

**Práticas Pedagógicas e
Desafios Contemporâneos
em Educação**

Marcelo Duarte
Organizador

Marcelo Duarte

Organizador

Práticas Pedagógicas e Desafios Contemporâneos em Educação

Título

Práticas Pedagógicas e Desafios
Contemporâneos em Educação

Organizador

Marcelo Duarte

ISBN: 978-65-982325-3-5

DOI: 10.29327/5405528

Publicado por

Triálogo

Rua General Neto, 71, Sala 404, Caixa Postal 194,

Moinhos de Vento, Porto Alegre, RS, Brasil

www.trialogo.com.br

contato@trialogo.com.br

Primeira publicação: Junho de 2024

Conselho Editorial

Prof. Dr. Edward Pessano

Universidade Federal do Pampa

Prof.^a Dr.^a Lucia Giraffa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Edson Massayuki Kakuno

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla

Universidade Federal do Pampa

Prof. Dr. Valdo José Cavallet

Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Vaneza Silva da Rosa

Secretaria de Educação de Santa Cruz do Sul/RS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

P912 Práticas pedagógicas e desafios contemporâneos em educação
[recurso eletrônico] / organizador Marcelo Duarte. —
Porto Alegre : Triálogo, 2024.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-982325-3-5

1. Educação - Finalidades e objetivos. 2. Educação -
Aspectos sociais. 3. Educação inclusiva. 4. Professores -
Formação. 5. Prática de ensino. I. Duarte, Marcelo.

CDD23: 370.1150981

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Direitos Autorais

© 2024 por Triálogo e os autores individuais de cada capítulo. Obra de livre acesso para leitura e compartilhamento, desde que a obra original não seja modificada e/ou utilizada comercialmente. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou utilizada de qualquer forma ou por qualquer meio além do permitido sob esta licença sem a autorização escrita de cada autor do capítulo ou da editora, exceto para fins de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Sumário

Apresentação	5
<i>Marcelo Duarte</i>	
A constituição identitária das mulheres negras na sociedade racializada brasileira	9
<i>Érica Cilene dos Santos Cardoso e Debora Rocha Silva</i>	
A Educação Inclusiva está para todas as pessoas? O papel da Comunicação Aumentativa e Alternativa neste processo	17
<i>Cimone Halberstadt, Francéli Brizolla, Lisete Funari Dias e Vitória da Luz</i>	
A Matemática e a Educação Financeira no Ensino Fundamental	29
<i>Marilene Vaz Silveira</i>	
Reflexões sobre o ensino da escrita e interpretação de texto no Programa Residência Pedagógica	36
<i>Sandrielle Cardoso Teixeira e Viviane Kanitz Gentil</i>	
Surdez oralizada: desconstruindo estereótipos para uma Educação Inclusiva	47
<i>Elisangela Rodrigues Vargas e Francéli Brizolla</i>	
A relação entre a depressão infantil e as dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar	57
<i>Adriana Moraes dos Santos, Brenda Nascimento Santos e D'layne Giordana Pereira Soares</i>	
A influência da língua espanhola na formação de quem é natural de Santana do Livramento	75
<i>Stéfani Lima de Freitas</i>	
Violências domésticas e seus reflexos no processo de aprendizagem: uma análise do contexto escolar brasileiro	83
<i>Luciana Pimentel Rodriguez</i>	
Elaboração do Documento Orientador Curricular de Bagé: um relato de experiência enquanto participante do processo	93
<i>Paulo Henrique Maia da Silveira</i>	

Apresentação

Reflexões e caminhos para práticas pedagógicas contemporâneas

A educação na contemporaneidade enfrenta desafios complexos e, muitas vezes, inéditos. Em um mundo marcado pela transformação digital, pela diversidade social e cultural e pelas profundas mudanças nas formas de comunicação e interação, as práticas pedagógicas se tornam centrais para promover uma educação que atenda às demandas do presente e do futuro. As escolas e os educadores, mais do que nunca, estão em posição de repensar seus métodos, buscando formas inovadoras de engajar estudantes, promover o pensamento crítico e oferecer uma formação integral que vá além dos conteúdos tradicionais.

Nesse cenário, a educação deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento e passa a ser um ambiente de construção ativa de saberes, onde o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e a interação com o mundo ao redor são essenciais. A pluralidade de vivências, as novas tecnologias, a inclusão de diferentes formas de expressão e a necessidade de reconhecer as singularidades de cada indivíduo são pautas cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Os educadores são desafiados a lidar com questões que envolvem, por exemplo, a inclusão de alunos com necessidades especiais, o uso consciente de tecnologias digitais, e a criação de ambientes que favoreçam a equidade e o respeito à diversidade.

Tais transformações exigem um olhar atento para as práticas pedagógicas que emergem como resposta às necessidades contemporâneas. Ao mesmo tempo, a educação precisa lidar com questões estruturais e históricas, como as desigualdades sociais, a violência dentro e fora do ambiente escolar e a exclusão de grupos marginalizados. Há, portanto, uma necessidade crescente de articulação entre o conhecimento teórico e as experiências práticas que se dão no dia a dia das escolas, de modo que a educação se mantenha relevante e capaz de enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança.

É nesse contexto que se insere a coletânea **Práticas Pedagógicas e Desafios Contemporâneos em Educação**, trazendo uma série de reflexões e estudos sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no cenário atual. A diversidade de temas abordados reflete a complexidade da educação

contemporânea e a necessidade de uma abordagem plural para pensar e repensar a formação dos sujeitos. Cada capítulo apresenta uma perspectiva única sobre como as práticas pedagógicas podem ser transformadas para responder às demandas atuais, oferecendo caminhos que dialogam diretamente com os contextos locais e as necessidades globais da educação.

O primeiro capítulo, intitulado **A constituição identitária das mulheres negras na sociedade racializada brasileira**, discute a trajetória das mulheres negras na construção de suas identidades em uma sociedade marcada por racismo e sexismo. As autoras utilizam a interseccionalidade como base teórica para explorar as opressões sofridas por essas mulheres, destacando a luta pelo reconhecimento social e acesso à educação. O capítulo revisita conceitos de feminismo negro, escrevivência e empoderamento, propondo reflexões sobre a importância das ações afirmativas e do lugar de fala.

No segundo capítulo, **A Educação Inclusiva está para todas as pessoas? O papel da Comunicação Aumentativa e Alternativa neste processo**, explora-se a importância da Tecnologia Assistiva e, em particular, da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como recursos que podem proporcionar maior autonomia a estudantes com dificuldades de comunicação verbal. Baseado em dados do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, o capítulo mapeia a realidade de estudantes com comunicação não-verbal, propondo o uso de tecnologias como estratégia para garantir a inclusão efetiva nas escolas e na sociedade.

O terceiro capítulo, **A Matemática e a Educação Financeira no Ensino Fundamental**, explora a importância de ensinar conceitos de educação financeira integrados à matemática desde o início da educação formal. A autora apresenta uma metodologia interdisciplinar que visa preparar os alunos para tomar decisões financeiras responsáveis, usando problemas reais como calcular o preço de venda de produtos. O capítulo também destaca o uso de recursos práticos, como planilhas e simulações, para tornar o aprendizado dinâmico e aplicável à vida cotidiana, promovendo habilidades críticas e de tomada de decisão.

No quarto capítulo, **Reflexões sobre o ensino da escrita e interpretação de texto no Programa Residência Pedagógica**, abordam-se as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do programa Residência Pedagógica, voltadas para o aprimoramento da escrita e interpretação de textos dos alunos do ensino fundamental. A partir de metodologias ativas e lúdicas, as autoras relatam as dificuldades enfrentadas pelos alunos, principalmente no contexto pós-pandemia, e a importância da mediação docente nesse processo.

O quinto capítulo, **Surdez oralizada: desconstruindo estereótipos para uma Educação**

Inclusiva, trata da complexidade da surdez oralizada, destacando as diversidades dentro da comunidade surda e a necessidade de desconstruir estereótipos associados a essa condição. As autoras exploram as barreiras enfrentadas por pessoas surdas oralizadas no sistema educacional, especialmente em relação à acessibilidade, e defendem que a comunicação oral, embora seja uma forma de expressão para alguns surdos, não elimina a necessidade de estratégias inclusivas.

No sexto capítulo, **A relação entre a depressão infantil e as dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar**, discute-se como a depressão infantil interfere diretamente no desempenho escolar das crianças. As autoras exploram os sintomas, causas e características da depressão, destacando a dificuldade de concentração e desmotivação como fatores que afetam o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o capítulo discute a importância de intervenções pedagógicas e psicopedagógicas, que podem ser aliadas no tratamento e na melhoria do rendimento escolar dessas crianças.

O sétimo capítulo, **A influência da língua espanhola na formação de quem é natural de Santana do Livramento**, explora como a proximidade geográfica entre Brasil e Uruguai impacta a fala dos moradores de Santana do Livramento. O capítulo analisa a influência do espanhol uruguaio no português brasileiro falado na região, focando nas vogais postônicas finais. A autora utiliza a teoria da variação linguística de Labov para investigar como fatores sociais e situacionais moldam essa variação linguística, sugerindo que a convivência com a língua espanhola influencia aspectos fonéticos e fonológicos na fala local.

No oitavo capítulo, **Violências domésticas e seus reflexos no processo de aprendizagem: uma análise do contexto escolar brasileiro**, debatem-se os impactos da violência doméstica no desempenho escolar de crianças em idade escolar. A autora explora como as diferentes formas de violência afetam a concentração, o comportamento e o rendimento dos alunos no ambiente escolar. O capítulo enfatiza o papel crucial da escola na identificação dessas vítimas e na promoção de um ambiente acolhedor que possa minimizar os efeitos negativos da violência, além de propor estratégias de apoio educacional.

O nono capítulo, **Elaboração do Documento Orientador Curricular de Bagé: um relato de experiência enquanto participante do processo**, narra o processo colaborativo de criação do Documento Orientador Curricular (DOM) de Bagé. O autor detalha como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi adaptada para as realidades locais, com a participação ativa de professores e da comunidade escolar. O capítulo discute os desafios encontrados, como a adaptação

de habilidades e competências à região da Campanha, além da importância da gestão democrática e do envolvimento da comunidade.

Em um momento em que a educação precisa se reinventar para enfrentar as exigências de uma sociedade em transformação, este livro oferece reflexões profundas e necessárias para todos os envolvidos no processo educativo. Convidamos você, leitora e leitor, a repensar abordagens e a enxergar novas possibilidades para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e significativa.

Boa leitura!

Marcelo Duarte¹

¹ Editor-chefe da Triálogo. Mestre em Ensino (Unipampa). Coordenador do Curso de Especialização em Docência na Era Digital (Faculdade Iguaçu).

A constituição identitária das mulheres negras na sociedade racializada brasileira

Érica Cilene dos Santos Cardoso

Universidade Federal do Pampa, ericadeus.aluno@unipampa.edu.br

Debora Rocha Silva

Universidade Federal do Pampa, deborards.aluno@unipampa.edu.br

Introdução

Estrelas humanas

*Criadas das estrelas, reluzimos sob a lua.
De Oxum somos a doçura e de Obá a bravura.
De tanto que tentaram nos apagar, hoje trançamos nossa cultura.
Construímos a história sendo a fundição e a estrutura.
Repintamos a beleza, fomos tinta e moldura.
Temos ritmo, poder e estatura.
Somos rainhas que vestem armadura e lutam suas próprias batalhas.
Somos a essência da natureza, o reluzir do aço e o corte da navalha.
Nós geramos o mundo, criamos o fogo e nos batizamos no leito do Nilo.
Tentaram nos profanar, mas nós sempre resistimos.
Resistimos ao pior dos males, estamos sempre buscando a nossa plena liberdade.
E não vamos parar, nós pretas nunca iremos parar.
Cuidamos dos nossos e rezamos pelos que tiveram o seu fim no mar.
Celebramos nossas conquistas, mas ainda temos muito o que reivindicar.
Queremos paz, reparação e acesso à educação.
Seremos professoras, doutoras, mestras e o quisermos ser.
Viemos e vamos fazer acontecer. Chega de nos negar, chega de nos curvar.
Somos feitas de ouro e bronze e merecemos brilhar.*

Sophia Bispo

Como pesquisadoras negras, escolhemos o poema da autora Sophia Bispo para iniciarmos um diálogo aberto e reflexivo sobre a construção identitária das mulheres negras diante das dificuldades e

dos desafios encontrados por todas nós nas relações sociais e dialógicas quando lutamos para conquistar o nosso espaço e lugar de fala. Apontamos, neste capítulo, ancoradas em fundamentações bibliográficas e aportes teóricos, a necessidade de descolonizar as perspectivas hegemônicas da teoria feminista, pois estas, não incluem nos estudos o conjunto de diferentes dimensões do feminismo, que, “apesar de uma aparente heterogeneidade, possuem como centralidade as mesmas relações de poder, desproporcionais, discriminadoras e injustas, das desigualdades de gênero”. (Moraes, 2021, p. 61)

Primeiramente, conduzimos nossas perspectivas sob a luz de Djamila Ribeiro no que tange teoria do ponto de vista feminista que é possível falar de lugar de fala além de aportes conceituais advindas de autoras, mulheres negras, que unidas a nós, reivindicam os diferentes pontos de análise e afirmações sobre o que é marcar o lugar de fala. “Assim entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade” (Ribeiro, 2021, p. 85).

Abordamos a interseccionalidade neste estudo visando dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais sob o enfoque da autora Eunice Moraes (2021). Segundo ela, “a interseccionalidade foi pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros na sensibilidade analítica”. (Moraes, 2021, p. 14)

O feminismo negro ou movimento de mulheres negras, dentro dos feminismos, foi responsável pelo resgate conceitual e ressignificação do empoderamento. De acordo com Joice Berth na obra “*Empoderamento*”, um resgate mostra-se fundamental para a nossa movimentação na luta pela quebra da formação hegemônica na base da pirâmide social. “Podemos chamar de resgate porque não é novidade para os movimentos de mulheres negras a necessidade de busca por processo de empoderamento como condição de sobrevivência” (Berth, 2021, p. 125).

Conforme Djamila Ribeiro (2018, p. 36) “essas experiências comuns resultantes do lugar social que ocupam impedem que a população negra acesse a certos espaços”. O que impossibilita a presença das mulheres negras como escritoras, obstruindo o conhecimento de produções desses grupos racializados, por não terem oportunidade nesses espaços. Por isso as ações afirmativas se fazem necessárias para a entrada nas universidades de forma justa e igualitária para que se possa ter voz e vez na sociedade onde vivemos.

Costuramos reflexões sobre a Escrivência de Conceição Evaristo e apoiadas pela escritora Isabella Rosado Nunes afirmamos expressamente que estudar a Escrivência é urgente pois compreende uma complexidade que se expressa nos espaços literário, político e histórico desvelando, dessa forma, o protagonismo das mulheres negras e combatendo as desigualdades e preconceitos raciais e de gênero. “É acreditar que toda pessoa tem algo para compartilhar; e que, ao registrar ou publicar, promove sentidos,

reconhecimentos e uma compreensão de vida livre e ampla, essencial para que se conheça e se respeite uma sociedade tão diversa” (Nunes, 2020, p. 15).

Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. “Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha” (Evaristo, 2021, p. 35). Portanto, para a autora a Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras desfazendo a imagem do passado onde o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas.

Interseccionalidade, identidade e feminismo negro

Balizadas por Guacira Lopes Louro na obra “*Corpo Educação*”, consolidamos percepções acerca da construção das identidades de gênero, diante do cenário que as mesmas são afetadas pelas transformações nas formas de viver e, sem dúvida, as novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto, permitem novas soluções para as indagações que, obviamente, provocam novas e desafiantes questionamento e possíveis direcionamentos comuns para sustentação das respostas. De acordo com Guacira, é, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais, não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe, etc. (Louro, 2000).

A estrutura interseccional de construção mútua de categorias de identidade permitiu que as afro-brasileiras desenvolvessem uma política identitária, segundo Patricia Hill Collins no livro “*Interseccionalidade*”. Nesse caso, elas cultivaram uma identidade feminista negra de feições políticas no cruzamento entre racismo, sexismo, exploração de classe, história nacional e sexualidade. No entanto, a constituição do movimento de mulheres, mesmo em torno de um tema tão inequívoco quanto a mulher, foi influenciada por outras categorias. Assim, “diferentemente das brasileiras brancas, a população brasileira negra de todos os sexos e gêneros teve de criar uma identidade política coletiva como “negra” para construir um movimento social antirracista que mostrasse os efeitos do racismo antinegro” (Collins, 2020, p. 42).

Sob esse prospecto, concordamos com Guacira ao apontarmos a multiplicidade de sujeitos e estes e identidades, porém, reconhecer-se numa identidade supõe responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais. A autora faz um alerta importante: “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades” (Louro, 2000, p. 9).

As relações de poder interseccionais devem ser analisadas por meio de interseções específicas

bem como entre domínios de poder, dessa forma, o movimento das mulheres afro-brasileiras revela como as pessoas comuns se organizam para se opor às relações de poder que as prejudicam. Ao examinar como as mulheres negras no Brasil se organizaram para resistir às múltiplas formas de desigualdade social, o ativismo delas mostra como o engajamento de movimentos sociais comunitários e movimentos sociais de base gerou análises e práticas interseccionais (Collins, 2020).

