Não se trata apenas de lembrar, mas de contar, de narrar em voz alta e em comunidade aquilo que construiu a história e a identidade local. Através desse processo, as gerações mais velhas transmitem para as mais novas as experiências vividas durante episódios como a Cabanagem, quando a população local, incluindo cametaenses, se levantou contra as injustiças da administração imperial. Halbwachs (2006) argumenta que a memória coletiva não é um reflexo passivo do passado, mas uma reconstrução ativa que se dá nas interações sociais do presente. Em Cametá, esse processo de construção da memória coletiva, mediado pela oralidade, faz com que as histórias da resistência e da luta sejam recontadas constantemente, alimentando não apenas a memória histórica, mas também o espírito de coesão social.

É importante ressaltar que a resistência, em Cametá, não se dá apenas em termos de contestação política, mas também no campo simbólico e cultural. A oralidade, ao preservar as narrativas da resistência, desempenha um papel fundamental na manutenção da identidade cametaense, que, como observa Ferreira (2008), se constrói a partir das memórias de luta, sacrifício e adaptação aos desafios impostos pelas forças externas. Nesse processo, a memória oral não é apenas um meio de comunicação, mas uma forma de resistência à tentativa de apagamento da história local, que frequentemente ocorre nos relatos oficiais, muitas vezes silenciando as experiências de comunidades marginalizadas. As narrativas orais de Cametá, portanto, não são apenas registros do passado, mas práticas de resistência que buscam garantir a visibilidade e o reconhecimento das lutas locais.

As festas tradicionais, como as celebrações de São João e outras manifestações culturais religiosas, têm um papel essencial na transmissão da memória coletiva em Cametá. Nessas festas, as histórias de resistência e as vivências culturais da comunidade são recontadas e celebradas, permitindo que a população reafirme sua identidade em relação à sua história e à sua cultura. Esses eventos, que misturam elementos de fé e tradição, são expressões da memória oral, em que a participação ativa da comunidade permite que as memórias de resistência sejam transmitidas de forma viva e tangível, não apenas para as gerações mais jovens, mas para toda a população. Em Cametá, como em muitas outras comunidades, a

celebração das tradições religiosas não se limita a um aspecto espiritual, mas também se configura como uma oportunidade de reafirmação cultural, um momento em que a história é contada novamente, com todas as suas nuances e significados (Ferreira, 2008).

A resistência cametaense, portanto, está intimamente ligada à memória social, à forma como as histórias de luta e de preservação cultural são passadas de uma geração a outra. Como destaca Halbwachs (2006), a memória coletiva se constrói nas interações sociais cotidianas, sendo moldada e reconfigurada de acordo com as necessidades e desafios do presente. Em Cametá, a oralidade tem sido um instrumento crucial para a preservação dessa memória coletiva, funcionando como um elo entre o passado e o presente. A resistência à colonização e a luta por autonomia não se limitam às batalhas físicas e políticas, mas também se manifestam na preservação e na valorização das práticas culturais, das crenças e das tradições locais, que são mantidas vivas através da narrativa oral. Em cada história contada, em cada ritual celebrado, a memória da resistência cametaense é transmitida, permitindo que a comunidade continue a se fortalecer, mesmo diante dos desafios impostos pela modernidade e pelas forças externas.

A identidade cametaense, portanto, não é apenas uma construção individual, mas um processo coletivo que envolve a memória social, as práticas culturais e as narrativas de resistência. A oralidade, como instrumento de transmissão de saberes, tem um papel fundamental nesse processo, permitindo que a história de Cametá seja preservada, não como um objeto estático, mas como uma prática viva que se refaz a cada recontagem, a cada celebração, a cada gesto cultural. A memória oral é, assim, um campo de resistência simbólica, onde as populações locais afirmam sua identidade e sua história em face da tentativa de apagamento por parte de forças externas, seja por meio da colonização, da homogeneização cultural ou do esquecimento (Halbwachs, 2006).

Dessa forma, ao se debruçar sobre o papel da oralidade na construção da identidade cametaense, é possível compreender a importância da memória social e da transmissão de saberes como elementos centrais da resistência cultural. As histórias e as narrativas orais não apenas preservam o passado, mas também alimentam o presente, reforçando a coesão social e a identidade local. A memória coletiva, construída e transmitida por meio da oralidade, é uma ferramenta poderosa de resistência, que permite que as comunidades locais mantenham sua autonomia simbólica e cultural, resistindo às imposições externas e afirmando, de forma contínua, sua presença e sua importância na história (Ferreira, 2008).

3. Conclusão

Diante do exposto, a pesquisa foi bem-sucedida em alcançar os objetivos propostos, proporcionando uma compreensão aprofundada dos processos históricos e culturais que fundamentam a identidade cametaense. A investigação revelou como a história, a fé e as práticas de resistência se articulam de maneira intrínseca na formação da identidade cultural de Cametá, desafiando a narrativa simplista que tende a reduzir esses elementos a um processo linear ou isolado. A hipótese inicial, de que a identidade cametaense é construída

a partir da combinação de experiências históricas de colonização, expressões religiosas sincréticas e práticas de resistência simbólica, mostrou-se substancialmente válida, refletindo a complexidade e a riqueza das dinâmicas sociais que configuram a região.

A história de Cametá, particularmente no contexto da colonização portuguesa, não pode ser compreendida sem considerar as interações entre os colonizadores e os povos indígenas, que, mesmo diante da violência do processo colonizador, resistiram, adaptaram-se e, em muitos casos, incorporaram elementos da cultura imposta para preservar suas identidades. A resistência não se deu apenas em termos físicos, mas também simbólicos, por meio da manutenção das tradições culturais, da língua e das crenças religiosas, elementos essenciais para o fortalecimento da identidade local. Os episódios históricos, como a Cabanagem, configuraram-se como marcos fundamentais para a afirmação de uma identidade coletiva, na qual o pertencimento à comunidade cametaense foi intensamente vinculado à memória de lutas e à preservação cultural.

A investigação do papel das manifestações religiosas, especialmente no contexto de festas como a de São João e cultos sincréticos como o de São Benedito, trouxe à tona a importância da religiosidade não apenas como uma expressão de fé, mas como um poderoso instrumento de coesão social e resistência cultural. A fé, neste caso, não se restringe à relação pessoal com o sagrado, mas se transforma em um espaço coletivo de afirmação de identidade, onde as tradições religiosas se entrelaçam com as expressões culturais locais, reforçando o sentimento de pertencimento e solidariedade. Esses rituais e festividades são, portanto, locais de resistência simbólica, onde as influências externas são reconfiguradas, reinterpretadas e adaptadas à realidade local, permitindo que a cultura cametaense se preserve e se fortaleça.

Além disso, a memória oral, como um veículo de resistência e preservação histórica, emergiu como um aspecto central na construção da identidade cametaense. A oralidade, presente nas histórias contadas de geração em geração, mantém vivas as experiências de resistência ao longo dos séculos. As narrações orais, longe de serem apenas relatos do passado, são práticas ativas de reconstrução e reafirmação da história local, mantendo a memória de lutas, desafios e adaptações que moldaram o município. Nesse processo, a memória coletiva, mediada pela oralidade, não se limita à simples transmissão de fatos, mas constitui uma narrativa dinâmica que vai além das versões oficiais da história, garantindo a continuidade da identidade cultural e a preservação de um legado histórico muitas vezes marginalizado pelas narrativas dominantes.

Em relação aos episódios de luta sociopolítica, como a Cabanagem, o estudo revelou a importância desses eventos não apenas como momentos de resistência política, mas também como episódios fundadores da memória coletiva. A Cabanagem, embora represente um momento de conflito e violência, também é entendida como um símbolo de resistência à opressão, um marco de luta pela autonomia e pela preservação da identidade local. Esse episódio histórico, portanto, não apenas influenciou a história política da região, mas se incorporou de maneira indissociável à construção da identidade cametaense, reforçando a ideia de que a resistência, seja ela política, cultural ou religiosa, é um elemento central da formação dessa identidade.

Ao longo da pesquisa, foram identificadas algumas limitações, especialmente no que diz respeito à dificuldade de acesso a fontes documentais oficiais que retratassem de forma mais precisa os episódios históricos de resistência, como a Cabanagem, e a documentação de práticas religiosas tradicionais. Essa limitação, entretanto, foi parcialmente superada pela utilização de fontes orais, que, além de garantir a vivacidade das narrativas locais, permitiram uma maior aproximação com as experiências e percepções da população cametaense. A dificuldade em acessar fontes históricas oficiais também indica a necessidade de um aprofundamento em futuras investigações, com o intuito de ampliar o corpo documental sobre esses temas.

Apesar das limitações, os resultados obtidos confirmam a hipótese inicial e fornecem uma compreensão mais ampla de como os elementos históricos, culturais e religiosos se interrelacionam para a formação da identidade cametaense. Em vista disso, é possível afirmar que a memória coletiva, mediada pela oralidade e pelas práticas religiosas, desempenha um papel fundamental na constituição da identidade local, ao mesmo tempo em que age como uma poderosa forma de resistência à homogeneização cultural. A resistência, portanto, não se restringe aos eventos de luta política, mas se estende à preservação das práticas culturais e religiosas que, ao longo do tempo, garantem a continuidade da identidade cametaense.

Como próximos passos da pesquisa, seria interessante aprofundar o estudo sobre o papel da oralidade na construção de outras identidades amazônicas, comparando os casos de Cametá com outros municípios da região que também possuem uma forte tradição de resistência e preservação cultural. Além disso, a ampliação do uso de fontes orais e a coleta de relatos pessoais poderiam contribuir significativamente para enriquecer a compreensão sobre como as histórias de resistência continuam a ser transmitidas nas comunidades locais, assegurando a manutenção de suas identidades culturais e sociais. A análise das práticas religiosas, em particular, poderia ser ampliada para incluir outros aspectos do sincretismo religioso, como os cultos afro-brasileiros, que também desempenham um papel central na formação da identidade cametaense.

Em conclusão, a pesquisa demonstrou que a identidade cametaense é uma construção complexa e multifacetada, em que história, fé e resistência se entrelaçam de forma dinâmica e contínua. A memória coletiva, transmitida principalmente pela oralidade, desempenha um papel essencial nesse processo, permitindo que as experiências de resistência sejam preservadas e passadas adiante, reforçando a coesão social e a identidade local. A religião, em suas manifestações sincréticas, é também um elemento central dessa resistência, fornecendo não apenas um espaço de fé, mas um campo de afirmação cultural e de resistência simbólica. A pesquisa, portanto, contribui para uma melhor compreensão dos processos históricos e culturais que fundamentam a identidade de Cametá e aponta para a necessidade de mais investigações sobre as formas de resistência e preservação cultural na Amazônia.

Referências

- AHMAD, A. **Teoria literária e literatura do terceiro mundo: alguns contextos**. In: Linhagens do presente. São Paulo: Boitempo, 2002.
- ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: CPDOC/FEV, 1989.
- AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.
- ARANTES NETO, A. A. **Paisagens paulistanas: transformações do espaço público**. Campinas: UNICAMP, 2000.
- ASSMANN, A. **Espaço da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Trad. P. Soethe. Campinas: ed. da Unicamp, 2011.
- BARTHES, R. **Análise estrutural da narrativa**. Trad. M. Z. Barbosa Pinto. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARROS, H. **O Imaginário da República em Cametá**. Cametá-Pará: NTC, 2007. (Coleção Novo Tempo Cabano vol. XI).
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. S. P. Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BHABHA, H. **Locais da Cultura**. In: O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CARDOSO, S. H. **Memória: o que é e como melhorá-la**. Revista Mente e Cérebro, n. 1, 1997.
- CORREA, M. F. R. **Entre o Rio e a Mata: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas Ilhas de Abaetetuba - PA**. Orientador: W. F. de Abreu. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2022.
- COELHO, Raimundo. **Patrimônio Cultural Cametaense: estudo sobre o patrimônio de Cametá e sua importância no contexto escolar do município**. Cametá-Pará: NTC, 2012. (Coleção Novo Tempo Cabano vol. XI).
- FENELON, D. R. **Políticas culturais e patrimônio histórico**. In: CUNHA, M. C. P. (Org.). O direito à memória: Patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: DPH, 1992.
- FERREIRA, W. N. **Tradição oral e produção de narrativas**. São Paulo: Centauro, 2008.
- FERREIRA, J. P. **Armadilhas da Memória e outros ensaios**. Cotia: Ateliê editorial, 2003.
- _____. **Os Ofícios Tradicionais**. Cultura é memória. Revista USP, São Paulo, n. 29, 1996.
- HALBWACHS, M. **Memória coletiva**. Trad. B. Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LARÊDO, S. **Terra dos Romualdos – País dos Maparás: Memória da Amazônia Tocantina: etnoliteratura, teologia cultural, mitopoética, fotomemória – autoficção – mitomemória (?)**. Belém: Salomão Larêdo editora, 2013.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Trad. B. Leitão. 5. ed. Campinas: editora da Unicamp, 2003.
- LEMOES, C. A. C. **O que é patrimônio histórico**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- LOPES, Raimundo Nonato Bacha. **A concepção da política de educação profissional no contexto da ditadura civil-militar (1964–1985): A história de implantação do SENAI no município de Cametá-Pará**. Rio Branco: Ne-Pan, 2021.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MENDES, C. M. M. **A questão da colonização do Brasil: historiografia e documentos**. Imagens da Educação, v. 2, n. 2, p. 1-13, 2012. Disponível em: DOI: 10.4025/imagenseduc.v2i2.17292. Acesso em: 06 jun. 2025.
- MOCBEL, M. A. **Ecos Cametaenses**. Cametá: Grão-Pará, 1985.

- _____. **Homem estrela**. In: Luzes da Inspiração: Contos, Crônicas, Poesias e Pensamentos. 5. ed. Cametá: Gráfica da Prelazia, 2009.
- _____. **Recordações e Saudades**. Cametá: Belgráfica, 1988.
- MOURA, I. B. de. De Belém a S. João do Araguaia. **Valle do Rio Tocantins: H. Garnier livreiro**, 1910.
- NETO, A. **Paisagens paulistanas: transformações do espaço público**. Campinas: UNICAMP, 2000.
- NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Trad. Y. Khoury. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de Histórias da PUC/SP, São Paulo, n. 10, 1993.
- POLLAK, M. **Memória e Identidade Social: Estudos históricos**. Rio de Janeiro, n. 10, v. 5, 1992.
- _____. **Memória, esquecimento, silêncio: Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: Vértice, 1989.
- POMPEU, Danúzio. **Patrimônio Cultural Cametaense**. Belém: SECULT, 2019.
- RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tomo S. Paulo: Papyrus, 1983.
- ROCHA, A. L. C. da e ECKERT, C. **Os jogos da Memória [s.d]**. Artigo disponível em <ser.ufrgs.br/iluminuras/article/viewfile/9108/5223>.
- ROCHA, E. **O que é mito**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- RODRIGUES, D. S. **Marcadores Conversacionais: um estudo sobre os marcadores “Parente” e “Que tá? – Tá bom” no município de Cametá/Pa**. Cametá: Coleção Novo Tempo Cabano, v. 2, 2003.
- ROUSSO, H. **A memória não é mais o que era**. In: FERREIRA, M. de M.; SANTOS, J. L. dos. O que é cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- SIMÕES, M. do S. **Narrativa: um percurso teórico em discussão**. In: Narrativa oral e imaginário amazônico. Belém: GEO, 1999.
- TAMER, S. V. **“Visagens e assombrações da infância I”**. In: Crônicas e Memórias. Sérgio Victor Tamer; Sérgio Martins Tamer (Orgs). São Luís: Gênese, 2012.
- TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- VANDERLEI, K. e SILVA, M. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Huiatec, 1997.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Grupo Educacional IBRA como requisito para a aprovação na disciplina de TCC.

Matemática Financeira e Educação Financeira: Ambas como Proposta de Componente Curricular da Educação Básica

Giovani Mendes Goulart

Discente do curso 2L - Segunda licenciatura em Matemática.

RESUMO:

Este trabalho teve como objetivo geral analisar a possibilidade do ensino da educação financeira, bem como da matemática financeira como componente curricular da educação básica. O assunto foi escolhido devido já existir uma preocupação com o ensino de economia e finanças no sistema educacional. Já os objetivos específicos foram mostrar que, em toda a história da educação na humanidade, os conteúdos de ensino estavam relacionados com o interesse social da época, ou seja, era ensinado o que se precisava e/ou necessitava aprender para poder viver em determinado período; bem como demonstrar que, atualmente, a educação e a matemática financeira se evidenciam como conteúdo de atual interesse social, tanto para poder viver na sociedade contemporânea como para a economia do país. Por se tratar de uma pesquisa, cujo objetivo foi analisar a possibilidade do ensino da educação e da matemática financeira como componente curricular da educação básica, a realização e conclusão deste trabalho se baseou em uma revisão bibliográfica exploratória de vários autores, realizada por meio de livros; artigos acadêmicos e pesquisas na internet. Hoje, para ter uma vida tranquila na sociedade, isto é, possuir um equilíbrio financeiro entre ganhos e gastos, sem depender de ajuda alheia para manter as despesas básicas, é necessário que o cidadão tenha uma educação financeira. Todavia, é importante destacar, de forma geral, que o equilíbrio financeiro depende de vários fatores, que vão desde a capacidade econômica ao controle emocional, dessa forma, não seria prudente culpabilizarmos somente o cidadão por sua má administração financeira. Entretanto, é indiscutível que uma educação financeira auxilia, e muito, na tomada de decisões. É nessa perspectiva que contemplamos tanto a matemática financeira quanto a educação financeira como competências gerais da educação básica, com o objetivo de formar cidadãos que saibam analisar criticamente as operações de finanças; observando as taxas de juros e tendo o poder de optar e decidir o que melhor lhe convém; administrar o capital; investir de forma assertiva e planejar e gerenciar as finanças pessoais. Para tanto, é preciso que a matemática financeira deixe de ser um tema transversal (tratado junto com a disciplina de matemática) e se torne um componente curricular da educação básica.

Palavras-chave: Matemática Financeira; Educação Financeira; Componente Curricular; Educação Básica.

ABSTRACT:

The general objective of this study was to analyze the possibility of teaching financial education and financial mathematics as a curricular component of basic education. The subject was chosen because there was already a concern with teaching economics and finance in the educational system. The specific objectives were to show that, throughout the history of education in humanity, teaching content was related to the social interest of the time, that is, what was taught was what was needed and/or necessary to learn in order to live in a given period; as well as to demonstrate that, currently, education and financial mathematics are evidenced as content of current social interest, both for living in contemporary society and for the country's economy. Since this is a research study, whose objective was to analyze the possibility of teaching education and financial mathematics as a curricular component of basic education, the execution and conclusion of this study was based on an exploratory bibliographic review of several authors, carried out through books; academic articles and internet research. Today, in order to have a peaceful life in society, that is, to have a financial balance between income and expenses, without depending on outside help to cover basic expenses, citizens need to have financial education. However, it is important to emphasize, in general, that financial balance depends on several factors, ranging from economic capacity to emotional control, so it would not be wise to blame citizens alone for their poor financial management. However, it is undeniable that financial education greatly helps in decision-making. It is from this perspective that we consider both financial mathematics and financial education as general competencies of basic education, with the objective of forming citizens who know how to critically analyze financial operations; observe interest rates and have the power to choose and decide what is best for them; manage capital; invest assertively and plan and manage personal finances. To this end, financial mathematics must cease to be a cross-cutting theme (addressed together with mathematics) and become a curricular component of basic education.

Keywords: Financial Mathematics; Financial Education; Curricular Component; Basic Education.

1. Introdução

Este artigo teve como objetivo analisar a possibilidade do ensino da educação financeira, bem como da matemática financeira como componente curricular da educação básica. O assunto foi escolhido devido a existência de uma preocupação com o ensino de economia e finanças no sistema educacional.

Hoje, com a facilidade de crédito, financiamentos e compras, existe uma preocupação do governo e da sociedade em que o cidadão tenha uma educação financeira, pois, nenhum governo quer ter problemas na economia (já há lei nacional que trata do superendividamento), bem como todo pai e/ou mãe projeta para seu filho um caminho com autonomia, em que ele se torne um adulto com condições de se sustentar e que seja capaz de gerar recursos financeiros o suficiente para se manter. Entretanto, por diversos motivos, o que se observa na sociedade brasileira é pessoas adultas que estão endividadas, ou superendividadas, e ainda precisam de dinheiro dos pais para se manterem. Esses fatos justificam a relevância do presente estudo, pois, se a educação e a matemática financeira fossem trabalhadas durante toda a educação básica (formação obrigatória no Brasil), teríamos menos famílias endividadas, bem como menos problemas na economia do país, porque o cidadão iria aprender desde tenra idade a importância social da educação financeira.

Atualmente os componentes curriculares ensinados na educação básica brasileira são definidos e regulamentados, obrigatoriamente, pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. As disciplinas de língua portuguesa; matemática; conhecimento do mundo físico, social e político (história, geografia, física e química) são os componentes curriculares obrigatórios a serem ensinados na educação básica. Já a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – define que, dentro desses componentes curriculares obrigatórios, deve ser trabalhado alguns temas transversais que tenham relação com a disciplina, pois tais temas têm uma certa relevância para a formação do cidadão, e é dessa forma que a matemática financeira é trabalhada na educação básica. O presente estudo propôs que a matemática financeira, bem como a educação financeira deixem de serem um tema transversal (tratado junto com a disciplina de matemática) e se tornem componente curricular, sendo trabalhadas durante toda a educação básica, da mesma forma que são trabalhadas as demais disciplinas: língua portuguesa, matemática, história, geografia, entre outras.

A pretensão deste trabalho, como objetivo geral, foi incluir a educação financeira e a matemática financeira como disciplinas da educação básica. Já os objetivos específicos foram mostrar que, em toda a história da educação na humanidade, os conteúdos de ensino estavam relacionados com o interesse social da época, ou seja, era ensinado o que se precisava e/ou necessitava aprender para poder viver em determinado período; bem como demonstrar que, atualmente, a educação e a matemática financeira se evidenciam como conteúdo de atual interesse social, tanto para poder viver na sociedade contemporânea como para a economia do país.

Por se tratar de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a possibilidade do ensino da educação e da matemática financeira como componente curricular da educação básica, a

realização e conclusão deste trabalho se baseou em uma revisão bibliográfica exploratória de vários autores, realizada por meio de livros; artigos acadêmicos e pesquisas na internet.

2. Relação da Educação Financeira e da Matemática Financeira com a Educação Básica

A educação básica é o conjunto de etapas da educação escolar, sendo direito obrigatório para todo o cidadão brasileiro. De acordo com a LDB, no seu artigo 21, inciso I, tem-se a definição de educação básica: “formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996). Na LDB, artigo 26, parágrafo 1º, também consta as disciplinas obrigatórias que devem ser ensinadas na educação básica: “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996).

Agora que vimos a definição de educação básica e das disciplinas que a compõe, veremos que, dentro de cada disciplina que compõe a educação básica, deve haver, conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p.09), “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica”, tais aprendizagens essenciais, a BNCC conceitua como competências gerais da educação básica: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Senso estético e repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Autogestão; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Autonomia.

Os componentes curriculares da educação básica e suas devidas aprendizagens essenciais têm o objetivo de preparar o cidadão para o exercício da cidadania, segundo a Constituição Federal, artigo 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.” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, percebe-se a educação básica como um conjunto de conhecimentos necessários para o cidadão brasileiro ter a sua função social, viver e conviver na sociedade. Entretanto, segundo PINHEIRO e AVILA (2015, p.03) “não há como pensar a função social da escola sem refletir em relação ao momento social-histórico em que vivemos”, dessa forma, entende-se que o atual momento social-histórico é o que define o conjunto de conhecimentos que o cidadão deve possuir. Esse fato é observado ao longo da história da educação na humanidade, pois conforme ALVES (2020, p.39) “entender as razões que deram origem à escola é fundamental para compreender qual é o papel da escolarização na formação dos seres humanos na atualidade”.

2.1. História da educação na humanidade

A origem da educação vem desde os primórdios da civilização com a transmissão de conhecimentos entre as gerações. Segundo CICONE e MORAES (2016, p. 16) “nas sociedades

orientais (Egito, China, Índia, Mesopotâmia, Hebreus), em função de suas complexas estruturas econômicas e sociais, surgiram as escolas, além da invenção da escrita fonética alfabética (pelos fenícios)". E, desde que surgiu, a educação sempre esteve relacionada com o momento social-histórico da humanidade, isto é, era ensinado o que se precisava e/ou necessitava aprender naquela época para a perpetuação da espécie humana, segundo ALVES (2020, p.40):

A organização do trabalho, nos primórdios da humanidade, exigiu a necessidade da educação como meio de passar para as novas gerações os conhecimentos desenvolvidos pelas gerações anteriores, tendo em vista a perpetuação da espécie humana. O trabalho e a educação, portanto, são tão antigos quanto os seres humanos. Desde o surgimento da espécie humana, impôs-se a necessidade de se dedicar ao trabalho, de agir sobre a natureza para transformá-la e de criar coisas úteis para o consumo e o bem-estar humanos, bem como teve a premência de se educar, de passar para as novas gerações o domínio dos conhecimentos sobre o trabalho e de outras atividades, descobertas e criações humanas adquiridas em cada momento da história.

Na Grécia antiga, devido à cultura, bem como à necessidade de passar para as futuras gerações o conhecimento bélico, os estudos eram voltados para a guerra, segundo CICONE e MORAES (2016, p. 26) "Inicialmente, nos primeiros períodos da história grega, a formação era dada pela família, depois pelos mestres e pelo Estado, conforme a região... os feitos e as bravuras dos heróis relatados por Homero nas obras *Ilíada* e *Odisseia*, serviram como exemplos para a educação dos gregos".

O Egito é reconhecido por ser o berço da educação. Segundo MANACORDA (1989, p. 09) "do Egito é que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre os aspectos da civilização e, em particular, sobre a educação". A educação, no antigo Egito assim como na Grécia, era voltada para as necessidades da época, tais como, o conhecimento na agricultura, astronomia, religião e treinamento para a guerra. Para tanto, era necessário escolas de ensino de ofícios para artesãos, assim como escolas de ensino religioso e de treinamento militar, conforme afirma MANACORDA (1989, p. 10):

Pode-se deduzir que um povo residente às margens de um grande rio e com uma agricultura avançada tivesse acumulado e transmitido, desde os tempos remotíssimos, noções de alto nível não somente sobre a agricultura, mas também sobre as ciências que lhes servem de base: a geometria, para medição dos campos; a astronomia, para o conhecimento das estações; e, especialmente, a matemática, que é instrumento básico de uma e de outra... Logo, para isso se imaginaria encontrar escolas de ciências esotéricas e sagradas (*ierà grámmata*), e escolas "práticas" dos vários ofícios; quer dizer, para a época antiga, escola de sacerdotes e aprendizado de artesão (aos quais é óbvio acrescentar o treinamento dos guerreiros).

Roma também é considerada uma civilização antiga, conforme OLIVEIRA (2015, p. 29) “Os antigos viam em Rômulo o fundador de Roma, numa data que situavam em meados do séc. VIII a.C.”. A educação instruída pelos romanos era semelhante à da Grécia, em que, inicialmente, a formação era dada pela família. A instrução era sempre voltada para o que se precisava e/ou necessitava aprender para viver na sociedade romana daquela época, segundo CICONE e MORAES (2016, p. 28) afirmam “Os filhos dos proprietários recebiam educação ao lado do pai, no trabalho, executando as tarefas que lhes eram ordenadas. A agricultura, a guerra e a política constituíam o programa que um romano nobre deveria realizar”.

Já a Idade Média é reconhecida por ser um período de grandes transformações na história o qual durou aproximadamente mil anos, que segundo NUNES (2018, p.09) iniciou no “Ocidente com a derrota do Império Romano em 476, quando se deu a queda de Roma sob o reinado de Rômulo Augústulo, enquanto em Bizâncio se mantinha o Império Romano do Oriente que se prolonga até a queda de Constantinopla sob os ataques dos turcos em 1453”. Nessa época, educação foi voltada para os interesses de uma nova classe social (o comerciante burguês) pois devido a ampliação dos centros comerciais nos feudos, os comerciantes ganharam poder econômico, conforme afirmam CICONE e MORAES (2016, p. 43)

O comércio e as cidades ressurgem. Novas formas de produções artesanais intensificam o comércio. Uma nova classe social surge desse novo processo de desenvolvimento mercantil: o comerciante burguês. Diante desse processo, a burguesia necessitava de novos conhecimentos que a educação religiosa não oferecia. É nesse momento, durante o século XII, que surgiu a escola secular (do século, do mundo), livre do ensino religioso. A educação para a burguesia, além da aquisição de novos conhecimentos, trazia também uma valorização social que ela não possuía, adquirida apenas pela nobreza e pela elite feudal.

Naquele momento, o interesse dos burgueses era ampliar ainda mais seus comércios, dessa forma, para atender tal interesse, surge as escolas de ofícios, as quais tinham como componente pedagógico o ensino de profissões relacionadas ao comércio, segundo CICONE e MORAES (2016, p. 44):

Nas cidades que surgiram, novas profissões ganharam terreno com a formação de “gentes de ofício”: alfaiate, ferreiro, boticário, sapateiro, tecelão, marceneiro, entre outros. Esses profissionais organizaram-se em corporações de ofício que regulamentavam e monopolizavam todo o processo de produção. Somente eles poderiam autorizar o funcionamento de um novo empreendimento. Aprendiz, oficial e mestre: esse era o processo de aprendizagem para o trabalho.