De fato, as questões específicas da vivência da mulher negra no Brasil, no cruzamento de racismo, sexismo, exploração de classe, cidadania de segunda classe e heterossexismo, tinham pouco reconhecimento. Esses movimentos sociais isolados, contemplando feminismo, antirracismo e movimentos da classe trabalhadora, foram importantes, e muitas mulheres negras continuaram a participar deles. No entanto, como nenhum movimento social conseguiu resolver adequadamente as questões específicas das mulheres afro-brasileiras, elas criaram um movimento próprio. Dar um passo atrás para ver as ideias e as ações das mulheres negras brasileiras mostra como uma política identitária coletiva emergiu de um entendimento politizado de uma identidade coletiva de mulheres negras com base em experiências comuns de dominação, exploração e marginalização. (Collins, 2020, p. 43).

Imbricado a estes prospectos, costuramos percepções com Ceila Sales de Almeida, autora do livro *“Feminismo: luta por reconhecimento da mulher negra no Brasil”*. Na obra, a autora esclarece que o estudo de gênero foi e continua sendo de grande relevância para o feminismo e para a compreensão lato sensu das relações que envolvem o estudo do sexo, raça e classe. Diante disso, a autora relata que o feminismo negro surgiu como resposta às especificidades que afetam as mulheres negras, em razão do duplice processo de opressão perpetrado pelas práticas racistas e sexistas. “Conscientes da importância de seu papel na história das especificidades que marcaram a trajetória histórico e social, as mulheres negras buscaram demarcar situações específicas e reafirmar a sua luta por identidade e reconhecimento” (Almeida, 2020, p. 53).

Eunice de Moraes afirma que o pensamento feminista negro, ao gerar conhecimentos a partir das experiências das mulheres negras, contribuíram para o aprofundamento dos debates internos dos movimentos sociais de mulheres, acerca da importância de se pensar gênero e raça articulados, marcando a inter-relação entre o racismo e o sexismo no contexto da exploração de classe e das opressões nas relações sociais e de poder. Conforme a autora, “é necessária uma conscientização e um engajamento político, para a compreensão do impacto da opressão racista e sexista na vida das mulheres negras” (Moraes, 2021, p. 42).

Dessa forma, para Moraes (2021), a raça e o gênero, como formação social, fazem parte da estratégia da luta de classes e de transformação social entendida pelo feminismo negro. “Há uma relação opressora que exclui negras do acesso aos recursos econômicos, equipamentos sociais, bons empregos, cargos e qualificações em razão da raça/cor” (p. 89). Portanto, o pensamento feminino negro incorpora o ativismo das mulheres negras a interseccionalidade da opressão de raça, de gênero e de classe para contribuir com o enfrentamento à dominação política, econômica e ideológica.

Luta das mulheres negras por sua liberdade social

A população negra foi confinada, entre outras práticas, à desumanização de escravizados de ontem e de hoje, mesmo que hoje seja oculta e consequente de séculos de escravização de fato. Joice Berth (2020), esclarece que no caso das mulheres negras e seu peculiar posicionamento na encruzilhada das opressões que construíram nossa sociedade, há uma invisibilidade que é consequente da articulação dos grupos subalternos dentro da pirâmide social. Dessa forma, “o pensamento feministas negras abre dimensões importantes do trabalho de empoderamento, ao mesmo tempo que define a necessidade de interligação entre essas dimensões e que não se podem dissociar os processos individuais dos processos coletivos” (Berth, 2020, p. 61).

Nesse cenário, trazemos Djamila Ribeiro como suporte feminino na busca por reflexões sobre a restrição de oportunidades a partir do lugar social ocupado por certos grupos, como as mulheres negras. Para a autora, uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, sendo que essas experiências, em formatos hierarquizada e não humanizados, faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados de modo igualmente subalternizados, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente (Ribeiro, 2021).

Para a autora, a questão é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções:

Uma simples pergunta que nos ajuda a refletir é: quantas autoras e autores negros o leitor ou leitora, que cursaram a faculdade, leram ou tiveram acesso durante o período da graduação? Quantas professoras ou professores negros tiveram? Quantos jornalistas negros, de ambos os sexos, existem nas principais redações do país, ou até mesmo nas mídias ditas alternativas? Essas experiências comuns resultantes do lugar social que ocupam impedem que a população negra acesse certos espaços. (Ribeiro, 2021, p. 63).

Ao retomarmos Conceição Evaristo, afirmamos que a Escrivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o apreender. A autora propõe um questionamento sobre um o ato audacioso de mulheres que rompem domínios impostos, notadamente as mulheres negras, e se enveredam pelo caminho da escrita (Evaristo, 2021):

O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e, quando muito, semialfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita”? Tento responder. Talvez essas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo (Evaristo, 2021, p. 35).

Dessa forma, transcrevemos a fala de duas mulheres negras que nos relataram suas trajetórias acadêmicas na graduação. Foi com o pensamento na abertura de novos caminhos que duas mulheres, professoras negras atuantes no ensino fundamental, com mais de quinze anos de magistério, atuando pelo município de Bagé, localizada na região da campanha no sul do Brasil, decidiram se aventurar novamente nos estudos.

Considero, a partir das percepções de Gomes (2002), que as relações estabelecidas sobre a identidade negra nos desafiam a pensar na construção de uma pedagogia da diversidade. Por isso, torna-se imprescindível afirmar que: “durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil, e, sobretudo, questionar os motivos de tal distorção e de tal ocultamento” (p. 43).

Ingressaram em um curso superior na Universidade da Região da Campanha - URCAMP no programa que ofertava aulas nas férias de Julho e Dezembro para professores que ainda não tinham formação no nível de graduação. Esta flexibilização estava amparada pela Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelecia o prazo de dez anos para que todos os professores que atuassem no ensino fundamental tivessem diploma de cursos de Licenciatura.

Essas mulheres negras que, ambas com mais de cinquenta anos de idade, sem habilidades na área da informática ou na produção de textos, inclusive no período da elaboração do TCC, cursaram quatro anos neste modelo de organização do curso, para que pudessem ter a chance de aprender distintas informações e conhecimentos, cumprir a determinação legal, melhorar o salário e trilhar novos caminhos.

Conforme Kabengele Munanga (2019), é através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história. Para o autor:

A memória que lhe inculcam não é de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou. (Munanga, 2019, p. 43).

Por muitas vezes, elas diziam: “*quem diria, mulheres pobres que estudavam com o material escolar fornecido pela escola, suas roupas muitas vezes doadas, pois eram filhas de uma viúva que tinha ficado com seis filhos para criar, tendo a mais velha na época treze anos e que para se alimentarem precisavam ajudar em casa trabalhando como empregada doméstica em plena adolescência, hoje seriam professoras e com faculdade*”. Tanto foi seu entusiasmo em concluir a graduação que as professoras continuaram os estudos realizando em seguida a pós-graduação em nível de especialização em cursos da área da Educação. Hoje, ambas já estão aposentadas.

Nesse contexto, Nilma Lino Gomes afirma que o movimento negro provoca inquietações aos

que ainda rebatem a existência do racismo no campo educacional. Para a autora, que o movimento negro gera novos conhecimentos alimentados pelas lutas que contribuem para a sociedade em geral se fundamente de outros conjuntos de conhecimentos enriquecedores. “Uma coisa é certa, se não fosse à luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização com todas as tensões, os desafios e os limites muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria sido aprendido”. (Gomes, 2017, p. 14)

São histórias vivas como esta que descrevemos que incentivam outras mulheres negras a nunca desistirem de seus objetivos, pois podemos ser e estar onde quisermos, independente de nossa cor, raça ou gênero.

Considerações finais

Diante dos aspectos abordados neste capítulo, fomentamos a discussão e a reflexão sobre o direito das mulheres negras a se reconhecerem enquanto protagonistas de suas próprias identidades, pois somos capazes de expressar nossas visões de mundo e sobre o mundo que vivemos e experienciamos como sujeitos que detém o seu lugar de fala. Dessa forma, buscamos reconhecimento e valorização da nossa identidade enquanto mulheres negras afrodiaspóricas.

Com esse estudo, contudo, buscamos contribuir, enquanto mulheres negras, que ocupam o seu lugar de fala na pesquisa, na reflexão sobre a equidade de raça e de gênero e que se possa disseminar novas e profundas perspectivas sobre a temática. Projetamos, portanto, a incorporação dos debates sobre o combate à desigualdade de gênero e suas origens, os sentimentos de exclusão e desqualificação que ferem todas mulheres negras no Brasil, e, sobretudo, as formas de superá-los.

Referências

ALMEIDA, Ceila Sales. **Feminismo Negro**: luta por reconhecimento da mulher negra no Brasil. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro, Jandaia, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtexto. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs). **Escrivivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 27-54.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista De Estudos De Literatura**, v. 9, p. 38–47, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9.38-47>. Acesso em: 23 abr. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LOURO, Guacira Lopes Louro. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes Louro (Org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 04-24.

MORAES, Eunice Léa. **Educação Libertadora e Feminismo Negro**: uma teia conceitual de resistência à interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classe. Curitiba: CRV, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaia, 2021.

A Educação Inclusiva está para todas as pessoas? O papel da Comunicação Aumentativa e Alternativa neste processo

Cimone Halberstadt

Universidade Federal do Pampa, cimonehalberstadt.aluno@unipampa.edu.br

Francéli Brizolla

Universidade Federal do Pampa, francelibrizolla@unipampa.edu.br

Lisete Funari Dias

Universidade Federal do Pampa, lisetedias@unipampa.edu.br

Vitória da Luz

Universidade Federal do Pampa, vitorialuz@unipampa.edu.br

Introdução

Temos aqui, um grande desafio, desvendar e descrever a educação inclusiva para todas as pessoas, em específico no Ensino Médio Gaúcho. Mas será que a educação inclusiva está para todas as pessoas?

De acordo com Sartoretto (2022, p. 2), “o direito à educação, o direito de frequentar a escola comum (junto com os ditos “normais”), o direito a aprender nos “limites” das próprias possibilidades e capacidades, são decorrentes do direito primordial à convivência”. Segundo a autora, é na convivência com seres humanos, ditos normais ou diferentes, que todos aprendem.

Primeiramente, no que se refere à inclusão, é preciso desconstruir o “padrão”, pensando em potencialidades e estratégias, bem como, instrumentalizar para criar possibilidades e condições. Para que

tudo isso se torne possível é preciso conhecer a Tecnologia Assistiva (TA), pois está posta como uma grande aliada na eliminação de barreiras e um caminho possível, capaz de “libertar” e garantir a inclusão da pessoa com deficiência. Como afirma Radabaugh (1933, p. 11): “Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”.

Manzini (2005, p. 82) refere que “os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos”. Segundo o autor, uma bengala pode ser considerada uma tecnologia assistiva, ou até mesmo, um aparelho para amplificação do som para pessoas surdas ou ainda um veículo adaptado para pessoas com deficiência física.

Ao referir o termo Tecnologia Assistiva é preciso ter em mente a necessidade do indivíduo, assim como a atividade que ele está impedido de realizar por conta da sua condição de deficiência, seja um apoio simples para ter a marcha segura ou dispositivos que a substitua. Esses dispositivos podem garantir a funcionalidade e autonomia nas atividades de vida diária e em vários contextos (OMS, 2008).

No contexto escolar diverso será preciso apresentar aos estudantes formas diferentes de realizar a mesma tarefa posta pelo professor, assim como instrumentalizá-los para que possam desempenhar as atividades. Para isso, poderá ser necessário uma simples caneta, para que um determinado aluno possa atingir esse objetivo ou um computador de controle ocular para que o indivíduo com limitação motora possa, da mesma forma, apresentar seu resultado. Na falta desses instrumentos, ambos os alunos não chegarão ao caminho traçado pelo professor e o que os leva ao insucesso é a falta desses instrumentos e não a condição apresentada por eles.

Nesse sentido, propõe-se uma teorização sucinta sobre Tecnologia Assistiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa como suporte à pesquisa com abordagem quantitativa que objetivou mapear estudantes com comunicação não-verbal nas escolas de Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul e apresentar práticas de uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa como uma das estratégias de Tecnologia Assistiva.

Comunicação Aumentativa e Alternativa como estratégia da Tecnologia Assistiva

Tecnologia Assistiva é um termo relativamente novo e, segundo (Bersch, 2005), surge a partir da tradução do termo Assistive Technology em 1988. A autora explica que é um “importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana, conhecida como *Public Law* 100-407, que compõe, com outras leis, o *ADA - American with Disabilities Act*” (Bersch, 2005, p. 10).

No Brasil, foi realizada uma reunião através do Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, em dezembro de 2007, em Brasília – DF, com a finalidade de discutir a TA voltada às pessoas com deficiência. Estabelece-

se a TA como sendo uma área do conhecimento interdisciplinar, que envolve produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços, com objetivo, promover a funcionalidade relacionada “à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (CAT, 2007, p.3).

Esse termo foi regulamentado na Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) Estatuto da Pessoa com Deficiência que apresenta a TA como:

[...] tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015, Art. 76).

Entende-se a TA como recursos (todo e qualquer item, equipamento ou parte dele) e serviços prestados profissionalmente à pessoa com deficiência. A TA está classificada em 11 categorias: Auxílios para a vida diária; CAA Comunicação aumentativa e alternativa; Recursos de acessibilidade ao computador; Sistemas de controle de ambiente; Projetos arquitetônicos para acessibilidade; Órteses e próteses; Adequação Postural; Auxílios de mobilidade; Auxílios para cegos ou com visão subnormal; Auxílios para surdos ou com déficit auditivo; Adaptações em veículos.

Já o termo Comunicação Aumentativa e Alternativa foi traduzido do inglês *Augmentative and Alternative Communication* - AAC. Além do termo resumido “Comunicação Alternativa”, no Brasil também encontramos as terminologias: “Comunicação Ampliada e Alternativa - CAA” e “Comunicação Suplementar e Alternativa - CSA”.

Parreira *et al.* (2015) afirma que:

A Comunicação Aumentativa e Alternativa, é uma estratégia da Tecnologia Assistiva que garante mais autonomia de comunicação em vários contextos, bem como acesso ao conteúdo pedagógico, possibilitando maior autonomia e aprendizado às pessoas com deficiência, especificamente aquelas que não se comunicam de forma verbal (Parreira *et al.*, 2015, p. 22).

Na mesma linha, compreende-se que, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é a área da Tecnologia Assistiva que se destina a ampliar as habilidades de comunicação, ou seja, se destina às pessoas sem fala ou sem escrita funcional, bem como, com defasagem entre sua necessidade de se comunicar e habilidade de falar e/ou escrever. Segundo Queiroz (2018), ainda sobre o conceito, entende-se que são recursos necessários a cada especificidade do usuário e, de acordo com a complexidade podem ser classificados em alta e baixa tecnologia. Exemplos de recursos de baixa tecnologia são os livros adaptados, pranchas com símbolos pictográficos, sendo limitados os significados. A Figura 1 apresenta uma prancha de comunicação aumentativa e alternativa que permite ao indivíduo formar frases e manifestar suas necessidades e/ou desejos.

Figura 1. Prancha de comunicação aumentativa e alternativa



Fonte: www.assistiva.com.br.

Já para a alta tecnologia, envolvendo materiais de alto custo, são utilizados vocalizadores e softwares os quais trazem independência para os usuários, conforme Figura 2 (Queiroz, 2018).

O exemplo trazido na Figura 2 é uma prancha criada por usuário de computador com controle ocular, através do programa Boardmaker, utilizando a “função tecla simboloar”. A prancha comunica sobre a conscientização do uso da vaga reservada para pessoas com deficiência e foi impressa através do projeto realizado pela OAB/Bagé-RS, e distribuída à comunidade do município durante a Semana Estadual da Pessoa com Deficiência. Logo após a criação da prancha e impressão foi realizado um card padronizado pela campanha que envolveu pessoas com e sem deficiência.

Figura 2. Prancha de CAA criada por usuário de CAA



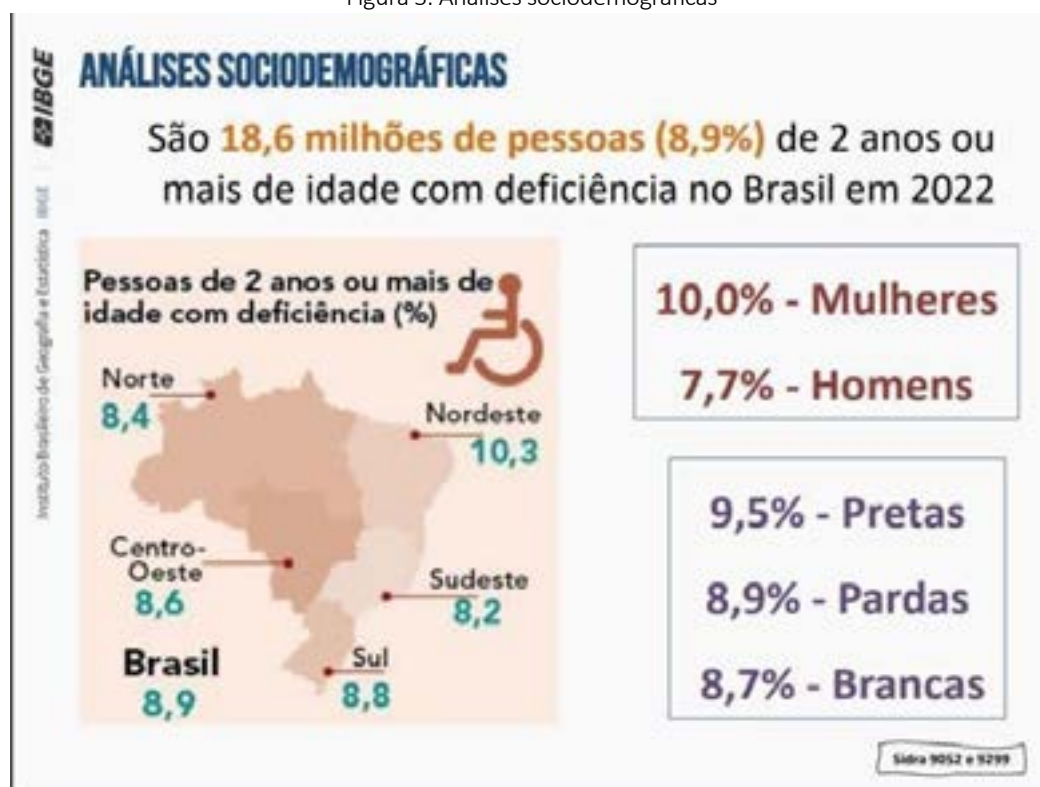
Fonte: Hermann Gonzales Halberstadt (pessoa com paralisia cerebral) para o projeto da OAB Subseção Bagé/RS.

Compreendendo as necessidades de Comunicação Aumentativa Alternativa no Ensino Médio Gaúcho

Para entender melhor a necessidade de pessoas com comunicação não-verbal ou sem escrita funcional no Ensino Médio Gaúcho, torna-se importante conhecer os números que retratam a população com deficiência no País e Estado. Sendo assim, é necessário, primeiramente, um olhar para os dados publicados pelo IBGE, em 07/07/2023, sobre a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínuo, Censo Demográfico, sendo que o Ministério de Planejamento utilizará esses dados para auxiliar no monitoramento das políticas públicas no país (IBGE, 2022).

A pesquisa, segundo dados do IBGE, mostra que, no ano de 2022 havia 18,6 milhões de pessoas (8,9% da população com 2 anos ou mais de idade) com deficiência no Brasil, como pode-se observar na Figura 3.

Figura 3. Análises sociodemográficas

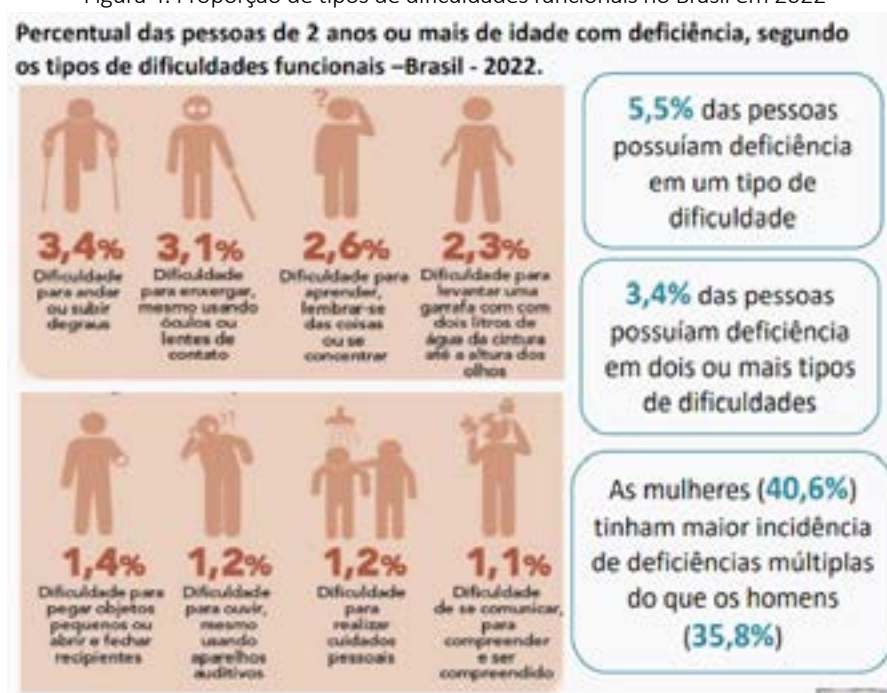


Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2022)

Ainda segundo dados do IBGE, a proporção de pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência no Rio Grande do Sul, é de 9,9 % da população.

Na Figura 4, observa-se os tipos de deficiências, sendo que 1,1% delas têm dificuldade de comunicação para compreender e ser compreendido.

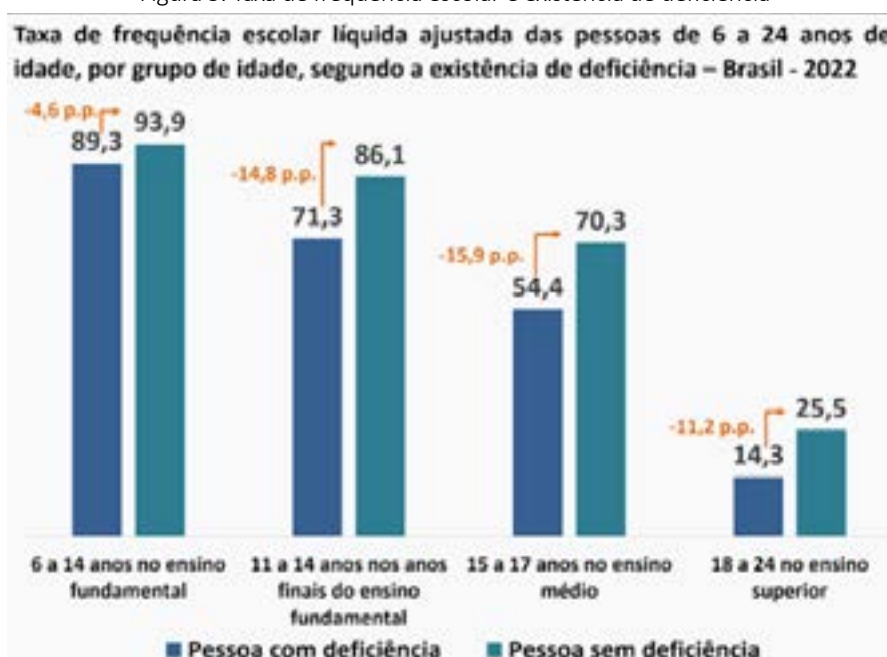
Figura 4. Proporção de tipos de dificuldades funcionais no Brasil em 2022



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2022)

A Figura 5 mostra a taxa de frequência escolar ajustada por idade no Brasil, ficando evidente a diminuição considerável da presença desse público no ensino médio e por consequência no ensino superior.

Figura 5. Taxa de frequência escolar e existência de deficiência



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2022)

Sobre o apresentado, considerando o último censo do IBGE em 2010, houve um avanço quando observa-se os parâmetros utilizados para desenvolver essa pesquisa que teve como pilares legais a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão – Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015), Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), *Washington Group on Disability Statistics* - ONU e Agenda 2030 - ODS “Não deixar ninguém para trás”.

Para atingir o objetivo desta pesquisa, primeiramente foram requisitados em 2023, dados do Rio Grande do Sul à Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), sendo apresentados como sendo cerca de 23.997 pessoas com deficiência estão matriculadas no Ensino Médio, sendo ao todo 752.237 alunos. No mesmo ano, foi enviado o projeto de pesquisa da autora à SEDUC, para dois departamentos, o recém criado Centro de Educação Baseada em Evidências (CEBE) e Departamento de Modalidades e Atendimento Especializado, foram solicitados dados referentes ao número de escolas com Ensino Médio no estado; número de estudantes matriculados; quantos desses são estudantes com deficiência; e quais possuem comunicação não-verbal.

Os dados obtidos, com retorno por e-mail, do Centro Educacional Baseado em Evidências para escolas do estado do Rio Grande do Sul, mostram um total de 1120 escolas que ofertam a etapa do Ensino Médio e destas, 1100 ofertam Ensino Médio regular, 58 ofertam de forma independente ou concomitante o Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio. Entre estas, seis são escolas Especiais de Ensino Médio, conforme o Quadro 1.

Quadro 1. Número de escolas de Ensino Médio no RS segundo CEBE

Escolas que ofertam a etapa do Ensino Médio	1120
Ensino Médio Regular	1100
Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio	58
Escolas Especiais de Ensino Médio	6

Fonte: Centro de Educação Baseada em Evidências (CEBE).

O Quadro 2 apresenta dados relativos do CEBE a 283.726 alunos matriculados no Ensino Médio Gaúcho, sendo atendidos 6445 estudantes com deficiências nas 1120 escolas de Ensino Médio do RS. Nessas escolas existem 955 salas de recursos AEE.

Quadro 2. Sala de Recursos para estudantes com deficiência

Número total de estudantes com e sem deficiência matriculados	283.726
Número total de estudantes com deficiência	6445
Número de sala de recursos AEE	955

Fonte: Centro de Educação Baseada em Evidências (CEBE).

Sobre os estudantes com comunicação não-verbal, o CEBE informou que não tem essa categoria no Sistema de Matrículas utilizada pela Secretaria Estadual, sendo assim não tem essa informação específica. Os dados obtidos representam o número de estudantes com deficiência matriculados no Ensino Médio, totalizando 6445 estudantes, conforme o Quadro 3.

Quadro 3. Tipos e quantidade de estudantes com deficiência

Tipo de deficiência	Quantidade de estudantes
Autismo	1354
Deficiência Auditiva	255
Deficiência Física	286
Deficiência Intelectual	3747
Deficiência Múltipla	241
Surdez	174
Surdocegueira	9
Síndrome de Down	161
Síndrome de Williams	2
Síndrome de Asperger	191
Síndrome de Rett	4
Transtorno Desintegrativo da Infância	21
Total de alunos com alguma deficiência	6445

Fonte: Centro de Educação Baseada em Evidências (CEBE).

Já no Departamento de Modalidades e Atendimento Especializado, os números enviados foram resultados de levantamento realizado pelo DMAE, para responder a solicitação da pesquisadora, também no ano de 2023. Esses dados foram coletados por meio de formulário *Google Forms* direcionado às Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) de todo Estado do RS.

Em reunião realizada em 03/10/2023 pela autora principal deste trabalho, via *Google Meet*, com a Diretora do Departamento, Diretora Adjunta e demais servidoras, que elaboraram o questionário, foi relatado que, até o momento, não havia sido feita uma pesquisa destinada a conhecer o número de pessoas com deficiência e com comunicação não-verbal nas escolas de ensino médio no RS. Sendo assim, ao solicitar estes dados, a pesquisa elaborada pela SEDUC também contribuiria para pensar políticas públicas para esse

público. A reunião online com as servidoras ocorreu após duas visitas da pesquisadora à SEDUC, sendo que os encontros presenciais ocorreram por intermédio do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COEPEDE), no qual a pesquisadora é conselheira presidente. Os dados recebidos até outubro de 2023, pela Seduc, estão apresentados no Quadro 4, sendo que das 1120 escolas, 1098 retornaram, podendo-se observar que existem 685 estudantes com comunicação não-verbal.

Quadro 4. Escolas com Ensino Médio no RS

Escolas/Estudantes com comunicação não-verbal	Números
Número de Escolas com Ensino Médio	1098
Número de estudantes com comunicação não-verbal.	685

Fonte: (SEDUC-RS, 2023).

A Tabela 1 apresenta o número de estudantes com comunicação não-verbal pela Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul, sendo observado que existem 20 Escolas Comum e 58 Escolas Especiais na 8ª CRE.

Tabela 1. Estudantes com comunicação não-verbal por Coordenadoria Regional de Educação

Coordenadoria Regional de Educação - CRE	Nº de estudantes com comunicação não-verbal
1ª CRE	178
2ª	24
4ª	83
5ª	12
7ª	27
8ª	78
9ª	16
10ª	20
11ª	13
12ª	05
13ª	36
15ª	08
17ª	04
19ª	14
21ª	05
23ª	01
25ª	14
27ª	109
28ª	11
32ª	06
35ª	05
36ª	09
39ª	07
total	685

Fonte: (SEDUC-RS, 2023).

Os dados produzidos em outubro do ano de 2023, descritos na Tabela 1, são das escolas compreendidas pelas CRE- RS, as quais responderam ao formulário *Google Forms*, sendo que o mesmo continua aberto havendo a possibilidade de novas respostas.

Destaca-se que esses dados, bem como o relato das servidoras em reunião, mostram que não havia, até então, dados específicos sobre o número de pessoas com deficiência com comunicação não-verbal nas escolas Estaduais de Ensino Médio no RS, assim como informado pelo CEBE.

Considerações finais

Diante do exposto, observa-se a relevância da pesquisa que reafirma a necessidade de que as lutas pessoais e familiares em busca da instrumentalização através da Tecnologia Assistiva para evidenciar as potencialidades e garantir mais equidade e inclusão, deve ser extensiva para todas as pessoas. A oportunidade que é atribuída pelo trabalho realizado nos Conselhos de Direitos, Municipal de Bagé (COMPEDE) e do Estado do Rio Grande do Sul (COEPEDE/RS), onde atualmente a autora principal, que é mãe de pessoa com paralisia cerebral, está como conselheira presidente.

Como suporte à pesquisa, foi apresentada uma teorização sucinta sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa como sendo essa uma área da Tecnologia Assistiva, que tem a finalidade ampliar as habilidades de comunicação das pessoas sem fala ou sem escrita funcional, bem como, com defasagem entre sua necessidade de se comunicar e habilidade de falar e/ou escrever. Nesse sentido apresenta-se a diferença na utilização das baixas e altas tecnologias para esse fim. A oferta dessas estratégias e equipamentos é um direito garantido em Lei (Brasil, 2015), sendo que, em alguns casos, quando esse direito não for atendido por meios administrativos, essa busca pode ser feita através da Defensoria Pública, para garantir esse direito.

O objetivo da pesquisa quantitativa foi mapear estudantes com comunicação não-verbal nas escolas de Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, resultando em um total 685 estudantes, segundo dados apresentados pela SEDUC até outubro do ano de 2023. Importante ressaltar que ainda não havia sido realizada a busca por esses dados específicos, sendo apenas encontrados dados que apresentam 6445 estudantes, com algum tipo de deficiência, matriculados no Ensino Médio Gaúcho.

Com relação aos dados gerais, segundo pesquisa do IBGE no ano de 2022, mesmo sendo mapeadas pessoas com algum tipo de deficiência, os mesmos não mostram uma categoria de pessoas com comunicação não-verbal.

Sendo assim, considera-se a relevância da pesquisa para evidenciar essa especificidade e enfatizar o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa para minimizar as barreiras de comunicação, principalmente para estudantes com comunicação não-verbal, e prover uma interação deste com o meio em que está inserido, possibilitando o convívio em sociedade, bem como o aprendizado efetivo no contexto escolar.

Referências

- BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, 2013. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 06 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União: Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20. abr. 2023.
- COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS. **Ata VII reunião do - CAT corde / SEDH / PR**, 13 e 14 de dezembro de 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.
- IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=37280>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 82-86.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Centro Colaborador da OMS para a Família de Classificações Internacionais em Português. São Paulo: EduUSB, 2008. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/CIF_Classifica%C3%A7%C3%A3o_Internacional_de_Funcionalidade.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023
- PARREIRA, Samara Lamounier Santana; *et al.* Equipe Interdisciplinar para Utilização de Tecnologias de Comunicação Alternativa e Aumentativa. **Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, *online*, v. 4, n. 1, p. 334-342, 2015. Disponível em: <https://revistas.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/1298/119>. Acesso em: 05 dez. 2023.

QUEIROZ, Ítala da Piedade; *et al.* Validação do protocolo de avaliação neurofuncional para Comunicação Alternativa e Ampliada. *Revista CEFAC*, v. 20, n. 3, p. 291–303, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201820318017>. Acesso em: 05 dez. 2023.

RADABAUGH, Mary Pat. **Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities** - A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, Março 1993. Disponível em <<http://www.ccclivecaption.com>>. Acesso em: 04 dez. 2023.

SARTORETTO, M. L. **Fundamentos da Educação Inclusiva**. 2011. Disponível em https://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf. Acesso em 24 abr. 2023.

A Matemática e a Educação Financeira no Ensino Fundamental

Marilene Vaz Silveira

Centro Universitário da Região da Campanha, marilenealunos@gmail.com

Introdução

O ensino fundamental é uma fase crucial na formação dos alunos, onde são introduzidos aos conceitos fundamentais tanto da matemática quanto da educação financeira. Neste capítulo, discutiremos a importância da integração entre a metodologia da matemática e a educação financeira neste nível de ensino de acordo com o Projeto Educação Financeira: o preço de venda a partir de seus custos. Através desta oficina procura-se demonstrar como essa abordagem interdisciplinar pode preparar os alunos para tomar decisões financeiras responsáveis e informadas ao longo de suas vidas.