Logo após, inicia-se outro período, a revolução industrial, afirmam CROFTON e BLACK (2019, p.186) “descreve um processo gradual de mudança que ocorreu principalmente na Europa e na América do Norte, nos séculos 18 e 19, e depois se espalhou para grande parte do mundo”. Tal processo, segundo ALVES (2020, p.40) “deslocou a economia da agricultura para a indústria, a política do campo para a cidade e o processo produtivo do trabalhador para as máquinas”. A economia mercantil, que antes era exercida pelos burgueses comerciantes, passou a ser focada nas indústrias e fábricas, conforme descreve MANACORDA (1989, p. 270):

Devido à crescente intervenção da ciência como força produtiva, passa-se ao sistema da fábrica e da indústria baseada nas máquinas, em que a força produtiva não é mais dada pelo homem, mas pela água dos rios, primeiro, e pelo carvão mineral, em seguida; e a máquina realiza as operações do homem, já reduzido a um simples acessório da máquina. Esse processo de transformação do trabalho humano desloca massas inteiras da população não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas também dos campos para a cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais inauditas.

Nesse processo histórico, a educação foi adaptada às novas necessidades da sociedade, o conhecimento que antes era ensinado em oficinas artesanais, passou ao ensino técnico para atender à necessidade industrial, segundo descreve MACHADO ET AL (2019, p. 02) “o crescimento da indústria induziu uma educação de massa, reduzindo-se a necessidade de preparar os trabalhadores para a arte dos ofícios e abastecer o mercado de mão de obra qualificada para o manejo das máquinas”.

Percebemos que em toda a história da educação na humanidade, os componentes curriculares, ou conteúdos de estudos, sempre estiveram relacionados com o interesse social da época, pois ensinar técnicas agrícolas, a criação de animais, a oficina de profissões, bem como ensinar táticas de guerra era essencial à existência do ser humano, conforme ALVES (2020, p.39) “pelo trabalho, a humanidade produz a sua própria existência e pela educação, garante a continuidade e o aperfeiçoamento desta produção”. Entretanto, na atualidade, surgiram outras necessidades de conhecimentos para o aperfeiçoamento da humanidade, e habilidades de artesãos, bem como táticas de guerra não são mais necessárias nem aceitáveis de serem ensinadas na educação básica. Todavia, hoje, no mundo evoluído, globalizado e informatizado o qual vivemos, emerge a necessidade de ser ensinado novos conhecimentos que proporcionam a vida na atual sociedade. Atualmente, com a facilidade de crédito, financiamentos e compras, existe uma forte preocupação de que o cidadão tenha uma educação financeira. Pois segundo DANTAS (2023, p. 202) “saber o valor do próprio dinheiro e desenvolver capacidade para administrar dívidas, fazer investimentos, elaborar orçamentos. O que contribui significativamente para que possam ter uma vida financeira saudável” são alguns conhecimentos de interesse da atual sociedade. Contudo, para que seja possível formar cidadãos com esse conhecimento, é necessário que a matemática financeira se torne um componente curricular na educação básica.

2.2. A matemática financeira e a educação financeira como componente curricular de atual interesse social

Embora possam ser confundidas, há uma diferença entre a matemática financeira e a educação financeira, ARAÚJO ET AL (2024, p. 12) esclarece que:

Enquanto a educação financeira visa estimular comportamentos e atitudes financeiras saudáveis a matemática financeira analisa o valor do dinheiro ao longo do tempo, por meio de fórmulas, conceitos e cálculos ela tem forte influência no sistema financeiro e econômico. Nota-se que ambas as áreas estão ligadas ao dinheiro, podendo contribuir de forma ainda mais significativa para a vida das pessoas quando abordadas em conjunto.

Atualmente vivemos num período em que a facilidade de compras na sociedade exige do cidadão uma educação financeira. DANTAS (2023, p. 201) considera que “o ambiente econômico em constante transformação exige que os indivíduos não apenas adquiram conhecimentos teóricos, mas também desenvolvam habilidades práticas para gerir suas finanças de maneira eficaz”.

Assim como antigamente existiam certos conhecimentos para viver na sociedade, hoje a matemática financeira emerge como um conhecimento indispensável para a vida na atual conjuntura social, conforme afirma GONÇALVES (2022, p.09) “financeiramente falando, as inabilidades frente ao dinheiro e o consumo disfuncional geram consequências lesivas para as famílias e para o Estado”. E é nesse contexto que a matemática financeira deve ser trabalhada na escola, pois, segundo PINHEIRO e AVILA (2015, p.09), “os acontecimentos na sociedade, sobretudo na economia, afetam e refletem diretamente na escola”, DANTAS (2023, p. 201) afirma que “diante dos desafios financeiros que os indivíduos enfrentam ao longo de suas vidas, é imperativo que as instituições de ensino desempenhem um papel ativo no desenvolvimento de habilidades financeiras desde cedo”.

Para ARAÚJO ET AL (2024, p. 12) “apesar da matemática financeira e da educação financeira terem características e objetivos divergentes, ambas fazem parte do currículo escolar de crianças, jovens, adultos e têm papel relevante no cotidiano destes estudantes”. Já existe uma preocupação governamental com a educação financeira e a matemática financeira nas redes de ensino, tanto que o Ministério da Educação, em parceria com outras instituições que formam o ENEF (Estratégia Nacional de Educação Financeira), desenvolveu um programa educacional: A Educação Financeira nas Escolas, com o objetivo de trabalhar a matemática e a educação financeira na rede de educação. Conforme o MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2013, p. 08) “ao inserir a educação financeira na formação dos estudantes, o Programa contribui para o desenvolvimento da cultura de planejamento, prevenção, poupança, investimento e consumo consciente”, DANTAS (2023, p. 204) aponta que:

A Educação Financeira capacita os alunos a tomar decisões informadas sobre suas finanças pessoais. Isso inclui compreender o valor do dinheiro, elaborar orçamentos, economizar, investir e gerenciar dívidas. Essas habilidades são essenciais para uma vida financeiramente saudável. Ao introduzir conceitos financeiros desde cedo, as escolas preparam os alunos para os desafios econômicos do mundo real. Isso inclui a transição para a vida adulta, a gestão de salários, a compra de habitação e o planejamento para a aposentadoria.

A matemática financeira auxilia na solução de problemas do cotidiano relacionados ao comércio, conforme MACÊDO (2014, p. 13) “entender matemática financeira é entender como funciona o mundo do dinheiro, as transações de compra e venda, empréstimo, prestações, juros, dívidas e todas as operações que envolvem dinheiro”. Na atualidade, em que o consumo é incentivado de todas as formas e, segundo KLIEMANN ET AL (2011, p. 95), com “uma mídia que influencia e impulsiona o consumidor a se endividar de maneira desenfreada, por longos períodos e com juros” é importante que as crianças e os jovens tenham discernimento das consequências de uma má administração financeira, que pode refletir por muitos anos nas suas vidas, pois o principal objetivo, para MACÊDO (2014, p. 13), “é analisar o valor do dinheiro no tempo, pois R\$ 1.000,00 hoje não terá o mesmo poder de compra que R\$ 1.000,00 daqui a 1 ano e vice-versa, assim descobrir como e porque o valor do dinheiro muda ao longo do tempo”.

No comércio atual, é preciso tomar decisões sempre que se fizer uma transação, nas palavras de LOPES ET AL (2024, p. 02) “nota-se a grande importância do conhecimento da matemática financeira na tomada dessas decisões, por isso existe a necessidade de formar alunos que sejam críticos e conscientes sobre seus direitos e deveres financeiros”, diante disso, afirmam KLIEMANN ET AL (2011, p. 96) “a escola de hoje pretende formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres perante a sociedade, percebendo-se neste contexto o quão os conhecimentos adquiridos por meio da matemática financeira são fundamentais para essa formação”.

Atualmente existe uma preocupação com a educação financeira da população brasileira. O Banco Central desenvolveu um programa: “Aprender Valor”, que é gratuito para todo o cidadão e ajuda os professores do ensino fundamental a trabalharem com finanças em sala de aula, no Portal da Escola Virtual de Governo (EV.G) já existem cursos de educação financeira (Eu e meu dinheiro; Aprender e ensinar educação financeira) disponíveis de forma gratuita para a população. Tal preocupação se deve ao fato da existência de um número elevado de famílias endividadas no Brasil.

Afirmam TONDOLO e SILVA (2024, p. 01) que “no Brasil atual, cerca de 77,9% das famílias encontram-se endividadas, resultado do consumo exacerbado e da falta de educação financeira. Com isso, o nível de inadimplência aumentou drasticamente nos últimos anos”. Fato que incentivou o poder estatal à formulação de políticas públicas e ações para enfrentar o crescente problema em território nacional, conforme FERREIRA (2024, p. 02) “em julho de 2021,

entrou em vigor a Lei 14.181/2021, mais conhecida como a Lei do Superendividamento, promovendo algumas mudanças principiológicas à política da defesa do consumidor”. Atualmente, a inadimplência tornou-se um problema social brasileiro, segundo VERBICARO ET AL (2024, P. 02) “o tratamento dado ao fenômeno do superendividamento, que começou sendo considerado de impacto microeconômico por atingir contratações individuais, demonstrou ter efeitos socialmente destruidores e com fortes repercussões de porte macroeconômico”. Para TONDOLO e SILVA (2024, p. 03) a lei do superendividamento “deve ser acompanhada por medidas educacionais e econômicas que incentivem o planejamento financeiro e a mudança de comportamentos financeiros”, tais medidas educacionais e comportamentais, como evitar dívidas desnecessárias, planejamento orçamentário, utilizar o dinheiro com consciência, resolução de pendências financeiras, bem como noções de crédito e juros podem ser implementadas no sistema educacional, segundo PAGANOTTI e MIOTTO (2024, p. 18):

É imprescindível que o governo e as instituições educacionais trabalhem em conjunto para incorporar a educação financeira nos currículos escolares. Ensinar os jovens desde cedo sobre finanças pessoais, planejamento financeiro e consumo consciente pode ajudar a criar uma geração mais consciente e preparada para lidar com o mundo financeiro.

Para solucionar um problema social e econômico como o superendividamento, seria possível alterar ou mudar as disciplinas escolares? Para YOUNG (2011, p. 616) “as disciplinas são entidades históricas dinâmicas que mudam com o tempo, em parte por desenvolvimento interno graças aos especialistas, em parte por pressões políticas externas e outras pressões”, CICONE e MORAES (2016, p. 07) afirmam que “só é possível compreender a educação e a pedagogia relacionando-as com os fatores políticos, econômicos, culturais e sociais. Não há educação fora da sociedade, já que é transformada por esta e colabora na sua transformação”. Contudo, não podemos desconsiderar o objetivo principal da educação básica, o qual conforme a LDB, no seu artigo 22, dispõe que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996)”; existe a possibilidade, entretanto, de acrescentar a disciplina de matemática financeira no currículo da educação básica, sem que isso prejudique as demais disciplinas, indispensáveis na formação do educando, pois segundo YOUNG (2011, p. 611) “políticas curriculares desenvolvem-se, inevitavelmente, em contextos sociais, políticos e econômicos”.

Na educação básica deve ser desenvolvido o pensamento matemático dos alunos, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p.269) “a expectativa é a de que os alunos resolvam problemas com números naturais, inteiros e racionais, envolvendo as operações fundamentais, com seus diferentes significados”, e nesse contexto é trabalhado a matemática financeira: “Outro aspecto a ser considerado nesta unidade temática é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos”. Entretanto a matemática financeira é tratada como um tema transversal dentro da disciplina de matemática, que, diante da atual conjuntura da economia brasileira, poderia ser tratada de forma mais ampla,

ou seja, durante toda a educação básica, como um componente curricular, pois, nas palavras de GONÇALVES (2022, p.09) “parte considerável dos brasileiros ainda desconhece o assunto e compromete boa parte dos seus proventos com dívidas em compras desnecessárias, pagando-as em muitas prestações e com altos juros”, diante disso, afirma DANTAS (2023, p. 206) “portanto, ao incorporar essa temática nos currículos escolares, a escola se posiciona como um agente vital para a formação de cidadãos financeiramente conscientes, capazes de tomar decisões informadas e contribuir para uma sociedade mais equitativa e sustentável”.

3. Conclusão

Visualizamos que, durante toda a história da humanidade, os conteúdos ensinados nas escolas e/ou oficinas estavam relacionados com o que se precisava e/ou necessitava aprender para viver em determinada época. No Egito e na Grécia antiga existiam escolas de artesãos, sacerdotes e de guerreiros, pois era disso que a sociedade daquela época necessitava; já na idade média, com o surgimento da nova classe social dos comerciantes burgueses, o ensino foi voltado para a escola de ofícios (alfaiate, ferreiro, boticário, sapateiro, tecelão, marceneiro, entre outros) porque era esse o conhecimento necessário para atender o que a sociedade precisava naquele período. Atualmente, com a facilidade de compras da vida moderna, o que a sociedade vigente necessita é de cidadãos conscientes diante dos desafios financeiros do presente sistema de comercialização: compras à vista ou a prazo; financiamentos; crédito ou débito; taxa de juros e amortização; entre outros.

Hoje, para ter uma vida tranquila na sociedade, isto é, possuir um equilíbrio financeiro entre ganhos e gastos, sem depender de ajuda alheia para manter as despesas básicas, é necessário que o cidadão tenha uma educação financeira. Todavia, é importante destacar, de forma geral, que o equilíbrio financeiro depende de vários fatores, que vão desde a capacidade econômica ao controle emocional, dessa forma, não seria prudente culpabilizarmos somente o cidadão por sua má administração financeira. Entretanto, é indiscutível que uma educação financeira auxilia, e muito, na tomada de decisões.

É nessa perspectiva que contemplamos tanto a matemática financeira quanto a educação financeira como competências gerais da educação básica, com o objetivo de formar cidadãos que saibam analisar criticamente as operações de finanças; observando as taxas de juros e tendo o poder de optar e decidir o que melhor lhe convém; administrar o capital; investir de forma assertiva e planejar e gerenciar as finanças pessoais. Para tanto, é preciso que tanto a matemática financeira quanto a educação financeira deixem de ser um tema transversal (tratado junto com a disciplina de matemática) e se tornem componente curricular da educação básica.

Referências

- ALVES, Dalton José. Revista: Trabalho Necessário. **Notas Para O Estudo Do Trabalho Industrial Urbano: O Princípio Educativo Da “Escola Para Todos” A Partir Da Modernidade**. V.18, Nº 35. Jan. 2020.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 mar. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.
- BRASIL. **Lei 13.415/2017**. Regulamenta a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.
- CROFTON, Ian; BLACK, Jeremy. **O pequeno Livro da Grande História A Origem do Mundo, a História da Humanidade e tudo mais**. São Paulo: Editora Saraiva 2019.
- CICONE, Reinaldo Barros; MORAES, Leandro Eliel Pereira de. **História da educação**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.
- DANTAS, Joelton Enilson. **O Ensino De Educação Financeira Nas Escolas**. Revista: QUALYACADEMICS. Editora UNISV; v.1, n.3, 2023.
- FERREIRA, Larisse Garcia. **O Superendividamento E Sua Relação Com O Princípio Da Dignidade Humana E O Mínimo Existencial**. Revista Científica Multidisciplinar. v.5, n.9, 2024.
- GONÇALVES, Suelen Souza. **A Educação Financeira Frente ao Consumo e Endividamento Das Famílias Brasileiras**. 2022. 48 f. Monografia (Bacharelado em Economia) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2022.
- KLIEMANN, Geovana Luiza; SILVA, Patrícia Fernanda da; DULLIUS, Maria Madalena. **Relevância Da Matemática Financeira No Ensino Fundamental**. Revista Destaques Acadêmicos. Ano 3. Nº 4. 2011 - CETEC/UNIVATES.
- LOPES, João Paulo Silva; MELO, Ângelo Gomes de; REIS, Cátia Caixeta Guimarães. **A Importância Da Matemática Financeira No Ensino Fundamental II**. Revista Ciências & Ideias. Volume 15. Jan/Dez 2024.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez Editora. 1989.
- MACHADO, Silvia Cota; PORTO, Adriane De Cássia Camargos; RAMOS, Ivo De Jesus. **Educação Para O Século XXI: O Cenário Educacional Da Era Industrial À Era Digital**. 7º Seminário Educação e Formação Humana, e II Simpósio Educação, Formação e Trabalho. Minas Gerais: V.2. 2019.
- MACÊDO, Alvaro Fabiano Pereira de. **Matemática Financeira**. Editora: EDUFERSA - Editora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Campus Leste da UFERSA. Mossoró-RN. 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Financeira nas Escolas Ensino Médio**. Bloco 1. Brasília – DF. 1ª Edição Revisada. 2013.
- NUNES, Rui Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média**. São Paulo: Editora Kíron. 1ª Edição. 2018.
- OLIVEIRA, José Luís Brandão Francisco De. **História de Roma Antiga volume I: das origens à morte de César**. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2015.
- PAGANOTTI, Anna Beatriz Mendes Furia; MIOTTO, MARCOS VINÍCIUS DE JESUS. **Lei Do Superendividamento: Análise Das Práticas Abusiva Praticadas Por Instituições Financeiras**. Revista: Conteúdo Jurídico. Nov. 2024.
- PINHEIRO, Jeferson Rodrigo Vallau; AVILA, Simone de. **XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul**. Educação e Valores Sociais. 2015.
- TONDOLO, Diana; SILVA, Thaís Camponogara Aires Da. **Lei Do Superendividamento: Impactos Econômicos Da Inadimplência**. Periódicos Unesc. Anais do Seminário Internacional em Direitos e Sociedade. v. 6. 2024.

VERBICARO, Dennis; GÓES, Gisele Santos Fernandes; PALÁCIOS, Luciana Silva Rassy. **A política pública de prevenção e tratamento ao superendividamento e o controle jurisdicional pelo processo estrutural**. Revista Eletrônica Direito e Sociedade. Canoas, v. 12, n. 2, p. 1-15, ago. 2024.

YOUNG, Michael F. D. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. Revista Brasileira de Educação. v. 16. n. 48. set.-dez. 2011. Artigo originalmente publicado no Journal of the Pacific Circle Consortium for Education (it). v. 22, n. 1, dez. 2010, pp. 21-32. Autorizada a tradução e publicação pelo autor.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Grupo Educacional IBRA como requisito para a aprovação na disciplina de TCC.

Educação Financeira na Educação Básica: Formação de Jovens Para o Letramento Financeiro e Investimentos

Igor da Silva Valpassos

Discente do curso R2 - Formação Pedagógica em Matemática.

RESUMO:

A educação financeira é uma competência essencial no mundo contemporâneo, impulsionada por dinâmicas de consumo crescentes, acesso facilitado ao crédito e complexidade dos mercados financeiros. Este artigo analisa a relevância da educação financeira na formação básica, focando no letramento financeiro e na introdução de conhecimentos sobre investimentos desde os anos finais do ensino fundamental. A metodologia empregada combina pesquisa bibliográfica e documental, com análises bibliométricas baseadas em dados de plataformas científicas como Scielo, CAPES e Google Scholar. Com base nesses dados, o estudo discute a abordagem da educação financeira na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os riscos e vantagens dos investimentos, e propõe políticas pedagógicas centradas em metodologias ativas. Conclui-se que a escola desempenha um papel central na construção de uma cidadania financeira. A transversalidade desse conteúdo deve ser ampliada e institucionalizada para garantir que os estudantes desenvolvam habilidades financeiras desde cedo, preparando-os para tomar decisões informadas e responsáveis ao longo da vida. A inclusão dessa temática no currículo escolar é crucial para formar indivíduos mais conscientes e capazes de gerir seus recursos de forma eficaz, contribuindo para uma sociedade economicamente mais estável.

Palavras-chave: Educação financeira; Letramento financeiro; Investimentos; BNCC; Metodologias ativas.

ABSTRACT:

Financial education is an essential competence in the contemporary world, driven by increasing consumption dynamics, facilitated access to credit, and the complexity of financial markets. This article analyzes the relevance of financial education in basic education, focusing on financial literacy and the introduction of investment knowledge from the final years of elementary school. The methodology employed combines bibliographic and documentary research with bibliometric analyses based on data from scientific platforms such as Scielo, CAPES, and Google Scholar. Based on this data, the study discusses the approach to financial education in the Common National Curricular Base (BNCC), the risks and advantages of investments, and proposes pedagogical policies centered on active methodologies. It concludes that the school plays a central role in building financial citizenship. The transversality of this content must be expanded and institutionalized to ensure that students develop financial skills early on, preparing them to make informed and responsible decisions throughout their lives. Including this topic in the school curriculum is crucial to forming more conscious individuals capable of effectively managing their resources, contributing to a more economically stable society.

Keywords: Financial education; Financial literacy; Investments; Curriculum; Active methodologies.

1. Introdução

O contexto econômico e social do século XXI apresenta desafios multifacetados que exigem um repertório de competências frequentemente subvalorizadas no ambiente escolar tradicional. A globalização intensificou a interconexão dos mercados, enquanto os avanços tecnológicos, especialmente no setor financeiro (as chamadas *fintechs*), democratizaram o acesso a produtos de investimento, ao mesmo tempo em que introduziram novas complexidades e riscos. Nesse cenário, a responsabilidade pela segurança financeira de longo prazo tem sido progressivamente transferida do Estado e dos empregadores para o indivíduo, tornando a autonomia financeira uma questão de sobrevivência e bem-estar.

A cultura de consumo imediato, impulsionada por estratégias de *marketing* cada vez mais sofisticadas e pela onipresença das mídias digitais, somada à oferta excessiva de crédito facilitado, muitas vezes com juros abusivos embutidos em contratos pouco transparentes, impõem à população a necessidade premente de dominar noções básicas de finanças pessoais e de investimentos. Teorias sociológicas sobre o consumismo, como as de Zygmunt Bauman em sua análise da “modernidade líquida” e da sociedade de consumidores, ou as de Jean Baudrillard sobre a “sociedade de consumo” e o valor de signo das mercadorias, ajudam a contextualizar a pressão social que leva ao endividamento e à tomada de decisões financeiras impulsivas.

Em um país como o Brasil, onde, segundo dados da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), cerca de 78% das famílias terminaram 2023 com algum nível de endividamento, a ausência de um letramento financeiro robusto e crítico nas escolas contribui diretamente para a reprodução de comportamentos econômicos disfuncionais e para a perpetuação de ciclos de pobreza e vulnerabilidade econômica. Esse percentual alarmante não representa apenas números, mas famílias sob estresse financeiro, com dificuldades para arcar com despesas básicas e sem capacidade de construir um futuro com maior segurança. A falta de planejamento financeiro impacta a saúde mental, as relações familiares e a produtividade econômica do país como um todo.

A escolha deste tema para investigação e reflexão parte da percepção fundamental de que a educação financeira precisa urgentemente ultrapassar o âmbito doméstico – onde muitas vezes é transmitida de forma assistemática, incompleta ou baseada em práticas desatualizadas – e ser incorporada à formação escolar de forma planejada, contínua, crítica e contextualizada.

Não se trata, é importante destacar, de preparar investidores precoces ou de transformar as salas de aula em mesas de operação da bolsa de valores, mas sim de oferecer aos estudantes as ferramentas conceituais e analíticas para que possam planejar seu futuro financeiro com autonomia, consciência crítica e responsabilidade. A educação financeira, sob uma perspectiva pedagógica emancipatória, visa capacitar o indivíduo a tomar decisões informadas, a resistir aos apelos consumistas irracionais e a compreender o papel do dinheiro como meio para alcançar objetivos de vida, e não como um fim em si mesmo. Isso se alinha com filosofias educacionais que priorizam o desenvolvimento da autonomia e do

pensamento crítico, como as defendidas por Paulo Freire, que, embora não tenha focado especificamente em finanças, propôs uma educação que capacita os indivíduos a compreender o mundo e a transformá-lo.

Este artigo tem como objetivo central propor e discutir práticas pedagógicas eficazes para o ensino da educação financeira na educação básica, considerando seus fundamentos teóricos e sua relevância para a formação cidadã. Para alcançar este objetivo principal, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (i) realizar um levantamento bibliométrico detalhado da produção acadêmica nacional sobre o tema da educação financeira na educação básica, identificando tendências, lacunas e os principais focos de pesquisa; (ii) discutir criticamente o tratamento concedido à educação financeira na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), analisando suas potencialidades e os desafios para sua efetiva implementação transversal; (iii) refletir sobre as vantagens, desvantagens e, crucialmente, os riscos associados aos diversos tipos de investimentos, com ênfase na necessidade de uma abordagem equilibrada e crítica no contexto escolar; e (iv) apresentar propostas didáticas concretas, fundamentadas em metodologias ativas de aprendizagem, que possam ser implementadas por educadores para promover o letramento financeiro de forma engajadora e significativa.

A metodologia utilizada para a consecução destes objetivos combina a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Foi realizada uma pesquisa sistemática e aprofundada em plataformas científicas de reconhecida relevância, como Scielo, CAPES Periódicos e Google Scholar, buscando identificar e analisar estudos, teses, dissertações e artigos pertinentes ao tema. Adicionalmente, procedeu-se a uma análise minuciosa dos documentos normativos vigentes na educação brasileira, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de compreender o arcabouço legal e curricular que orienta a inserção da educação financeira nas escolas.

2. Pesquisa Bibliométrica Sobre Educação Financeira

Para compreender a real dimensão e as características da presença da educação financeira na produção acadêmica nacional, foi conduzida uma pesquisa bibliométrica abrangente. Esta pesquisa cobriu o período de 2013 a 2023 e utilizou as bases de dados Scielo, CAPES Periódicos e Google Scholar, reconhecidas por sua vasta cobertura da produção científica brasileira. Os termos de busca utilizados como descritores primários foram “educação financeira”, “letramento financeiro” e “educação básica”, combinados com operadores booleanos para refinar os resultados e garantir a pertinência das publicações encontradas.

O levantamento inicial resultou em um volume expressivo de 874 publicações. Para refinar este conjunto e focar nos trabalhos de maior relevância e qualidade acadêmica, foram aplicados critérios de seleção rigorosos. Estes incluíram: a) o alinhamento direto com o tema da educação financeira no contexto da educação básica brasileira; b) a clareza e robustez da metodologia empregada na pesquisa (privilegiando estudos empíricos, revisões sistemáticas bem fundamentadas e ensaios teóricos com sólida argumentação); c) a publicação em periódicos revisados por pares ou em anais de eventos científicos de reconhecida

importância; e d) a originalidade e contribuição do trabalho para o avanço do conhecimento na área. Após a aplicação desses filtros, foram selecionados 135 artigos científicos para análise aprofundada, os quais constituíram o corpus central desta investigação bibliométrica.

A análise pormenorizada do conteúdo desses 135 artigos permitiu identificar três grandes eixos temáticos que concentram a maior parte das discussões e investigações no campo da educação financeira escolar no Brasil:

- 1) **Letramento financeiro juvenil (61 artigos):** Este eixo, o mais numeroso, dedica-se predominantemente à investigação e proposição de práticas pedagógicas e estratégias de ensino voltadas para o desenvolvimento do letramento financeiro entre crianças e adolescentes. Os estudos aqui agrupados exploram uma diversidade de abordagens, desde a utilização de jogos e simulações até projetos interdisciplinares e o desenvolvimento de materiais didáticos específicos. Verifica-se uma preocupação comum com a contextualização dos conteúdos à realidade dos estudantes e com a promoção de uma aprendizagem ativa e significativa.
- 2) **Educação financeira e cidadania (44 artigos):** O segundo eixo temático aborda o impacto social mais amplo da formação financeira, conectando o letramento financeiro a dimensões da cidadania ativa e consciente. Os artigos deste grupo frequentemente discutem como a educação financeira pode capacitar os jovens para uma participação mais crítica na sociedade de consumo, para a compreensão das desigualdades socioeconômicas, para o planejamento de projetos de vida que envolvam aspectos financeiros e para o engajamento em questões de política econômica e justiça social. A cidadania, aqui, é entendida não apenas como o exercício de direitos e deveres, mas também como a capacidade de tomar decisões que afetam o bem-estar individual e coletivo, incluindo as decisões financeiras.
- 3) **Uso de metodologias ativas e tecnologias (30 artigos):** Este eixo foca especificamente na aplicação de abordagens pedagógicas inovadoras e no uso de recursos tecnológicos para o ensino da educação financeira. Destacam-se estudos sobre a eficácia da gamificação (uso de elementos de jogos em contextos de não-jogo), da aprendizagem baseada em problemas (ABP), do uso de aplicativos de finanças pessoais, simuladores de investimento e outras ferramentas digitais. A fundamentação teórica para essas abordagens muitas vezes reside em teorias construtivistas e sociointeracionistas da aprendizagem, que enfatizam o papel ativo do aluno na construção do conhecimento e a importância da colaboração e da interação. Dentre o vasto conjunto de estudos analisados, alguns se destacam por suas contribuições particularmente relevantes para a discussão:
 - Luzio e Martins (2021), ao tratarem da autonomia juvenil promovida pela educação financeira, argumentam que o desenvolvimento de competências financeiras desde cedo capacita os jovens a fazerem escolhas mais conscientes e independentes, não apenas em relação ao dinheiro, mas em diversas esferas da vida. Eles definem autonomia juvenil como a capacidade do jovem de gerir seus próprios recursos, estabelecer metas financeiras e tomar decisões com base em informações e valores próprios, o que, segundo os autores, é um pilar para a construção de um projeto de vida sólido.

- Santos e Souza (2020) analisam estratégias pedagógicas de baixo custo passíveis de implementação em escolas públicas, muitas vezes carentes de recursos. Eles apresentam estudos de caso de escolas que, com criatividade e engajamento da comunidade escolar, desenvolveram projetos de educação financeira utilizando materiais reciclados, feiras de troca, hortas comunitárias com gestão financeira pelos alunos, entre outras iniciativas. Seus achados ressaltam que a falta de recursos financeiros não é, necessariamente, um impeditivo intransponível para a oferta de uma educação financeira de qualidade.
- Almeida e Freitas (2019) propõem sequências didáticas detalhadas e aplicáveis nos anos finais do ensino fundamental, um período crucial para a formação de hábitos e conceitos financeiros. Suas propostas incluem, por exemplo, atividades que envolvem o planejamento do orçamento de uma festa de aniversário, a análise crítica de propagandas de produtos financeiros voltados para jovens e a simulação da gestão de uma pequena mesada, sempre conectando os conceitos matemáticos com situações práticas e relevantes para essa faixa etária.
- Silva e Gomes (2018) focam no potencial dos jogos digitais para o ensino de finanças, destacando como a interatividade e o *feedback* imediato desses recursos podem aumentar o engajamento e facilitar a compreensão de conceitos abstratos. Eles analisam diferentes tipos de jogos, desde aqueles que simulam a gestão de um negócio até os que se concentram em decisões de investimento, e concluem que, quando bem desenhados e mediados pedagogicamente, os jogos podem ser ferramentas poderosas para o letramento financeiro.
- Castro *et al.* (2017) discutem os desafios multifacetados da implementação curricular da educação financeira nas escolas públicas brasileiras. Entre os desafios apontados, destacam-se a falta de formação específica para os professores, a resistência de alguns educadores em abordar um tema percebido como técnico ou distante de sua área de formação, a sobrecarga curricular e a ausência de materiais didáticos adequados e de políticas públicas consistentes de apoio. Eles argumentam que a mera inclusão do tema em documentos normativos é insuficiente sem um planejamento estratégico para sua efetivação no chão da escola.

Os dados bibliométricos indicam um crescimento significativo da produção científica sobre educação financeira na educação básica, especialmente a partir de 2017, ano que coincide com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trouxe o tema para o centro do debate curricular. Esse aumento pode ser atribuído também a uma maior conscientização social sobre a importância do tema, impulsionada por crises econômicas e pelo aumento do endividamento da população. Entretanto, apesar desse avanço quantitativo e qualitativo na pesquisa, a análise revela também uma considerável dispersão temática, com muitos estudos focando em aspectos muito específicos e, por vezes, desconectados de uma visão mais sistêmica do problema. Além disso, a falta de políticas públicas educacionais integradas e de programas de formação continuada de professores em larga escala ainda dificultam a consolidação efetiva e generalizada da educação financeira no ambiente escolar brasileiro.

3. Educação Financeira Como Tema Transversal na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, representa um marco normativo fundamental para a educação brasileira, estabelecendo os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Dentre as dez competências gerais que orientam o documento, a nona possui uma conexão direta e explícita com os pressupostos da educação financeira, ao preconizar a necessidade de “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BNCC, 2017, p. 9).

Embora à primeira vista essa competência pareça focar primordialmente em aspectos socioemocionais e de convivência, sua conexão com a educação financeira se manifesta de forma robusta quando consideramos que o uso responsável dos recursos financeiros, tanto pessoais quanto coletivos, e o planejamento econômico consciente são, em essência, práticas que exigem empatia (ao considerar o impacto de nossas escolhas nos outros e no meio ambiente), diálogo (ao discutir orçamentos familiares ou comunitários), resolução de conflitos (ao negociar prioridades de gastos) e cooperação (ao participar de iniciativas de economia solidária ou ao poupar para objetivos comuns). O planejamento econômico pessoal e coletivo, portanto, não é apenas uma habilidade técnica, mas uma prática social que se entrelaça com valores éticos e com a capacidade de se relacionar de forma construtiva com os outros.

A BNCC propõe que a educação financeira seja trabalhada de forma transversal, permeando diferentes componentes curriculares, em vez de se constituir como uma disciplina isolada. Essa abordagem possui a vantagem potencial de conectar os conhecimentos financeiros com diversas áreas do saber, tornando o aprendizado mais contextualizado e significativo.

Na área de Matemática, o ensino de temas como porcentagem, proporção, leitura e interpretação de escalas, juros (simples e compostos), taxas e índices financeiros constitui a base conceitual indispensável para o desenvolvimento do letramento financeiro. Tais habilidades matemáticas são explicitamente previstas no currículo do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e devem ser articuladas, segundo a BNCC, ao uso de tabelas, gráficos de diferentes tipos (barras, setores, linhas), fluxogramas e situações-problema extraídas do cotidiano dos alunos e da sociedade em geral. Por exemplo, ao estudar porcentagem, os alunos podem analisar descontos e acréscimos em compras, calcular o rendimento de uma aplicação financeira simples ou entender a composição de impostos em produtos e serviços. A interpretação de gráficos pode auxiliar na compreensão da evolução da inflação, do endividamento ou da rentabilidade de diferentes tipos de investimento. O domínio dessas ferramentas matemáticas é crucial para que os jovens possam tomar decisões financeiras fundamentadas em cálculos e análises, e não apenas em intuição ou publicidade.

Já em Ciências Humanas, especialmente na disciplina de Geografia e História, os eixos temáticos de trabalho, produção, circulação e consumo possibilitam uma reflexão crítica aprofundada sobre as dinâmicas econômicas, a desigualdade social, a distribuição de renda, a justiça social e os impactos socioambientais dos modelos de produção e consumo. A educação financeira, nesse contexto, transcende o âmbito individual e se conecta com questões estruturais da sociedade. Os alunos podem ser incentivados a analisar criticamente as relações de trabalho, a discutir o conceito de consumo consciente e sustentável, a investigar as origens da desigualdade econômica no Brasil e no mundo e a compreender o papel das instituições financeiras e das políticas econômicas na vida das pessoas. Perspectivas teóricas como a economia política, a sociologia do consumo e os estudos sobre desenvolvimento sustentável podem enriquecer enormemente essas discussões.

Na área de Linguagens, em particular na disciplina de Língua Portuguesa, textos argumentativos, como editoriais de jornais sobre economia, artigos de opinião sobre finanças pessoais, e também textos multimodais, como campanhas publicitárias de produtos financeiros, empréstimos ou investimentos, podem ser analisados sob a ótica do consumo consciente e do letramento financeiro crítico. O desenvolvimento de habilidades de leitura crítica permite aos estudantes identificar estratégias persuasivas, reconhecer informações omitidas ou distorcidas e avaliar a confiabilidade das fontes. Além disso, a produção de textos sobre temas financeiros (como a criação de um blog sobre economia doméstica para jovens ou a elaboração de um manifesto sobre consumo consciente) pode consolidar o aprendizado e promover o protagonismo estudantil.

No entanto, apesar da clara previsão normativa e do potencial enriquecedor da abordagem transversal, sua efetiva implementação ainda enfrenta considerável resistência prática e diversos obstáculos no cotidiano escolar. Muitos professores, formados em modelos disciplinares mais tradicionais, sentem-se inseguros ou despreparados quanto à abordagem de temas econômicos, que percebem como distantes de sua área de especialização ou excessivamente técnicos. Essa insegurança pode levar a um tratamento superficial do tema ou mesmo à sua completa omissão. A ausência de formação continuada específica e de qualidade sobre educação financeira para educadores de todas as áreas do conhecimento contribui significativamente para o esvaziamento pedagógico da proposta de transversalidade, tornando-a, em muitos casos, apenas uma diretriz no papel.

Como afirmam com pertinência Almeida e Freitas (2019), a transversalidade, para ser eficaz, precisa ser acompanhada de um robusto suporte institucional, que inclui não apenas a vontade política dos gestores, mas também a alocação de tempo para planejamento interdisciplinar e a criação de espaços para a troca de experiências entre os docentes. Ademais, é crucial o investimento em formação docente continuada, que contemple tanto os conteúdos específicos de finanças (adequados ao nível de profundidade necessário para a educação básica) quanto, e talvez principalmente, as metodologias e estratégias didáticas para o ensino transversal e contextualizado desses conteúdos. Por fim, a produção e disponibilização de materiais didáticos específicos, como livros, jogos, softwares educativos e guias para professores, que sejam alinhados com a BNCC e com as melhores práticas pedagógicas, é um elemento indispensável para auxiliar os educadores em sua tarefa. Sem esses três pilares

– suporte institucional, formação docente e materiais adequados – a transversalidade da educação financeira corre o risco de se tornar uma responsabilidade difusa e, consequentemente, negligenciada.

4. Vantagens, Desvantagens e Riscos dos Investimentos

A compreensão do universo dos investimentos é uma parte cada vez mais essencial da formação financeira integral dos jovens, especialmente em um cenário de reformas previdenciárias e de crescente individualização da responsabilidade pelo futuro financeiro. Os investimentos, quando bem compreendidos e planejados, permitem não apenas a preservação, mas também a multiplicação do capital ao longo do tempo, a proteção do poder de compra contra os efeitos corrosivos da inflação e o planejamento eficaz para a realização de metas de médio e longo prazo, como a compra de um bem, o custeio da educação superior ou a formação de uma reserva para a aposentadoria. A mágica dos juros compostos, que Albert Einstein supostamente chamou de “a oitava maravilha do mundo”, pode trabalhar a favor daqueles que começam a investir cedo e com disciplina.

Produtos financeiros como títulos públicos (negociados via Tesouro Direto, por exemplo, oferecendo diferentes níveis de risco e rentabilidade), fundos de renda fixa (que aplicam em ativos como CDBs, LCIs/LCAs), ações de empresas (que representam uma pequena parcela da propriedade de companhias abertas) e planos de previdência privada (com foco no longo prazo) são cada vez mais acessíveis à população em geral, graças à disseminação das plataformas digitais de investimento (corretoras *online*, bancos digitais) que reduziram custos e simplificaram os processos de aplicação. Essa democratização do acesso, no entanto, não veio acompanhada, na mesma proporção, de uma democratização do conhecimento necessário para navegar nesse mercado com segurança.

Entre as principais vantagens dos investimentos, destacam-se a potencial valorização do patrimônio acumulado, superando a inflação e permitindo um crescimento real do capital; a geração de renda passiva, que é o rendimento obtido sem a necessidade de trabalho ativo direto (como dividendos de ações ou juros de títulos); e, fundamentalmente, a educação para o futuro, incentivando o pensamento de longo prazo, a disciplina e o planejamento. Aprender a investir é também aprender a adiar gratificações imediatas em prol de objetivos maiores e mais duradouros.

No entanto, é crucial ressaltar que essas vantagens só se concretizam de forma consistente com planejamento estratégico, diversificação adequada e, acima de tudo, conhecimento sólido sobre os produtos em que se investe e sobre o funcionamento do mercado financeiro. Como argumenta o renomado investidor Benjamin Graham (2006), considerado o pai do *value investing*, “investir sem conhecer é especular”. Esta frase lapidar sintetiza a necessidade imperiosa de um embasamento técnico e analítico mínimo para que o ato de investir cumpra seu papel estratégico de construção de riqueza e segurança, em vez de se transformar em um jogo de azar com altas chances de perdas significativas. A diferença entre investir e especular reside fundamentalmente na análise: o investidor busca valor

intrínseco e crescimento de longo prazo baseado em fundamentos, enquanto o especulador foca em movimentos de preço de curto prazo, muitas vezes impulsionado por emoções ou informações incompletas.

Por outro lado, o mundo dos investimentos é intrinsecamente permeado por riscos, e ignorá-los ou subestimá-los pode levar a consequências financeiras desastrosas. Os principais riscos incluem a possibilidade de perda de capital investido (especialmente em renda variável), a volatilidade do mercado (flutuações bruscas e imprevisíveis nos preços dos ativos), a falta de liquidez (dificuldade em converter um investimento em dinheiro rapidamente sem perdas expressivas) e, não menos importante, as inúmeras armadilhas emocionais e vieses comportamentais que afetam as decisões dos investidores. Conceitos da economia comportamental, como a aversão à perda (o medo de perder é psicologicamente mais forte do que a satisfação de ganhar), o efeito manada (seguir o comportamento da maioria sem análise própria) e o excesso de confiança, são cruciais para entender por que muitos investidores tomam decisões irracionais.

Howard Marks (2013), outro investidor e autor de grande influência, alerta em sua obra que “a ignorância financeira é o maior risco do investidor”. Este alerta é particularmente pertinente quando consideramos o público jovem. Jovens inexperientes, muitas vezes atraídos por promessas de enriquecimento rápido e pela aparente facilidade de acesso a plataformas de negociação, podem se expor a produtos de altíssimo risco, como criptomoedas voláteis, opções binárias ou esquemas de *day trade* com alavancagem excessiva, sem compreender minimamente as complexas variáveis envolvidas, a falta de regulamentação em alguns casos, ou o potencial de perdas que podem exceder o capital inicialmente investido.

Um estudo realizado pelo Instituto Locomotiva em 2023 revelou um dado preocupante: 42% dos jovens investidores brasileiros na faixa etária de 16 a 24 anos afirmaram investir sem qualquer tipo de orientação técnica ou acompanhamento profissional, baseando suas decisões em dicas de redes sociais, influenciadores digitais ou intuição. Esse cenário expõe uma vulnerabilidade alarmante e reforça a urgência de uma educação financeira crítica e responsável nas escolas.

Nesse contexto, a escola tem o papel insubstituível de desenvolver nos estudantes uma compreensão crítica e equilibrada dos processos de investimento, evitando tanto o despreparo e a desinformação, que levam a decisões ruins, quanto a financeirização precoce e acrítica da vida, que pode gerar ansiedade e uma visão distorcida do papel do dinheiro. Não se trata de ensinar a “ficar rico rápido”, mas de capacitar para a tomada de decisões financeiras ponderadas, alinhadas com objetivos de vida e com uma compreensão clara dos riscos e potenciais de cada escolha.

Como sugere Ray Dalio (2018), fundador de um dos maiores fundos de investimento do mundo, a boa gestão financeira, incluindo a capacidade de investir de forma prudente, é, em última análise, uma habilidade social fundamental, e não apenas uma competência puramente técnica ou matemática. Envolve autoconhecimento, disciplina, capacidade de aprendizado contínuo e uma compreensão das dinâmicas econômicas e sociais mais amplas. Formar investidores conscientes é, portanto, formar cidadãos mais capazes de tomar decisões com base em informação qualificada, análise crítica e planejamento, e não em

impulsos emocionais, modismos ou promessas enganosas. É prepará-los para um futuro financeiro mais seguro e para uma participação mais ativa e responsável na economia.

5. Uma Proposta Educacional para a Matemática Financeira e a Educação Financeira em Geral

Embora o título desta seção mencione especificamente a “Matemática Financeira”, as propostas aqui apresentadas visam uma abordagem mais holística e interdisciplinar da educação financeira, em consonância com a perspectiva transversal defendida anteriormente. A matemática, sem dúvida, fornece ferramentas essenciais, mas o letramento financeiro eficaz requer também contribuições das ciências humanas, linguagens e outras áreas do conhecimento.

A educação financeira, para ser verdadeiramente significativa e engajadora, precisa estar profundamente conectada ao cotidiano e aos interesses dos alunos. A abstração excessiva dos conceitos financeiros, desvinculada de sua aplicação prática, tende a gerar desinteresse e a dificultar a compreensão. Uma das estratégias mais eficazes para promover essa contextualização é a utilização de projetos interdisciplinares e da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Isso pode ser feito por meio de uma variedade de projetos que envolvam, por exemplo:

- ➡ **Pesquisa de preços e análise de custo-benefício:** Os alunos podem ser desafiados a pesquisar os preços de produtos ou serviços essenciais em diferentes estabelecimentos (supermercados, lojas online, prestadores de serviço), comparando não apenas o valor monetário, mas também a qualidade, as condições de pagamento e o impacto socioambiental das opções. Essa atividade desenvolve habilidades de pesquisa, análise crítica e tomada de decisão.
- ➡ **Planejamento de eventos escolares ou comunitários:** A organização de uma festa junina, uma gincana cultural, uma feira de ciências ou mesmo um pequeno projeto de melhoria na escola ou no bairro pode se tornar um rico laboratório de educação financeira. Os alunos podem ser responsáveis por elaborar o orçamento, definir fontes de arrecadação (venda de rifas, patrocínios, etc.), controlar os gastos, prestar contas e avaliar os resultados financeiros do evento.
- ➡ **Simulação de investimentos:** Utilizando plataformas de simulação (muitas delas gratuitas) ou mesmo planilhas eletrônicas, os alunos podem criar carteiras de investimento fictícias, acompanhando o desempenho de diferentes ativos (ações, títulos, fundos) ao longo de um período determinado. O objetivo não é formar “traders”, mas permitir que eles compreendam conceitos como risco, retorno, diversificação e a importância do tempo nos investimentos, refletindo criticamente sobre as oscilações e os fatores que influenciam os mercados.
- ➡ **Elaboração e acompanhamento de um orçamento doméstico:** Os alunos podem ser incentivados a, com o apoio de suas famílias (respeitando a privacidade e a diversidade

de contextos familiares), registrar e analisar as receitas e despesas de um lar, identificar padrões de consumo, definir metas de economia e discutir estratégias para otimizar o uso dos recursos. Essa atividade pode ser adaptada para o contexto individual do aluno, como o planejamento do uso de uma mesada ou de pequenos ganhos.

- ➔ **Análise de contas públicas locais:** Com o auxílio de portais da transparência e de dados públicos, os alunos podem investigar como os recursos públicos são arrecadados e aplicados em seu município ou estado, discutindo a importância dos impostos, o papel do controle social e as prioridades de investimento público. Isso conecta a educação financeira com a educação para a cidadania fiscal.

Sequências didáticas simples e criativas, como os projetos “Meu primeiro salário” (simulando o recebimento de um salário e a necessidade de distribuí-lo entre despesas, poupança e lazer) ou “Consumo responsável no bairro” (mapeando estabelecimentos comerciais locais que adotam práticas sustentáveis ou oferecem produtos mais justos), já foram aplicadas com reconhecido sucesso em diversas escolas públicas e privadas no Paraná e em São Paulo, conforme relatos na literatura acadêmica. O sucesso dessas iniciativas reside, em grande parte, no protagonismo concedido aos estudantes e na relevância imediata dos temas para suas vidas.

A formação continuada dos professores é, inquestionavelmente, a pedra angular para qualquer avanço pedagógico significativo e sustentável na área da educação financeira. Não basta apenas a boa vontade ou o interesse individual dos educadores; é preciso um investimento sistemático e de qualidade na qualificação profissional.

Os professores precisam dominar não apenas os conteúdos econômicos e financeiros básicos relevantes para a educação básica (como conceitos de inflação, juros, tipos de investimento, direitos do consumidor, etc.), mas também, e de forma crucial, as práticas didáticas e as metodologias ativas que favorecem uma aprendizagem ativa, crítica e engajadora por parte dos alunos. Isso inclui saber como adaptar os conteúdos à faixa etária e ao contexto sociocultural dos estudantes, como promover debates produtivos sobre temas financeiros, como utilizar jogos e simulações de forma eficaz e como integrar a educação financeira com os demais componentes curriculares.

Parcerias estratégicas com instituições de ensino superior (universidades e institutos federais), que podem oferecer cursos de extensão, especialização e programas de pesquisa-ação, e com órgãos como o Banco Central do Brasil (por meio de iniciativas como o programa Aprender Valor, que já oferece formação e materiais para escolas públicas) são caminhos viáveis e promissoras para ampliar a oferta de formação continuada de qualidade. Essas parcerias podem envolver a criação de currículos de formação, a produção de materiais de apoio e o acompanhamento pedagógico das escolas.

Além da formação continuada, é igualmente necessário e urgente revisar a formação inicial dos licenciandos, incluindo de forma mais robusta e transversal conteúdos de economia doméstica, finanças pessoais e educação do consumidor nos currículos dos cursos de Pedagogia e das diversas Licenciaturas. Os futuros professores precisam sair da graduação já com uma base conceitual e metodológica que lhes permita abordar a educação financeira

com segurança e competência desde o início de suas carreiras. Essa inclusão deve ser guiada por referenciais teóricos que valorizem a interdisciplinaridade, o pensamento crítico e a formação para a cidadania.

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) oferecem um vasto leque de recursos que podem enriquecer e dinamizar o ensino da educação financeira, tornando o aprendizado mais interativo, visual e conectado com o mundo digital em que os jovens estão imersos.

Recursos como jogos de tabuleiro educativos (que simulam situações financeiras), aplicativos de gestão financeira pessoal (que auxiliam no controle de gastos e na definição de metas), e simuladores virtuais de investimento ou de gestão de negócios permitem que os alunos experimentem, em um ambiente seguro e controlado, as consequências de suas escolhas financeiras, aprendendo com os erros e acertos. A visualização dos efeitos de decisões de poupança, endividamento ou investimento ao longo do tempo pode ser muito mais impactante do que a mera exposição teórica aos conceitos.

Plataformas *online* como o site do Tesouro Direto (que permite simular investimentos em títulos públicos) e o simulador da B3 (Bolsa de Valores do Brasil), por exemplo, podem ser utilizados de forma pedagógica para proporcionar experiências mais realistas de aplicação financeira, desmistificando o mercado de capitais e permitindo que os alunos compreendam na prática conceitos como rentabilidade, liquidez e risco. É fundamental, contudo, que o uso dessas ferramentas seja mediado pelo professor, com objetivos de aprendizagem claros e momentos de reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas.

A gamificação, que consiste na aplicação de elementos e mecânicas de jogos (como pontos, rankings, desafios, narrativas) em contextos de não-jogo, e a aprendizagem baseada em problemas (ABP), que parte de situações-problema complexas e autênticas para motivar a busca por conhecimento, são estratégias metodológicas que tornam a sala de aula mais dinâmica, participativa e colaborativa. Essas abordagens, quando bem planejadas e implementadas, fortalecem o protagonismo dos estudantes, estimulam a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipe – competências essenciais não apenas para a vida financeira, mas para o século XXI como um todo. A fundamentação teórica dessas práticas pode ser encontrada em autores como James Paul Gee, que explora o potencial dos videogames para a aprendizagem, e nas teorias construtivistas e socioconstrutivistas da aprendizagem (Piaget, Vygotsky), que enfatizam a construção ativa do conhecimento pelo aprendiz em interação com seu meio e com os outros.

6. Conclusão

Este trabalho se propôs a analisar a importância da educação financeira na formação básica e a apresentar práticas pedagógicas para sua efetivação. As investigações realizadas permitiram mapear o cenário atual do tema, diagnosticar seus desafios e fundamentar um caminho para a construção de uma cidadania financeira a partir da escola como agente transformador nesse processo. A complexidade crescente do mundo financeiro e os desafios socioeconômicos contemporâneos tornam essa missão não apenas relevante, mas urgente.

O levantamento bibliométrico alcançou seu objetivo ao demonstrar um campo acadêmico em franca expansão, especialmente após a homologação da BNCC. A pesquisa identificou os principais eixos de interesse dos pesquisadores — letramento juvenil, cidadania e tecnologias — mas também revelou que a dispersão temática e a ausência de políticas públicas integradas representam obstáculos à consolidação do tema no ambiente escolar. A análise documental da BNCC, por sua vez, atendeu ao propósito de examinar o arcabouço normativo, confirmando que o documento oferece um suporte robusto para a abordagem transversal da educação financeira. Contudo, a pesquisa apontou que a efetivação dessa transversalidade é um problema central, barrado pela insegurança docente e pela falta de formação específica e de materiais adequados.

A reflexão sobre o universo dos investimentos cumpriu a meta de expor tanto as vantagens quanto os riscos inerentes a essa prática. Ficou evidente que, para formar jovens capazes de tomar decisões conscientes, a escola precisa ir além do ensino técnico, promovendo uma compreensão crítica dos fenômenos financeiros e dos vieses comportamentais que os afetam. O dado de que 42% dos jovens investidores atuam sem orientação técnica reforça a urgência de resolver essa lacuna educacional.

Diante desse diagnóstico, o problema central do trabalho — como inserir a educação financeira de forma planejada, contínua e crítica na escola — foi endereçado por meio da proposição de um conjunto de práticas pedagógicas. As sugestões, baseadas em metodologias ativas como a aprendizagem por projetos e o uso de tecnologias interativas, visam conectar o ensino à realidade dos alunos e fomentar seu protagonismo. Atingiu-se, assim, o objetivo de apresentar propostas didáticas concretas, articuladas com a necessidade de capacitação docente e suporte institucional.

A formação de sujeitos financeiramente letrados é uma resposta direta à cultura de consumo imediato e endividamento que marca a sociedade contemporânea. As pesquisas deste artigo levaram ao entendimento de que a escola possui um papel indispensável e insubstituível nessa tarefa. Garantir que a educação financeira se torne um direito efetivo é uma responsabilidade compartilhada, essencial para a redução das desigualdades e para a construção de um futuro mais justo e próspero.

A transversalidade da educação financeira, como proposta de forma acertada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não deve ser encarada como um mero dispositivo normativo a ser cumprido formalmente, ou como um apêndice curricular, mas sim como uma prática pedagógica consolidada, intencional e organicamente articulada entre as diferentes áreas do conhecimento, e, fundamentalmente, enraizada na realidade concreta e nos interesses dos alunos. Somente assim ela poderá transcender o papel e se materializar em aprendizados significativos e duradouros.

Os desafios para a universalização e qualificação da educação financeira nas escolas brasileiras são, de fato, muitos e complexos — eles perpassam a necessidade urgente de uma formação docente inicial e continuada que seja abrangente e específica, a carência de materiais didáticos de qualidade e acessíveis, a formulação e implementação de políticas públicas educacionais consistentes e de longo prazo, e a superação de resistências culturais e institucionais. As oportunidades, contudo, também são expressivas. Uma população mais

educada financeiramente tende a ser menos vulnerável a fraudes e endividamento excessivo, mais propensão a poupar e investir para o futuro, e mais capaz de participar ativamente da economia de forma crítica e consciente.

Formar sujeitos capazes de tomar decisões financeiras autônomas, informadas e conscientes é, em última instância, contribuir de forma decisiva para a redução das profundas desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira e para a construção de um país economicamente mais estável, socialmente mais justo e ambientalmente mais sustentável. A educação financeira, nessa perspectiva, é uma ferramenta poderosa de inclusão social e de promoção da cidadania.

É, portanto, responsabilidade compartilhada de todos os atores sociais – educadores em sua prática diária, gestores escolares na criação de condições institucionais favoráveis, legisladores na formulação de políticas públicas eficazes, pesquisadores na produção de conhecimento relevante, e a sociedade civil como um todo na valorização e no apoio a essa causa – garantir que a educação financeira deixe de ser um privilégio de poucos e se torne um direito fundamental de todos os estudantes brasileiros, preparando-os para os desafios e oportunidades do presente e do futuro.

Referências

- ALMEIDA, J.; FREITAS, C. **Sequências didáticas para letramento financeiro**. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v. 10, n. 2, 2019.
- BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.
- CASTRO, P. *et al.* **Desafios da implementação da educação financeira nas escolas públicas**. Revista Educação e Realidade, v. 42, n. 3, 2017.
- CNC. **Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor**. Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo. 2024.
- DALIO, R. **Principles for Navigating Big Debt Crises**. Bridgewater Associates, 2018.
- FISHER, P. **Common Stocks and Uncommon Profits**. Wiley, 2003.
- GRAHAM, B. **The Intelligent Investor**. Harper Business, 2006.
- LUIZO, P.; MARTINS, A. **Educação financeira e autonomia juvenil**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, 2021.
- MARKS, H. **The Most Important Thing Illuminated**. Columbia University Press, 2013.
- SANTOS, R.; SOUZA, M. **Estratégias pedagógicas no ensino de finanças pessoais**. Revista Ibero-Americana de Educação, v. 84, 2020.
- SILVA, D.; GOMES, L. **Gamificação na educação financeira escolar**. Revista de Educação Matemática, v. 22, 2018.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Grupo Educacional IBRA como requisito para a aprovação na disciplina de TCC.

Ensino da Matemática e Cidadania

Paulo Alexandre Dias

Discente do curso R2 - Formação Pedagógica em Matemática

RESUMO:

Este trabalho foi elaborado com o objetivo de promover uma reflexão sobre a relação do estudo da matemática com a cidadania, compreendida como um processo em permanente progresso, que, desde os primórdios da humanidade, sempre causou algum tipo de “medo”, quando se tratava de números, fórmulas, etc. Relatando que a Matemática se faz presente em nosso dia a dia, daí a importância de seu reconhecimento, através de uma didática em que o aluno possa percebê-la a partir de ações corriqueiras. Abordando a importância do conhecimento matemático e sua relevância, ainda que seu conteúdo seja recebido com extrema dificuldade pelos alunos, se faz capaz de fortalecer padrões de comportamento. Dessa forma, cabe aos professores saírem da postura tradicionalista, muitas vezes adotada, e mostrar aos alunos o quanto tal disciplina, está presente na vida real. A pesquisa foi desenvolvida fazendo uso da metodologia de revisão bibliográfica de literatura, e ao final chegou-se à conclusão de que o ensino de Matemática pode ajudar o aluno na leitura da realidade e na sua convivência com o mundo, colaborando, portanto, na formação de um cidadão crítico. Como resultado, evidenciou-se que, a educação matemática influencia a pensar e criar um senso crítico, trabalhando o raciocínio diante das tarefas encontradas diariamente.