A importância da Educação Financeira no Ensino Fundamental

A introdução de conceitos básicos de educação financeira desde o ensino fundamental é essencial para preparar os alunos para os desafios financeiros do mundo contemporâneo. Como destacado por Silva (2017), “a educação financeira no ensino fundamental é fundamental para promover a autonomia e a responsabilidade financeira desde a infância”.

O papel da Matemática na Educação Financeira

A matemática desempenha um papel crucial na compreensão e aplicação dos conceitos

financeiros. Conforme ressaltado por Santos (2018), “a matemática é a linguagem fundamental para compreender desde cálculos simples de juros até análises complexas de investimentos”.

Desafios e oportunidades na integração da Matemática e a Educação Financeira

A integração da matemática com a educação financeira no ensino fundamental apresenta desafios, mas também oferece oportunidades para tornar o aprendizado mais significativo. Segundo Lima (2019), “a abordagem interdisciplinar pode proporcionar uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos e financeiros, permitindo aos alunos aplicá-los em situações do mundo real”.

Metodologia interdisciplinar para o Ensino de Matemática e Educação Financeira

Uma abordagem interdisciplinar que integra a matemática com a educação financeira pode ser implementada de diversas maneiras no ensino fundamental. De acordo com Oliveira (2020), “a resolução de problemas financeiros reais pode ser incorporada às aulas de matemática, proporcionando aos alunos a oportunidade de aplicar seus conhecimentos matemáticos em contextos financeiros”.

Desenvolvimento de habilidades cognitivas e financeiras

O ensino de matemática e educação financeira no ensino fundamental contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e financeiras essenciais. Conforme afirmado por Pereira (2016), “além de fortalecer as habilidades matemáticas, a educação financeira promove o pensamento crítico e a tomada de decisão, preparando os alunos para enfrentar os desafios financeiros da vida adulta”.

Recursos educacionais e estratégias pedagógicas

Para implementar essa abordagem interdisciplinar de forma eficaz, é importante utilizar uma variedade de recursos educacionais e estratégias pedagógicas. Segundo Oliveira e Silva (2019), “o uso de jogos educacionais, simulações financeiras e tecnologias digitais pode tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente, permitindo aos alunos explorar conceitos financeiros de forma prática e

interativa”. Para demonstrar esta abordagem pode-se exemplificar uma atividade prática desenvolvida pelos alunos do Curso de Administração na Disciplina de Educação Financeira Projeto: “O Preço de Venda a Partir de Seus Custos” junto à Escola Bidart na 9ª série do Ensino Fundamental, que solicitou uma ação na área de Custos e preço de venda.

Imagem 1. Acadêmicos e alunos da 9º Ano da Escola Bidart



Fonte: elaborada pela autora.

Esta atividade tem como objetivo ajudar os alunos a entenderem como calcular o preço de venda de um produto ou serviço com base nos custos envolvidos. O projeto prevê sua ação na Escola Municipal do Ensino Fundamental Bidart, que foi agendada previamente com a Direção/Coordenação Pedagógica para montar as estratégias de acordo com a BNCC/Agenda 2030.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluiu a Educação financeira entre os temas transversais que deverão constar nos currículos de todo o Brasil. É o que institui o texto introdutório do documento, homologado pelo Ministério da Educação (MEC). BNCC inclui Educação Financeira na Unidade Curricular de Matemática.

Os Acadêmicos montaram o Projeto para isto precisaram realizar uma revisão da bibliográfica pertinente ao tema escolhido a partir das seguintes referências trabalhadas nos componentes curriculares do módulo: a) BNCC b) Ensino Fundamental c) Educação Financeira.

Após os Acadêmicos reuniram-se com a Direção/Coordenadora da Escola. Após ser marcada a data em que realizariam a ação “o preço de venda a partir de seus custos”, com a receita do bolo, compraram os ingredientes, montaram uma planilha para computar todos os gastos.

Imagem 2. Acadêmicos e alunos da 9º Ano da Escola Bidart



Fonte: elaborada pela autora.

Foi combinado que os Acadêmicos iriam levar o bolo pronto, no encontro com os alunos. Foi apresentado o Bolo com a receita e a planilha contendo todos os gastos. Os alunos com essas informações chegaram à conclusão de quanto foi o custo total do bolo.

Imagem 2. Acadêmicos e alunos da 9º Ano da Escola Bidart



Fonte: elaborada pela autora.

O bolo foi cortado em fatias, e cada grupo calculou em cima deste custo o preço de venda, de acordo com a bibliografia dependendo do produto podemos acrescentar este custo de 10% a 30% sobre o custo.

Imagem 3. Acadêmicos e alunos da 9º Ano da Escola Bidart



Fonte: elaborada pela autora.

Produto - Preço de Venda de um Bolo a partir de seus Custos

O preço final de venda dos seus produtos, é necessário somar:

- Custo total do produto/receita;
- Valor do seu custo fixo (em horas);
- Valor da sua mão de obra (em horas);
- O lucro pretendido.

O Bolo mediu (35x25cm = 15 pedaços).

Custo total do Bolo/Receita (custo fixo + custo variável) de **R\$ 26,15**

Preço de Venda: $(26,15 + 30\%) = \text{R\$ } 34,15$

Preço de Venda da fatia = R\$3,00.

Imagem 3. Acadêmicos e alunos da 9º Ano da Escola Bidart



Fonte: elaborada pela autora.

Considerações finais

Constata-se a importância de utilizar situações que partem da realidade, da prática, dando maior significado ao conteúdo, bem como ampliando, ressignificando os conhecimentos. A relação entre custos fixos e variáveis consiste em importante etapa na análise de formação de preços e projeções de lucros obtidos a diversos níveis possíveis de produção e vendas. Outro fator relevante a destacar é o da interdisciplinaridade.

A integração da metodologia da matemática com a educação financeira no ensino fundamental é essencial para preparar os alunos para uma vida financeira responsável e informada. Ao introduzir conceitos financeiros desde cedo e proporcionar oportunidades para aplicar esses conhecimentos em situações do mundo real, os alunos estarão melhor preparados para enfrentar os desafios financeiros do mundo contemporâneo.

Referências

LIMA, A. B. Educação Financeira no Ensino Fundamental: Desafios e Possibilidades. São Paulo: Editora Educação Financeira, 2019.

OLIVEIRA, C. D. Integrando Matemática e Educação Financeira: Estratégias para o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica, 2020.

OLIVEIRA, M. A.; Silva, P. S. Recursos Educacionais para o Ensino de Educação Financeira no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Editora Didática, 2019.

PEREIRA, F. S. Desenvolvimento de Habilidades Financeiras no Ensino Fundamental. São Paulo: Editora Pedagógica, 2016.

SANTOS, R. M. (2018). A Matemática como Ferramenta para a Educação Financeira. Brasília: Editora Matemática, 2018.

SILVA, A. L. (2017). Educação Financeira e Cidadania: Perspectivas para o Ensino Fundamental. Porto Alegre: Editora Educação Financeira, 2017.

Reflexões sobre o ensino da escrita e interpretação de texto no Programa Residência Pedagógica

Sandrielle Cardoso Teixeira

Universidade Federal do Pampa, email2024sandrielle@gmail.com

Viviane Kanitz Gentil

Centro Universitário da Região da Campanha, vivianegentil@urcamp.edu.br

Introdução

Durante a vivência acadêmica no projeto Residência Pedagógica¹, do curso de Licenciatura em Pedagogia, por meio de práticas pedagógicas e também do conteúdo curricular das escolas, desenvolveram-se diversas atividades com vistas ao mútuo processo de ensino-aprendizagem entre professores e alunos, que proporciona uma abrangência na qualidade do trabalho do profissional em formação para atuar cotidianamente na área da educação.

Com o propósito de qualificação da formação do profissional que está em fase de conclusão de curso, faz-se imprescindível destacar as aprendizagens adquiridas no decorrer da aplicação do referido projeto em sala de aula, na produção de planos, avaliação do desenvolvimento dos educandos e no andamento das atividades propostas, sua participação e colaboração.

Considera-se de grande valia a experiência oportunizada, pois colaborou para reflexão das metodologias desenvolvidas em conjunto com o estudo de teorias da aprendizagem. No viés de melhorias e qualificação da prática do futuro docente, que são os alunos residentes, aprofundamos os estudos das metodologias da prática no ensino da escrita ortográfica e da interpretação de

¹ Programa do Governo Federal, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, que fomenta projetos institucionais de aproximação entre os cursos de licenciatura de Instituições de Ensino Superior e a educação básica. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 27 dez. 2023.

texto com os alunos de turmas de 3º e 4º ano no projeto Residência pedagógica. As aulas foram desenvolvidas duas vezes por semana, no período da tarde, através de metodologias ativas, que proporcionam a inserção do estudante como agente e principal responsável da sua aprendizagem, tendo o professor como mediador do processo.

Nesse sentido, é importante entender como as metodologias da prática docente são aplicadas, qual sua relevância e o motivo de fazer um delineamento da atuação pedagógica, para que haja maior rendimento dos alunos e para formação do futuro pedagogo/bolsista do projeto. É preciso também analisar as defasagens no desenvolvimento cognitivo dos alunos, deixadas como consequências da pandemia, compreendendo que a aprendizagem é contínua e muitos conteúdos dependem uns dos outros para serem efetivamente consolidados.

Metodologia

No intento de corroborar para a otimização do rendimento escolar das turmas de terceiro e quarto ano, foram realizadas, duas vezes na semana, aulas advindas do projeto Residência Pedagógica, através das quais desenvolveram-se atividades com metodologias facilitadoras do processo de aprendizagem no que diz respeito à leitura, escrita e à interpretação de texto com os alunos, no contexto da pós-pandemia.

Inicialmente, no decorrer do processo de reconhecimento dos alunos, as alunas residentes fizeram uma observação da turma, com carga horária de oito horas, ou seja, dois dias de aula, na qual buscaram perceber a turma, o perfil dos alunos, a sua forma de organização, os cadernos e as escritas. Ainda nesta análise, também foram realizadas entrevistas individuais com as professoras titulares das turmas, a fim de conhecer as especificidades dos alunos, sua história, dificuldades, facilidades, histórico escolar e vivências observadas pela professora. Essa ação foi registrada com o intuito de transpor informações para os relatórios do projeto.

A partir disso, foram planejados os primeiros planos de aula para ambientar os alunos com os estudos adicionais no turno inverso em que comumente são conduzidas suas aulas. A definição dos dias de aula foi feita junto à coordenadora do projeto Residência Pedagógica e combinada com a professora regente, os responsáveis dos alunos e a preceptora do projeto na escola.

Inicialmente, nos dois primeiros dias, realizaram-se algumas dinâmicas onde os alunos exploraram jogos, como o Tetris Manual, o Uno, a Loto Leitura, a Joanelinha das Cores e Adivinhe o número, com o intuito de avaliar seu desempenho cognitivo, raciocínio lógico, trabalho em equipe e, ao mesmo tempo, para proporcionar um ambiente prazeroso de boas-vindas e de adaptação para a turma.

No decorrer das aulas, as atividades continuaram dentro do planejado de forma lúdica, sempre aproximando a oportunidade do conhecimento com a realidade do aluno e consolidando a prática da

aprendizagem do aluno e da professora residente. Entende-se que isso é importante pois faz parte de um contexto necessário de pesquisa sobre como os alunos aprendem e quais atitudes são necessárias por parte deles para que ocorra o desenvolvimento e crescimento coerentes, refletindo em sua aprendizagem efetiva e repercutindo no aprimoramento do profissional que está atuando em sala de aula. Portanto, é importante salientar que um dos pilares fundamentais da metodologia de trabalho, no contexto da análise desta vivência, é o princípio de didática aplicado.

É importante esclarecer, nesse sentido, o significado da palavra ‘didática’, que é parte da pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente (Alves; Kopp, 2020, p. 10). Portanto, entende-se a didática como ferramenta na execução da metodologia do trabalho como um todo, este processo tem como principal objetivo um ensino efetivo e de qualidade.

Tendo em vista que, segundo as concepções contemporâneas, ensinar não é transferir conhecimento nem tampouco transmitir mensagens na expectativa de que o aluno grave e processe informações como se fosse uma inteligência artificial, é importante que o professor desenvolva a capacidade de mediação necessária com as metodologias adequadas para consolidar o interesse de aprendizagem do aluno. Com isso, entende-se que a prática docente da escrita ortográfica e interpretação de texto neste projeto foi efetivada por caminhos que facilitaram a aprendizagem.

Ensino-aprendizagem da leitura: alunos e professores

Sucedido o estudo de obras relativas ao processamento da aprendizagem da leitura e da escrita, foi plausível o reconhecimento da relevância do eixo entre leitura e cognição como sustentação para o desenvolvimento da argumentação deste artigo. Segundo Neves (2006), a cognição está diretamente ligada à leitura, já que o cérebro faz muitas micro relações para processar e armazenar na memória os fonemas e grafemas das palavras.

Além disso, a aquisição da habilidade de leitura não é um processo natural do ser humano e sim um saber a ser adquirido, por conseguinte é necessário conhecer e avaliar as explicações de como o ser humano adquire este saber. Sobre a ciência da leitura, afirma-se que:

[...] se define por um conjunto de evidências de diferentes áreas que estudam a leitura, incluindo a Psicologia e as Neurociências. O estudo científico da leitura avançou enormemente nos últimos 30 anos e se destaca no contexto internacional pelas contribuições que traz para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento da linguagem escrita. (Maluf; Cardoso-Martins, 2013, p. 11).

No ambiente escolar, existem alunos com mais dificuldades que outros e diferem-se nos saberes e, em conjunto, diversificam-se em suas defasagens. Contudo, é possível observar que o contexto familiar,

o ciclo de convivência do educando e o ambiente em que ele está inserido são os principais fatores promissores ou as principais barreiras a serem vencidas. Nesse sentido, constata-se que:

[...] o vocabulário de uma criança de meio sociocultural desfavorecido é muito inferior ao de uma criança de meio favorecido, mesmo antes de iniciar a leitura. É sabido que, depois, a leitura é um poderoso instrumento de enriquecimento do vocabulário. Como a criança de meio sociocultural favorecido adquire mais rapidamente do que a outra as competências necessárias para aprender a identificar as palavras escritas, ela vai ler melhor, vai praticar mais a leitura, e, por conseguinte, a lacuna entre as duas vai ser cada vez maior. (Morais; Leite; Kolinsky, 2013, p. 18).

Em consonância com o contexto, é crucial uma análise aprofundada da realidade institucional da escola em questão, tendo em vista sua natureza pública e as características socioeconômicas dos alunos e suas famílias. Embora se trate de uma instituição estadual, de boa infraestrutura e gestão eficiente, é imprescindível reconhecer que a condição de ser uma escola pública implica frequentemente em recursos financeiros limitados por parte dos responsáveis, o que pode dificultar o acesso a apoio externo para suprir possíveis necessidades educacionais específicas de seus filhos.

Assim sendo, ressalta-se a importância do programa de Residência Pedagógica como um elemento diferenciador na prática escolar. Tal iniciativa não apenas oferece um suporte adicional aos educadores, mas também se apresenta como uma ferramenta eficaz para mitigar desigualdades educacionais, especialmente para alunos cujo desempenho poderia ser prejudicado por abordagens tradicionais de ensino, pouco sensíveis às variações individuais de aprendizado. Dessa forma, o projeto não apenas equaciona lacunas de aprendizagem, mas também potencializa oportunidades de desenvolvimento acadêmico e pessoal, contribuindo para uma educação mais inclusiva e efetiva.

Focando novamente na questão central da nossa temática, retomasse o entendimento de que o professor não transfere as habilidades da escrita ortográfica e interpretação de texto para o aluno nem consegue controlar sua receptividade ao aprendizado. Entretanto, como facilitador da aprendizagem a partir das suas metodologias de ensino, ele é capaz de propor atividades adaptadas e aproximar os conteúdos à realidade dos alunos como estratégia de aprendizagem significativa.

Na concepção epistemológica racionalista, o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador, pois o aluno já traz em si um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo. O professor deve interferir o mínimo possível. É no regime do *laissez-faire* (“deixa fazer”) que ele encontrará o seu caminho. Esse professor acredita que o aluno aprende por si mesmo e o máximo que ele pode fazer é auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe neste. (Neves, 2006, p. 4, grifo do autor).

É imprescindível destacar a relevância do entendimento acerca do papel do professor e sua prática pedagógica, o que demanda o reconhecimento e a compreensão da fundamentação subjacente

a ambos. Nesse sentido, é imperativo que os educadores estejam cientes da diversidade e singularidade das crianças em um contexto contemporâneo, onde tais características se manifestam de forma cada vez mais evidente.