Palavras-chave: Matemática ao sujeito; Matemática na sala de aula e no cotidiano; Matemática e a realidade.

ABSTRACT:

This work was designed with the aim of promoting a reflection on the relationship between the study of mathematics and citizenship, understood as a process in permanent progress, which, since the dawn of humanity, has always caused some kind of “fear” when it came to numbers, formulas, etc. Reporting that Mathematics is present in our daily lives, hence the importance of its recognition, through a didactics in which the student can perceive it from everyday actions. Addressing the importance of mathematical knowledge and its relevance, even though students receive its content with extreme difficulty, it is capable of strengthening behavior patterns. In this way, it is up to teachers to leave the traditionalist posture often adopted, and to show students how much such discipline is present in real life. The research was developed using the methodology of bibliographical review of literature, and in the end it was concluded that the teaching of Mathematics could help the student in the reading of reality and in his coexistence with the world, collaborating, therefore, in the formation of a critical citizen. As a result, it was evident that mathematics education influences thinking and creating a critical sense, working on reasoning in the face of the tasks encountered daily.

Keywords: Mathematics to the subject; Mathematics in the classroom and in everyday life; Mathematics and reality.

1. Introdução

A Educação especificamente a Matemática se apresenta como área complexa de atuação, pois traz, de modo estrutural, uma educação voltada para a cidadania, sobre a necessidade de um ensino em busca de formação de cidadãos. Sendo que, a maior parte da vida escolar do jovem é centrada na sala de aula, que precisa ser um lugar onde o aluno esteja predisposto a pensar os problemas e as diferentes formas de resolução, através da criatividade própria.

Perante as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, lançadas em 2013, mostra-se que, inicialmente, a ideia de cidadania se refletia muito na questão de reivindicação de direitos ao indivíduo no Brasil. No entanto, com o passar do tempo, essa ideia foi se expandindo para além da reivindicação dos direitos, era preciso trabalhar para que o indivíduo tivesse consciência de que faz parte da sociedade e que deve participar das decisões a serem tomadas.

Dos benefícios desta pesquisa, espera-se que o trabalho contribua para ampliar sobre a educação matemática, da necessidade que cada vez mais os exercícios sejam contextualizados, de forma que o estudante consiga relacionar o assunto de sala de aula com a sociedade em que vive contribuindo para um sujeito crítico e analítico.

Visando atender aos objetivos propostos e responder ao problema do trabalho, a questão problema no decorrer deste estudo, apesar de permear praticamente todas as áreas do conhecimento, que aprender Matemática não é algo fácil, (e, por vezes, parece impossível) demonstrar ao aluno aplicações interessantes e realistas dos temas a serem tratados ou motivá-los com problemas contextualizados.

O presente trabalho tem como objetivo geral promover uma reflexão da educação matemática para o desenvolvimento do aluno visando o exercício de cidadania. Levando em consideração do entendimento de que a Matemática está presente na vida cotidiana de todo cidadão, por vezes de forma precisa e por vezes de forma sutil.

Desse modo, do objetivo geral elaboraram-se os seguintes objetivos específicos sendo eles a Interação da educação matemática com a realidade no cotidiano. O sujeito crítico e analítico a partir da matemática e o Professor de matemática na sala de aula.

Diante do exposto, a pesquisa foi desenvolvida fazendo uso da metodologia de revisão bibliográfica de literatura, em relevância ao tema deste trabalho, reforçando sobre o ensino de Matemática, o quanto esta disciplina pode ajudar o aluno na leitura da realidade e na sua interação com o mundo.

Com isso, a educação matemática é fundamental para o exercício da cidadania. É através desta disciplina que podemos entender e discutir economia e política, que podemos avistar e questionar as injustiças, comparar diferenças salariais, entender os índices e gráficos veiculados no acompanhamento de dados, entre outros. Dessa forma, é muito importante o papel de o professor trabalhar em sala de aula conteúdos que promovam a autonomia do educando, pois assim estará contribuindo para indivíduos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Essas informações contribuíram para esta pesquisa, demonstrando o quão é importante a educação matemática, uma vez que este conteúdo está diretamente relacionado com a capacidade de interpretação da realidade social. Não há como considerar o ensino matemático como “neutro”. Aí se faz presente à escola, um dos únicos espaços de que dispõe aos jovens terem acesso aos conhecimentos, que lhes permitam compreender as relações sociais e produtivas das quais participam.

2. A Importância da Interação da Matemática com a Realidade no Cotidiano

De acordo com Matos (2002, p. 45), a ideia de cidadania perpassa pela sensação de pertencimento a uma comunidade e à participação nas atividades e decisões dela. Para a participação efetiva e para a tomada de decisão, é necessário fazer uma leitura crítica das informações que são repassadas. Mas como fazer isso se, muitas vezes, é necessário fazer a interpretação de informações de dados estatísticos e outros índices e isso requer uma análise mais detalhada dos dados. Desta ideia a Matemática pode ajudar a explicar os conceitos e a fazer a análise da aplicação deles.

Portanto, o direito à cidadania está diretamente, relacionado com as condições sociais, ou seja, não é possível planejar o ensino e aprendizagem de matemática desvinculados da realidade social em que vivemos. Pelo motivo que requer do ato de ensinar uma ação centralizada e política, para que seja possível o estudante criticar questões sociais, políticas, econômicas e históricas.

De acordo com Ogliari (2008, p. 52), além dos conceitos, a matemática faz parte também da cultura, seja na economia, na tecnologia, no comércio ou mesmo nas atividades mais simples do cotidiano, a maioria das pessoas compreende da necessidade da matemática em suas vidas, mas não se dão conta de que sua aplicação integra grandes decisões e deslocam a sociedade de maneira implícita.

Segundo D’Ambrosio (1996, p. 120), argumenta que, para existir uma verdadeira aprendizagem, o indivíduo deve adquirir “[...] a habilidade de aprender, explicar e compreender, de enfrentar criticamente situações novas. Adquirir conhecimento não é o mero domínio de técnicas, de habilidades, nem a memorização de algumas explicações e teorias, ou seja, uma aprendizagem de verdade requer que o aluno reflita, discuta e enfrente as novas situações, tendo como subsídio os assuntos específicos da matéria abordados pelo professor.

A educação matemática tem sido objeto de fascínio e estudo de muitos especialistas que buscam metodologias que melhorem o seu ensino-aprendizagem para que não sejam de forma mecânica, e pouco significativa para aqueles que aprendem (quando aprendem, A matemática prossegue com uma grande rejeição por parte dos alunos, rejeição essa que começa nos primeiros anos da alfabetização e perpetua até a vida adulta.

O medo e a rejeição pela matemática têm uma origem cultural e traz consequências e lacunas na sua aprendizagem. Crescemos com a ideia de que a disciplina é difícil e a repasamos, criando assim um círculo vicioso, e essa cultura de complexidade da matemática se

tornou algo normal. Quem nunca ouviu durante sua vida escolar as famosas frases “odeio matemática” ou “não consigo compreendê-la” ou ainda pior “porque preciso aprender *bhaskara* e volume do cilindro, onde usarei isso.

Muitas das vezes, o aluno nem tenta solucionar o exercício que está sendo proposto por medo de cometer falhas, porém é por meio dos erros que o professor poderá rever seu método de ensino e assim buscar se aprimorar na busca pela oferta de um ensino de qualidade para os seus alunos, este também através das falhas cometidas poderá enxergar em quais conteúdos seu nível de dificuldade é menor ou maior.

Vale ressaltar a importância da matemática crítica no processo de ensino aprendizagem por ser uma reflexão sobre a educação matemática, seus aspectos e suas contribuições para a sociedade. Colocando de lado a postura de que o professor ensina e o aluno aprende, ou que só o professor tem as respostas para certos questionamentos. Ao contrário de seguir essa forma tradicional de ensino, o professor pode construir o conhecimento com ajuda dos próprios alunos.

De acordo com Rodrigues (2005, p. 42), com verificações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para a área de Matemática como “por exemplo,” no ensino fundamental, é perceptível a preocupação e conseqüentemente a relação em trabalhar a matemática e aplicá-la ao dia a dia, de maneira que as pessoas possam realizar o uso do conhecimento matemático em inúmeras atividades e fazer uso deste para a construção da cidadania.

As justificações pelas quais se ensina matemática na escola e a conseqüente necessidade de sua aprendizagem devem-se ao fato de esta ser extremamente presente no dia a dia da sociedade.

Segundo Hoffmann, Machado (2011, p. 39), gradativamente com o avanço científico e tecnológico, o processo de aprendizagem exige cada vez mais novas formas de construir os conhecimentos e se transforma numa exigência da sociedade, indispensável para o crescimento pessoal, profissional e, conseqüentemente o econômico das pessoas, favorecendo um estímulo para que os alunos se empenham e interessem na aprendizagem da matemática.

Segundo os mesmos autores citados acima Hoffmann, Machado (2011, p. 40), os conhecimentos matemáticos não se tornam isentos dos efeitos de todo esse desenvolvimento. Atualmente, a matemática pode ser aceita tanto como ciência formal e extremamente rigorosa, bem como, um conjunto de habilidades práticas necessárias, indispensável, para sua sobrevivência e que sem o seu entendimento (por menor que seja) o seu convívio social pode ser dificultado e as suas possibilidades de ascensão social também.

Porém, quando a pessoa consegue perceber uma ligação entre o conteúdo trabalhado com sua vida cotidiana, a aprendizagem torna-se muito mais satisfatória e com real significado para o aluno, e é desta forma que o professor pode trabalhar sua prática metodológica com o intuito de demonstrar aos alunos a utilidade e importância dos conteúdos matemáticos abordados em sala de aula.

3. O Sujeito Crítico e Analítico a Partir da Matemática

Segundo Schmidt (2007, p. 48), a matemática faz parte do nosso cotidiano, em uma ida ao supermercado, dentre outras atividades, pode-se perceber a aplicabilidade dessa ciência, enfatiza que, de acordo com as recomendações dos PCN's "Parâmetros Curriculares Nacionais" essa disciplina contribui no processo de desenvolvimento do pensamento e a aquisição de atitudes, cuja utilidade e alcance, transcendem a própria matemática, podendo provocar no aluno a competência de solucionar problemas, criando hábitos de investigação, propiciar confiança e desprendimento para analisar e enfrentar situações novas. Facilitando a formação de uma visão ampla e científica da realidade, a percepção da beleza e da harmonia, o desenvolvimento da criatividade e de outras capacidades pessoais.

De acordo com Santos, França e Brum dos Santos (2007, p. 33) ressaltam que o resultado de tantos sentimentos negativos que esta disciplina promove ao aluno, juntamente com a insatisfação por não dominar sua linguagem de maneira satisfatória vem acompanhado do sentimento de fracasso pela matemática.

Diante dessa situação negativa à qual essa disciplina está envolvida, o professor deve procurar maneiras de tornar a referida aula satisfatória de modo a atrair a atenção e o decorrente interesse dos alunos em aprender seus conceitos, considerados extremamente abstratos e sem utilidade pela maioria.

Um aluno com baixa autoestima pode comprometer seu processo de ensino e aprendizagem também em outras disciplinas que necessitem da mesma, por exemplo, a Física, que são classificadas de ciências-irmãs, e a aprendizagem dos conceitos físicos estão intimamente ligadas ao domínio prévio da matemática, chamada de matemática básica.

De acordo com o autor Ogliari (2008, p. 45), mesmo as pessoas admitindo a presença da matemática em suas vidas, não conseguem perceber a sua tamanha importância, e isso muitas vezes se deve a uma aprendizagem deficitária dessa matéria na época escolar, pois, muitos professores destacam a quantidade em detrimento da qualidade dos conteúdos trabalhos e acabam não demonstrando as aplicabilidades dos conteúdos matemáticos no cotidiano.

O "cotidiano" exigido indivíduo a fazer uso dessa fundamental e extraordinária ferramenta que é a matemática (ao uso da tecnologia, dos meios de comunicação e do conhecimento científico), para Rodrigues (2005, p. 38) infelizmente o indivíduo não percebe que a utiliza e acaba passando despercebida.

A matemática informal (empírico- baseado na experiência) é parte da vida do indivíduo, integrando desde o ato mais corriqueiro de compra e venda. Para Hoffmann, Machado (2011, p. 46) a matemática informal se subdivide na mistura de saberes diferenciados provenientes da troca de experiências, na diversidade cultural, muitas vezes fruto da necessidade ou de bagagens culturais repassadas. Segundo ainda os autores ressaltam que essa valorização e reconhecimento das múltiplas culturas matemáticas é destaque no campo das tendências em Educação Matemática, denominada Etno-matemática, a qual procura explicar, compreender e atuar na realidade, respeitando sempre o contexto cultural próprio.

Segundo Souza (2001, p. 27), o ensino da Matemática é importante na formação humanística enriquecedores do pensamento matemático na formação intelectual do indivíduo, e o currículo escolar deve conduzir a essa boa formação, logo o ensino da matemática é necessário para que esta formação seja completa, seja pelo exercício criativo da intuição, da imaginação e dos raciocínios indutivos e dedutivos.

Na sala de aula, o professor apresenta o conteúdo procedendo com a sua obrigação de transmitir o assunto contido no plano de aula. Alguns alunos gravam a matéria, fazendo questão de não dar interesse e, após as avaliações, já nem lembram mais as fórmulas que foram aplicadas nas questões. Outros, mais esforçados e até mesmo curiosos, participam das aulas e atividades obtendo as melhores notas.

Conforme descrevem Santos, França e Brum Santos (2007, p. 51), o importante papel que o professor de matemática deve desempenhar é o de contribuir para que os alunos aprendam a gostar da mesma e aumente sua autoestima. Uma maneira de isso acontecer é estudar e se aprimorar sobre algumas das principais causas das dificuldades na aprendizagem da matemática, alcançando avanços e consequentemente melhores resultados no ensino desta disciplina.

Desta forma, é de extrema importância que o professor de forma natural incentive seus alunos a participar das aulas, causando a curiosidade e aprofundando seu conhecimento na disciplina, procurando trabalhar em cima das dificuldades para diminuí-las, através de um contexto real, onde ele poderá encontrar mais rápido a solução.

Para Almeida (2006, p. 10) os métodos de ensino e o currículo escolar devem levar em conta às necessidades dos alunos, estando de acordo com a realidade por eles vivida. A disciplina pode estar mais ligada a questões do cotidiano para que possa fazer sentido ao aluno e este se sinta mais incentivado em aprender a lidar com problemas enfrentados habitualmente.

Entende-se assim que o papel do educador é possibilitar aos estudantes a crítica e o questionamento, e isso só será despertado se o aluno participar ativamente da consolidação de seu conhecimento. O professor deve assumir o papel de auxiliador e não de único transmissor de conteúdo, visto que, enquanto escuta e permite que o aluno contribua com suas colocações, também aprende com este.

De acordo com Freire (1970), tudo deve acontecer de forma recíproca, natural, argumenta, onde deve haver o “professor-dos-estudantes” e os “estudantes-do-professor”, os quais, durante a troca de experiências, crescem cada vez mais, conhecimento, curiosidade, empenho, dedicação, desejo e confiança.

4. A Importância do Professor de Matemática na Sala de Aula

Um conhecimento profundo da Matemática, dos seus princípios e métodos, é a ferramenta de grande valor que se pode ter o professor de Matemática, para enfrentar, com sucesso, aos problemas que terá que resolver em sua vida profissional. Com um novo perfil de

metas a serem alcançadas, entre elas o desenvolvimento de habilidades sócio emocionais, o professor precisa conduzir a aula considerando a autonomia do aluno e a construção colaborativa do conhecimento.

Havendo uma ampliação das habilidades centradas nos estudantes, nesse processo, o professor tem como principal papel de especialista-mediador, e, fundamentado nas teorias da educação matemática, deve se dedicar a desenvolver e planejar um ambiente propício para a aprendizagem.

O educador matemático, em contrapartida, tende a conceber a matemática como um meio ou instrumento importante à formação intelectual e social de crianças, jovens e adultos e também do professor de matemática do ensino fundamental e médio e, por isso, tenta promover uma educação pela matemática. Ou seja, o educador matemático, na relação entre educação e matemática, tende a colocar a matemática a serviço da educação, priorizando, portanto, esta última, mas sem estabelecer uma dicotomia entre elas. (FIORENTINI E LORENZATO, 2012, p. 3)

O ensino não deve ser linear, ou seja, centrado nos conteúdos que precisam ser estudados, um a um. O ideal é que o professor planeje a sua didática em sequências de aula que conversem entre as variadas áreas do conhecimento (outras disciplinas escolares, por exemplo) e entre as unidades temáticas daquele campo. Assim, poderá auxiliar os alunos a praticarem sínteses, estabelecerem relações e fechamentos para explicar as conexões percebidas.

É de extrema importância que o professor planeje as aulas não pensando somente no conteúdo específico que precisa ensinar, mas nas situações de aprendizagem que pode proporcionar para que os alunos possam vivenciar diversas formas de acesso ao conhecimento.

Segundo Bolzan (2009, p. 36), nos remete sobre o professor quando não se sente responsável pelo sucesso ou fracasso de seu aluno, dificilmente busca qualificação docente. Para Tatto e Scapin (2004, p. 52), o professor é elemento fundamental, responsável por conduzir sua aula de maneira que essa se torne motivadora. Para que isso aconteça, o professor deve estar em constante aperfeiçoamento, gostar do que faz ter domínio de conteúdo, estar aberto para diálogos, pois, quando os alunos aprendem, devido à curiosidade que neles foi estimulada, eles passam a se interessar mais pela aula e ficam satisfeitos com o processo educacional.

O bom professor é aquele que vibra com a matéria que ensina, conhece muito bem o assunto e tem um desejo autêntico de transmitir esse conhecimento, portanto se interessa pelas dificuldades de seus alunos e procura se colocar no lugar deles, entender seus problemas e ajudar a resolvê-los. (LIMA, 1995, p. 5).

De outro modo, ele não vai apenas conduzir um conhecimento matemático, que o aluno deve reter e, mais tarde, reproduzir nas avaliações, mas deve criar o ambiente de aprendizagem necessário para estimular o aluno, que o faça pensar, estimulando as conexões entre conhecimentos prévios para construir soluções que resolvam diferentes situações problema. Além disso, é um papel do professor reunir as diferentes experiências e sistematizar o que foi desenvolvido em sala.

Logo, fica mais provável o papel ativo do aluno, que, diante de uma determinada questão, deve ser incentivado a apresentar soluções possíveis, a investigar e a tentar confirmar suas hipóteses com os colegas ao invés de receber uma única técnica, pronta, para aplicar e chegar ao resultado esperado. Para conduzir o estudante a esse lugar, um dos caminhos possíveis, é ampliar e motivar a discussão em sala de aula. É notável promover a discussão, a troca de conhecimentos e a elaboração de painéis de soluções com o grupo.

Para Machado (2005), o ensino da Matemática deve estar focado à formação cidadã do aluno, evidenciando que inúmeros conceitos fazem parte do seu dia a dia, como optar por compras à vista ou a prazo, calcular o salário, interpretar a taxa do cartão de crédito, os montantes gerados em financiamentos, acompanhar pesquisas em noticiários, entre outros. Além disso, quando a Matemática não possui aplicações do cotidiano, sua aplicação deve ser apresentada dentro da própria Matemática, ou a partir de sua origem e o porquê de se estudar tal assunto.

O contato dos alunos com fatos cotidianos possibilita que eles façam comparações, questionamentos, emitam juízos, assimilem conteúdos importantes, além de conduzirem a conclusões valiosas, ações estas bem diferentes daquelas produzidas por aquilo que lhes é imposto, que não lhes dá chance de análise crítica nem de expressar o que pensam. (MARTINS, 2009 p. 22).

Fica muito mais fácil achar a solução para qualquer tipo de problema, inclusive os de ordem prática, quando o aluno se habitua a essa postura de comparações, questionamentos, quando se habilita a construir a resposta às novas questões que ocorrem em vez de recebê-las prontas. E, nesse campo de desenvolvimento, a Matemática pode contribuir muito. Dar ao aluno a oportunidade de investigar e assim colocá-lo no lugar de alguém pensante matematicamente a partir de situações que são colocadas, que faz inferências, levanta hipóteses etc.

Se a prática docente estimula a exploração, a testagem das ideias matemáticas e a promoção de um ambiente colaborativo são essenciais encorajar também, a aceitação das diferentes formas de pensamento e dos diversos procedimentos algorítmicos que os alunos venham a apresentar, acrescentando também os que não são entendidos como os mais adequados para resolver a questão proposta.

Assim, é muito importante que o professor enriqueça o entendimento de que o resultado errado não deve invalidar todo o conhecimento articulado nas etapas anteriores. O erro

deverá ser uma pista a ser investigada, ou seja, descobrir até que ponto o raciocínio foi feito corretamente e a partir de qual momento ele deixou de ser. Considerar o erro, tanto pelo próprio aluno ou pelo professor e colegas e compreendido como um caminho natural rumo ao objetivo final desejado.

5. Considerações Finais

Ao considerarmos se há relação entre “educação matemática e cidadania”, há e muita, no sentido de que a luta pela cidadania, pelos direitos, pelo legítimo, em que a Matemática precisará ser ensinada como um instrumento para interpretação do mundo em seus diversos contextos. É no espaço pedagógico em que se dá o verdadeiro processo de constituição e formação do cidadão. A educação não é somente uma pré-condição da democracia e da participação, mas sim a parte, fruto e expressão do processo de sua constituição, possibilitando ao aluno no entendimento sobre a sociedade em que está inserido.

A educação não deve servir como relações de poder ou reprodução passiva de relações sociais existentes. O papel da educação é o de participar das mudanças sociais e batalhar por elas, de forma que os conteúdos explorados nas aulas sirvam como ferramentas para as mudanças. É preciso que ocorra a reflexão crítica para que as pessoas não aceitem apenas o conteúdo numérico, mas, principalmente, que estejam sempre atentas para os impactos que ele tem para sociedade. Para que essa reflexão comece a acontecer, é imprescindível que o professor incentive em suas aulas, ajudando os alunos a tornarem-se indivíduos não dominados, mas, pelo contrário, independentes, “no sentido” de competentes, críticos, analíticos e confiantes, nos aspectos essenciais em que a sua vida se relaciona com a matemática.

Sendo assim, demonstra o quão passível o processo de ensino e aprendizagem se torna desinteressados para os alunos à medida que perdem o interesse pela disciplina, desencadeado muitas vezes pelo excesso de tentativas frustradas de assimilar tais conceitos, dificultados quando o professor mesmo vivenciando tais circunstâncias não busca modelar sua forma de atuação pedagógica, em uma tentativa de amenizar tais carências de seus alunos.

A Física é uma das ciências fundamentais que permeiam diversas áreas do conhecimento e do desenvolvimento tecnológico. Desde a revolução industrial até as inovações contemporâneas, a compreensão das leis físicas tem sido essencial para o avanço das tecnologias que moldam a sociedade moderna. Este trabalho busca explorar a importância da Física nas tecnologias, destacando como seus princípios são aplicados em diferentes setores, desde a eletrônica até a medicina.

Referências

- ALMEIDA, S. C. **Dificuldades de aprendizagem em Matemática e a percepção dos professores em relação a fatores associados ao insucesso nesta área**. UCB, Brasília. 2006.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Mediação, Porto Alegre. 2009.
- BRASIL, DCE. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Matemática**. SEED, Curitiba. 2008.
- BRASIL, LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/1996**. APP- Sindicato, 1997.
- BRASIL, MEC, **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais. p. 56-57. Brasília. 1998.
- D'AMBRÓSIO, U. **Da Realidade à Ação Reflexões Sobre a Educação e Matemática**, Editora da Unicamp, Campinas. 1996.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, São Paulo. 1970.
- HOFFMANN V, E. M.; MACHADO de L. I. C. **O Saber Matemático na Vida Cotidiana: um enfoque etno-matemático**. Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, 2011.
- LIMA, E. L. **Sobre o ensino da matemática**. Revista do Professor de Matemática, n. 28, 1995.
- MACHADO, Nilson José. **Matemática e realidade**. Cortez, São Paulo. 2009.
- MACHADO, I. A. **Algumas dificuldades do ensino da matemática na 7ª série do ensino fundamental**. Universidade Católica de Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.ucb.br>. Acesso em: 08 de junho de 2023.
- MARTINS, J. S. **Situações práticas de ensino e aprendizagem significativa**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- MATOS, João Filipe. **Educação matemática e cidadania**. Revista Quadrante. Lisboa, 2002
- OGLIARI, L. N. **A Matemática no Cotidiano e na Sociedade: perspectivas do aluno do ensino médio**. 2008. 146 f. Dissertação de Mestrado. – Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- RODRIGUES, L. L. **A Matemática ensinada na escola e a sua relação com o cotidiano**. UCB, Brasília. 2005.
- SANTOS, J. A.; FRANÇA, K. V. BRUM dos SANTOS, L. S. **Dificuldades na Aprendizagem de Matemática**. Trabalho de Conclusão de Curso. – Graduação em Licenciatura em Matemática do Centro Universitário Adventista de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SCHMIDT, A. **Matemática – Por que ensinar? Para que aprender?** UFSM, Santa Maria, 2007.
- SOUZA, M. J. A. **Informática Educativa na Educação Matemática: Estudo de geometria no ambiente do Software**. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza, 2001.
- TATTO, F.; SCAPIN, I. J. **Matemática: por que o nível elevado de rejeição?** Revista de Ciências Humanas, v. 5, n. 5, p. 1-14, 2004.

Câncer de Mama Masculino: Diagnóstico e Exames

Jessica Bruna Varela dos Santos

RESUMO:

O câncer de mama masculino, embora raro, representa uma condição de crescente importância devido à sua detecção tardia e à falta de conscientização. Este artigo aborda a incidência da doença em homens, seus fatores de risco, métodos de diagnóstico, opções de tratamento e a importância da conscientização. Fatores genéticos, como mutações nos genes BRCA2, aumentam o risco de desenvolvimento da patologia. O diagnóstico precoce é essencial, mas muitas vezes é dificultado pela ausência de campanhas direcionadas ao público masculino. Métodos como mamografia, ultrassonografia, ressonância magnética e biópsia são ferramentas importantes para o diagnóstico, embora a mamografia seja menos utilizada em homens. O tratamento segue os mesmos princípios dos tratamentos femininos, mas com ajustes conforme as características individuais dos pacientes. A conscientização sobre o câncer de mama masculino é fundamental para melhorar a detecção precoce e, consequentemente, as taxas de sobrevivência. É necessário aumentar o foco em campanhas educativas que abordem a doença também no público masculino.

Palavras-chave: Câncer de Mama; Diagnóstico; Mamografia; Ultrassonografia; Ressonância Magnética.

ABSTRACT:

Male breast cancer, although rare, is a condition of growing importance due to its late detection and lack of awareness. This article addresses the incidence of the disease in men, its risk factors, diagnostic methods, treatment options, and the importance of awareness. Genetic factors, such as mutations in the BRCA2 genes, increase the risk of developing the disease. Early diagnosis is essential, but is often hampered by the absence of campaigns targeting the male audience. Methods such as mammography, ultrasound, magnetic resonance imaging, and biopsy are important tools for diagnosis, although mammography is less commonly used in men. Treatment follows the same principles as female treatments, but with adjustments according to the individual characteristics of the patients. Awareness of male breast cancer is essential to improve early detection and, consequently, survival rates. It is necessary to increase the focus on educational campaigns that also address the disease in the male population.

Keywords: Breast Cancer; Diagnosis; Mammography; Ultrasound; Magnetic Resonance Imaging.

1. Introdução

Embora o câncer de mama seja frequentemente associado ao sexo feminino, os homens também podem ser afetados. Estudos indicam que a incidência de câncer de mama em homens é aproximadamente 1% em comparação com as mulheres (Kumar *et al.*, 2020). Fatores como idade avançada, história familiar e mutações genéticas, como BRCA2, são relevantes para a compreensão dessa patologia em homens. Como afirma Giordano *et al.* (2017, p.1), “a incidência de câncer de mama em homens deve ser uma preocupação crescente, especialmente para aqueles com predisposições genéticas”.

O câncer de mama em homens, embora raro, é uma condição importante que exige atenção específica. Sua ocorrência tem implicações significativas, especialmente devido à falta de conscientização. De acordo com Muir e Kanthan (2002, p. 37), “o câncer de mama masculino é frequentemente diagnosticado em estágios mais avançados, o que impacta negativamente na sobrevivência”. Isso ocorre porque a condição é muitas vezes ignorada ou confundida com outras patologias mais comuns em homens.

Além disso, a subnotificação e a falta de campanhas de conscientização para o câncer de mama masculino contribuem para o diagnóstico tardio, muitas vezes em estágios avançados da doença. Segundo Kumar e Sharma (2020, p.1), “os homens frequentemente se apresentam com câncer de mama em estágios mais avançados devido à falta de informação e à estigmatização que envolve a doença”. Essa condição pode resultar em desfechos clínicos desfavoráveis, uma vez que os homens tendem a apresentar um tipo mais agressivo de câncer de mama. A combinação de fatores como a estigmatização e a falta de informação adequada pode levar os homens a não procurarem assistência médica até que os sintomas se tornem inegáveis.

Por fim, a identificação de sintomas como nódulos, alterações na pele ou secreção mamilar deve ser tratada com a mesma seriedade que os sinais observados em mulheres. “É crucial que tanto médicos quanto pacientes estejam cientes dos sinais e sintomas do câncer de mama masculino para permitir um diagnóstico precoce” (GIORDANO *et al.*, 2017, p.1). A busca por um diagnóstico precoce não apenas melhora as chances de sobrevivência, mas também contribui para a conscientização sobre a condição, promovendo uma abordagem mais holística ao tratamento e cuidado do câncer de mama em homens.

2. Aspectos Gerais do Câncer de Mama

De acordo com o Ministério da Saúde o câncer de mama atinge cerca 140 mil pessoas, e essas acabam indo a óbito vítimas da doença, mesmo com tantas campanhas informativas, o diagnóstico é tardio reduzindo assim as formas de tratamento e consequentemente seu controle.

O câncer de mama masculino, embora menos comum, apresenta características distintas em comparação ao câncer de mama feminino. Os tipos mais prevalentes incluem o

carcinoma ductal invasivo, que representa cerca de 80% dos casos, e o carcinoma lobular, que, embora menos frequente, também pode ocorrer. Como observado por Kumar e Sharma (2020, p.2), “o carcinoma ductal invasivo é, de fato, o tipo mais comum de câncer de mama em homens, exigindo diagnóstico e tratamento adequados para melhorar o prognóstico”. Outras variantes, como o carcinoma inflamatório, são raras, mas mais agressivas.

Através de pesquisa bibliográfica é possível compreender que o câncer de mama masculino demonstra ter evolução e sintomas semelhantes ao câncer de mama feminino quando em comparação com os mesmos estágios, entretanto, como ocorre com pacientes mais idosos, normalmente é associada a outras patologias, o que leva habitualmente a menor sobrevida (HILL *et al.*;2005).

Entende-se que o diagnóstico precoce é essencial para uma sobrevida maior dos pacientes, porém todas as campanhas sobre câncer de mama são voltadas para o público feminino, os homens não recebem informações e conscientização de que eles também podem sofrer desta patologia, mesmo que em proporções menores. Existem algumas modalidades de diagnósticos para o câncer de mama, mesmo com um direcionamento para o público feminino eles podem ser adaptados para homens mediante sinais de sintomas.

2.1. Fatores de Risco

O câncer de mama masculino compartilha muitos fatores de risco com o câncer de mama feminino, embora as taxas de incidência sejam consideravelmente menores. Fatores genéticos, como mutações nos genes BRCA1 e BRCA2, são fundamentais na predisposição ao câncer de mama em homens. Segundo Carmalt *et al.* (2021, p. 30), “homens com mutações nos genes BRCA2 têm um risco significativamente maior de desenvolver câncer de mama, o que sublinha a importância do rastreamento genético”. Além disso, a história familiar de câncer de mama feminino pode aumentar o risco de desenvolvimento da doença nos homens, especialmente se houver uma linhagem genética associada.

A pesquisa de Hill *et al.* (2005, p. 775) também indica que “o diagnóstico precoce é frequentemente dificultado pela falta de conhecimento sobre o câncer de mama masculino, o que resulta em uma apresentação clínica em estágios mais avançados”. Isso é corroborado pela análise de Silva *et al.* (2001, p. 162), que aponta a “ausência de programas de conscientização sobre o câncer de mama masculino, que é, por muitas vezes, negligenciado em campanhas de saúde pública”.

2.2. Diagnóstico do Câncer de Mama Masculino: Mamografia, Ressonância Magnética e Ultrassonografia

O diagnóstico precoce do câncer de mama é crucial para melhorar as chances de cura e sobrevida, principalmente em homens, onde a incidência da doença é menor e o reconhecimento dos sinais e sintomas pode ser tardio. Os métodos de diagnóstico utilizados para o câncer de mama masculino são, em grande parte, semelhantes aos utilizados para mulheres, mas com algumas adaptações devido às diferenças anatômicas e características da doença. A mamografia, a ressonância magnética (RM) e a ultrassonografia desempenham papéis

essenciais na detecção de lesões mamárias e na determinação de sua natureza benigna ou maligna.

2.3. Mamografia

A mamografia é o exame de imagem mais utilizado para a triagem do câncer de mama em mulheres, mas sua aplicação em homens ainda não é amplamente adotada, mesmo diante de um aumento na conscientização sobre o câncer de mama masculino. A mamografia consiste em uma radiografia da mama que permite a visualização de anormalidades no tecido mamário, como nódulos, microcalcificações ou distorções.

De acordo com Giordano *et al.* (2017, p. 1), “a mamografia digital tem mostrado aumentar a taxa de detecção de anormalidades em homens, especialmente em casos de câncer inflamatório”. Em homens, a mama é composta por menos tecido glandular do que nas mulheres, o que pode tornar o exame mais eficiente, permitindo uma análise mais clara da estrutura mamária. No entanto, devido à sua baixa prevalência, a mamografia nos homens costuma ser indicada em casos específicos, como aqueles com histórico familiar de câncer de mama ou presença de mutações genéticas, como o BRCA2.

Apesar de ser um exame eficaz, a mamografia pode não ser a primeira escolha no diagnóstico do câncer de mama masculino, especialmente nos casos em que o tumor é difícil de detectar ou está localizado em uma área de difícil acesso, como a região submamária. A mamografia digital, no entanto, pode ser mais útil para visualizações mais detalhadas, especialmente em homens com mamas densas ou com lesões pequenas que não são palpáveis.

2.4. Ultrassonografia

A ultrassonografia é uma técnica de diagnóstico por imagem que utiliza ondas sonoras de alta frequência para produzir imagens dos órgãos internos e estruturas do corpo. Em homens, a ultrassonografia é frequentemente utilizada como uma ferramenta complementar à mamografia, especialmente quando há nódulos detectados ao exame físico ou quando a mamografia não é conclusiva.

A ultrassonografia é particularmente útil em homens devido à menor quantidade de tecido mamário, o que facilita a visualização de nódulos e outras anormalidades. De acordo com Borisov e Smith (2022, p. 101), “a ultrassonografia é eficaz para diferenciar entre lesões benignas e malignas, sendo frequentemente usada para guiar biópsias, o que torna o diagnóstico mais preciso”.

Além disso, a ultrassonografia permite que os médicos avaliem a consistência e a estrutura das lesões, o que é crucial para determinar se uma massa é sólida (potencialmente maligna) ou cística (geralmente benigna). A técnica também é eficaz para monitorar a evolução de tumores ou avaliar a resposta ao tratamento. A vantagem da ultrassonografia é sua disponibilidade e custo mais baixo em comparação com a RM, além de ser um exame não invasivo e sem radiação, o que a torna segura e acessível para a maioria dos pacientes.

2.5. Ressonância Magnética

A ressonância magnética (RM) é uma ferramenta avançada que utiliza campos magnéticos e ondas de rádio para produzir imagens detalhadas das estruturas internas do corpo. Em casos de câncer de mama masculino, a RM é particularmente útil para avaliar a extensão do câncer e detectar possíveis metástases, além de ser uma excelente opção quando há suspeita de recidiva após o tratamento inicial.

Segundo Borisov e Smith (2022, p. 2), “a alta sensibilidade da ressonância magnética é particularmente útil em casos de recidiva, permitindo um planejamento mais eficaz do tratamento”. A RM também é vantajosa quando as lesões não são visíveis na mamografia ou ultrassonografia, oferecendo uma visão mais detalhada das alterações estruturais e, muitas vezes, identificando áreas de envolvimento regional ou metastático.

Além disso, a ressonância magnética pode ser utilizada para monitorar a resposta ao tratamento, especialmente em casos onde há o uso de quimioterapia ou terapia hormonal, ajudando os médicos a ajustar as estratégias terapêuticas com base na evolução do tumor. Uma das limitações da RM é o seu alto custo e a necessidade de equipamentos especializados, o que pode limitar sua disponibilidade, especialmente em países em desenvolvimento ou em contextos clínicos menos equipados.

3. Comparação Entre Mamografia, RM e Ultrassonografia no Câncer de Mama Masculino

Embora cada uma dessas técnicas tenha suas vantagens, elas não são mutuamente exclusivas e, frequentemente, são utilizadas de forma complementar para o diagnóstico e avaliação do câncer de mama masculino. A mamografia pode ser eficaz para a triagem inicial, especialmente em homens com fatores de risco, mas sua aplicação é limitada devido à sua baixa especificidade para o câncer de mama masculino. A ressonância magnética, por sua vez, oferece uma visão mais detalhada das estruturas internas e é especialmente útil para monitorar a progressão da doença e detectar recidivas. No entanto, seu custo elevado e a necessidade de equipamentos especializados podem restringir seu uso em alguns cenários.

A ultrassonografia se destaca como uma ferramenta prática e acessível, permitindo não apenas a detecção de anomalias, mas também a orientação para biópsias, o que é fundamental para o diagnóstico definitivo. Sua aplicabilidade em homens é elevada devido à sua capacidade de avaliar as características das lesões com uma alta taxa de acurácia, além de ser uma técnica rápida e não invasiva.

3.1. Biópsia

A biópsia é um passo crucial na confirmação do diagnóstico. A biópsia por agulha fina (BAF) e a biópsia por agulha grossa (BAG) são as técnicas mais comuns. “A escolha entre BAF e BAG depende do tamanho e da localização do nódulo, e a biópsia não só confirma a presença

de células cancerígenas, mas também determina o tipo histológico do tumor” (GIORDANO *et al.*, 2017, p.2). Essa informação é fundamental para o planejamento do tratamento.

Como foi mencionado anteriormente, os homens não possuem um protocolo regular de rastreamento para câncer de mama, como ocorre nas mulheres com a mamografia. No entanto, é importante destacar que a mamografia tem se mostrado eficaz para homens com fatores de risco elevados. Kumar e Sharma (2020, p. 4) observam que “a mamografia, embora tradicionalmente não utilizada em homens, pode ser útil na detecção precoce do câncer de mama, especialmente quando o homem apresenta histórico familiar ou mutações genéticas como BRCA2”.

Ademais, o uso da ultrassonografia, em conjunto com a mamografia, também é uma ferramenta valiosa no diagnóstico do câncer de mama masculino. Borisov e Smith (2022, p. 100) afirmam que “a ultrassonografia é um método essencial para diferenciar nódulos benignos e malignos em homens, dado que a maior parte do tecido mamário masculino é glandular e pode tornar-se mais difícil de avaliar com a mamografia isoladamente”.

3.2. Tratamento do Câncer de Mama Masculino

O tratamento do câncer de mama em homens segue os mesmos princípios gerais aplicados às mulheres, incluindo cirurgia, radioterapia e quimioterapia. No entanto, o tratamento para homens pode ser mais complicado, dada a menor quantidade de tecido mamário e a ausência de protocolos específicos para o sexo masculino. Giordano *et al.* (2017, p. 3) destacam que “o tratamento para o câncer de mama masculino envolve abordagens semelhantes às utilizadas para as mulheres, mas o manejo pode ser modificado dependendo das características individuais do paciente, como comorbidades e o estágio da doença”.

A quimioterapia e a terapia hormonal também têm mostrado resultados eficazes para pacientes masculinos com câncer de mama. De acordo com Muir e Kanthan (2002, p. 40), “a terapia hormonal, com o uso de antiestrogênios como o tamoxifeno, é uma parte fundamental do tratamento do câncer de mama masculino, especialmente em casos de tumores hormônio-dependentes”.

3.3. Prognóstico e Sobrevida

O prognóstico do câncer de mama masculino tende a ser mais desfavorável do que o de suas contrapartes femininas. Isso se deve, em grande parte, ao diagnóstico tardio e à maior agressividade dos tumores em homens. Kumar e Sharma (2020, p. 6) relatam que “homens com câncer de mama frequentemente apresentam tumores mais agressivos e, como resultado, um prognóstico menos favorável do que as mulheres, apesar das abordagens terapêuticas semelhantes”. Além disso, a sobrevida desses pacientes é impactada por outras condições de saúde, comorbidades e o estágio avançado do câncer no momento do diagnóstico.

3.4. A Importância da Conscientização e Educação sobre o Câncer de Mama Masculino

É fundamental aumentar a conscientização sobre o câncer de mama masculino, tanto entre a população geral quanto entre os profissionais de saúde. Conforme destacado por Linde e Willich (2003, p. 20), “a conscientização da sociedade sobre o câncer de mama masculino ainda é um campo negligenciado, o que impacta diretamente na detecção precoce e no tratamento”. As campanhas de conscientização devem ser expandidas para incluir os homens, ressaltando que eles também estão suscetíveis a essa doença, mesmo que em uma proporção menor.

A falta de conscientização sobre o câncer de mama masculino entre o público geral e os profissionais de saúde contribui diretamente para o diagnóstico tardio e, consequentemente, para o prognóstico desfavorável. Muir e Kanthan (2002, p. 42) ressaltam que “as campanhas de conscientização sobre o câncer de mama devem ser ampliadas para incluir os homens, que muitas vezes não estão cientes de sua vulnerabilidade à doença”. É crucial que médicos e pacientes reconheçam os sinais e sintomas da doença, como nódulos, secreção mamilar e alterações na pele, para permitir um diagnóstico precoce.

As campanhas educativas devem ser estruturadas para destacar a importância da detecção precoce e alertar sobre os fatores de risco associados. Andrews *et al.* (2021, p. 553) afirmam que “as campanhas de saúde pública devem abordar o câncer de mama masculino, fornecendo informações sobre os fatores de risco, os sintomas e a importância do diagnóstico precoce”. Tais ações podem contribuir para a redução das taxas de diagnóstico tardio e melhorar a sobrevida dos pacientes masculinos.

Em relação à prevenção, o Ministério da Saúde recomenda o acompanhamento de fatores de risco, como a história familiar e as mutações genéticas. As recomendações para o diagnóstico precoce devem ser ampliadas, considerando a idade e os fatores genéticos dos homens, a fim de promover a detecção precoce e, consequentemente, aumentar a chance de cura.

4. Conclusão

O câncer de mama em homens, embora raro, exige atenção e um diagnóstico precoce. Os diferentes tipos de câncer, como o carcinoma ductal invasivo e o lobular, apresentam características e prognósticos variados que necessitam de estratégias de manejo específicas. A compreensão sobre o câncer de mama masculino e a promoção de triagens adequadas são importantes para melhorar a detecção precoce e o tratamento. A mamografia, a ultrassonografia, a ressonância magnética e a biópsia desempenham papéis essenciais na detecção e confirmação da doença. A mobilização da comunidade médica e do público em geral para o câncer de mama masculino, apesar de ser raro, é uma condição que merece mais atenção e estudos. A conscientização sobre a doença deve ser ampliada, e os métodos de diagnóstico, como mamografia, ultrassonografia e ressonância magnética, devem ser mais amplamente aplicados no público masculino, especialmente para aqueles com fatores de risco.

O tratamento, embora similar ao utilizado em mulheres, deve ser adaptado às características individuais de cada paciente. A abordagem precoce e a detecção adequada são fundamentais para melhorar a sobrevida e o prognóstico dos homens diagnosticados com câncer de mama. A essa questão é crucial para enfrentar essa condição de forma mais eficaz.

Referências

- BORISOV, N. M.; SMITH, L. **Ultrasound in the evaluation of male breast disease**. Journal of Clinical Imaging Science, 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/>. Acesso em: 10 maio 2024.
- CARMALT, H. L. *et al.* **Carcinoma of the male breast: a review and recommendations**. 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9768607/>. Acesso em: 15 maio 2024.
- GIORDANO, S. H.; BLEYER, A. **Breast cancer in men: an overview**. Journal of Clinical Oncology, 2017. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/112774673/WJARR-2023-0190-libre.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2024.
- HILL, T. D. *et al.* **Comparison of male and female breast cancer incidence trends, tumor characteristics, and survival**. Annals of Epidemiology, v. 15, n. 10, p. 773-780, 2005. Disponível em: http://works.bepress.com/harry_khamis/134/ (acesso via repositório acadêmico) e DOI: 10.1016/j.annepikem.2005.01.001. Acesso em: 22 jun. 2024.
- KUMAR, P.; SHARMA, P. **Male breast cancer: a comprehensive review**. Indian Journal of Medical and Paediatric Oncology, 2020. Disponível em: <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/html/10.1055/s-0044-1785219>. Acesso em: 18 jun. 2024.
- LINDE, K.; WILLICH, S. N. **How objective are systematic reviews? Differences between reviews on complementary medicine**. Journal of the Royal Society of Medicine, v. 96, p. 17-22, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/014107680309600105>. Acesso em: 2 jul. 2024.
- MEGUERDITCHIAN, A. N.; FALARDEAU, M.; MARTIM, G. **Male breast carcinoma**. Canadian Journal of Surgery, v. 45, n. 4, p. 296-302, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgo/a/tKvgC43tjhSZpxhLDcPp8Nm/>. Acesso em: 9 jul. 2024.
- MUIR, D.; KANTHAN, S. C. **Male versus female breast cancers: a population-based comparative immunohistochemical analysis**. Archives of Pathology & Laboratory Medicine, v. 127, n. 1, p. 36-41, 2002. Disponível em: <https://www.canjsurg.ca/content/45/4/296.short>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- PHILPOTTS, L. E.; SMITH, R. A. **Screening for breast cancer**. Roentgenology, v. 38, n. 1, p. 19-33, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgo/a/tKvgC43tjhSZpxhLDcPp8Nm/>. Acesso em: 1 ago. 2024.
- SILVA, A. S. *et al.* **Ocorrência de câncer de mama no Brasil e no estado de Santa Catarina**. NewsLab São Paulo, v. 46, p. 160-172, 2001. Acervo físico consultado na biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina. Consulta realizada em: 12 ago. 2024.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Grupo Educacional IBRA como requisito para a aprovação na disciplina de TCC.

Síndrome Demencial de Idosos na Atenção Primária à Saúde: Uma Revisão de Literatura

Jose Valdecil Almeida Gitirana

Discente do curso de Pós-Graduação em Medicina da Família e Comunidade

RESUMO:

Este trabalho abordou a atuação da Atenção Primária à Saúde (APS) no diagnóstico e acompanhamento de idosos com síndrome demencial, destacando sua importância no diagnóstico precoce, no uso de instrumentos clínicos padronizados e na organização do cuidado contínuo. O estudo teve como objetivo geral apresentar a atuação da APS acerca da síndrome demencial em pessoas idosas. Com os objetivos específicos de abordar a APS no diagnóstico precoce da síndrome demencial e abordar os testes utilizados. A metodologia utilizada foi uma revisão de literatura, com análise de estudos recentes que evidenciam a importância da avaliação funcional, cognitiva e do suporte familiar durante o acompanhamento desses pacientes. Os resultados apontaram que a APS possui papel fundamental na identificação de sinais precoces de comprometimento cognitivo e na articulação com níveis secundários, além de oferecer suporte psicossocial à família. Os testes apresentados demonstraram-se viáveis, sendo os mais usuais o MEEM e o Teste do Relógio, ao serem de baixo custo e com alto valor diagnóstico, sendo fundamentais para a diferenciação do envelhecimento natural de um quadro demencial. Ademais, a articulação com serviços especializados e o uso de critérios clínicos bem definidos demonstraram ser estratégias eficazes na condução de casos mais complexos. O trabalho contribui para a compreensão do papel estratégico da APS no enfrentamento das demências e reforça a necessidade de uma abordagem integrada, sensível e centrada no idoso.

Palavras-chave: Síndrome demencial; Atenção Primária à Saúde; Idoso; Diagnóstico precoce; Testes cognitivos.

ABSTRACT:

This study addressed the role of Primary Health Care (PHC) in the diagnosis and monitoring of elderly individuals with dementia syndrome, highlighting its importance in early diagnosis, the use of standardized clinical instruments, and the organization of ongoing care. The overall objective of the study was to present the role of PHC in addressing dementia syndrome in elderly individuals. The specific objectives were to address PHC in the early diagnosis of dementia syndrome and the tests used. The methodology used was a literature review, analyzing recent studies that highlight the importance of functional and cognitive assessments and family support during the monitoring of these patients. The results indicated that PHC plays a fundamental role in identifying early signs of cognitive impairment and in coordinating with secondary levels of care, in addition to providing psychosocial support to the family. The tests presented proved to be viable, the most common being the MMSE and the Clock Test, which are low-cost and have high diagnostic value, being essential for differentiating natural aging from dementia. Furthermore, coordination with specialized services and the use of well-defined clinical criteria have proven to be effective strategies in managing more complex cases. This work contributes to understanding the strategic role of PHC in addressing dementia and reinforces the need for an integrated, sensitive, and elderly-centered approach.

Keywords: Dementia syndrome; Primary health care; Elderly; Early diagnosis; Cognitive testing.

1. Introdução

O processo de envelhecimento, natural e progressivo, impacta todos os sistemas do organismo, incluindo o sistema nervoso central (Boechat *et al.*, 2023). À medida que se envelhece, o cérebro sofre transformações de origem estrutural e funcional. Estas alterações biológicas acabam por impactar em muitas situações a operação mental, o comprometimento das áreas da memória, atenção, velocidade de processamento e funções funcionais de modo geral (Anjos *et al.*, 2025). Tais mudanças são parte do processo de envelhecimento cerebral normal, embora se diferem de algumas enfermidades como a demência.

Consoante à enfermidade que afeta o cognitivo, a síndrome demencial envolve um agrupamento de indícios e manifestações caracterizadas pela degradação progressiva das funções cognitivas, considerando o comprometendo da memória, da linguagem, da atenção, da orientação e da capacidade de julgamento, impactando negativamente a autonomia e a qualidade de vida do idoso (Smid *et al.*, 2022). Nesse ínterim, ela pode estar associada à doença de Alzheimer (Silva *et al.*, 2023), à demência vascular (Gomide *et al.*, 2022), à demência por corpos de Lewy (Júnior *et al.*, 2023) e à demência frontotemporal, as quais são as causas mais frequentes da enfermidade (Cruzado *et al.*, 2021).

Diante desse leque de doenças comprometedoras das funções mentais, o diagnóstico diferencial da síndrome demencial é de extrema importância, sendo o acolhimento pela a Assistência Primária à Saúde (APS) essencial para esse processo. Isso porque a identificação antecipada dos indícios de demência possibilita o encaminhamento adequado, tendo em vista a organização do cuidado e a orientação para a família e os cuidadores (Boechat *et al.*, 2023).

Justifica-se a pesquisa pela sua relevância, devido ao número exponencial de idosos, em uma crescente acelerada. Conforme os dados apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo 2022 apontou que o número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos (IBGE, 2023). Evidenciando um desafio para os profissionais da saúde e médicos da APS no acolhimento e diagnóstico assertivo para os cuidados desejáveis aos idosos (Smid *et al.*, 2022).

O estudo prima em responder à pergunta: como é o trabalho da atenção primária da saúde frente à síndrome demencial em idosos? Tendo por objetivo geral apresentar a atuação da APS acerca da síndrome demencial em pessoas idosas. Com os objetivos específicos de abordar a APS no diagnóstico precoce da síndrome demencial e abordar os testes utilizados.

2. Síndrome Demencial na Atenção Primária à Saúde para Idosos

A APS é o primeiro ponto de contato do idoso com o sistema de saúde, ela desempenha um papel estratégico na identificação de sintomas iniciais, por uma avaliação funcional e cognitiva básica e na exclusão de causas reversíveis de demência, como os déficits vitamínicos, alguns distúrbios hormonais ou até mesmo de efeitos colaterais medicamentosos.

Além do diagnóstico, a APS tem a responsabilidade no acompanhamento longitudinal do paciente, considerando a promoção do cuidado centrado na pessoa e apoio psicossocial à família (Silva *et al.*, 2024). Para tanto, a integração com equipes multidisciplinares e o fortalecimento de redes de apoio são fundamentais para o manejo adequado. De igual modo, a capacitação contínua dos profissionais da APS e a articulação com os níveis de atenção secundário e terciário são estratégias indispensáveis para garantir uma abordagem integral, humanizada e resolutiva para pessoas com demência (Smid *et al.*, 2022).

A capacitação profissional é essencial para o médico conseguir identificar as principais alterações cognitivas relacionadas ao envelhecimento saudável, não confundindo com as características de anormalidade advindas da síndrome demencial. Nesse sentido, observam-se dentro da normalidade alguns sinais como a redução da memória de curto prazo, diminuição da agilidade, menor capacidade de raciocínio, bem como uma queda na adaptabilidade mental (Lima-Silva, 2024).

No entanto, mesmo com estas características biológicas do envelhecimento, o cérebro tem a habilidade de aprender e se adaptar, principalmente ao receber estímulos para a mente e para as emoções. Embora o cérebro envelheça, ele ainda pode manter-se ativo e eficiente quando estimulado por algumas atividades, como a leitura, a interação social, se mantendo em uma aprendizagem constante e incluindo principalmente a prática de exercícios físicos (Yates; Silva; Bandeira, 2020).

Para a diferenciação do envelhecimento natural ao que envolve a anormalidade de demências, a APS preconiza um diagnóstico frente a um processo cuidadoso que exige a sensibilidade clínica do médico, em meio a uma escuta qualificada, de modo criterioso e usual das ferramentas disponíveis. Logo, o primeiro passo se inicia na identificação de sinais e sintomas mencionados pelo próprio paciente ou, com mais frequência, por familiares e até mesmo cuidadores (Smid *et al.*, 2022).

2.1. APS no diagnóstico precoce da síndrome demencial

O diagnóstico inicial se insere em uma anamnese, na qual o médico se atenta detalhadamente aos tipos de queixas mais mencionados, tais quais: esquecimento frequente, desorientação temporal e espacial, dificuldades na realização das tarefas habituais seja devido à funcionalidade física ou mental e principalmente as alterações comportamentais, uma vez que acendem um alerta para uma possível síndrome demencial (Boechat *et al.*, 2023).

Com toda a contextualização das suspeitas iniciais supracitadas, o médico da APS detém de uma anamnese detalhada, consoante o histórico clínico, familiar, atual e passado, sobre o uso de medicações, os hábitos de vida e as mudanças recentes no comportamento ou cognição. Essa avaliação inicial compreende o entendimento do profissional consoante ao impacto das alterações na funcionalidade do paciente, dando uma maior importância no que concerne à rotina diária de atividades e tarefas realizadas (Malta *et al.*, 2020)

Outro passo importante está no exame físico, este deve incluir uma avaliação neurológica básica, com atenção especial à marcha, equilíbrio, coordenação motora e linguagem. Muitos são os testes existentes para estas avaliações (Fim; Hentschke, 2018; Olchik *et al.*,

2011; Rosa *et al.*, 2019; Ruzene; Navega, 2014; Silva *et al.*, 2018) contudo, utilizam-se instrumentos padronizados de rastreio cognitivo, como o Mini Exame do Estado Mental (MEEM) ou o teste do relógio (Malta *et al.*, 2020), ao quantificarem os déficits cognitivos e orientar a necessidade de encaminhamentos (Bastos *et al.*, 2023).

2.1.1. MEEM para diagnóstico da Síndrome demencial

Considerando o Mini Exame do Estado Mental – MEEM, ele é uma ferramenta usual no rastreio das alterações cognitivas, especialmente em idosos com suspeita de demência. Ele não substitui uma avaliação neurológica completa, entretanto, é a forma rápida, prática e padronizada para se detectar os níveis de déficits cognitivos. Assim, avalia várias as funções mentais em meio a perguntas e comandos simples, com a mensuração quantitativa de pontuação máxima de 30 pontos (Bastos *et al.*, 2023). A interpretação dos resultados considera a escolaridade da pessoa avaliada.

Os principais domínios avaliados compõem a: orientação temporal e espacial; atenção e cálculo; memória imediata e de curto prazo; e a linguagem; habilidade construtiva visual. A pontuação máxima de 30 pontos é interpretada pelo ponto de corte para possível comprometimento cognitivo a variar conforme a escolaridade, assim considera-se: sem escolaridade: abaixo de 19 pontos; 1 a 4 anos de estudo: abaixo de 23 pontos; 5 a 8 anos: abaixo de 24 pontos; 9 anos ou mais: abaixo de 26 ou 27 pontos (Santos *et al.*, 2020).

As variações existem, com o intuito de se evitar falsos positivos, uma vez que pessoas com baixa escolaridade podem ter desempenho naturalmente inferior em testes cognitivos, sem necessariamente apresentarem algum grau de demência. Logo, MEEM precisa ser aplicado em um ambiente calmo, sem interrupções, respeitando o ritmo de cada paciente. Sua simplicidade o faz ainda mais presente na APS, pois, não requer nenhum instrumento complexo, somente um papel e caneta.

Caso o resultado seja sugestivo de déficit cognitivo, recomenda-se o aprofundamento com a avaliação com outros instrumentos, bem como os exames já solicitados para um diagnóstico da síndrome demencial, por incremento de exames laboratoriais e de imagem. Na sequência, o paciente é encaminhado a um especialista, pelo atendimento secundário (Smid *et al.*, 2022). Contudo, mesmo com alterações, o resultado deve sempre ser interpretado no contexto clínico do paciente, considerando suas queixas, histórico e funcionalidade. Em resumo, o MEEM é uma ferramenta acessível, útil na rotina da APS, contribuindo significativamente para a detecção precoce de síndromes demenciais e outras alterações cognitivas.