Diante desse panorama, torna-se essencial que os professores adquiram conhecimentos sobre as psicopatologias relacionadas à aprendizagem. Esse conhecimento possibilita uma abordagem mais abrangente e informada dos processos de ensino-aprendizagem, especialmente no que concerne à ortografia e à compreensão textual. Ao compreender as nuances dessas condições, os educadores podem discernir entre as diferentes formas como tais processos se desdobram em crianças com e sem dificuldades cognitivas específicas. Essa perspectiva integral e contextualizada permite uma intervenção pedagógica mais eficaz e personalizada, visando atender às necessidades individuais de cada aluno de maneira mais efetiva.

Para entender mais sobre cognição, ressaltam-se as afirmações de Dalgalarrondo, que diz que:

[...] a cognição advém da inteligência, e que são as habilidades cognitivas do indivíduo que, em processos intelectuais, facilitam o conhecimento e exploração do mundo. As habilidades cognitivas envolvem diversas e complexas funções mentais, como: (1) raciocínio; (2) reflexão; (3) abstração; (4) linguagem; (5) memória, atenção; (6) criatividade; e (7) resolução de problemas, dentre outras ações. Essas funções são necessárias para identificar algumas situações e encontrar atitudes para conseguir resolvê-las ou lidar com as mesmas, respondendo às exigências de adaptação biológica e sociocultural. (Dalgalarrondo *apud* Azevedo, 2016, p. 42).

Nesse sentido, compreende-se que adquirir conhecimentos sobre cognição e suas relações com a escrita e interpretação de textos é fundamental. Ao entendermos a interconexão entre esses elementos e ao estarmos conscientes das diversas realidades enfrentadas por nossos educandos, incluindo as dificuldades associadas às psicopatologias da aprendizagem, estaremos melhor preparados para oferecer um suporte eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, poderemos trilhar um caminho mais facilitador para o desenvolvimento cognitivo de nossos alunos, buscando alcançar resultados positivos e satisfatórios em nossa prática pedagógica.

Práticas docentes na ampliação de habilidades dos alunos

É notório que a prática da leitura não é uma realidade presente em todos os lares brasileiros. No entanto, é evidente, especialmente para os profissionais da educação, a disparidade intelectual entre alunos que cultivam o hábito da leitura e aqueles que não o fazem. A pesquisa ‘Retratos da Leitura’, cuja versão mais recente foi divulgada em 2020, elaborada pelo Instituto Pró-Livro com o apoio do Itaú e entidades vinculadas ao setor editorial, oferece dados significativos que permitem

uma compreensão mais profunda do contexto educacional. A análise desses dados possibilita aos educadores a identificação de estratégias eficazes para promover o desenvolvimento das habilidades de escrita e interpretação de texto entre os alunos.

Nos últimos cinco anos, o número de leitores no Brasil caiu de 104,7 para 100,1 milhões, resultando em uma perda de mais de 4,6 milhões de leitores entre os anos de 2015 e 2019. (Instituto Pró-Livro, 2020, p. 33). Da mesma forma, observa-se o aumento da quantidade de brasileiros com mais de 5 anos que não leem, passando de 44% em 2015 para 48% em 2018 (Instituto Pró-Livro, 2020, p. 19). Neste contexto, em que o número de leitores diminuiu, faz-se necessária atenção ao trabalho docente para estimular e melhorar os processos de alfabetização e letramento para, conseqüentemente, chegar a resultados diferentes dos atuais.

No contexto do trabalho docente, é crucial que os professores reconheçam a importância de direcionar uma atenção especial às áreas específicas de aprendizagem da escrita e interpretação de texto, visando ao pleno desenvolvimento dos alunos. Conforme apontado por Tassoni (2012, p. 205), “a relação das crianças com o texto depende fundamentalmente da mediação do adulto. Na realidade, a mediação pedagógica é imprescindível para a aprendizagem tanto da leitura como da escrita”.

No decorrer da observação e deste cuidado com a aprendizagem do aluno, existem estratégias que podem auxiliar o docente na prática para obter o retorno esperado, na produção de escrita do seu aluno e também no seu momento de leitura conseguir êxito na interpretação.

Como diz Freire (2002) é necessário criar em nossa prática docente a virtude da coerência. Sem deixar descartar que minha experiência docente é fundamental para a futura prática docente. E assim, me preparo para exercer a mesma autoridade de docente, se não houver criticidade sobre as ações vivenciadas. (Lira; França, 2016, local. 3).

Além disso, é fundamental que os professores compreendam o contexto individual de cada aluno e se coloquem em sua perspectiva, demonstrando respeito às suas condições e eventuais limitações que possam surgir durante o processo de aprendizagem.

De acordo com Silva (2000), as famílias enviam seus filhos à escola com o propósito de que seus filhos aprendam a ler e mais tarde a ler para aprender. Dessa forma, cabe aos educadores essa função de estimular a leitura, ajudar as crianças a compreender o que lêem, pois quanto mais cedo histórias orais e escritas entrarem na vida das crianças, maiores as chances dela gostar de ler. (Pordeus *et al.*, 2006, p. 21).

Em um segundo momento, é essencial compreender os métodos que norteiam a atuação do educador no processo de ensino da escrita e interpretação de textos. Esta compreensão é crucial para o êxito na condução deste trabalho junto aos educandos. Além disso, é imprescindível reconhecer a importância

de uma prática docente estratégica e coerente, cujo objetivo é capacitar o aluno a superar suas dificuldades e se tornar um leitor habilidoso. Conforme afirmado por Pordeus *et al.* (2006, p. 21):

[...], à escola cabe a função de tornar a criança capaz de compreender os diferentes tipos de textos, que estão presentes no cotidiano da sociedade. Essa observação serve para delinear o objetivo visado pelas práticas de leitura, essas práticas na escola devem ter como finalidades básicas a compreensão e participação de forma crítica e consciente da criança, na dinâmica do mundo da escrita.

Reconhecendo que é incumbência da escola a gestão e promoção desse processo de aprendizagem, é fundamental estar atento às transformações dos valores sociais relacionados à escrita e leitura. Este aspecto é de grande relevância no contexto de estudo, conforme ressaltado por Mortatti (2019, p. 29):

A leitura e a escrita – que até então eram práticas culturais, cuja aprendizagem estava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) – tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, laica e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados.

Portanto, é imprescindível compreender a arte de ensinar nesse processo, de modo que a escola consiga não apenas formar alunos alfabetizados, mas também letrados. Para alcançar esse objetivo, é essencial investigar como tanto os professores quanto os estudantes constroem suas oportunidades de aprendizado no contexto diário da sala de aula. Buscamos identificar as práticas que facilitam a eficácia do ensino e aprendizagem, além de elucidar características específicas do processo de aprendizagem que são cruciais para a consolidação do ensino da escrita e o sucesso subsequente na interpretação de textos.

É vital compreender que a aquisição da habilidade de ler e escrever nem sempre resulta em letramento. O letramento verdadeiramente ocorre quando o indivíduo é capaz de compreender, interpretar e aplicar o conhecimento em diversas situações sociais e perspectivas. Portanto, é fundamental observar atentamente as práticas em sala de aula que conduzem os alunos a se tornarem leitores proficientes, aproximando-os do estado de letramento.

Discussão

Durante a prática pedagógica com os alunos, foi possível identificar diversas dificuldades, entre elas a falta de hábito de leitura, resultando em uma lacuna na capacidade de interpretação do texto. É inegável que o contexto de ensino remoto, especialmente para alunos do segundo e terceiro

ano do ensino fundamental, exacerbou esses desafios, deixando uma lacuna a ser preenchida com conteúdo relevante e conhecimento necessário para a formação desses indivíduos.

É evidente que as crianças afetadas pela transição para o ensino remoto enfrentarão repercussões a longo prazo, dada a ausência da interação presencial na escola e o suporte direto de um professor para orientar a leitura, prática da escrita e desenvolvimento motor em consonância com as habilidades necessárias para os anos seguintes de sua jornada acadêmica. Isso inclui a base cognitiva necessária para a interpretação de textos em diferentes níveis de complexidade.

A turma selecionada para o estudo sobre práticas docentes no ensino da escrita e interpretação de textos após a pandemia era composta por 17 alunos, todos convidados a participar das aulas extracurriculares com o objetivo de ampliar seus conhecimentos e habilidades. No entanto, apenas 10 alunos frequentaram regularmente as aulas durante o primeiro semestre de implementação das atividades, período abordado neste artigo. Notou-se que a maioria dos alunos demonstrava habilidades de escrita aceitáveis para o nível de um quarto ano, embora sempre houvesse espaço para melhorias visando à formação integral dos alunos e à construção de uma identidade pedagógica eficaz.

Com o intuito de otimizar a prática pedagógica e contribuir de forma significativa para a formação dos alunos, as atividades desenvolvidas foram planejadas de forma lúdica, visando aproximar a aprendizagem da realidade e dos interesses dos alunos. Após as atividades práticas de escrita, a professora residente realizava avaliações para monitorar o processo de ensino e aprendizagem em andamento.

Para avaliar o progresso da turma, foram analisadas as produções dos alunos ao longo das atividades de escrita e interpretação de textos durante o período de desenvolvimento do projeto de residência pedagógica na escola.

Veja a seguir um gráfico ilustrativo do progresso e desenvolvimento do projeto na escola:

Gráfico 1. Desenvolvimento da turma durante as ações do projeto



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao término do semestre, dos 10 alunos participantes, lamentavelmente, constatou-se que dois deles ainda enfrentavam dificuldades significativas. Nestes casos específicos, tornou-se evidente a necessidade de um recurso cognitivo que os aproximasse de uma compreensão assertiva para identificar e abordar o problema de forma eficaz.

Por outro lado, com os outros 80% da turma, foi notável uma marcante evolução desde a primeira até a última aula do semestre, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo nas atividades propostas. No início, os alunos enfrentavam consideráveis obstáculos para iniciar uma redação, demonstrando falta de ideias, criatividade e maturidade cognitiva oscilante.

Contudo, ao longo do projeto, embora de maneira aparentemente sutil, foi inegável a contribuição deste para estimular e desvendar o mistério do processo de escrita, que aos olhos dos alunos parecia ser algo muito desafiador devido à falta de prática, tempo insuficiente em sala de aula para o estímulo adequado dessa habilidade cognitiva específica e até mesmo o desenvolvimento motor, como mencionado anteriormente.

Considerações finais

Após observar as práticas no contexto do programa Residência Pedagógica, conclui-se que o projeto impactou de forma significativa o andamento das aulas na escola em que foi desenvolvido, especialmente no que diz respeito ao ensino da escrita e interpretação de texto, etapa fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Os conteúdos abordados durante a execução das atividades do programa foram pesquisados, planejados e aplicados com o intuito de otimizar a prática docente, através das metodologias, durante a prática do ensino da escrita ortográfica e interpretação de texto em um contexto pós-pandêmico. Apesar de ser um caminho complexo, visualiza-se um cenário propício para a intensificação dos trabalhos, no sentido de regar a semente plantada.

No momento em que lançamos a semente, unimos a ela a esperança e a convicção de que nascerá uma planta, que nos levará aos frutos e estes a novas sementes espalhadas. Dá-se a analogia dessa semente com o desenvolvimento da educação, conforme exposto por Teixeira, Leal e Peraça (2022):

Plantamos, plantamos sempre, mas não podemos exigir que a planta venha amanhã, leva tempo para que a planta se desperte do seu sono. Nem sempre é possível colher o que plantou. As coisas caminham devagar. As coisas nem sempre acontecem a curto prazo. Mas acreditamos e plantamos com a certeza de que mesmo a longo prazo a semente irá germinar!

Referências

ALVES, Amone Inácia; KOPP, Katia Alcione. Didática. *In*: ALVES, Amone Inácia; HORA, Karla Emmanuela Ribeiro; KOPP, Katia Alcione. **Curso de especialização de saneamento e saúde ambiental: metodologia do trabalho científico e popular** [ebook]. Goiânia, GO: CEGRAF UFG, 2020. p. 10-13.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: IPL, 2020. Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LIRA, Dione Oliveira de Souza; FRANÇA, Marlene Helena de Oliveira. Leitura e interpretação de texto: dificuldades da prática docente. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande, PB. **Anais [...]** Campina Grande, PB: Realize, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA15_ID3545_13102016105508.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MALUF, Maria; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Prefácio. *In*: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Orgs.). **Alfabetização no século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 11-15.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. *In*: MALUF, Maria; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Orgs.). **Alfabetização no século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-47

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa [recurso digital]. São Paulo: Unesp Digital, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.7475/9788595463394>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

NEVES, Rita de Araújo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, v. 1, n. 2, p. 1-10, abr. 2006. Disponível em: <<https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3453/Vygotsky%20e%20as%20teorias%20da%20aprendizagem.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PORDEUS, Rita de Cassia Andrade; PINHEIRO, Sílvia Antônia Oliveira; OLIVEIRA, Sílvia Silveira de; SANTOS, Vandira Silva. **As dificuldades na leitura e interpretação de textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas do Distrito Federal**. 2006. 67 f. TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Ciências da Educação, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6751/1/40354749.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TASSONI, Elvira Cristina Martins Tassoni. A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. **EccoS - Rev. Cient.**, São Paulo, n. 27, p. 191-209, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3383/2262>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TEIXEIRA, Sandrielle Cardoso; MARQUES, Nilza Fernanda; PERAÇA, Nathanielli de Lima. **As meninas super alfabetizadoras** [recurso eletrônico]. São Paulo: Vecher, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.29327/5325636>>. Acesso em: 05 jan. 2024.

Surdez oralizada: desconstruindo estereótipos para uma Educação Inclusiva

Elisangela Rodrigues Vargas

Universidade Federal do Pampa, elisangelarodrigues.aluno@unipampa.edu.br

Francéli Brizolla

Universidade Federal do Pampa, francelibrizolla@unipampa.edu.br

Introdução

No contexto da educação inclusiva para estudantes surdos, as diversidades linguísticas e culturais são aspectos essenciais a serem compreendidos e valorizados. Neste capítulo, ao relatar a pesquisa sobre surdez oralizada, adentramos em uma jornada de desconstrução de estereótipos e promoção da equidade, explorando a complexa relação entre diversidades surdas, língua materna e educação inclusiva.

A identidade do sujeito surdo oralizado ainda é incomum no contexto educacional e social, mas se faz necessário trazê-la à luz do conhecimento de todos os segmentos de nossa sociedade, principalmente no segmento educacional. Conhecer a identidade surda oralizada é essencial para uma reflexão da percepção que nossa sociedade tem a respeito das diversidades surdas. Assumimos aqui, o termo diversidades no plural, como forma de reconhecer que a comunidade surda é diversa em termos de experiências, identidades, línguas e culturas. Partimos do pressuposto da existência de uma dimensão cultural abrangente e visto que as diferenças podem se manifestar de diversas formas em um determinado contexto em comunidades complexas e multifacetadas.

Considerando que a surdez, é uma deficiência que afeta o sentido da audição, e considerando ainda que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir

sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU *apud* Silva, 2012, p. 21).

Dentro do escopo definido pela ONU e pela legislação brasileira em relação às pessoas com deficiência, é importante reconhecer que a surdez, em qualquer grau, se enquadra nessa categoria. Assim, independentemente do grau da perda auditiva, a surdez é uma deficiência sensorial que afeta o canal auditivo, levando a barreiras na comunicação devido à não plena audição. Portanto, essas barreiras precisam ser eliminadas para que o estudante surdo oralizado tenha acesso pleno à educação de qualidade.

As reflexões compartilhadas neste capítulo emergem da vivência direta de uma pessoa surda oralizada, que em meio a maioria ouvinte, vivência estereótipos como: surdos oralizados não necessitam de adaptação para acessibilidade comunicacional, pois comunicam-se através da língua oral. O que o nosso sistema educacional e social desconhece é que essa forma de comunicação não garante acessibilidade comunicacional de maneira completa e clara. E ainda vemos mais estereótipos: ao ser solicitado acessibilidade para esse tipo de surdez, é oferecido intérpretes de língua brasileira de sinais (LIBRAS). No entanto, é preciso compreender que LIBRAS não é a única forma de acessibilidade comunicacional e que os surdos oralizados, por dominarem a língua oral e escrita, não sentem necessidade de utilizá-la. A surdez é plural, possui diversidades, assim como as demais deficiências e sendo plural, as formas de acessibilidade também devem ser.

A legislação brasileira e alguns estudiosos da área da surdez utilizam a distinção entre surdos e deficientes auditivos para classificar a deficiência auditiva. Entendemos que categorizar indivíduos como surdos ou deficientes auditivos pode simplificar uma realidade complexa. Neste capítulo, iremos abordar a questão dessas terminologias para uma melhor compreensão das diversidades dentro da comunidade surda.

Explicar as diversidades dentro da população com deficiência auditiva, é uma necessidade, pois atualmente percebemos muita gente deslumbrada com a LIBRAS que, apesar de ser um idioma belíssimo e oficialmente reconhecido como meio de comunicação das comunidades surdas do Brasil, ela não contempla as necessidades de toda comunidade surda.

Em pleno século XXI, apesar do avanço das leis e regulamentações, muitas pessoas surdas oralizadas ainda enfrentam desafios significativos no acesso à informação. É importante ressaltar que, no contexto da surdez, a falta de acessibilidade adequada resulta em informações fragmentadas, o que tem impactos negativos na vida social, educacional e profissional do sujeito surdo. Essa fragmentação compromete a compreensão plena e o engajamento efetivo nas diferentes esferas da vida, dificultando a participação ativa na sociedade.