2.1.2. O Teste do Relógio

É considerada uma ferramenta simples, assim como o MEEM, por ser aplicado de forma rápida e eficaz, sendo utilizada na APS na avaliação das funções cognitivas como atenção, memória, linguagem, capacidade visuoespacial e funções executivas (Malta *et al.*, 2020). Ele é útil no rastreio de síndromes demenciais, sendo comumente utilizado em conjunto com o MEEM (Costa; Santos; Oliveira, 2021).

A aplicação do teste ocorre quando é entregue ao paciente uma folha de papel em branco, sendo orientado a desenhar um relógio, colocando todos os números correspondentes no mostrador. Logo, deve ser orientado a ajustar os ponteiros marcando um horário específico, normalmente “11h10” (onze e dez). Esse comando busca avaliar tanto a capacidade de planejamento quanto a execução motora e organizacional da tarefa (Ministério da Saúde, 2025).

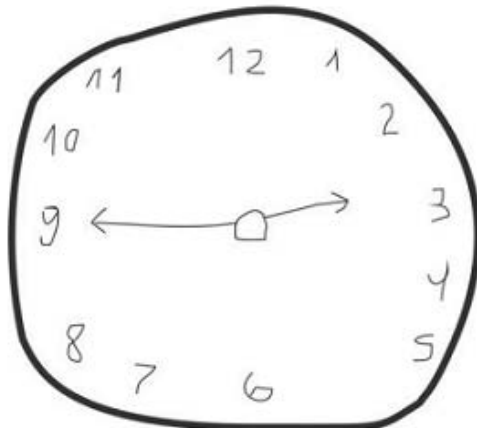
A análise do Teste do Relógio pode ser feita de forma qualitativa com a observação dos tipos de erros cometidos, ou quantitativa, pela atribuição da pontuação com base em critérios padronizados, sendo apresentado na figura 1 o score de pontuação e uma representação ilustrativa de um relógio, conforme ilustrado pelo Ministério da saúde (2025).

Figura 1: Teste do relógio

Solicite desenhar um relógio redondo com todos os números dentro e coloque ponteiros marcando “quinze para as três”.

Objetiva complementar a avaliação das funções executivas e visuoespaciais

Escore do TESTE DO RELÓGIO	Pontuação	
Desenho aproximado de uma face circular.	0	1
Números simetricamente colocados	0	1
Números corretos	0	1
Presença de dois ponteiros	0	1
Ponteiros marcando a hora certa	0	1
Ponto de corte para escore normal: ≥ 3 pontos		

A hand-drawn clock face within an irregular oval border. The numbers 1 through 12 are written around the perimeter. Two hands are drawn: a longer hand pointing to the 9 and a shorter hand pointing to the 2. The hands are simple lines with small rectangular heads.

Fonte: Ministério da Saúde (2025).

Considera-se ainda, algumas observações como a presença e disposição correta dos números; a simetria no posicionamento, se todos os números estão no mesmo lado do relógio; a correta colocação dos ponteiros, especificamente em relação ao horário solicitado pelo médico; bem como a preservação da forma circular do relógio (Ministério da Saúde, 2025).

A omissão de números ou números fora de ordem pode indicar um comprometimento da memória e da atenção; o ponteiro trocado ou mal posicionados sugere déficit nas funções executivas; o relógio desorganizado e um desenho desfigurado sugere algumas alterações visuoespaciais ou comprometimento global mais grave (Malta *et al.*, 2020).

O Teste do Relógio é de fácil aplicação, mesmo por profissionais não especializados; é pouco influenciado pela escolaridade, sendo ainda mais sensível do que o MEEM em alguns casos, podendo revelar as alterações cognitivas mesmo quando o MEEM está normal, funcionando como um complemento valioso (Nobre *et al.*, 2021).

Portanto, o Teste do Relógio além de ser uma ferramenta prática, é de baixo custo e com um considerável valor clínico no rastreio precoce de demências na APS. Isso porque ele permite o médico observar diretamente o funcionamento cognitivo do paciente em uma atividade cotidiana simples, mas que exige a integração de múltiplas funções cerebrais. A interpretação sempre deve considerar todo o contexto clínico e ser complementada com outros instrumentos e informações da história do paciente (Malta *et al.*, 2020).

2.1.3. Outros testes e complementos diagnósticos

Além dos testes mencionados, há uma gama de outros utilizados pelos médicos da APS, conforme o quadro abaixo:

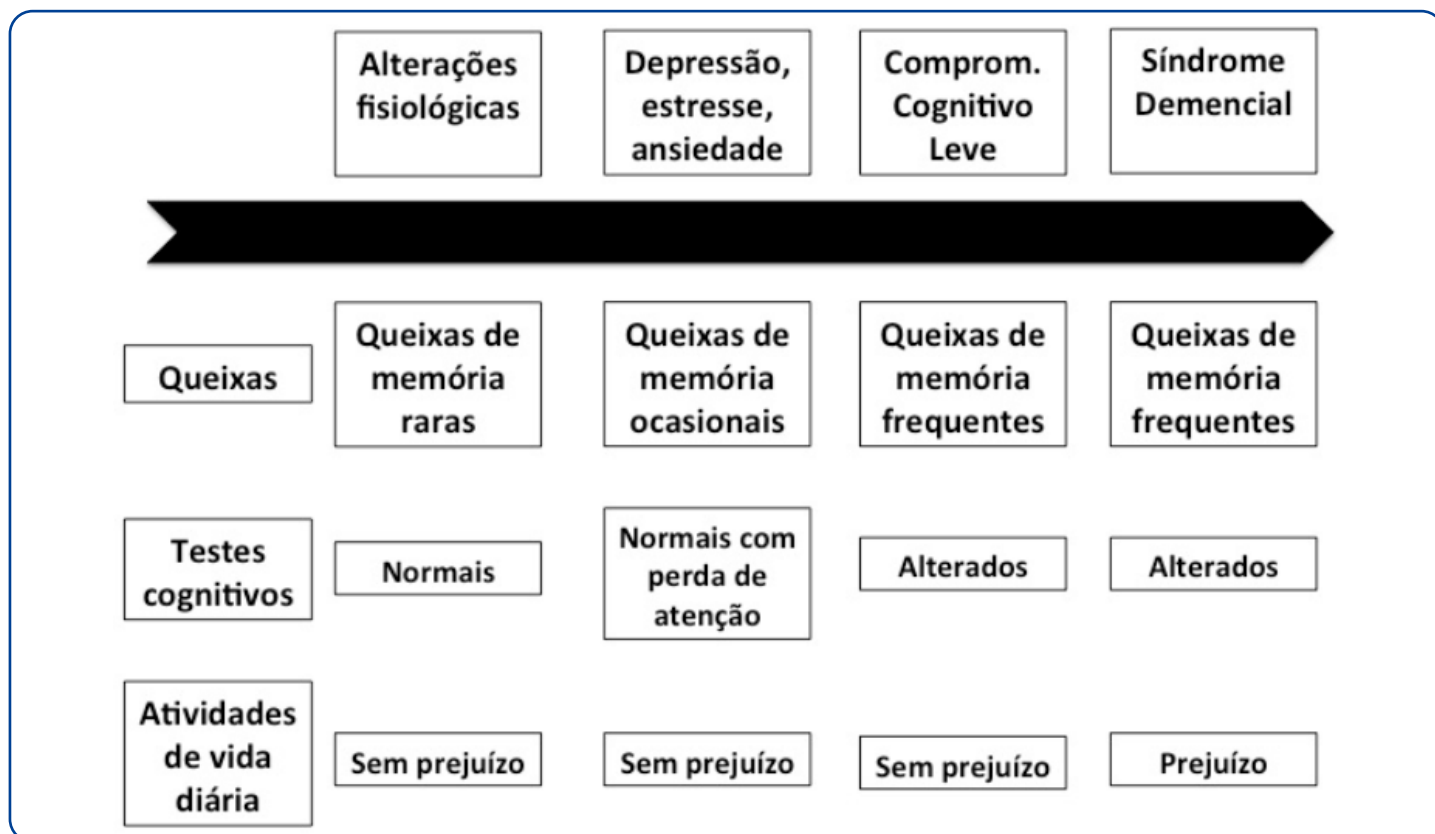
Tabela 1: Testes auxiliares no diagnóstico de demência pelos SUS

Teste	Característica
Teste de fluência verbal categoria animal e/ou frutas	Avaliação da capacidade de gerar palavras dentro de categorias específicas em um determinado período. Pode identificar possíveis pregressos cognitivos, alterações na linguagem e perda de funções executivas.
Teste de Avaliação Cognitiva de Montreal (MoCA)	Rastreio para a avaliação da função cognitiva, avaliando domínios como memória, atenção, linguagem as funções executivas e orientação, sendo aplicado principalmente em casos de comprometimento cognitivo leve (CCL).
Teste de Nomeação de Boston (TNB)	Instrumento neuropsicológico para a avaliação da capacidade de nomear os objetos apresentados visualmente. Usual em casos de suspeita de lesão cerebral, como afasia ou demência, avaliando a recuperação de palavras e identificação dificuldades na linguagem.
Questionário de avaliação do comprometimento cognitivo do idoso por informante (IQCODE)	Questionário curto desenvolvido para avaliar o declínio cognitivo e a demência em idosos.
Inventário Neuropsiquiátrico (INP)	Avalia a presença e gravidade de sintomas neuropsiquiátricos em pessoas com demência e outras condições neurológicas e psiquiátricas. Auxilia na identificação de mudanças comportamentais e de humor, como delírios, alucinações, agitação, depressão e apatia, fornecendo informações importantes para o diagnóstico e tratamento.

Fonte: Adaptado de Costa *et al.* (2021).

De modo resumido a figura 2 apresenta uma avaliação geral realizada pelo médico em meio ao *Continuum* das queixas de memória em idosos, considerando as alterações naturais do envelhecimento, e a síndrome demencial quando presente, sendo esta considerada uma alteração anormal.

Figura 2: Continuum das queixas de memória em idosos



Fonte: Lucchetti et al. (2015, p. 3).

Conforme a avaliação, um problema que pode causar reclamações de memória em pessoas idosas é como elas estão se sentindo. Assim, a ansiedade e a depressão podem atrapalhar a atenção delas. Podendo fazer com que tenham dificuldades de lembranças. Ademais, ter muitas informações e tarefas no dia a dia também pode ajudar a causar esses problemas de memória (Lucchetti et al., 2015).

Considerando o CCL (Comprometimento Cognitivo Leve), ele possui alterações cognitivas perceptíveis pelo próprio paciente, familiares e amigos, no entanto, sem as interferências nas atividades funcionais da rotina diária. Contudo, o paciente com CCL amnésico apresenta um alto risco de evoluir para demência, por esse tipo de demência apresentar uma o comprometimento da memória (Lucchetti; Lucchetti; Almeida, 2015). Conforme apresentado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) atualizado (Association, 2023), O quadro 2 menciona os critérios diagnósticos das síndromes demenciais.

Tabela 2: Critérios para demência do DSM-V

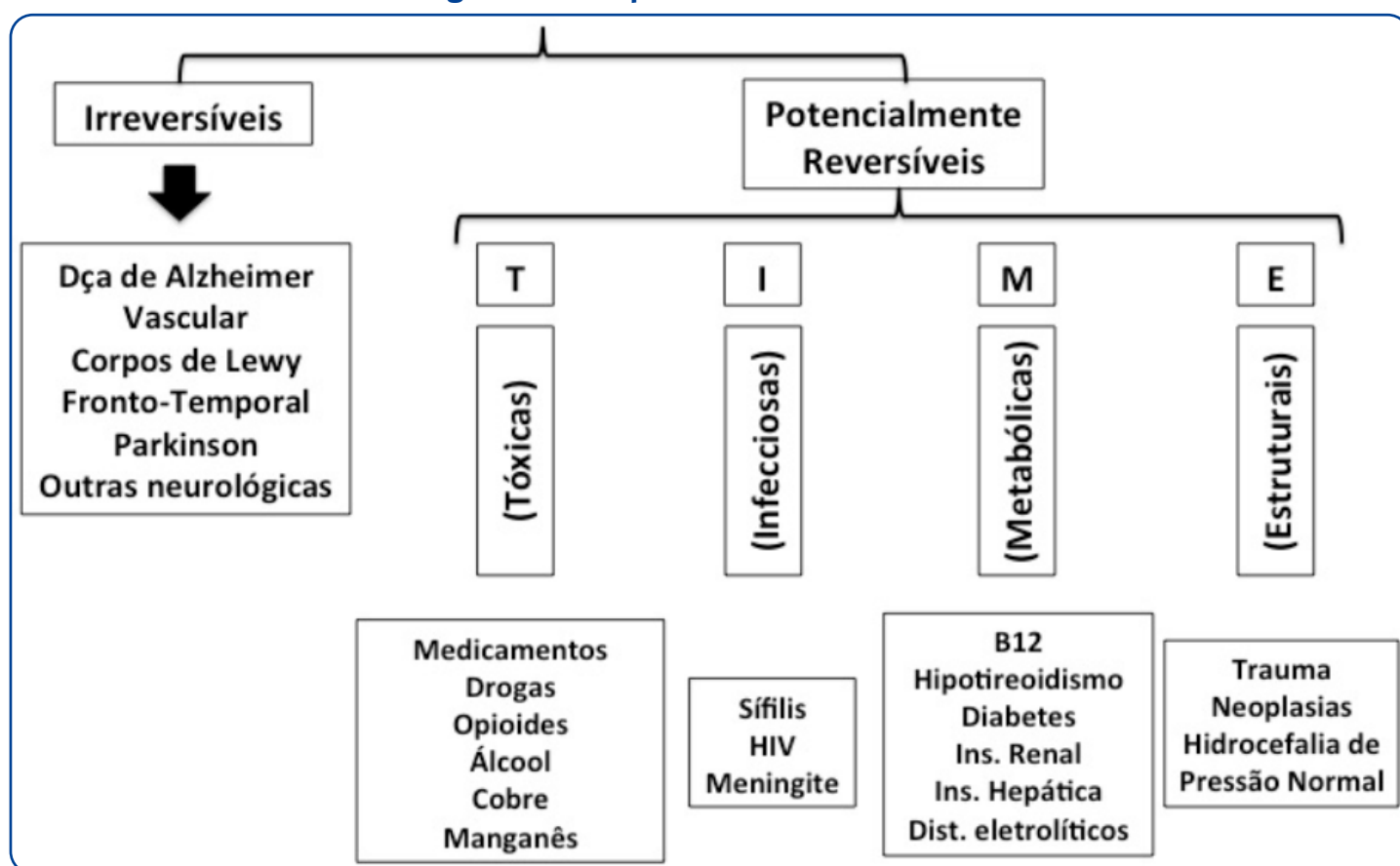
- 1) **Evidência de um declínio cognitivo significativo em relação a um nível prévio de performance em um ou mais domínios cognitivos (atenção complexa, função executiva, aprendizado e memória, linguagem, cognição social ou perceptualmotora) baseada em:**
 - Preocupação do próprio indivíduo, referido por um informante ou por um médico de que houve uma queda significativa na função cognitiva; e
 - Prejuízo substancial na performance cognitiva, preferencialmente documentada por um teste neuropsicológico ou uma avaliação clínica.

- 2) Os déficits cognitivos devem interferir com a independência para atividades de vida diária.
- 3) Os déficits cognitivos não devem ocorrer exclusivamente no contexto de delirium.
- 4) Os déficits cognitivos não são melhor explicados por outras doenças psiquiátricas (depressão, esquizofrenia, ...).

Fonte: Lucchetti et al. (2015, p. 6).

Além da avaliação clínica e cognitiva, o médico da APS solicita os exames laboratoriais para afastar o risco de causas reversíveis de demência, analisando a deficiência de vitamina B12, sífilis, hipotireoidismo, alterações hepáticas ou renais e distúrbios metabólicos. Quando possível, solicita os exames de imagem, como a tomografia computadorizada de crânio, sendo estes úteis para os diagnósticos diferenciais, bem como para descartar lesões estruturais, hidrocefalia ou atrofias significativas. A figura 3 apresenta as principais causas das síndromes demenciais, fundamentais ao diagnóstico preciso.

Figura 3: Principais causas de demências



Fonte: Lucchetti et al. (2015, p. 6)

Frente às considerações mencionadas, infere-se que a APS atua no monitoramento contínuo do quadro, dando suporte às famílias e encaminhando principalmente o paciente aos serviços especializados, como a neurologia ou geriatria, quando há necessidade de confirmação diagnóstica ou tratamento mais específico (Malta et al., 2020). De igual modo, a equipe multiprofissional da APS utiliza os protocolos locais, estabelecidos pelo Ministério

da Saúde, secretarias estaduais e municipais, orientando a conduta clínica, os fluxos de encaminhamento e a continuidade do cuidado. Considera-se assim que o foco da APS não insere somente o diagnóstico, outrossim, a construção de uma rede de apoio, que oferte a educação em saúde e um acompanhamento longitudinal ao paciente e seus familiares (Costa; Santos; Oliveira, 2021).

Em suma, o idoso com demência requer uma agenda específica, composta por dia e horários predeterminados, visando garantir o tempo necessário ao atendimento com o espaço desejável para a avaliação multidimensional, exigindo do profissional a aplicação de instrumentos que podem demandar um maior tempo. Por isso, a APS possui um papel fundamental para os diagnósticos e cuidados com pacientes com a síndrome demencial (Nobre *et al.*, 2021).

3. Conclusão

O presente trabalho teve como objetivo analisar a atuação da Atenção Primária à Saúde (APS) frente à síndrome demencial em idosos, tendo como objetivos específicos abordar a APS no diagnóstico precoce da síndrome demencial e abordar os testes utilizados. Através da revisão da literatura, foi possível identificar que a APS tem um papel central na triagem inicial, monitoramento contínuo e orientação familiar, constituindo-se como a principal porta de entrada para o sistema de saúde e essencial para o cuidado integral à pessoa idosa. A pesquisa demonstrou que a qualificação dos profissionais, aliada ao uso adequado dos protocolos e instrumentos clínicos, permite uma abordagem sensível e eficiente, favorecendo a detecção precoce das demências.

As evidências analisadas revelaram que os objetivos propostos foram alcançados, especialmente no que se refere à descrição dos instrumentos utilizados na APS para avaliação cognitiva e à importância da escuta qualificada e do acompanhamento longitudinal dos pacientes. Os testes apresentados demonstraram-se viáveis, sendo os mais usuais o MEEM e o Teste do Relógio, ao serem de baixo custo e com alto valor diagnóstico, sendo fundamentais para a diferenciação do envelhecimento natural de um quadro demencial. Ademais, a articulação com serviços especializados e o uso de critérios clínicos bem definidos demonstraram ser estratégias eficazes na condução de casos mais complexos.

A reflexão final aponta que, embora a síndrome demencial represente um desafio crescente em razão do envelhecimento populacional acelerado, a APS possui as condições necessárias para ser protagonista nesse cuidado. No entanto, isso depende da ampliação das capacitações profissionais, do fortalecimento das redes de apoio e da valorização da atuação multidisciplinar. A atuação comprometida e bem estruturada da equipe da APS consegue transformar o percurso do paciente idoso com demência, garantindo não somente um diagnóstico oportuno, mas também qualidade de vida, dignidade e suporte contínuo para ele e sua família.

ANEXO

MINI-EXAME DO ESTADO MENTAL

Nome do paciente: _____

Data da avaliação: ____/____/____

Escolaridade (nº de anos completos de estudo): _____

Ex: levou 10 anos para concluir a 4ª série, considera-se escolaridade de 4 anos.

MINI-EXAME DO ESTADO MENTAL (MEEM)

ORIENTAÇÃO

* Qual é o (ano) (estação) (dia/semana) (dia/mês) e (mês).	5	
* Onde estamos (país) (estado) (cidade) (rua ou local ¹) (nº ou andar ²).	5	

REGISTRO

* Dizer três palavras: PENTE RUA AZUL . (Pedir para prestar atenção, pois terá que repetir mais tarde. Pergunte pelas três palavras após tê-las nomeado. Repetir até 5 vezes, para que evoque corretamente e anotar número de vezes: _____)	3	

ATENÇÃO E CÁLCULO

* Subtrair: 100-7 (5 tentativas: 93 – 86 – 79 – 72 – 65) Alternativo ³ : série de 7 dígitos (5 8 2 6 9 4 1)	5	

EVOCAÇÃO

* Perguntar pelas 3 palavras anteriores (pente-rua-azul)	3	

LINGUAGEM

* Identificar lápis e relógio de pulso (sem estar no pulso).	2	
* Repetir: “Nem aqui, nem ali, nem lá”.	1	
* Seguir o comando de três estágios: “Pegue o papel com a mão direita, dobre ao meio e ponha no chão”. (Falar essa frase de forma inteira e apenas uma vez).	3	
* Ler (“só com os olhos”) e executar: FECHE OS OLHOS	1	
* Escrever uma frase (um pensamento, ideia completa)	1	

* Copiar o desenho:



1

TOTAL:

30

¹ **Rua** é usado para visitas domiciliares. **Local** para consultas no hospital ou outra instituição.

² **Nº** é usado para visitas domiciliares. **Andar** para consultas no hospital ou outra instituição.

³ **Alternativo** é usado quando o entrevistado erra **JÁ** na primeira tentativa, **OU** acerta na primeira e erra na segunda. **SEMPRE** que o alternativo for utilizado, o escore do item será aquele obtido com ele. **Não importa se a pessoa refere ou não saber fazer cálculos** – de qualquer forma se inicia o teste pedindo que faça a subtração inicial. A ordem de evocação tem que ser exatamente a da apresentação!

Obs.: na forma alternativa a pontuação máxima também é de 5 pontos.

A ordem de evocação tem que ser exatamente a da apresentação.

Referências

- ANJOS, Nathalia Mattos dos *et al.* **Fisiologia do envelhecimento: desafios e estratégias para promover um envelhecimento saudável.** Caderno Pedagógico, v. 22, n. 7, p. e16301–e16301, 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/16301>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- ASSOCIATION, American Psychiatric. **DSM-5-TR Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales: Texto revisado.** 5ª edición Texto Revisado editioned. Espanha: Editorial Médica Panamericana S.A., 2023.
- BASTOS, Naiara Vaz *et al.* **A relevância da aplicação do Mini Exame do Estado Mental (MEEM) em idosos do Brasil: uma revisão integrativa.** Revista Eletrônica Acervo Saúde, v. 23, n. 1, p. e11275, 2023. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/11275>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- BOECHAT, Luma Medina Tinoco *et al.* **Síndrome demencial e envelhecimento cerebral na atenção básica no município de Itaperuna-RJ: fatores associados.** Research, Society and Development, v. 12, n. 5, p. e5612541248–e5612541248, 2023. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/41248>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- COSTA, Gislaine Desani da; SANTOS, Odineide Gomes dos; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. **Confiabilidade do instrumento atenção sanitária às demências: a visão da atenção básica.** Revista Científica de Enfermagem, n. 35, p. 11–256, 2021. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003078556>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- CRUZADO, Lizardo *et al.* **Demencia frontotemporal - variante conductual como diagnóstico diferencial de transtornos psiquiátricos primários.** Revista de Neuro-Psiquiatria, v. 84, n. 3, p. 183–204, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0034-85972021000300183&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 10 jul. 2025.
- FIM, Leticia Garcia; HENTSCHE, Vitor Scotta. **Avaliação do risco de quedas em idosos institucionalizados através do teste de alcance funcional.** Revista das Semanas Acadêmicas, v. 5, n. 3, 2018. Disponível em: <https://www.ulbracds.com.br/index.php/rsa/article/view/1893>. Acesso em: 9 out. 2024.
- GOMIDE, Maria Eduarda Marini Amante *et al.* **Uma abordagem geral da demência: Doença de Alzheimer e Demência Vascular.** Revista Eletrônica Acervo Médico, v. 18, p. e11047, 2022. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/medico/article/view/11047>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- IBGE. **Censo 2022: número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos** | Agência de Notícias, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38186-censo-2022-numero-de-pessoas-com-65-anos-ou-mais-de-idade-cresceu-57-4-em-12-anos>. Acesso em: 15 set. 2024.
- JÚNIOR, José de Ribamar Medeiros Lima *et al.* **Assistência de enfermagem em pacientes com Demência do Corpo de Lewy.** Nursing Edição Brasileira, v. 26, n. 298, p. 9463–9474, 2023. Disponível em: <https://revistanursing.com.br/index.php/revistanursing/article/view/3068>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- LIMA-SILVA, Thais Bento. **Envelhecimento cerebral e saúde mental na velhice.** [S. l.]: Editora Senac São Paulo, 2024.
- LUCCHETTI, Giacarlo; LUCCHETTI, Alessandra Lamas Granero; ALMEIDA, Ana Laura Maciel. **Capítulo: Como abordar um declínio cognitivo?** Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora (FAMED-UFJF), Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/geriatria/files/2015/02/Capitulo-Declinio-cognitivo-24mar17.pdf>.
- MALTA, Ellen Mara Braga Reis *et al.* **Práticas de profissionais da Atenção Primária à Saúde (APS) no cuidado a idosos com demência.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 24, p. e190449, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2020.v24suppl1/e190449/>. Acesso em: 11 jul. 2025.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Rastreamento - Pessoas com Demência.** [S. l.], 2025. Disponível em: <https://linhasde-cuidado.saude.gov.br/portal/demencia/atencao-especializada/rastreamento/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

NOBRE, Nicolle Cardoso *et al.* **Prática médica frente às demências nos municípios polos de residência em saúde da família em Minas Gerais.** Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, v. 23, p. e200280, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbagg/a/8LJH6psfwGmMddZD6xFX9bq/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2025.

OLCHIK, Maira Rozenfeld *et al.* **Associação entre tonturas, quedas e teste do alcance funcional em idosos da comunidade, 2011.** Repositório PUCRS. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/22253>. Acesso em: 9 out. 2024.

ROSA, Matheus Augusto Braga Marques Vieira *et al.* **Avaliação do limite de estabilidade pelo Teste Alcance Funcional anterior em idosos.** Acta fisiátrica, p. 37–42, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/acta-fisiatrica/article/view/163015>. Acesso em: 15 set. 2024.

RUZENE, Juliana Rodrigues Soares; NAVEGA, Marcelo Tavella. **Avaliação do equilíbrio, mobilidade e flexibilidade em idosas ativas e sedentárias.** Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, v. 17, p. 785–793, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbagg/a/KXLnGMVD95zqwJrwsgrQ8RN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2024.

SANTOS, Adriene Roberta Costa dos *et al.* **Produção científica sobre o idoso com demência na atenção primária à saúde.** Research, Society and Development, v. 9, n. 10, p. e9919109370–e9919109370, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9370>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SILVA, Icaro Tahan Alves de Oliveira *et al.* **Abordagem da demência na estratégia da Saúde da Família.** Congresso Médico Acadêmico UniFOA, v. 10, 2024. Disponível em: <https://conferencias.unifoa.edu.br/congresso-medvr/article/view/1571>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, Manuelle Rodrigues da *et al.* **Doença de alzheimer: estratégias de cuidado diante das dificuldades ao portador e cuidador.** Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, v. 5, n. 4, p. 164–191, 2023. Disponível em: <https://bjih.s.emnuvens.com.br/bjih/article/view/380>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, Luan Nascimento da *et al.* **Influência dos requisitos cinéticos funcionais e desfechos de saúde na mobilidade funcional de idosos.** Revista Pesquisa em Fisioterapia, v. 8, n. 4, p. 489–496, 2018. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/fisioterapia/article/view/2126>. Acesso em: 15 set. 2024.

SMID, Jerusa *et al.* **Declínio cognitivo subjetivo, comprometimento cognitivo leve e demência - diagnóstico sindrômico: recomendações do Departamento Científico de Neurologia Cognitiva e do Envelhecimento da Academia Brasileira de Neurologia.** Dementia & Neuropsychologia, v. 16, p. 1–24, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dn/a/v9G4nrNQ6QtCLhrDNPjRMkL/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

YATES, Denise Balem; SILVA, Mônia Aparecida da; BANDEIRA, Denise Ruschel. **Avaliação psicológica e desenvolvimento humano: Casos clínicos.** [S. l.]: Hogrefe, 2020.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Grupo Educacional IBRA como requisito para a aprovação na disciplina de TCC.

Programas e Ações de Prevenção ao Uso de Drogas Nas Escolas: Uma Revisão Bibliográfica

Rafael Agnoletto Gemelli

Discente do curso 2L - Segunda Licenciatura em Ciências Sociais.

RESUMO:

O uso de drogas é sem dúvidas uma questão de saúde pública. Nas escolas esse índice tem crescido exponencialmente trazendo a necessidade de ações educativas e preventivas sobre o uso de drogas nesse ambiente, a fim de conscientizar a comunidade escolar, desde alunos, professores e familiares dos malefícios sociais, psicológicos e patológicos que usuários são acometidos. O objetivo desse estudo foi realizar uma revisão bibliográfica acerca da temática “drogas nas escolas, ações e programas de prevenção ao uso”. Os resultados deste estudo identificaram estratégias, ações e programas que podem auxiliar na prevenção do uso de drogas nas escolas e os dados encontrados sugerem a necessidade da implantação de políticas públicas de saúde e educação a fim de minimizar, prevenir e conscientizar a comunidade escolar, onde as ações realizadas foram positivas e contribuíram de forma global na formação de opiniões sobre o não uso de drogas. Desta forma, verificou-se que é oportuno entender o papel da educação escolar em relação ao tema e as possibilidades das ações preventivas para reduzir o índice de contato dos estudantes com drogas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Drogas; Políticas Públicas; Programas de Prevenção.