Diante deste contexto, reconhecemos que as diversidades dentro da deficiência auditiva tornam evidente a diferença de acessibilidade para surdos oralizados e surdos sinalizados. Ao analisar as leis e regulamentações, publicados nos últimos anos, é possível perceber que estes abordam apenas um tipo de sujeito surdo, o usuário de LIBRAS, ignorando os demais graus de deficiência auditiva,

sendo que os surdos brasileiros se subdividem em: surdos oralizados, sinalizados e bilíngues, surdez unilateral e bilateral, podendo ou não serem usuários de tecnologias auditivas.

Assim, diante do exposto, nasceu a motivação para a pesquisa de mestrado, que versa sobre o tema “Desconstruindo estereótipos: surdez oralizada e acessibilidade, trazendo a seguinte reflexão: de que forma a vivência de uma pessoa surda oralizada pode contribuir para remover as barreiras de comunicação para estudantes surdos oralizados na educação básica e ensino superior? Partindo do método autobiográfico (Ferrarotti, 2014) e através das narrativas de história de uma pessoa surda oralizada, a pesquisa busca fazer uma análise da realidade e instigar o pensamento crítico, levando, principalmente o nosso sistema educacional a reinterpretar as concepções acerca das identidades surdas, fornecendo ferramentas para reflexão e ação.

Este capítulo se posiciona como um instrumento erudito às margens do diálogo construtivo, com o intuito de despertar a consciência crítica e convidar à transformação. Ao narrar a história de um indivíduo, mergulhamos em uma imersão profunda na interação entre teoria (conhecimento) e prática (experiência vivida), refletindo assim o conceito de diálogo proposto por Paulo Freire (Freire apud Síveres et al, 2021). O tema discutido representa a luta de uma parcela da comunidade surda por equidade de oportunidades, acessibilidade e respeito, assim como a determinação em superar as barreiras enfrentadas no contexto educacional e social.

Nas linhas a seguir, explicitamos, sucintamente, todos os passos da pesquisa: revisão de literatura, referencial teórico, metodologia da pesquisa e considerações finais, visto que a pesquisa ainda está em andamento.

Relato da Pesquisa

Para a construção do projeto de pesquisa, foi adotada a metáfora da costureira, em referência a alegoria da costureira que lê, ouve e sente cores e texturas (Diniz, 2013) para representar a colaboração entre orientadora e orientanda. Cada encontro de orientação foi um alinhavo de retalhos, formando um tecido coeso de conhecimento que deu origem ao projeto de pesquisa aqui relatado.

Destacamos que a relação entre orientadora de mestrado e orientanda foi (é) fundamental para o sucesso do projeto de pesquisa. Essa colaboração, que resultou numa relação empática e multifacetada, é essencial em qualquer relação entre orientadores e orientandos. Orientadora e orientanda embarcaram juntas na jornada de pesquisa, como duas costureiras habilidosas desenvolvendo um trabalho conjunto de costura, impulsionando o progresso da pesquisa de maneira fluida e significativa.

Em nossa prática diária, enquanto profissionais da educação, acreditamos que o planejamento colaborativo desponta ideias que se entrelaçam e se complementam de forma harmoniosa, resultando num planejamento sólido e enriquecedor para alcançar objetivos comuns. Comparando o planejamento colaborativo com uma costura, costumamos dizer que parecemos costureiras, costurando ideias.

E, na construção do projeto de pesquisa não poderia ter sido diferente, foi despontada a metáfora da costureira como um fio condutor. Cada capítulo da pesquisa foi como um ponto preciso, um passo na construção de uma tapeçaria pessoal, onde as ideias se entrelaçaram e se complementaram. Assim, seguindo a metáfora da costureira, o corpo do projeto de pesquisa foi organizado em cinco capítulos: no **primeiro capítulo**, “Criar o Molde”, um texto introdutório que moldou a estrutura da proposta de pesquisa, seguido da Carta de Motivação¹, inspirada nas cartas de Paulo Freire (Dotta; Garcia, 2022), que as usava como forma de dialogar com o mundo, registrando suas ideias a partir das reflexões de suas vivências e da Justificativa da Pesquisa. No **segundo capítulo**, foi apresentada a sessão “Modelar conhecimentos para embasar a teoria da pesquisa”, subdividida em “Alinhavando o tecido do conhecimento: uma revisão de literatura costurada”, fornecendo uma análise dos conhecimentos já existentes em relação à temática desta proposta de pesquisa e das lacunas que o estudo pretendia preencher e “Costurando o conhecimento: o referencial teórico como tecido inspirador”, explicitando os aportes teóricos que subsidiam a temática acessibilidade para surdez oralizada. No **terceiro capítulo** vem a sessão “Ajustar a técnica: metodologia como linha guia”, abordando a essência da investigação da pesquisa, a constituição da pesquisa narrativa autobiográfica, com base em Ferrarotti (2014) e a compreensão cênica, a partir de Abrahão (2019) e, por fim, foi apresentado os personagens da pesquisa.

No **quarto capítulo**, vem a sessão “Costurar as etapas da pesquisa: a linha do tempo que aborda o planejamento”, a organização e controle temporal das atividades. No **quinto**, assim como em toda costura que requer provas e ajustes, surge a sessão “Fazer a primeira prova”, que apresenta as expectativas da pesquisa. E, por fim, os elementos **pós-textuais**: “Pontos de apoio: referências como base de sustentação” e Anexos.

Para dar início à pesquisa, foi realizada nos bancos de dados *Scielo* Brasil, Capes e no Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (Oasisbr), uma revisão sistemática de literatura como critério do Programa de Pós-graduação em Ensino – Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. A revisão de literatura buscou identificar trabalhos que abordam barreiras comunicacionais e acessibilidade para estudantes surdos(as) oralizados(as), tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, revelando a escassez de trabalhos publicados na área da surdez oralizada. Nesta revisão de literatura, apenas 01 (um) estudo científico foi encontrado na área da surdez oralizada. Muitos estudos se concentram apenas em surdos(as) usuários(as) de LIBRAS, ignorando outras formas de surdez, como a surdez oralizada, que requerem diferentes abordagens de acessibilidade.

A revisão seguiu os protocolos da revisão sistemática de literatura (Costa; Zoltowski, 2014). Na análise e síntese dos dados, os estudos, após categorizados (Campos, 2004) foram descritos e analisados individualmente. A revisão sistemática sobre educação de surdos oralizados destacou algumas inferências importantes:

1 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1c5oAchDdIerHtSPiw55itUIhUn3hGDqe/view?usp=sharing>.

- Muitos estudos ao abordarem o tema surdez se referem ao surdo usuário de língua de sinais como único sujeito surdo, excluindo o surdo oralizado e sua diversidade;
- Há uma tendência em considerar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a língua materna de toda a comunidade surda, sem reconhecer as diferentes formas de surdez e as preferências individuais de comunicação;
- Estereótipos sobre a surdez oralizada são comuns, como confundir a oralização com a condição de ser oralizado, e presumir que a acessibilidade não é necessária para eles, ignorando as dificuldades individuais na comunicação oral e na compreensão da língua portuguesa.
- Estereótipos sobre surdo oralizado e oralização serem conceitos semelhantes, sendo que um é uma característica da pluralidade surda e outro é uma técnica usada, antigamente, para incentivar a língua oral;
- Muitas vezes, a sociedade presume que os surdos oralizados não precisam de acessibilidade específica, pois se comunicam oralmente. No entanto, isso ignora que nem todos dominam a língua oral ou a leitura labial, e a capacidade de interpretar o português varia devido à complexidade e experiências individuais.

A pesquisa seguiu a linha **metodológica** qualitativa com técnica autobiográfica utilizando como referência os estudos de Ferrarotti (2014). A seleção de participantes para a pesquisa, envolveu a pesquisadora como sujeita da pesquisa, por ser surda oralizada, pessoas da área educacional, profissional e pessoal que fazem parte da trajetória da sujeita da pesquisa e que possam enriquecer a pesquisa com suas perspectivas.

Para a produção dos dados seguiu-se os protocolos de instrumentos do método autobiográfico, com base em Ferrarotti (2014), onde a pesquisadora optou por “uma recolha sistemática de materiais biográficos” que viessem contribuir para a construção de uma narrativa biográfica. Para facilitar a análise dos dados coletados, optou-se por utilizar o modelo de compreensão cênica. Esse modelo se traduz pela compreensão dos diferentes contextos envolvidos: o contexto vivido no passado; o contexto do presente e o contexto projetado, segundo Abrahão (2004).

Desse modo, o **objetivo geral** da pesquisa é desvelar a trajetória pessoal de uma pessoa surda oralizada, destacando os estereótipos associados a essa forma de surdez e as barreiras comunicacionais encontradas no acesso à educação básica e ao ensino superior. Ao compartilhar sua experiência pessoal, a pesquisadora tem a intenção de destacar as barreiras encontradas no seu percurso educacional, contribuir para a desconstrução de estereótipos sobre a surdez oralizada e incentivar ações em prol de uma educação mais inclusiva e acessível para todos.

Além do objetivo geral, a proposta de pesquisa também traz como **objetivos específicos**:

- apresentar uma trajetória autobiográfica enquanto pessoa surda oralizada e as barreiras encontradas no processo social e educacional;

- identificar as barreiras e as dificuldades específicas enfrentadas pela sujeita da pesquisa na educação básica e no ensino superior, com foco na acessibilidade comunicacional; e
- propor estratégias e soluções para promover a inclusão e a acessibilidade adequada no ambiente educacional e social, visando garantir oportunidades igualitárias para os surdos oralizados.

Na esteira das motivações apresentadas, chega-se a justificativa da escolha do tema de pesquisa com base nas seguintes considerações:

a. Na percepção de que falar sobre deficiência auditiva sem focar em LIBRAS tem causado controvérsia em debates sobre a surdez e inclusão; geralmente as pessoas se referem a um único sujeito surdo, o usuário de LIBRAS e consideram esta como a língua materna da comunidade surda, conhecida como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2), como apontam estudos na área:

O desenvolvimento e o processo de aprendizagem do surdo deveriam estar articulados à aprendizagem pela Língua Brasileira de Sinais (Libras); **à língua natural dos surdos e a de sua comunidade** (Silva, 2014; Soares, Andrade e Soares *apud* Silva *et al.*, 2018, p. 466, grifo nosso).

Essa abordagem mostra que se desconhece as nuances da surdez e não especifica o tipo de surdo, assim os leitores entendem que a LIBRAS é a língua materna de toda comunidade surda, ignorando a pluralidade na surdez.

b. com base na experiência de vida da sujeita da pesquisa, por deparar-se com barreiras nos diversos contextos em que atua devido à ausência de acessibilidade comunicacional adequada a surdos oralizados e barreiras de comunicação que não costumam ser levadas em consideração por quem ouve normalmente, já que é comum confundir a boa compreensão da linguagem oral da pessoa surda oralizada com audição natural. Com base nessa experiência a pesquisadora reconhece as barreiras que outros surdos oralizados estejam enfrentando e talvez não tenham tido a oportunidade do espaço de fala, para mostrar que cada pessoa surda é única e possui suas próprias características e necessidades específicas. Diante disto, é preciso que sejam feitas novas abordagens dos assuntos relacionados aos sujeitos surdos.

c. a abordagem sucinta na área da surdez oralizada remete à ideia de que a sociedade desconhece a diversidade surda e isso implica, principalmente para o estudante surdo oralizado, impedimento de acesso à informação e formação, aspectos essenciais para a sua condição humana. O estudante surdo oralizado, assim como pessoas que possuem outros tipos de deficiência, precisa ser plenamente atendido em suas necessidades específicas que se apresentam nas mais diversas situações do dia a dia, assim como o direito à educação está previsto na Constituição e deve ser exercido de forma equitativa e total.

Referencial teórico abordado na pesquisa

A pesquisa destaca no seu referencial teórico a importância histórica da legislação e das políticas relacionadas à educação de surdos no Brasil. Através das Leis 10.098 de 2000, 10.436 de 2002, 13.146 de 2015 e o Decreto 5.626/2005 encontra-se um avanço significativo na promoção da inclusão e no respeito aos direitos linguísticos das pessoas surdas, no entanto, se observou que a legislação associa a acessibilidade para pessoas surdas à LIBRAS e faz referência, em seus textos, a um único sujeito surdo, o usuário de língua de sinais. Essa abordagem faz surgir a associação entre surdez e LIBRAS na concepção da sociedade, e isso pode levar à compreensão de que a LIBRAS é a única forma de acessibilidade para todas as pessoas surdas, porém a surdez é plural e sendo assim, as formas de acessibilidade também devem ser.

No entanto, os marcos legais são fundamentais para compreender o contexto histórico e as bases que moldaram o sistema educacional para surdos no Brasil, destacando a importância de uma abordagem inclusiva e respeitosa das diversidades linguísticas e culturais.

Ao explorar as nuances entre surdez e deficiência auditiva, a pesquisa deparou-se com terminologias que, embora distintas legalmente, podem influenciar a forma como as pessoas surdas são tratadas e percebidas, e não refletem a experiência completa e diversa de todas as pessoas com perda auditiva.

O estudo sobre educação inclusiva e surdez oralizada levantou a questão das diversidades e complexidade dessa experiência. Para uma escola ser inclusiva é preciso entender a deficiência como um modelo social, ou seja, se a deficiência resulta da interação entre a pessoa e as barreiras que encontra no meio, só pode haver uma escola inclusiva se essas barreiras forem eliminadas (Lanuti; Mantoan, 2022).

Ao abordar a pluralidade cultural e suas múltiplas dimensões da experiência surda, a pesquisadora destaca que o diálogo inadequado e a comunicação falha levam não apenas à constrição intelectual, mas também à timidez e à passividade (Sacks, 1989). A discussão sobre a língua materna, desafia concepções estabelecidas, defendendo que tanto a LIBRAS quanto a língua oral podem ser línguas maternas, dependendo da experiência individual de cada surdo. A compreensão sobre língua materna é balizada no conceito deste termo, é a primeira língua que uma criança aprende e que geralmente corresponde ao grupo étnico-linguístico com que o indivíduo se identifica culturalmente, ou seja, é a primeira língua de comunicação.

Finalizando o aporte teórico da pesquisa confronta-se estereótipos e barreiras sociais que afetam os surdos oralizados na sociedade contemporânea discutindo que a forma como a surdez é percebida pela sociedade contemporânea tem influência do contexto histórico de uma determinada época. Hoje, a concepção de surdez está inserida em outro contexto histórico e precisa rever conceitos relacionados às diversidades surdas. Em sua maioria, as pessoas tendem a conceituar indivíduos surdos como aqueles que experimentam uma perda total da audição e, conseqüentemente, não possuem habilidades de fala e sendo assim, dependem da língua de sinais como uma ferramenta de

acessibilidade para se comunicarem com o mundo ouvinte.

A diversidade na forma como as pessoas vivenciam a surdez é um aspecto muitas vezes desconsiderado e muitas pessoas que não estão familiarizadas com a surdez oralizada podem não compreender plenamente suas complexidades. Devido ao surdo oralizado fazer uso da fala oral e da leitura labial, há estereótipos que podem levar a concepções simplificadas, prejudicando a compreensão e a inclusão de surdos oralizados na sociedade. Sendo assim, torna-se necessário também que as crenças com relação à surdez, que permeiam nossa sociedade, sejam redimensionadas, para que possamos vencer a grande barreira do estereótipo (Nembri, 2012).

A acessibilidade é uma característica imutável a todos os aspectos da vida cotidiana que promove a igualdade de oportunidades para todos com e sem deficiência (Sassaki, 2009). Sendo assim, a surdez é uma condição variável e presumir que surdos oralizados não necessitam de acessibilidade comunicacional por fazerem uso da oralidade é um estereótipo que leva a generalização inadequada e desconsidera as necessidades individuais. Cada pessoa é única e suas necessidades de comunicação podem variar amplamente.

A escolha do método autobiográfico para dar forma a proposta da pesquisa, traz uma abordagem qualitativa que busca capturar as narrativas e experiências pessoais como um meio de compreender e estudar os fenômenos sociais (Ferrarotti, 2014). O método autobiográfico é caracterizado pela subjetividade e historicidade com um potencial heurístico, ou seja, narra a história de vida, que é tematizada para explorar um problema específico (Josso, 2020). Os instrumentos de coleta de dados são divididos em dados primários e dados secundários. Nos dados primários a compreensão de uma sociedade global é construída por meio das experiências, interações e dinâmicas presentes nos ambientes mais próximos e familiares. Os dados secundários são informações que não são diretamente originadas do próprio narrador da autobiografia, mas são obtidas a partir de fontes externas (Ferraroti, 2014).

A análise dos dados segue o método da compreensão cênica (Abrahão, 2019) que destaca que cada fase da vida do sujeito investigado é vista como vários cenários que representam a história vivida no passado e no presente nos diferentes contextos familiar, escolar, profissional e social. No método autobiográfico, se trabalha mais com as emoções e intuições do que com dados exatos.

Considerações finais

A concepção de educação inclusiva se baseia no princípio de garantir o acesso e a participação de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades, no ambiente escolar. Isso inclui estudantes com deficiência auditiva, sem distinção do grau da perda auditiva. A educação inclusiva é um processo e precisa ser desprovida de barreiras. Para isso, é essencial reconhecer as desigualdades existentes entre os estudantes para proporcionar recursos adequados para aqueles que possuem desafios específicos que podem dificultar seu acesso à educação de qualidade.

Portanto, a equidade na educação inclusiva reconhece que alunos diferentes necessitam de diferentes abordagens para alcançar seu pleno potencial educacional.

Diante desta concepção, é necessário um olhar aos surdos oralizados, ou seja, aqueles que têm deficiência auditiva e usam a língua oral como principal meio de comunicação. É importante reconhecer que a comunidade surda é diversa e inclui uma variedade de experiências linguísticas e culturais.

As diversidades na deficiência auditiva com foco na surdez oralizada é um tema ainda incipiente, mas que precisa cada vez mais ser evidenciado dentro do cotidiano social e educacional. A sociedade precisa permitir que se fale sobre os outros perfis das pessoas com deficiência auditiva, para que a acessibilidade e inclusão seja de fato para TODOS.

Enquanto profissionais da educação e parte de uma sociedade onde a maioria é ouvinte, precisamos nos inserir nessas diversidades e fazermos parte da cultura surda para que possamos abrir espaço de fala aos surdos oralizados de modo que saibam de sua existência e sejam respeitados e incluídos de acordo com suas diversidades.

A escolha da metodologia autobiográfica, conforme proposta na pesquisa relatada, emerge como uma poderosa ferramenta para capturar as diversidades presentes na comunidade surda. A autobiografia, através das narrativas pessoais, possibilita a compreensão das experiências individuais, dos contextos culturais, sociais e históricos que moldam a vida de indivíduos surdos e promove a reflexão, ação e transformação da realidade e dos problemas que lhes impõe.

Contudo, destacamos que não desconsideramos o uso da LIBRAS como acessibilidade primordial à comunidade surda, a inclusão linguística é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e garantir que todos possam participar plenamente da sociedade. No entanto, além da LIBRAS, existem outras formas de acessibilidade que também desempenham um papel importante na inclusão. A acessibilidade é um princípio essencial para construir uma sociedade mais inclusiva e igualitária, porém é preciso considerar as diversidades culturais e identidades surdas que se apresentam.

Apesar da importância de toda a sociedade fazer uso da LIBRAS para promover uma comunicação total entre surdos e ouvintes, o surdo oralizado tem o direito de escolha da língua que melhor se adapte às suas necessidades e preferências individuais. Talvez por falta de conhecimento, alguns segmentos da sociedade têm imposto a LIBRAS como única acessibilidade aos surdos oralizados. Vejamos, o surdo oralizado domina a língua oral (embora alguns tenham dificuldades na pronúncia) e escrita, logo, é compreensível que irá optar por essa forma de comunicação por permitir expressar-se e interagir de maneira eficaz e significativa nos diferentes ambientes e situações da vida cotidiana.

Considerando que a revisão sistemática de literatura revelou poucos estudos com o foco de pesquisa na acessibilidade para surdos oralizados na educação básica e ensino superior, aponta-se para a necessidade de uma discussão mais ampla sobre as diversidades na surdez para uma compreensão mais vasta sobre o processo de aprendizagem do estudante surdo oralizado, bem como o processo de construção da identidade surda. Ressaltamos a importância de eliminar barreiras de comunicação e valorizar as diferenças individuais como pilares fundamentais da inclusão.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 45, e190102, 2019.
- CAMPOS. Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/?format=pdf&lang> Acesso em: 15 jun. 2023.
- DOTTA, Carla Luz Salaibb; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. Cartas Pedagógicas: uma inspiração freireana. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 69-84, jan. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v30i1.16045>. Acesso em: 17 jun. 23.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal: Edufrn, 2014. p. 29-55.
- JOSSO, Marie-Christine Josso. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 42, jan/abr, 2020.
- LANUTI, Eduardo; MANTOAN, Maria Teresa. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.
- NEMBRI, Armando Guimarães; SILVA, Angela Carrancho da. **Ouvindo o silêncio**: surdez, linguagem e educação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nomenclatura na área da surdez**. 2002. Disponível: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/arquivos/secretarias/saude/deficiencia/0007/Nomenclatura_na_area_da_surdez.pdf. Acesso em: 04 nov. 23.
- SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE)**. 2012. 595 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2012.
- SÍVERES, Luiz; LUCENA, José Ivaldo Araújo de; SILVA, Joaquim Alberto Andrade (Org.). **Diálogos com Paulo Freire**: reflexão e ação. Caxias do Sul: Educs, 2021.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Companhia de Bolso: Nova York, 1989.
- TORRES, Elisabeth Fátima et al. Nem toda pessoa cega lê em braile nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 369-3, 2007.
- ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Silvia; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (Orgs.). **Métodos de pesquisa**: manual de produção científica. Penso, 2014. p. 55.

A relação entre a depressão infantil e as dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar

Adriana Moraes dos Santos

Instituto de Ensino Superior Franciscano

Brenda Nascimento Santos

Instituto de Ensino Superior Franciscano

D'layne Giordana Pereira Soares

Universidade Estadual do Maranhão

Introdução

No mundo atual, a depressão é um dos problemas mais significativos, e a sua incidência tem aumentado cada vez mais. Atualmente, a literatura relata que a depressão se tornou comum em crianças. Nessa circunstância, a criança com quadro depressivo pode sofrer consequências, como dificuldade de concentração e raciocínio, apatia, desmotivação, introspecção e desinteresse, o que possivelmente pode gerar dificuldades de aprendizagem. Essa patologia é uma doença séria e pode contribuir para várias alterações na criança, entre elas está o baixo rendimento escolar.

Os professores podem ser os primeiros a perceberem a depressão infantil, uma vez que essa doença envolve um conjunto de sintomas. Um destes sintomas é a mudança no comportamento da criança no âmbito escolar. Além disso, a depressão infantil também interfere no processo de ensino e aprendizagem da criança e em todos os seus âmbitos.

Tomando a temática acima, buscou-se elucidar problemas como a relação entre a depressão infantil e as dificuldades de aprendizagem na escola, tendo por base as hipóteses de que a depressão

infantil influencia no surgimento de dificuldades de aprendizagem; o isolamento social contribui na dificuldade de socialização deste aluno; e que as intervenções pedagógicas e psicopedagógicas são aliadas no tratamento da depressão infantil.

Partindo desses pressupostos, surgiu o objetivo principal desta pesquisa, que é conhecer quais as relações entre a depressão infantil e as dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar. Ademais, buscou-se compreender sobre as características, as causas, os tratamentos e o diagnóstico da depressão, além de citar os sintomas depressivos da criança, e também esclarecer a relação com as dificuldades de aprendizagem, destacando as intervenções pedagógicas e psicopedagógicas na criança com depressão.

A importância social do tema está em conscientizar que a depressão infantil é uma patologia com fatores genéticos, sociais, culturais, emocionais, afetivos e orgânicos, que se atrelam às dificuldades de aprendizagem, uma vez que faz com que o aluno fique desmotivado, com limitações para desenvolver suas atividades escolares, fazendo com que as intervenções pedagógicas e psicopedagógicas sejam extremamente imprescindíveis no tratamento.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de pesquisas em sites como a Scielo, CAPES e livros físicos e publicados como e-book. Assim, tem por finalidade subsidiar o estudante a se basear em outros trabalhos científicos, para a realização de sua pesquisa, segundo Macedo (1994, p. 1), “[...] pesquisa bibliográfica baseia-se no estudo de um problema ou aspecto de um assunto; fatos novos serão levantados para a solução ou compreensão de tal problema”. Desse modo, pode-se entender que a pesquisa bibliográfica é um ‘instrumento’ que orienta o aluno a refletir e abstrair conhecimentos importantes e necessários em seu trabalho científico.

Os autores também esclarecem que a pesquisa bibliográfica tem o intuito de “torná-la um objeto facilitador do trabalho daqueles que possivelmente tenham dificuldades na localização, identificação e manejo do grande número de bases de dados existentes por parte dos usuários”. Ou seja, a revisão bibliográfica tem subsídios necessários para que tenha uma ótima produção textual (Pizanni; Silva; Belo; Hayashi, 2012). A pesquisa qualitativa, para Godoy (1995), tem por finalidade “estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. Partindo desse pressuposto, entende-se que a pesquisa qualitativa é minuciosa nos detalhes que envolvem as características sociais e ambientais, analisando o ambiente e suas variações. Essa abordagem permite com que o pesquisador observe e descreva o campo de estudo. Godoy (1995) complementa ainda que “essa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados”, isto é, quais trabalhos irão fundamentar sua pesquisa. Piovesan e Temporini (1995) enfatizam que a pesquisa exploratória “é vista como o primeiro passo de todo o trabalho científico. Este tipo de pesquisa tem por finalidade, especialmente quando se trata de pesquisa bibliográfica, proporcionar maiores informações sobre determinado assunto”. Dessa forma, neste artigo serão disponibilizadas informações relevantes, voltadas à temática educacional e o contexto psicológico do educando.

A pesquisa utilizada para desenvolvimento deste artigo foi uma abordagem qualitativa, de cunho exploratória, com base bibliográfica de autores como: Miller (2003), Castel (2005), Santos (2008), Gil (2010), Ferreira (2012) Kelvin (2016) e Maruf (2019). De acordo com Gil (2010), os dados coletados tiveram os seguintes critérios: pesquisas desenvolvidas e executadas no Brasil; estudos com temáticas voltadas ao contexto da depressão; dificuldades de aprendizagem; e estudos publicados com base de dados virtuais e científicas de grande confiabilidade. A estrutura deste estudo foi organizada com os seguintes tópicos e subtópicos: Introdução; Depressão (características e sintomas; prevalência, diagnóstico); Depressão infantil e dificuldades de aprendizagem (sintomas depressivos na criança, rendimento e implicações educacionais, dificuldades de aprendizagem da criança depressiva); Prognóstico e tratamento da depressão infantil (desenvolvimento, fatores de risco e tratamentos, intervenções pedagógicas e psicopedagógicas); e finalmente, as considerações finais.

Depressão: Características e sintomas

A depressão é um transtorno de humor que está afetando as pessoas em todas as fases. Estudos mostram que a incidência está mais alta nas idades médias entre 15 a 29, entretanto, a doença está crescendo também durante a adolescência até chegar na vida adulta. Na literatura, os termos depressão e transtornos de humor são utilizados como equivalentes, porém em seu sentido exato não os são, pois os transtornos de humor compõem uma categoria ampla de estados de ânimo como as dificuldades no campo das emoções, a capacidade cognitiva, o comportamento alterado e a necessidade da regularidade das funções corporais. Sendo assim, a depressão é a forma mais comum de transtornos afetivos (Almeida Jr.; *et al.* 2015).

O Manual Estatístico de Diagnóstico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria - DSM-5 (2014), classifica a depressão como: Transtorno Disruptivo de Desregulação do Humor; Transtorno Depressivo Maior; Transtorno Depressivo Persistente; Transtorno Disfórico Pré-Menstrual; e Transtorno Depressivo Devido a outra Condição Médica. Vale ressaltar, que essas classificações diferem em suas características predominantes, o que auxilia na identificação a partir dos sintomas que o indivíduo apresenta.

Nesse contexto, existem algumas características consideradas comuns, presentes em todos os transtornos depressivos, são elas: humor irritável, tristeza sem nexo, sensação de vazio, acompanhados de alterações somáticas e cognitivas que alteram a capacidade do indivíduo (Chand; Givon, 2017). Além disso, existem quatro conjuntos de sintomas comuns na pessoa com depressão: sintomas emocionais (tristeza, perda de prazer); sintomas cognitivos (visão negativa de si mesmo, desesperança, enfraquecimento da concentração e memória); motivacionais (passividade, falta de iniciativa e de persistência); e físicos (mudança do apetite e sono, fadiga, aumento de dores e mal-estar nas atividades) (Atkinson; *et al.*, 2012).

Dessa forma, percebe-se que a gravidade dos sintomas e a quantidade possibilitam determinar o grau do estado depressivo, e assim perceber se a internação é necessária para os quadros apresentados, podendo ser moderados ou severos, principalmente quando há ideia suicida. No início, os sinais da enfermidade podem não ser reconhecidos. No entanto, nunca devem ser desconsideradas possíveis referências às ideias de autodestruição (Grubits; Guimarães, 2007).

Partindo desses pressupostos, compreende-se a necessidade de uma análise minuciosa no que se refere aos sintomas do paciente, uma vez que este deve apresentar esses sintomas, e quanto mais ele tiver, quanto mais intensos eles forem, maior a certeza de que o indivíduo sofre desta patologia. A partir dessas informações, pode-se encaminhá-lo para o processo de reabilitação condizente com a sua realidade, além de orientar a família sobre a forma correta de proceder.

Prevalência da depressão

A literatura nos traz amostras de que a depressão, na atenção primária à saúde, apresenta frequências tanto nos estudos nacionais quanto nos estudos internacionais, com elas sendo consideráveis. Contudo, observam-se maiores índices em estudos desenvolvidos no Brasil, o que aponta lacunas na assistência, nas políticas públicas e pouco investimento em pesquisas nesse âmbito (Kroenke, 2011).

No Brasil, em 2013, uma pesquisa com amostra nacionalmente representativa, a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), trouxe dados de que a prevalência de depressão é mais significativa entre as mulheres que vivem em áreas urbanas, com níveis educacionais mais baixos e com condições crônicas, como hipertensão e diabetes (Lopes, 2016, p. 15). Dados da mesma pesquisa evidenciaram iniquidades no acesso aos cuidados em saúde mental. Verificou-se que a maioria dos brasileiros com sintomas depressivos clinicamente relevantes (78,8%) não recebiam nenhum tipo de tratamento.

Nessa conjuntura, a depressão apresentou-se como uma das principais causas de incapacitação no mundo, limitando o funcionamento pessoal, social e físico. Segundo Loosli (2016, p. 10), “estudos estabeleceram correlação entre estado depressivo e piora de quadros clínicos, tais como cardiopatias, diabetes, obesidade e problemas oncológicos, e ainda associação significativa entre depressão na maternidade, problemas no desenvolvimento infantil e piora no rendimento escolar, com implicações para o ambiente familiar”.

De acordo com Santos (2013, p. 43): “Diversos instrumentos para detecção de depressão na população estão sendo desenvolvidos, como: World Health Organization Quality of Life (WHOQOL-bref), Mental Health Index 5 (MHI-5), sendo o mais utilizado deles o Patient Health Questionnaire (PHQ-9) da Associação Psiquiátrica Americana (APA)”. Esses instrumentos constantemente estão sendo postos em avaliação, além de serem considerados um avanço na detecção de casos depressivos na população, tudo isso conferiu a sua confiabilidade.

Diagnóstico

O diagnóstico de depressão é realizado por Psicólogos por meio da escuta atenta às queixas do paciente e da busca ativa por sintomas que possam estar sendo negligenciados ou não verbalizados. Esses sintomas também podem ser diagnosticados a partir da observação da presença de determinados indícios que se manifestam numa certa duração e intensidade, ademais toma como base todo o contexto histórico do paciente, assim, pode-se chegar ao possível diagnóstico de depressão (Grubits; Guimarães, 2007).

Segundo pesquisas, os fatores hereditários e genéticos estão relacionados aos casos de depressão, podendo ser provocados por disfunções bioquímicas no cérebro. (Chand; Givon, 2017). Desse modo, as evidências relacionadas à genética direcionam para causas mais brandas e mais complexas, pois a depressão é um fenômeno dimensional e multifacetado. Dentro desse espectro, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) define parâmetros clínicos como: perturbação do funcionamento psicológico, persistência, duração, abrangência e desproporção em relação a um fator desencadeante.

Dentre esses critérios, nove foram publicados para que o diagnóstico fosse confirmado. Sendo assim, é necessário que os sintomas estejam presentes pelo menos por duas semanas e apresentem alterações nos sintomas, principalmente relacionados ao humor deprimido e a perda de interesse na realização de atividades prazerosas ao indivíduo. A seguir, veja os critérios no Quadro 1.

Quadro 1. DSM-5.

Presença de pelo menos cinco entre os nove critérios.

Sintomas devem persistir por pelo menos duas semanas e um deles deve ser obrigatoriamente humor deprimido ou perda de interesse/prazer.

1. Humor deprimido na maior parte do dia, quase todos os dias, conforme indicado por relato subjetivo (p. ex. sente-se triste, vazio ou sem esperança) ou por observação feita por outra pessoa (p. ex., parece choroso) (**Nota:** em crianças e adolescentes, pode ser humor irritável).
2. Acentuada diminuição de interesse ou prazer em todas ou quase todas as atividades na maior parte do dia, quase todos os dias (conforme indicado por relato subjetivo ou observação).
3. Perda ou ganho significativo de peso sem estar fazendo dieta (por exemplo, mudança de mais de 5% do peso corporal em menos de um mês) ou redução ou aumento no apetite quase todos os dias. (**Nota:** em crianças, considerar o insucesso em obter o peso esperado).
4. Insônia ou hipersonia quase diária.
5. Agitação ou retardo psicomotor quase todos os dias.
6. Fadiga ou perda de energia quase todos os dias.
7. Sentimentos de inutilidade ou culpa excessiva ou inapropriada (que podem ser delirantes) quase todos os dias (não meramente autorrecriminação ou culpa por estar doente).
8. Capacidade diminuída para pensar ou se concentrar, ou indecisão quase todos os dias (por relato subjetivo ou observação feita por outra pessoa).
9. Pensamentos recorrentes de morte (não somente medo de morrer), ideação suicida recorrente sem um plano específico, tentativa de suicídio ou plano específico para cometer suicídio.