ABSTRACT:

Drug use is undoubtedly a public health issue. In schools, this rate has grown exponentially, bringing the need for educational and preventive actions on drug use in this environment, in order to raise awareness among the school community, including students, teachers and families, of the social, psychological and pathological harm that users suffer. The objective of this study was to carry out a literature review on the topic “drugs in schools, actions and programs to prevent drug use”. The results of this study identified strategies, actions and programs that can help prevent drug use in schools and the data found suggest the need to implement public health and education policies in order to minimize, prevent and raise awareness in the school community, where the actions carried out were positive and contributed globally to the formation of opinions about not using drugs. In this way, it was verified that it is opportune to understand the role of school education in relation to the topic and the possibilities of preventive actions to reduce the rate of contact of students with drugs in the school environment.

Keywords: Drugs; Public Policies; Prevention Programs.

1. Introdução

O uso de drogas é, sem dúvidas, um problema social evidente e fortemente discutido nos dias atuais, refletindo em questões psicológicas, escolares, familiares, criminais, patológicas e de fomento de políticas públicas para seu combate. Pelo fato de ser um problema agravante é um motivo de pesquisa altamente necessário. Nesse sentido, a escola é um local favorável para o desenvolvimento de ações direcionadas a promoção da saúde e conscientização de jovens estudantes do ensino básico brasileiro.

Para minimizar a problemática do uso de drogas, se faz indispensável à presença de políticas públicas no ambiente escolar na forma, por exemplo, de programas de prevenção, visando fortalecer o vínculo com o estudante, manifestando os prejuízos envolvidos na vida de usuários, bem como no seu contexto social. É essencial que o ambiente escolar apresente informações acerca do assunto, sendo que a adolescência uma das fases cruciais para abranger a questão. Portanto, é justo que esse tema tão delicado e abrangente seja entendido de forma clara e coesa.

Sendo assim, neste trabalho compilamos dados e informações científicas construídas por diferentes autores sobre a problemática “drogas no ambiente escolar, ações e programas de prevenção”; analisando e discutindo tais investigações, a fim de demonstrar a importância destas ações no contexto escolar, sendo estes, recursos fundamentais para conscientização de jovens estudantes, alertando para os riscos eminentes do problema e dando voz a comunidade escolar para minimizar o uso de drogas.

O objetivo deste estudo é analisar publicações científicas acerca do uso de drogas no ambiente escolar, bem como políticas públicas de educação e saúde, enfatizando para ações e programas de prevenção ao uso de drogas nas escolas que foram realizadas para auxiliar na atenuação da problemática, como também verificar as estratégias, levantar dados, informações e referências que autores percorreram acerca do uso de drogas nas escolas.

Para elaboração deste trabalho de revisão bibliográfica realizou-se pesquisa nas seguintes bases de dados: Scielo e Google Acadêmico, utilizando as palavras-chaves de busca: Drogas; Drogas na Escola; Políticas Públicas; Prevenção ao uso de drogas. Foi determinado para análise, os artigos com o tema referente ao assunto pré-estabelecidos e os critérios de exclusão foram: teses, monografias e dissertações, artigos repetidos, artigos que não atenderam a temática em foco.

2. Drogas

Droga segundo autores é considerada qualquer substância química, natural ou sintética, capaz de causar alterações no comportamento ou percepção da realidade, com potencial para gerar dependência (OMS, 1993; COELHO, 2019; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2016; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020). Uma vez ingerida, altera processos dentro do corpo (SUSSMAN 2008), podendo aumentar e/ou diminuir a atividade do sistema nervoso (SN),

sendo percebidas como alterações de consciência e sensações (KINOSHITA, 2021; ABREU, 2022). Essas alterações podem levar o indivíduo a diferentes níveis de cognição.

Em geral, as drogas provocam efeitos agudos e crônicos, somáticos e psíquicos. Os danos à saúde são irreparáveis, além de causar um prejuízo imensurável na vida social, familiar, emocional e psicológica do indivíduo (DANTAS *et al.*, 2017). As drogas são classificadas em três categorias: depressoras, estimulantes e perturbadoras das atividades mentais (NAVIA, 2011). Ademais, incluem analgésicos, alucinógenos e tranquilizantes, além do álcool e substâncias voláteis, podendo ser absorvidas por injeção, inalação, via oral, injeção intravenosa ou aplicadas via retal (supositório).

As drogas depressoras possuem propriedades capazes de diminuir a atividade cerebral, os reflexos e a atividade motora. Semelhante aos anestésicos, estas drogas logo após o uso causam euforia e posteriormente sonolência. Trazendo consequências como ausência de interesse no ambiente, incapacidade de concentrar-se, diminuição do tônus muscular e da capacidade de se movimentar e diminuição da percepção de dor, calor e frio (ABRAMS, 2006). A droga depressora mais conhecida é o álcool, com efeitos dose dependente (LENHARO, 2013), que variam de acordo com a quantidade, tipo e qualidade ingerida.

As drogas estimulantes do Sistema Nervoso Central (SNC) produzem vários efeitos. Seu estímulo é mais leve, caracterizado por estado de vigília, alerta mental e diminuição da fadiga. Quando há aumento da estimulação, produz hiperatividade, nervosismo e insônia, podendo até causar irritabilidade e violência. Em longo prazo, a estimulação excessiva pode gerar convulsões, arritmias cardíacas e morte (ABRAMS, 2006). Uma das drogas estimulantes mais utilizada é a cocaína.

As drogas perturbadoras (também conhecidas como psicodélicas ou alucinógenas), como a maconha, afetam o pensamento e o humor, sem causar estimulação ou depressão marcantes. Os pensamentos e percepções tendem a se tornarem distorcidos e semelhantes a sonhos, a coordenação motora é afetada o que leva ao estado de euforia a depressão em instantes. Fazem parte da classificação destas drogas a cocaína, dietilamida do ácido lisérgico (LSD) maconha e *ecstasy* (RANG *et al.*, 2004, 2006; OBID, 2011). Estas drogas tem efeitos relativos a distorção das atividades cerebrais.

Desta forma, o uso abusivo de drogas traz consequências graves e riscos eminentes, podendo levar ao usuário ao vício e dependência, intoxicação aguda, abstinência e overdose. Além disso, pesquisas mostram evidências de que dependentes de substâncias químicas como o álcool, maconha e cocaína, são mais suscetíveis à prática de crimes (SHBAIR *et al.*, 2010 a,b; SHBAIR e LHERMITTE, 2010), enfatizando a necessidade urgente de medidas de prevenção e tratamento de usuários acometidos.

Na adolescência, período de transição que conecta a infância à vida adulta surgem perguntas para entender seu real papel na sociedade. No decorrer da trajetória, pelo menos uma vez, o sujeito terá contato com alguém que já usou ou conhece alguém que faz uso de drogas, já que esse é um cenário atual (TOROSSIAN, 2020). A busca por essa identidade adulta pode induzir o adolescente a condutas extremas, como o uso de substâncias psicoativas (BRAATZ, 2017). O uso de drogas pode ter influências pessoais, como a baixa autoestima,

isolamento, dificuldade de pedir ajuda e tomar decisões; influências sociais, como grupo de amigos, valorização das drogas na família; e influências ambientais, como fácil acesso, modismo e cultura.

Portanto, visto os riscos eminentes do contato com o uso de drogas, se torna imprescindível à criação de ações e intervenções para discutir o uso de drogas nas escolas, com intuito de minimizar problemas decorrentes do uso abusivo e da dependência química, fortalecendo o vínculo e o diálogo com o estudante, a responsabilidade perante a sociedade, a autonomia e a saúde integral do ser humano. Nesse sentido, a escola é fundamental para conectar o indivíduo e a sociedade, pois nela o adolescente processa o seu desenvolvimento mediante atividades realizadas, podendo ser um local estratégico para ações de promoção à saúde (DESSEN e POLONIA, 2007), abrangendo desde estudantes, professores, pais ou responsáveis e outros membros da comunidade.

3. Drogas no Ambiente Escolar

A escola como promotora de educação e saúde é um local onde se pode transformar a percepção e a realidade de um indivíduo ou comunidade. Um ciclo fundamental para a criação de opiniões, pontos de vista e conceitos é iniciado e finalizado na escola. É nela que os valores sociais são fortalecidos e juntamente com o trabalho multidisciplinar, a escola é vista como uma das principais ferramentas para o trabalho de prevenção da dependência e do uso de drogas (LAVOR, 2024), podendo moldar decisões e influenciar positivamente na posição de jovens e adolescentes.

É compreensível a preocupação de educadores e gestores escolares, pois os índices de uso de drogas nas escolas tem se tornado cada vez mais constante, afastando o estudante da escola, interferindo no progresso dos estudos, facilitando muitas vezes a entrada para o mundo da criminalidade e modificando as relações familiares. Visto que existem malefícios em diferentes contextos (sociais, psicológicos, patológicos...), essa questão deve ser trabalhada no âmbito escolar, para evitar que os jovens tenham contato com tal problema, pois conforme Silva 2022, existe a necessidade do posicionamento da educação formal, investigando e conhecendo os processos relacionados as drogas, pois do contrário ela não só continuará existindo e se alastrando, como também a falta de debate sobre o tema, coloca em risco gerações mais novas e as próximas.

Como escreveu Anthony em 1995, página 9-15 “Parte da população usuária de drogas ilícitas começam na adolescência e têm maior probabilidade de abandonar a escola e de se deparar com o sistema de justiça criminal” (ANTHONY, 1995). Diante desta realidade, o consumo de drogas passou a ser considerado um problema de saúde pública, sendo crucial a implementação de ações educativas e preventivas ao não uso de drogas nas escolas, a fim de conscientizar toda comunidade escolar; professores e autoridades no assunto como mediadores, alunos como público alvo, pais como apoiadores, pedagogos na organização de projetos e gestores buscando parcerias.

O consumo de drogas tem diferentes contextos socioculturais e socioeconômicos, estando presente em diversas classes sociais e faixas etárias (HENRIQUE BD, *et al.*, 2016), logo, um estudo que estimou a prevalência e os fatores sociodemográficos associados ao tabagismo e ao álcool em adolescentes escolares, conduzido com 583 estudantes de 15 a 18 anos, resultou em jovens do sexo masculino e de baixa renda os mais acometidos (SILVA FR, *et al.*, 2019), trazendo a percepção de que, ações de prevenção podem se estender fora da escola, como em bairros e distritos.

A escola é um ambiente que torna favorável o desenvolvimento de visão crítica, responsabilidade social e autonomia (PORTO, 2018). Ainda, para verificar o consumo de drogas entre jovens nas escolas, um estudo que realizou uma pesquisa em escolas públicas, demonstrou que, 80% dos que responderam o questionário afirmaram já ter fumado tabaco, sendo que destes, 95% são do sexo masculino. Quando questionados sobre drogas ilícitas, 80% dos estudantes declararam conhecer alguém viciado em crack e 14% viciado em maconha (GOMES, 2019). Corroborando com o autor anterior (SILVA FR, *et al.*, 2019), o presente estudo também resultou em jovens com família de baixa renda os mais vulneráveis ao uso de drogas.

O contato com as drogas, seja ela de qualquer natureza, pode levar o indivíduo a comportamentos indesejáveis. Como já visto, as substâncias presentes nas drogas afetam o sistema nervoso e podem desencadear diferentes reações. Um estudo que avaliou a relação entre violência física, uso de drogas e *bullying* entre adolescentes escolares constatou que grande porcentagem de estudantes que fazem uso de drogas ou álcool tem maiores escores para ser violento, praticar ou sofrer *bullying* (ANDRADE, 2012). Isso implica não somente nas relações interpessoais com colegas, mas também se estende a professores, família e amigos.

Ainda que a escola seja um local que forma cidadãos que podem gerar transformações na sociedade, o debate sobre drogas na escola é complexo e é fundamental que o tema seja abordado de forma pacífica. Entender que existem múltiplas formas de perspectiva e compreensão é essencial para elaboração de condutas assertivas. Diante o exposto, trabalhar com os alunos de forma informal e formal é um caminho para evitar o primeiro contato com as drogas e, da mesma forma, auxiliar aqueles que têm relação direta com o problema, seja ele usuário ou se relaciona com alguém que faz uso, na família, relacionamento ou amizades.

Um trabalho que revisou artigos acerca da efetividade de ações de prevenção a drogas nas escolas confirmou que 74.1 % foram efetivas (SALLES, 2016). Portanto, algumas estratégias podem ser introduzidas juntamente às grades curriculares para minimizar os índices de consumo de drogas como: programas de prevenção ao uso de drogas (visando apoio de autoridades locais e civis como brigada militar), envolvimento dos pais na escola (aproximando a família das relações com seus filhos), promoção de atividades extracurriculares (como visitas a presídios e centros de reabilitação), políticas de tolerância zero em relação ao uso de drogas (zero drogas nas escolas), campanhas de orientação, palestras e rodas de conversas.

4. Programas e Ações de Prevenção de Drogas nas Escolas

A lei n. 11.343, de 23.08.2006 é uma legislação que rege as políticas públicas voltadas ao controle de drogas no Brasil que institui o sistema nacional de políticas públicas sobre drogas, com alterações introduzidas pela Lei n. 13.840 de 5 de junho de 2019. A lei dispõe sobre o sistema nacional de políticas públicas sobre drogas e as condições de atenção aos usuários ou dependentes de drogas para tratar do financiamento das políticas sobre drogas (BRASIL, 2019). Assim, programas de prevenção são considerados estratégias apropriadas e efetivas para prevenir o uso de drogas no ambiente escolar.

Um dos programas educacionais para combate as drogas mais conhecidos no Brasil é o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência), em parceria com a polícia militar. O programa tem como principal objetivo prevenir o uso de drogas entre jovens nas escolas; educar para responsabilidade social; empoderar para tomar decisões e buscar ajuda quando necessário; e parceria para contar com policiais, pais e comunidade escolar (PEREIRA, 2020). O programa é uma adaptação do programa americano D.A.R.E (Drug Abuse Resistance Education) e desde sua implantação nas escolas, já atingiu o alvo de mais de dez milhões de estudantes, envolvendo ainda em 2018, a participação de 716 policiais (PROERD, 2018), o que mostra a extensão do programa.

O programa tem início, geralmente, no quinto ano do ensino fundamental e tem duração de quatro meses, onde os estudantes participam de uma formatura e firmam o compromisso aprendido durante os meses do desenvolvimento do programa. A lei nº 17.171, de 11 de outubro de 2019 de São Paulo, determina que todas as escolas públicas do ensino fundamental e médio do estado incluam o PROERD pelo menos uma vez no ano aos estudantes (SÃO PAULO, 2019). No Brasil, o programa foi implementado em 1992 pela Polícia Militar do Rio de Janeiro, sendo que, em 2002 já se encontrava em todos estados do país.

Alguns pesquisadores analisaram a eficiência do PROERD em escolas brasileiras, onde um estudo que abordou a eficácia do programa resultou em um percentual notório em relação a prevenção às drogas, melhora nas atitudes e comportamentos dos estudantes, bem como seu alcance excedeu o nível escolar e passou a ser observado no contexto familiar e social dos alunos, sugerindo assim, que o programa cumpre sua missão podendo ser considerado uma política pública (DEMETRIO, 2013). O resultado dessa pesquisa mostra que programas com relações estreitas com autoridades no assunto (como a polícia militar) é uma forma de atenuar os agravantes nas escolas.

Ao contrário da algumas percepções com “pré-conceito” de associação do usuário com a criminalidade, existem programas que, diferente de outros, visam compreender o usuário de drogas em sua vulnerabilidade psíquica e social, como o Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas (PRODEQUI) da Universidade de Brasília (UnB), junto com o programa de pós graduação em psicologia clínica e cultura, no âmbito do programa federal através do “Crack é Possível Vencer!”, onde a principal ação do programa é o Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas (BOTTECHIA, 2015). Esse curso trás o docente como principal mediador das ações em sala de aula.

O programa tem buscado desmitificar preconceitos e conscientizar os profissionais de educação quanto à importância do papel preventivo da escola em relação ao uso de drogas, compreendendo o que leva jovens experimentarem drogas e reconhecer como auxiliar psicologicamente o usuário a enfrentar esse problema, tendo em foco o aluno e o professor como protagonistas principais para ações de prevenção e tem trazido resultados satisfatórios (RAPOSO, 2014). Os momentos de exposição sobre o tema traz a reflexão crítica do estudante, bem como alinha as noções sobre a questão.

Outro programa voltado para formação de educadores como mediadores é o programa #Tamojunto criado pelo Ministério da Saúde em parceria com o UNODC/ Brasil (Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime) e é uma ferramenta para o trabalho com influências sociais e habilidades de vida associadas à prevenção do uso de drogas de forma lúdica. O programa é composto por 12 aulas que duram em média 60 minutos e podem ser desenvolvidas durante o ano letivo (BRASIL, 2017). Além das aulas, há 3 oficinas para pais e comunidade escolar a serem realizadas em conjunto com os estudantes, reforçando o vínculo e fortalecendo relações (PEDROSO, 2019), o que é importante para a valorização dos pais na escola.

Um estudo que contou com a participação de 2161 educandos de 8 escolas do ensino fundamental brasileiro dos estados de São Paulo e Santa Catarina, analisou a implementação do programa #Tamojunto e identificou que ações como esta, favorecem a construção de políticas públicas para promoção e prevenção da saúde, bem como é necessário que sejam adotadas metodologias interativas, compromisso da gestão escolar para melhor adesão dos estudantes no programa, apoio interdisciplinar e consolidação de princípios éticos para promoção da saúde na escola (PEDROSO, 2019), ou seja, é uma movimentação intersetorial.

Outro estudo que avaliou a efetivação do #Tamojunto em escolas de Florianópolis (SC) resultou em aproximação do vínculo entre alunos, pais, profissionais da saúde e educação e fortaleceu a intersetorialidade entre as escolas e as unidades básicas de saúde. Onde foi qualificado por todos participantes como um programa positivo (MAYARA, 2015), afirmando mais uma vez que ações de fomento a prevenção ao uso drogas nas escolas é positiva e reforça maior compromisso dos adolescentes em relação às drogas.

Cabe ressaltar que intervenções como a música para abordar temas relevantes de forma lúdica tem gerado atenção. Um dos pioneiros que adotou a música como ferramenta educativa nas escolas, foi (BARROS 2014), que sugeriu que a música é um instrumento que valoriza a experiência cultural, científica e dinâmica. Alguns autores tem avaliado o uso da música como estratégia para expor sobre drogas nas escolas o que observou um senso crítico-reflexivo passível de espaços democráticos para discussão do tema, trazendo autonomia e debates profundos acerca das drogas nas escolas (DA COSTA, 2022). O uso da música é uma ferramenta que pode ainda evidenciar a criação e a imaginação do estudante.

Ainda que professores sejam reconhecidos como mediadores de conhecimentos e saberes, é necessário que neste cenário, também sejam inseridos profissionais habilitados para abordar sobre drogas. Alguns docentes realizam cursos preparatórios para tal finalidade, porém, Ferreira, 2010 analisou a percepção de professores sobre serem protagonistas de ações diretas nas escolas e o estudo concluiu que as algumas capacitações não foram suficientes

e que não se consideram aptos a tratar sobre o tema com alunos, seja por falta de informação, vergonha, medo ou falta de interesse de ambas as partes (FERREIRA, 2010). Trazendo a reflexão de que ações com profissionais que entendem do assunto, possam ter resultados mais satisfatórios.

Além disso, estudos que exploraram ações de prevenção ao uso de drogas nas escolas e utilizaram entretenimento como palestras, seminários, rodas de conversas, debates, músicas, visitas a estabelecimentos, foram estratégias de apoio a minimização do problema. Pode-se verificar que ações e programas que trazem maior interação e participação do aluno colocando-o não só na posição de expectador e ouvinte, mas sim de participante ativo, tem os melhores índices de aceitação e melhores resultados.

A luta pela conscientização de jovens estudantes sobre o uso de drogas ainda é um desafio. Por mais que a escola seja um local de discussão sobre o assunto, é preciso que além dela, sejam trabalhadas medidas de prevenção em casa, para que o ciclo do entendimento e compreensão dos jovens seja seguido e aprimorado todos os dias. Por isso, cada vez mais é importante à relação direta da escola com a família, mas isso também repercute em índices baixos de presença, o que abre uma lacuna para outra pesquisa. Portanto, ainda a escola é uma grande mediadora para trazer estes temas tão relevantes e impactantes com jovens estudantes.

Diante de todo exposto, é notório que ações educativas e programas de conscientização sobre os desafios que usuários e família enfrentam e todos os problemas sociais indiscutíveis que as drogas demandam, bem como o diálogo direto da escola-aluno, são fundamentais para consolidação de uma comunidade escolar de jovens com opinião formada sobre o mundo das drogas, bem como firmes em suas decisões perante o assunto, podendo claramente entender os malefícios e finalmente poder dizer “não”.

5. Conclusão

Drogas é um tema relevante e urgente, onde os dados sugerem que seu uso está disseminado pelo mundo, corroborando somente para efeitos danosos. A escola é sem dúvidas um local importante onde se passa um grande período da vida e se constrói saberes, opiniões, formas de pensar e agir perante a sociedade. Portanto, abordar sobre drogas nas escolas é contribuir para moldar a perspectiva e compreensão de jovens sobre os malefícios decorrentes do uso de drogas em todos os contextos: sociais, psicológicos, familiares, escolares, criminais, patológicos...

Existem programas e ações já consolidadas nas escolas como o PROERD, que já atendeu estudantes de todo país, estando presente em diversos estados e trazendo resultados como autonomia, posicionamento e controle sobre as drogas. A pesquisa verificou também que ações de prevenção implementadas nas escolas contribuem significativamente para a conduta dos jovens frente às drogas, tendo os resultados mais relevantes, os estudos que realizaram ações com os estudantes de forma ativa, não somente como espectador, mas interagindo de forma lúdica, dinâmica e participando das ações propostas.

A participação conjunta da família, comunidade escolar e rede de apoio é fundamental para o êxito das ações. Alguns programas trazem o foco para o professor como mediador dessas ações, como o #Tamojunto uma criação do Ministério da Saúde, voltado para formação de educadores, onde podem ser trabalhadas diversas movimentações durante o ano letivo. Bem como o “Crack é possível vencer”, através do PRODEQUI, que também é uma ferramenta para formar o professor como protagonista, trazendo uma visão mais psicológica para os estudantes. Ainda é visto que alguns professores, por mais que tenham formações pré- estabelecidas, tem receios em abordar o tema em sala de aula, então, é interessante a participação de profissionais habilitados e confiantes para obter sucesso nas ações.

Em suma, foram verificadas que a maioria das ações e programas são vistos como positivos, trazendo resultados satisfatórios principalmente quando são realizados conjuntamente com equipes multidisciplinares, aproximando os alunos e estreitando as relações com a comunidade escolar. Estar implementando estas ações durante o ano letivo conecta os jovens a poder ter autonomia nas suas escolhas, sendo protagonistas da própria história e desenvolvendo saberes para poder dizer não ao uso de drogas.

Referências

- ABRAMS AC. **Farmacoterapia Clínica**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- ABREU, V. S. M., TELES, D. O., RODRIGUES, H. B. V., PIRES, J. M., SOARES, P. R. A. L., AQUINO, P. DE S., & RIBEIRO, S. G. **Risk factors for Central Nervous System drug use among nursing students**. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 75, n. 4, p. e20210756, 2022.
- ANDRADE, Silvania Suely Caribé de Araújo et al. **Relação entre violência física, consumo de álcool e outras drogas e bullying entre adolescentes escolares brasileiros**. Cadernos de Saúde Pública, v. 28, p. 1725-1736, 2012.
- ANTHONY, J. C.; PETRONIS, K. R. **Early-onset drug use and risk of later drug problems**. Drug and Alcohol Dependence, v. 40, n. 1, p. 9-15, 1995.
- BARROS, Marcelo Diniz Monteiro de. **O uso da música popular brasileira como estratégia para o ensino de ciências**. 203f. – Instituto Oswaldo Cruz, FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2014.
- BOTTECHIA, J. A. de A., Martins, J. do N. R., Souza, M. L. P. de, Lessa, M. B., & Watanabe, D. R. J. (2015). **A prevenção e a política sobre drogas em escolas públicas do Distrito Federal**. Argumentum, 7(1), 126–137. <https://doi.org/10.18315/argumentum.v7i1.10221>.
- BRASIL. **Lei nº 13.840, de 5 de junho de 2019**. Brasília: Diário Oficial da União 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13840.htm. Acessado em 05 de Maio de 2025.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção a Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Programa #tamojunto : prevenção na escola : guia do professor [recurso eletrônico]** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção a Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2017.
- COELHO, F. J. F. **Educação sobre Drogas e Formação de professores: uma proposta de ensino a distância centrada na redução de danos**. 245 f. Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.
- DA COSTA, Vinicius Motta; COELHO, Francisco José Figueiredo; DE BARROS, Marcelo Diniz Monteiro. **Conversando com alunos do ensino médio sobre drogas a partir do samba: uma ação educativo-reflexiva em duque de caxias, rj**. Humanidades & Inovação, v. 9, n. 16, p. 209-219, 2022.
- DEMETRIO, Antonio Joel; VIANA, Giomar; HOEFLICH, Vitor Afonso. **Um Estudo Sobre o Nível de Eficiência do Programa Educacional de Resistência às Drogas-PROERD**. Capital Científico, v. 11, n. 2, 2013.
- Ferreira TCD, Sanchez ZM, Ribeiro LA, Oliveira LG, Nappo SA. **Percepções e atitudes de professores e escolas públicas e privadas perante o tema drogas**. Interface (Botucatu) 2010; 14:551-62.
- GOMES, Manoel Messias. **Consumo de drogas lícitas e ilícitas entre jovens nas escolas da cidade de Antônio Martins-RN**. Revista Educação Pública, v. 19, n. 7, 9 de abril de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/7/consumo-de-drogas-licitas-e-ilicitas-entre-jovens-nas-escolas-da-cidade-de-antonio-martins-rn>
- LENHARO, Mariana. **Entenda os efeitos do uso da maconha no organismo humano, 2014**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2013/12/entenda-os-efeitos-do-usoda-maconha-no-organismo-humano>
- LIMA, Alanna Quêzia de Souza et al. **Conscientização contra as drogas: propostas de implantação de sistemas para a prevenção da utilização das drogas por adolescentes de escolas públicas do ensino médio em São Paulo**. 2024.
- MAYARA Peres, Girlane; Grigolo, Tania Maria; Ribeiro Scneider, Daniela **Percepções Sobre Um Programa De Prevenção Ao Uso De Drogas Nas Escolas Para O Desenvolvimento De Habilidades De Vida Saúde & Transformação Social** / Health & Social Change, vol. 6, núm. 1, 2015, pp. 111- 123

OMS - Organização Mundial de Saúde. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**. Porto Alegre: Editora Artes Medicas Sul, 1993.

PEDROSO, Raquel Turci; HAMANN, Edgar Merchan. **Adequações do piloto do programa Unplugged# Tamojunto para promoção à saúde e prevenção de drogas em escolas brasileiras**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 24, p. 371-381, 2019.

PORTO, D. R. M. (2018). **Prevenção do tabagismo e o papel das escolas: um estudo exploratório em uma escola pública**. [Http://dspace.unipampa.edu.br:8080/bitstream/riu/3206/1/Debora%20Ribeiro%20Maciel%20Porto%20-%202018.pdf](http://dspace.unipampa.edu.br:8080/bitstream/riu/3206/1/Debora%20Ribeiro%20Maciel%20Porto%20-%202018.pdf)

PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA (PROERD). **Produtividade PROERD [Internet]**. 2018. Disponível em: <http://www4.policiamilitar.sp.gov.br/unidades/dpcdh/index.php/dados-proerd/> <http://www4.policiamilitar.sp.gov.br/unidades/dpcdh/index.php/dados-proerd/>

RAPOSO, Edyane Pereira. **A implantação do programa segurança cidadã e programa crack é possível vencer-sr VI**. In: 11º Congresso Internacional da Rede Unida. 2014.

SALLES, Thamyris Alexandre *et al.* **Estratégias de prevenção ou redução do consumo de drogas para adolescentes: revisão sistemática da literatura**. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 18, p. e1172-e1172, 2016.

SILVA, Maria de Lourdes da; COELHO, Francisco. **A educação sobre drogas no Brasil diante do novo ordenamento legal**. *Linhas Críticas*, v. 28, 2022.

SILVA A. F. da, XavierL. C., dos SantosL. F., SantosM. C. A., FigueiredoS. A. D., CarvalhoD. R. D., SouzaF. G., JacquesN. M. de O., de LimaT. R., & SilvaD. A. S. (2020). **Tabagismo e consumo de álcool em adolescentes de uma cidade de pequeno porte do Brasil**. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, (45), e2856. <https://doi.org/10.25248/reas.e2856.2020>.

TOROSSIAN, S. D.; CANNAS, C. L. R.; AMARAL, B. P **Prevenção ao uso de drogas na adolescência : um caminho que inicia pela escuta/** Edna Linhares Garcia, Letiane de Souza Machado, Rayssa Madalena Feldmann organizadoras. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2020. 153 p. ISBN 978-65-5623-067-2 OBID. Informações sobre drogas.

World Health Organization, 2016. Disponível em: <https://www.who.int/health-topics/> WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Alcohol, Drugs and Addictive Behaviours Unit: Drugs (psychoactive)**. Geneva, Switzerland, World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/teams/>

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Drug use and road safety: a policy brief**. Geneva, Switzerland

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Grupo Educacional IBRA como requisito para a aprovação na disciplina de TCC.

Tecnologias Móveis e Inclusão Digital de Idosos: A Contribuição da Filosofia de Leonardo Polo para o Desenvolvimento Humano

Erik Willian Rodrigues Costa
Pedro Shiwa Fernandes

Discentes do curso de Pós-graduação em
Agentes da Mudança na Sociedade Civil: Família, Universidade e Empresa

RESUMO:

O constante avanço da tecnologia cria novas tendências, desafios e oportunidades cada vez maiores todos os dias. Após a pandemia causada pelo Covid-19, ficou evidente a influência da tecnologia em diversos âmbitos e rotinas, seja ela cotidiana, acadêmica ou profissional. Fomos introduzidos a um universo já em ascensão, entretanto, a necessidade do isolamento social devido aos altos níveis de casos envolvendo o Coronavírus, acelerou nossa dependência com relação à tecnologia. Aulas on-line, trabalhos na modalidade Home Office, são exemplos de mudanças nas rotinas acadêmicas e profissionais. Atividades do cotidiano também foram afetadas nesse contexto, atingindo todas as faixas etárias. Nesse contexto, a terceira idade foi extremamente prejudicada, causando um sentimento de ultrapassagem e incapacidade de acompanhar todos os avanços de maneira proporcional.

Palavras-chave: Tecnologia; Inclusão; Pandemia; Digitalização; Pós-pandemia.

ABSTRACT:

The constant advancement of technology creates new trends, challenges, and opportunities that grow every day. After the pandemic caused by Covid-19, the influence of technology on various aspects and routines became evident, whether in daily life, academia, or the professional world. We were introduced to a universe that was already on the rise; however, the need for social isolation due to the high number of Covid-19 cases accelerated our dependence on technology. Online classes and remote work are examples of changes in academic and professional routines. Daily activities were also affected in this context, impacting all age groups. In this context, the elderly were severely affected, leading to feelings of obsolescence and an inability to keep up with advancements in a proportional way.

Keywords: Technology; Inclusion; Pandemic; Digitalization; Post-pandemic.

1. Introdução

O artigo propõe um estudo sobre a inclusão digital de idosos no cenário pós-pandemia da Covid-19, focando na utilização de tecnologias móveis, como *smartphones*, para promover o entretenimento e melhorar a comunicação entre as gerações, especialmente com familiares. A pandemia acelerou a necessidade de adaptação digital, e muitos idosos, que antes tinham pouco ou nenhum contato com a tecnologia, viram-se forçados a aprender novas ferramentas para suprir a ausência de interação social presencial.

O projeto aborda, em primeiro lugar, as dificuldades enfrentadas pelos idosos nesse processo de adaptação, como a falta de familiaridade com dispositivos móveis e as barreiras cognitivas que podem surgir com a idade. Para tanto, são propostas metodologias de ensino que consideram as especificidades dessa faixa etária, como a paciência, a repetição e a clareza nas instruções.

A reflexão filosófica de Leonardo Polo é fundamental para embasar as premissas do artigo. Polo, em sua teoria sobre o conhecimento e a persona humana, enfatiza a importância do desenvolvimento humano integral, que inclui a ampliação da compreensão do ser, das suas capacidades e da sua relação com o mundo. Aplicando suas ideias à educação digital de idosos, o artigo propõe que a introdução à tecnologia não se limite apenas a um ensino instrumental, mas que também favoreça o crescimento humano dos idosos, estimulando sua autonomia e integração social. A visão de Polo sobre o “conhecimento como abertura” auxilia na interpretação da inclusão digital como uma forma de expandir o horizonte de possibilidades do idoso, proporcionando-lhe um novo espaço para o exercício da liberdade, do relacionamento e da construção de sentido.

Por fim, o artigo sugere que, ao aprender a usar aplicativos para entretenimento e comunicação, os idosos não apenas se conectam com seus entes queridos, mas também têm a oportunidade de reforçar sua autoestima, reduzir o isolamento social e se reerguer como sujeitos ativos da sociedade contemporânea.

2. Fundamentação Teórica

O avanço tecnológico, exacerbado pela pandemia de Covid-19, transformou as dinâmicas de comunicação, trabalho e entretenimento em uma velocidade sem precedentes. A digitalização das interações sociais e profissionais tornou-se um ponto nevrálgico das discussões sobre a inclusão social e a adaptação da sociedade aos novos tempos. A pandemia funcionou como um catalisador, acelerando processos de digitalização que, antes do isolamento social, já estavam em ascensão, mas que agora se tornaram condições essenciais para a sobrevivência das interações humanas, especialmente no contexto de grupos etários mais velhos.

No Brasil, a pandemia evidenciou as barreiras que a população idosa enfrenta em relação ao uso de tecnologias móveis, como *smartphones* e aplicativos, fundamentais para

a comunicação em tempos de isolamento. Dados do Censo Demográfico de 2022, BRASIL (2023), indicam que a população idosa é expressiva em várias cidades brasileiras, analisando o foco deste projeto, incluímos os dados das cidades envolvidas sendo Ipatinga, com 18% da população, e São José dos Campos, com 12% pessoas com 60 anos ou mais. Estes números sinalizam a relevância de se pensar políticas públicas de inclusão digital para esse público, uma vez que a exclusão digital pode resultar em um isolamento social ainda mais intenso, prejudicando a qualidade de vida dos idosos e dificultando o seu engajamento no contexto social contemporâneo. Dessa forma a inclusão da terceira idade no meio tecnológico é essencial para o desenvolvimento da sociedade como relata Ferreira e Silva (2012, não paginado).

A Lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003, chamada de estatuto do idoso, regulamenta o incentivo de cursos voltados à inclusão digital do idoso às novas tecnologias de comunicação e informação, no seu capítulo 5, § 1º, relativo à cultura, esporte e lazer, rege que “os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna”.

Em meio a essa realidade, o conceito de inclusão digital emerge como uma estratégia vital para o empoderamento dos idosos, não apenas como uma questão de adaptação tecnológica, mas também de inclusão no tecido social. A inclusão digital, para os idosos, não se resume à mera utilização de dispositivos móveis ou ferramentas digitais; ela implica uma reintegração social que vai além da função utilitária da tecnologia, ao promover um sentido de pertencimento, comunicação e autonomia. A habilidade de comunicar-se com familiares, acessar informações relevantes e até mesmo se entreter por meio de plataformas digitais, pode ser um instrumento poderoso para a promoção do bem-estar e da autoestima dos idosos. De acordo com KUSUMOTA, L. *et al* (2022, p.10)

Embora o uso da internet possa beneficiar os idosos reduzindo o isolamento social, apenas uma minoria tem acesso a este recurso. Muitos idosos são excluídos digitalmente por diversos motivos, como alto custo do acesso e falta de conhecimento sobre o uso, entre outros fatores que pioram com o aumento da idade. Os idosos com 80 anos ou mais são os menos propensos a adotar as tecnologias, permanecendo na exclusão digital.

A perspectiva filosófica de Leonardo Polo, pensador espanhol que se dedicou a explorar a dignidade humana e as condições para um desenvolvimento integral do ser humano, fornece uma base sólida para a análise da inclusão digital de idosos. Polo enfatiza que a dignidade da pessoa humana não está vinculada apenas à capacidade material de realizar ações, mas, principalmente, à capacidade de agir livremente, em conformidade com a sua

natureza racional. No contexto da inclusão digital, isso significa que a aprendizagem tecnológica dos idosos deve ser entendida como um meio de ampliar sua liberdade e autonomia em um mundo cada vez mais mediado pela tecnologia.

Em sua teoria, Polo defende que a liberdade, a responsabilidade e a ação humana estão interligadas, e essas relações podem ser aplicadas ao processo de inclusão digital. A liberdade de um idoso ao aprender a usar tecnologias móveis não é uma liberdade descontrolada, mas uma liberdade que se exerce com responsabilidade, buscando a construção do bem comum e da própria realização humana. A tecnologia, quando aplicada de forma responsável, pode ser uma ferramenta de empoderamento, permitindo que o idoso atue de maneira mais autônoma no mundo digital e também no mundo real, ao manter suas relações sociais e participar da vida comunitária. A responsabilidade de quem ensina (familiares, educadores, instituições) é vital para que o processo de inclusão digital seja bem-sucedido, respeitando o ritmo, as limitações e as necessidades dos idosos.

A inter-relação entre as estruturas sociais como a família também tem papel fundamental na inclusão digital da pessoa idosa. A família é frequentemente o primeiro ambiente de apoio, onde os idosos podem ser introduzidos ao mundo digital de maneira afetiva e cuidadosa. Outras estruturas sociais também podem contribuir na inclusão digital da pessoa idosa. As empresas, por exemplo, podem colaborar oferecendo cursos de capacitação e inclusão digital, adaptados à realidade dos idosos, promovendo sua integração ao mercado de trabalho ou, ao menos, ao mundo do consumo digital. Assim como universidades, a fim de realizar projetos sociais de apoio à comunidade.

A ética transcendente de Polo, que propõe que todas as ações humanas devem ser orientadas pela busca pela verdade e pelo bem, oferece uma orientação moral para as práticas de inclusão digital. A educação digital dos idosos não deve ser vista apenas como um processo técnico ou instrumental, mas como uma oportunidade para ampliar seus horizontes e exercer sua liberdade de maneira plena. A ética da inclusão digital, portanto, deve ser pautada pela valorização da pessoa, do seu desenvolvimento integral e da busca pelo bem-estar social, refletindo a compreensão de que a tecnologia, quando bem utilizada, pode ser um meio para a construção de um mundo mais justo, solidário e inclusivo, permitindo-lhes viver de maneira mais plena e digna.

Um estudo realizado por Pradhan, Lazar e Findlater (2020) utilizou o assistente virtual inteligente “Alexa” colocado durante três semanas, em um Echo Dot instalado na residência de sete idosos, com a finalidade de compreender como idosos que usam tecnologia com menos frequência percebem e utilizam esses assistentes de voz. Foi observado que os idosos utilizam frequentemente o aparelho para acessar informações na internet. A maioria dos voluntários considerou a interface de voz mais intuitiva do que a convencional de aparelhos de computação, evidenciando que tecnologias que utilizam a interação vocal podem reduzir o obstáculo ao acesso à tecnologia digital.

Isso mostra que a forma com que a tecnologia é inserida na vida do idoso, influencia diretamente sua capacidade de utilização e adequação ao mundo digital e sua interface. O estudo mostra que a interface foi considerada eficaz em alguns aspectos, porém para comandos complexos, ou reconhecimento de voz, houve complicações o que impediu

a utilização adequada, visto que os envolvidos não tinham conhecimento digital suficiente para compreender os passos que deveriam ser realizados para resolução do problema.

A interação com tecnologias móveis, seja para se comunicar com familiares ou para se entreter, proporciona ao idoso não apenas a redução do isolamento social, mas também a reconquista da autonomia e da autoestima, rompendo as barreiras da solidão e reafirmando sua posição de sujeito ativo na sociedade contemporânea, proporcionando a cada idoso a possibilidade de ressignificar sua existência no contexto atual, mais conectado, mas igualmente mais desafiador. De acordo com KUSUMOTA, L. *et al* (2022, p.10):

Mesmo em estudos em países desenvolvidos, deve-se destacar que, embora a sociedade esteja cada vez mais tecnológica, é necessário ampliar o número de interfaces tecnológicas voltadas aos idosos (tais como sistemas operacionais de fácil acesso e design com letras maiores), tendo em vista a preferência desta parcela da população por televisão, até mesmo comparada ao telefone comum, dada a dificuldade de manuseio de *smartphones*, *tablets* e computadores.

Isso demonstra uma fragilidade inerente do desinteresse da sociedade em inserir a população da terceira idade em meios capacitivos que permitam o aprendizado correto do uso das tecnologias e dos novos meios de comunicação. Nos dias atuais torna-se necessário tal conhecimento, visto a quantidade de crimes cibernéticos e “*fake news*” que tem aumentado significativamente. Segundo o Tratado de Geriatria e Gerontologia (FREITAS; PY, 2016, p. 1495):

[...] pelo fato de os idosos de hoje não serem nativos da era digital e da cultura subjacente a este meio, existe a possibilidade de serem relativamente mais vulneráveis aos seus riscos do que os ditos nativos, razão pela qual podem necessitar de alguma supervisão e de instruções sobre formas de evitar tais riscos.

Isso faz com que sejam alvos fáceis para exploração financeira, produtos falsos com valores atrativos, propostas de empréstimo e até mesmo clonagem de contato de familiares para auxílio financeiro. Os golpes também se estendem para ligações, na qual alegam ser de setores de cobrança de dívidas para conseguir dados pessoais do usuário, sendo possível assim roubá-lo ou utilizar seu nome indevidamente. Desse modo, há uma necessidade voltada à própria segurança da terceira idade, discussão que se volta para as teorias da dignidade humana de Marco Polo e do papel da ética.

Petersen, Denise & Cremer Kalempa, Vivian & Pykosz, Leandro (2013, p. 122) declaram que: “envelhecer não precisa significar entregar-se ao ócio”. A terceira idade não é um ponto de parada, na qual a pessoa deve estagnar e cessar a busca por novos conhecimentos e habilidades. Essa busca agrega no bem-estar mental e social. A utilização e entendimento das tecnologias permite o alcance de outros patamares de interação, amizade, lazer e praticidade.

3. Metodologia

A metodologia utilizada baseou-se em uma análise de problemas locais, aliada a pesquisas bibliográficas para embasamento da proposta do projeto. Sendo ressaltado que os autores Marco Polo, Ferreira, Kusumota, Freitas, Petersen, Torres e Pedro contribuíram significativamente para a elaboração do projeto, visto que todos os autores abordam não apenas o viés do direito, respeito e igualdade a todos, mas do impacto que a tecnologia agrega à terceira idade se utilizada corretamente.

A análise local, realizada, se baseou nas vivências de cada um dos autores deste projeto, de acordo com a localidade em que residem. A cidade de Ipatinga sendo um desses espaços possui uma porcentagem significativa da população na terceira idade, os quais estão constantemente envolvidos em projetos sociais que ocorrem por meio de instituições privadas da região como “Usiminas cultural”, “Ipaminas”, O Movimento da Terceira Idade (Moti), entre outras ações, as quais atestam que os idosos buscam o conhecimento de forma ativa, sendo necessário o desenvolvimento de projetos sociais que viabilizem a terceira idade a desenvolverem habilidades necessárias e significativas.

Já a cidade de São José dos Campos, situada no interior do estado de São Paulo, conta com serviços de apoio a idosos, como: a Casa do Idoso, o Centro Dia e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). A Casa do Idoso oferece acolhimento e cuidados a idosos, contando com unidades no Centro, Sul, Leste e Norte da cidade, as Casas do Idoso oferecem atividades sociais, culturais, esportivas e educativas para idosos com 60 anos ou mais. As atividades variam entre: Oficinas de culinária, dança do ventre, caminhadas, colônia de férias, apresentações de teatro, shows de prêmios, oficinas de pipa, aulões de jogos adaptados, filmes e Rodas de conversa. O objetivo é promover a inclusão social, o convívio comunitário e a autonomia dos idosos. O Centro Dia proporciona acolhimento, proteção e convivência a idosos semi-dependentes. Os idosos recebem cuidados diários, alimentação e participam de atividades semelhantes às da Casa do Idoso. Por fim, o CREAS oferece serviços de assistência social e proteção social básica aos idosos, contando com unidades no Sul, Centro-Norte e Leste da cidade.

Dentre esses projetos, vários são relacionados à saúde, estilo de vida, artesanato, porém são poucos os projetos focados na utilização e aprendizado das TIC's, dessa forma, este projeto seria um catalisador para a implementação de aprendizagem nessa área a qual se faz extremamente necessária nos dias atuais. Várias empresas e órgãos do governo já otimizaram seus sistemas de forma *online* por meio de aplicativos, o que faz com que qualquer pessoa que não tenha prática na utilização dos meios digitais seja condicionado a depender de terceiros para resolução de problemas, marcações de consultas, entre outras situações. De acordo com PEDRO (2024, p.21)

Estratégias inovadoras para a promoção da vida ativa e saudável em todos os ciclos da vida são desafiantes. No contexto do envelhecimento mais ainda, destacando o caráter imprescindível da participação e do controle social da sociedade civil e das pessoas que envelhecem.

De acordo com Marco Polo, relacionando os 3 pilares de transformação social, com a análise da situação problema deste projeto, a ligação entre família, universidade e empresa na estrutura da terceira idade se compreende como uma relação que não coopera entre si para benefício do ser humano. Numa análise situacional e social o idoso incluso dentro da família, muitas vezes é deixado de lado, ficando recluso referente a toda dinâmica familiar que nesse ponto compreende-se como avós ou tios, os quais de certo modo dependem dos demais familiares para resolução de demandas do dia a dia.

No contexto de universidade, o ingresso da terceira idade na busca pela verdade teórica e cooperação intelectual se mostra insuficiente para as necessidades intrínsecas do idoso, que muitas vezes necessita de um suporte especializado, uma explicação didática e detalhada para que compreenda os processos que precisam ser realizados. Isso corrobora para a evasão de muitos alunos, que se sentem excluídos ou atrasados por não conseguirem acompanhar os demais alunos, e considerando ainda essa pessoa, chegue a concluir sua formação, o mercado de trabalho atualmente exige cada vez mais do profissional e cada vez menos oportunidades para pessoas acima dos 60 anos, por serem taxados como lentos, despreparados e desatualizados em relação às novas dinâmicas do mundo empresarial.

4. Projeto de Ações para a Comunidade

A comunidade-alvo deste projeto é composta por idosos que, até o cenário da pandemia da Covid-19, apresentavam baixo ou nenhum contato com tecnologias móveis, como *smartphones*. Com o avanço da pandemia, muitos foram forçados a adaptar-se a essas novas ferramentas para manter o contato social, especialmente com familiares e amigos, dado o isolamento social imposto. Um diagnóstico inicial revela que esses idosos enfrentam muitas dificuldades, como:

- ➡ **Falta de familiaridade com dispositivos móveis:** Muitos idosos não possuem conhecimento básico sobre o funcionamento de *smartphones* e aplicativos, o que dificulta sua inclusão digital.
- ➡ **Barreiras cognitivas e motoras:** A idade infelizmente pode acarretar limitações cognitivas e físicas, como a diminuição da memória, da coordenação motora e da percepção visual, o que torna o uso de dispositivos móveis um desafio.
- ➡ **Isolamento social:** Apesar do uso de tecnologias, muitos idosos continuam isolados devido à falta de habilidades para interagir adequadamente com seus entes queridos, o que impacta negativamente em sua autoestima e saúde mental.
- ➡ **Acesso restrito:** A falta de acesso contínuo à internet ou à orientação sobre como utilizar os recursos disponíveis impede o aproveitamento pleno das potencialidades da tecnologia. Seja ela como meio de comunicação e até mesmo entretenimento.

A necessidade de uma intervenção focada na inclusão digital desses idosos é evidente, uma vez que a falta de habilidades tecnológicas agrava o isolamento social e compromete o desenvolvimento de sua autonomia no uso das novas ferramentas de comunicação.

4.1. Objetivos do Projeto

→ Objetivo Geral:

- Promover a inclusão digital de idosos, no contexto pós-pandemia, por meio do ensino de tecnologias móveis (*smartphones*), com foco na comunicação e no entretenimento, visando à redução do isolamento social, ao fortalecimento da autoestima e ao desenvolvimento da autonomia, alinhando essas ações aos princípios filosóficos de Leonardo Polo.

→ Objetivos Específicos:

- Capacitar idosos no uso básico de *smartphones* e aplicativos de comunicação e entretenimento, como WhatsApp, Netflix e aplicativos de educação;
- Superar as barreiras cognitivas e motoras dos idosos por meio de metodologias de ensino adaptadas às suas necessidades específicas;
- Promover a integração social dos idosos ao estimular a comunicação entre as gerações, principalmente com familiares, utilizando as tecnologias móveis como ferramenta de conexão;
- Fomentar o desenvolvimento humano integral dos idosos, considerando suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais, conforme os princípios da filosofia de Leonardo Polo;
- Avaliar os impactos do projeto na autoestima, autonomia e integração social dos participantes, bem como a redução do isolamento social e o aprender de coisas novas, por exemplo, o estudo de uma nova língua.

4.2. Descrição das Ações

→ Atividades Planejadas:

- **Aulas de Introdução ao Uso de Smartphones:** Serão realizadas oficinas semanais para ensinar os idosos a manusear *smartphones*, focando no uso de aplicativos essenciais para comunicação (WhatsApp, Instagram, Telegram, etc.) e entretenimento (*streaming*, vídeos, música, Duolingo.);
- **Sessões de Apoio Individualizado:** Para idosos com dificuldades específicas, será oferecido apoio personalizado, com instrutores disponíveis para responder dúvidas e proporcionar ajuda prática.
- **Encontros Intergeracionais Online:** Realização de encontros virtuais entre os idosos e suas famílias para prática da comunicação por meio das tecnologias móveis, permitindo um espaço de troca de experiências;
- **Acompanhamento e Avaliação:** Será realizado um acompanhamento contínuo para avaliar a evolução do aprendizado e a adaptação ao uso das tecnologias, com ajustes nas abordagens pedagógicas conforme necessário.

→ **Cronograma:**

- **Mês 1 a 2:** Capacitação básica em *smartphones* e aplicativos de comunicação, entretenimento e educação;
- **Mês 3 a 4:** Sessões de apoio individualizado e encontros intergeracionais;
- **Mês 5 a 6:** Avaliação dos resultados iniciais e ajustes metodológicos;
- **Mês 7 em diante:** Acompanhamento contínuo e avaliação final.

→ **Público-Alvo:** Idosos com idades a partir de 60 anos, residentes em áreas urbanas ou rurais, com pouco ou nenhum conhecimento sobre o uso de tecnologias móveis.

→ **Local:** O projeto será implementado em centros de convivência de idosos, casas de acolhimento, ou até mesmo nas unidades da Faculdade IBRA (FIBMG em Ipatinga e FITEC em São José dos Campos) e, eventualmente, de forma remota, com a possibilidade de aulas online para maior alcance e avaliação dos métodos ensinados.

→ **Recursos Necessários:** Smartphones, acesso à internet, instrutores especializados, materiais didáticos adaptados, espaço físico para as oficinas e equipamentos de apoio (computadores, projetores, etc.).

4.2.1. Alinhamento com a Filosofia de Leonardo Polo

A filosofia de Leonardo Polo fundamenta este projeto ao reconhecer a importância do desenvolvimento humano integral, onde a aprendizagem digital vai além do simples ensino técnico, promovendo uma verdadeira expansão das capacidades do ser humano. Polo vê o conhecimento como uma abertura ao mundo, e a inclusão digital dos idosos proporciona a ampliação de suas possibilidades de comunicação e interação, superando limitações cognitivas e motoras. A tecnologia, nesse contexto, é entendida como uma ferramenta que liberta os idosos do isolamento social, permitindo maior liberdade e enriquecendo suas relações interpessoais. O projeto busca não só capacitar os idosos tecnicamente, mas também fomentar seu crescimento pessoal, alinhando-se à visão de Polo de que o ser humano deve transcender suas limitações e ampliar sua compreensão do mundo, promovendo, assim, sua autonomia e integração social.

4.3. Resultados Esperados

→ **Impactos Esperados nas Pessoas:**

- **Autonomia Digital:** Os idosos desenvolverão habilidades para utilizar tecnologias móveis, aumentando sua independência e capacidade de se conectar com outras pessoas, especialmente com familiares;
- **Fortalecimento da Autoestima:** Ao aprenderem a usar tecnologias que promovem o entretenimento e a comunicação, os idosos experimentarão uma sensação de realização e pertencimento;
- **Integração Social:** A comunicação facilitada por meio de dispositivos móveis contribuirá para a redução do isolamento social e o fortalecimento dos vínculos intergeracionais.

→ **Aprender Coisas Novas:** O uso das tecnologias móveis permitirá que os idosos aprendam novas habilidades, como línguas estrangeiras, ou retomem conhecimentos antigos, como o aprendizado de instrumentos musicais. Além disso, eles poderão acessar conteúdos educativos sobre atividades físicas, promovendo a saúde e o bem-estar, ou explorar receitas culinárias, estimulando a criatividade e a autonomia.

→ **Impactos Esperados na Comunidade:**

→ **Transformação Social:** A inclusão digital dos idosos será um fator de transformação social, promovendo uma maior integração dos idosos na sociedade contemporânea e reduzindo a “marginalização” e preconceitos com a terceira idade, esses que, nunca deveriam existir, com ou sem o vigente projeto;

→ **Sustentabilidade:** O projeto visa não apenas a inclusão tecnológica imediata, mas também a criação de uma cultura de aprendizado contínuo, proporcionando aos idosos as ferramentas necessárias para manter sua participação ativa na sociedade digital.

A implementação desse projeto pode, portanto, resultar em um impacto significativo na qualidade de vida dos idosos, promovendo o desenvolvimento de sua autonomia, autoestima e integração social, conforme os princípios de Leonardo Polo sobre o desenvolvimento humano integral.

5. Discussão e Conclusão

O projeto de inclusão digital de idosos no contexto pós-pandemia propõe não apenas a aprendizagem de habilidades tecnológicas, mas também um movimento significativo para a promoção da dignidade da pessoa humana e do bem comum. A partir da filosofia de Leonardo Polo, que compreende o ser humano como alguém que pode transcender suas limitações e se desenvolver integralmente, o projeto vai além do ensino de ferramentas digitais. Ao capacitar os idosos no uso de *smartphones* e aplicativos, ele proporciona a eles a oportunidade de expandir seus horizontes, recuperar sua autonomia e reintegrar-se socialmente, e ainda se divertir no processo, aprendendo coisas novas, resgatando conhecimento e memórias. Este processo de aprendizagem não é apenas técnico, mas, principalmente, humano, pois estimula a autoestima, a liberdade e a capacidade de conexão interpessoal, capacidade de descobrir o novo, elementos fundamentais para o fortalecimento da dignidade humana. O impacto positivo na vida dos idosos, ao promover sua participação ativa na sociedade, reflete os princípios de Polo, de que o desenvolvimento humano deve ser voltado para o bem e para o verdadeiro, ajudando a superar o isolamento social e a marginalização da terceira idade.

Em conclusão, o projeto não apenas visa a inclusão digital dos idosos, mas também busca promover sua dignidade, fortalecer sua autonomia e permitir que participem ativamente da sociedade digital. Ele representa uma oportunidade de transformação, tanto para

os indivíduos envolvidos quanto para a comunidade em geral, criando um impacto social positivo e duradouro. A continuidade e expansão das ações propostas contribuirão para que mais idosos tenham acesso a uma vida mais plena e conectada, alcançando uma verdadeira transformação na forma como o envelhecimento é vivido e compreendido na sociedade.

Referências

- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2102011&view=detalhes>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- FERREIRA, A. L. F.; SILVA, V. B. **Acessibilidade e usabilidade da informação na terceira idade: a recuperação, organização e uso da informação na internet para usuários acima dos 60 anos**. Múltiplos Olhares em Ciência da Informação, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/17523>. Acesso em: 21 jan. 2025.
- FREITAS, Elizabete Viana de; PY, Ligia. **Tratado de geriatria e gerontologia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016. Disponível em: <https://dmapk.com.br/wp-content/uploads/2024/09/TRATADO-DE-GERIATRIA-e-GERONTOLOGIA-4ed-2017.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- KUSUMOTA, L. et al. **Impacto de mídias sociais digitais na percepção de solidão e no isolamento social em idosos**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 30, p. e3573, 2022. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003156340>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- PEDRO, W. J. A. **Reflexões sobre a promoção do Envelhecimento Ativo**. Revista Kairós-Gerontologia, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 9–32, 2014. DOI: 10.23925/2176-901X.2013v16i3p9-32. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairós/article/view/18506>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- PETERSEN, Denise & Cremer Kalempa, Vivian & Pykosz, Leandro. (2013). **Envelhecimento e Inclusão Digital**. Extensio: Revista Eletrônica de Extensão. 10. 10.5007/1807-0221.2013v10n15p120. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2013v10n15p120>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- POLO, L. **Curso de teoria del conocimiento**. Pamplona: Eunsa, 1987. t. I. Disponível em: <https://revistas.unav.edu/index.php/studia-poliana/article/view/26207>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- PRADHAN, Alisha; LAZAR, Amanda; FINDLATER, Leah. **Use of intelligent voice assistants by older adults with low technology use**. ACM Transactions on ComputerHuman Interaction (TOCHI), v. 27, n. 4, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3373759>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- TORRES, Lidiane Silva; ISTOÉ, Rosalee Santos Crespo. **Por uma pedagogia da velhice: o papel das tecnologias digitais na educação para idosos**. Disponível em: CIEH, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xii-coninter-congresso-internacional-interdisciplinar-em-sociais-e-humanidades-359374/792489-por-uma-pedagogia-da-velhice--o-papel-das-tecnologias-digitais-na-educacao-para-idosos/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

REVISTA

evolucion

periódico científico multidisciplinar



conted.tech
EDITORIA