Fonte: American Psychiatric Association (2014).

Segundo os autores Chand e Givon (2017 p. 26): “[...] podem existir outros sintomas que estão indiretamente contemplados na classificação, trazendo possibilidades do transtorno depressivo” por isso, o fato do estudante preencher os critérios, a avaliação não pode ser encerrada. Nesse caso, é necessário encontrar quais os possíveis contextos que fizeram com que o indivíduo chegasse ao diagnóstico, além disso, deve-se ter como base o nível de risco que ele pode estar e se isso está associado a outras doenças.

Depressão infantil e dificuldades de aprendizagem

Os sintomas da depressão infantil mudam constantemente, conforme a idade da criança. Por exemplo, crianças menores de 2 anos podem apresentar sintomas diferentes das crianças que já estão na escola, no qual é o que estamos abordando no tema. Essas crianças podem manifestar comportamentos regressivos, principalmente na linguagem, no aspecto psicomotor, no modo de agir, logo, é possível identificar uma criança com medo, insegura etc. (Castel, 2005). Quando isso começa a acontecer, é preciso ficar atento para notar se tem algo de errado no comportamento da criança.

Nesse contexto, a autocrítica elevada é um dos sintomas de transtornos depressivos, também infantil. A depressão nem sempre é algo fácil de ser notado, de modo geral, a depressão é um transtorno de humor que prejudica a função da mente. Segundo Cruvinel, Barouchovitch e Santos (2008, p. 79):

A depressão, sem dúvida integra fatores sociofamiliares, psicológicos e biológicos, onde as diferentes teóricas não se excluem, mas se complementam, contribuindo não somente para uma maior compreensão da natureza multicausal deste transtorno, mas também para concepção do sujeito em sua totalidade biopsicossocial.

O que podemos observar, é que a criança com depressão necessita de um diagnóstico o mais rápido possível, para assim garantir uma boa recuperação. À vista disso, os pais têm que estar bem atentos e informados sobre o assunto. De acordo com Miller (2003), o medicamento para transtornos de humor na infância deve ser prescrito em última instância e sempre com a indicação de um médico, um pediatra ou um psiquiatra, que são os profissionais que estão preparados para passar a medicação. Entretanto, só pode tomar medicação quem tiver uma duração dos sintomas, caso haja dificuldades em aliviá-los mediante a outros métodos, como as terapias. Embora o acompanhamento terapêutico também seja recomendado numa abordagem múltipla, de maneira diferente do que ocorre com os medicamentos, há controvérsias quanto a sua doação. Isto em função de problemas relacionados à duração, à existência de profissionais e aos custos, principalmente por se tratar de um serviço público. (Nakamura; Santos, 2007, p. 02).

Diante do exposto, é muito importante que os pais e professores fiquem atentos a esses sintomas, uma vez que o papel da escola é muito importante na identificação desses sintomas depressivos, os quais podem acometer nossas crianças.

Outrossim, os pais também podem ser vistos como uma extensão do terapeuta, ao observar o progresso de seu filho ao longo do tratamento. Normalmente, durante o tratamento, o terapeuta passa uma ou duas horas por semana com a criança, nos limites extremamente controlados e artificiais de um consultório. Como este não é o ambiente natural da criança, é comum que ela se comporte de uma maneira diferente do visual. Até que a criança relaxe com o terapeuta e comece a demonstrar-lhe diretamente os sintomas depressivos, a maioria das informações desse profissional sobre a criança é obtida por meio do relatório dos pais e diretamente com as crianças (Miller, 2003, p. 218).

Nesse sentido, o bom relacionamento familiar é muito importante na vida de uma criança. Segundo Rotondaro (2002), para que a criança tenha um desenvolvimento emocional saudável, é preciso um ambiente familiar favorável que seja capaz de contribuir adequadamente às suas necessidades, dando-lhe proteção e acolhimento. Consequentemente, quando isso não acontece, a criança procura meios de defesa para se proteger, para lidar com os desafios e as dificuldades que irá enfrentar durante o processo de depressão. Segundo Silveiras (2008, p. 46), é necessário realizar uma análise funcional do problema de cada cliente, de modo a estabelecer as relações entre a ocorrência do comportamento e as circunstâncias nas quais ele ocorre, para que seja possível modificá-lo.

Rendimento e implicações educacionais

Um dos indicadores da dificuldade de aprendizagem em sala de aula é o baixo rendimento escolar, pois a dificuldade de aprendizagem envolve uma série de desordens que impede que a criança aprenda. Nessa situação, o rendimento escolar prejudicado é consequência dos sentimentos pessimistas internos da criança sobre si mesma. É importante compreender que cada criança sofre com problemas relacionados ao pensamento, cada criança reage de um jeito.

Como pudemos analisar, durante a pesquisa, algumas crianças apresentam comportamentos diferentes umas das outras. Algumas apresentam comportamentos felizes e não demonstram o que realmente estão sentindo, já outras apresentam comportamentos de frustração, de tristeza, dentre outros. Esses comportamentos precisam ser bem observados. De acordo com o posicionamento de Paín (1992, p. 23):

[...] a aprendizagem será tanto mais rápida quanto maior seja a necessidade do sujeito, pois a urgência da compensação dará mais relevância ao recurso encontrado para superá-la. Mas, salvo quando se trata de aprendizagens, práticas e instrumentais, é difícil que se dê na aprendizagem humana uma necessidade primária reconhecida interoceptivamente. Frequentemente apela-se para as motivações, primárias ou secundárias.

Nesse contexto, o primeiro caso, ligado às motivações, está associado à satisfação proveniente do próprio exercício do prazer, proporcionado pela equilíbrio em si. No segundo caso, as gratificações

provêm do aplauso social, de evitar um castigo, ou do afeto do professor. Desse modo, a falta de rendimento envolve vários fatores que ocasionam a dificuldade de aprendizagem em sala de aula, além da forma como cada criança apresenta maior ou menor dificuldade para compreender alguma coisa no decorrer do tempo, pois a aprendizagem e a construção de conhecimento são processos naturais.

Outro fator que também prejudica o rendimento da criança é a deficiência motora, visto que se pode dizer quando a criança não consegue ter o controle dos seus músculos, de suas mãos, ou seja, a criança não consegue escrever bem, não consegue ter apoio. Como dizem Madeiros e Dias (2001, p. 54):

A falta de controle motor pode ser provocada pelas falhas primárias na integração dos órgãos sensoriais, manifestando-se por agnosia ou dispraxia, ou então, aos distúrbios de controle motor. Os exemplos específicos de movimentos desajeitados incluem a falta de destreza manual e de equilíbrio.

Nessa circunstância, a criança pode dar a impressão de hipotonia e fraqueza muscular ou falta de energia física, dessa maneira, a escola tem que ter muita atenção destinada à criança na sua fase de formação, para atentar-se a algum problema que possa prejudicar ou ocasionar a depressão infantil e a dificuldade de aprendizagem. Em muitas ocasiões, a criança não demonstra, por isso a importância da parceria entre a família e a escola no que concerne a dificuldade de aprendizagem e a depressão infantil. É de suma importância que haja acompanhamento escolar e familiar, para que qualquer pensamento negativo deixe de ser influência decisiva no processo de ensino-aprendizagem da criança, uma vez que esse sintoma poderá desencadear na criança a depressão.

Dessa forma, deve-se compreender que a depressão não se manifesta somente por sintomas cognitivos. Antes da aquisição de linguagem verbal, uma criança manifesta depressão pela expressão facial, pela postura corporal e pela falta de respostas aos estímulos visuais e verbais. As crianças, quando deprimidas, podem apresentar humor irritadiço ou instável. Enquanto algumas têm explosões descontroladas, outras aparentam estarem descontroladas, outras aparentam estarem tristes e choram à toa. (Lee; Curatolo; Friedrich, 2000, p. 25). Normalmente, a criança que sofre com esse problema enfrenta alguns tipos de situações e costuma ter sentimentos de desânimos, de rejeição e até mesmo de solidão. À medida que a depressão se desenvolve na criança, outros comportamentos também começam a aparecer em relação ao ambiente escolar.

Nesse contexto, é importante o papel da escola na vida dos estudantes com dificuldade de aprendizagem, visto que a escola deve ser um ambiente favorável, proporcionando às crianças boas condições para facilitar o seu aprendizado. Nesse cenário, o meio escolar deve ser um lugar que propicie determinadas condições que facilitem o crescimento, sem prejuízo dos contatos com o meio social externo. Há dois pressupostos de partida: primeiro, é que a escola tem como finalidade a transmissão do saber e, portanto, requer a sala de aula, o professor, o material de ensino, enfim, um conjunto de condições que garantam o acesso aos conteúdos. Segundo, que a aprendizagem deve ser ativa e, para tanto, supõe-

se um meio estimulante (Lane; Codo, 1993, p. 174). Por intermédio dessas alegações, percebemos que é fundamental o papel do educador para o desenvolvimento da criança, sabendo que cada criança é única e possui comportamentos diferentes uma da outra.

Portanto, é de extrema importância prestar bem atenção ao desenvolvimento da criança, para se trabalhar conforme a dificuldade de cada uma. À vista disso, as mudanças de estratégias de ensino podem contribuir para que todos aprendam. No entanto, em alguns casos, as estratégias de ensino não estão de acordo com a realidade do aluno. A prática do professor em sala de aula é decisiva no processo de desenvolvimento dos educandos. Logo, com outros métodos e atividades, ele poderá detectar quem realmente está com dificuldade de aprendizagem, evitando os rótulos que muitas vezes são colocados erroneamente. Consequentemente, esses estereótipos prejudicam a criança, trazendo várias complicações, como a baixa-estima e até mesmo o abandono escolar. “O que é ensinado é aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer” (Coelho, 1999 p. 12).

As dificuldades de aprendizagem não são somente desafios do aluno/família é também da comunidade escolar. As crianças com dificuldade de aprendizagem não podem viver mergulhadas no estresse e humilhação. Dessarte, essa criança, com dificuldade de aprendizagem em sala de aula e com transtornos depressivos, precisa ser respeitada. Com base no que temos visto e estudado até aqui, entende-se que depressão e dificuldade de aprendizagem em sala de aula estão ligadas a uma ampla gama de problemas que podem prejudicar e afetar o desempenho das crianças quando elas se encontram nestes estados.

Dificuldades de aprendizagem da criança depressiva

A depressão infantil deixa de ser um problema familiar, porque a escola também tem um papel, um olhar fundamental na identificação desse distúrbio em crianças. Por conseguinte, os professores geralmente são os primeiros a perceber a depressão infantil, visto que a depressão altera o comportamento da criança e ocasiona a dificuldade de aprendizagem.

A dificuldade de aprendizagem está ligada a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desenvolvimento da criança. Esse problema é um ponto que será discutido além da depressão infantil, pois os dois apresentam relação com a dificuldade em sala de aula.

A depressão pode prejudicar a aprendizagem da criança, pois ambas caminham ao mesmo lado. Em algumas situações, muitas crianças com dificuldade de aprendizagem apresentam comportamentos diferentes, considerados inadequados, os quais complicam o rendimento escolar. Como esclarece Smith e Strinck (2009, p. 15):

Muitas crianças com dificuldade de aprendizagem também lutam com comportamentos que complicam suas dificuldades na escola. A mais saliente dessas é a hiperatividade, uma

inquietação extrema que afeta 15 a 20% das crianças com dificuldade de aprendizagem. Alguns outros componentes problemáticos em geral observados em pessoas jovens com dificuldade de aprendizagem são os seguintes: fraco alcance, dificuldade para seguir instruções, imaturidade social, dificuldade com a conversação inflexibilidade, fraco planejamento e habilidades organizacionais, distrações, as dificuldades de aprendizagem estariam relacionados a dificuldade do aluno para colocar em prática, rotinas de planejamento e controle dos processos.

Como se pode observar, a depressão infantil e a dificuldade de aprendizagem envolvem várias causas que podem conduzir a procedimentos negativos e positivos, dependendo do nível que se encontram cada um desses estágios. A limitação da criança não é só de interesse dos pais e da família, mas também dever da escola e dos educadores, na tarefa de melhorar a qualidade de vida da criança com depressão e com dificuldade de aprendizagem. Segundo Martim e Marchesi (1996, p. 41): “A dificuldade de aprendizagem estaria relacionada à dificuldade do aluno para colocar em prática, rotinas de planejamento e controle dos processos cognitivos, envolvidos na realização de uma dada tarefa”. Essas dificuldades são consideradas como níveis de menor realização, decorrentes do uso impróprio dos mecanismos do processamento da informação e não proveniente da dificuldade de capacidade ou inteligência.

Dentre os vários sintomas que ocorrem devido a depressão, como a dificuldade de aprendizagem da criança e o atraso no desenvolvimento, podemos destacar a perda do interesse pelas atividades, comportamentos inesperados, com problemas persistentes, além da criança se isolar e não querer se relacionar com outras crianças. As desordens, por sua vez, interferem na capacidade do cérebro de receber informações. Portanto, à medida que a depressão se desenvolve, outros comportamentos, com relação ao ambiente escolar, irão aparecer. Nesse processo, o acompanhamento constante da escola, em parceria com a família e as crianças, poderá trazer possíveis mudanças que acontecerão com o tempo, melhorando seus desempenhos escolares e diminuindo suas dificuldades educacionais.

Desenvolvimento, Fatores de Risco e Tratamentos

Dentre as patologias que geralmente acometem as crianças, destacamos a depressão infantil, pelo fato desta apresentar um grande mal e consequentemente implicações danosas no desenvolvimento humano. Segundo Son & Kirchner (2010, p. 16), “[...] investigações a respeito da depressão em crianças têm recebido destaque apenas recentemente, uma vez que, até a década de 60, não se acreditava na possibilidade de sua existência nessa faixa etária”. Nessa perspectiva, compreende-se que as crianças eram imaturas psicologicamente e não tinham estrutura cognitiva para compreender esse problema.

De acordo com Assumpção (1999, p. 45): “[...] a depressão na criança pode emergir quando os pais não conseguem satisfazer as necessidades básicas dos filhos, como amor, carinho e apoio”. Durante a pesquisa, verificamos que as relações entre os jovens depressivos e os familiares adultos estavam relacionadas a diversos conflitos como: dificuldade na expressão de afeto e pouco suporte, problemas de comunicação

entre os membros da família e rejeição. Frequentemente, a depressão nas crianças pode aparecer devido às famílias com atitudes de hostilidade, excesso de críticas e rejeição, o qual se presenciam conflitos conjugais, depressão de um dos pais e agressividade entre o casal (Bahls, 2012).

Em crianças (idade até sete anos), os sintomas físicos são considerados como os mais comuns, como dores (principalmente de cabeça e abdominais), fadiga e tontura. Ferreira (2012) relata a importância do pediatra na avaliação da criança. Outrossim, o autor afirma que o prognóstico precoce, a partir do reconhecimento de manifestações iniciais da doença, favorece e possibilita a prevenção de transtornos maiores, ou seja, o diagnóstico antecipado ajuda no tratamento da doença, uma vez que, à medida em que a depressão interfere diretamente nas fases de desenvolvimento infantil, o tratamento adequado ainda nessa fase evita repercussões da doença que são graves e sérias.

No que se refere aos fatores de risco para depressão em crianças e adolescentes, analisa-se, primeiramente, a existência da depressão nos pais, visto que pode fazer aumentar o risco três vezes da criança acaba adquirindo. Outro fator, pode estar relacionado a situações externas, como abuso físico e sexual e perda de um dos pais, irmão ou amigo. Quanto ao índice de recuperação, 74% dos casos apresentaram melhora significativa dentro de um ano e 92% se recuperaram em um período de dois anos. “Os autores são unânimes em afirmar que, após a recuperação, costuma permanecer algum grau de prejuízo psicossocial; e quanto mais precoce for o aparecimento da patologia, maior tenderá a ser o prejuízo,” o que foi confirmado na pesquisa de Rohde et al. Kovacs (2012, p. 9).

O tratamento da depressão infantil consiste na realização de terapia comportamental e terapias psicossociais (Maruf et al., 2019). O uso da medicação como antidepressivos deve acontecer mediante a uma criteriosa avaliação, junto a uma análise psicossocial e psicoeducacional da criança. Essas análises são importantes, principalmente em quadros de risco elevado, sendo eles moderados, graves ou psicóticos. Caso aconteça a urgência para iniciar o tratamento farmacológico, “[...] o mesmo só deve ser indicado posterior a terapia que já tenham durando no mínimo 6 meses, se a depressão for considerada de intensidade moderada à grave e não apresentar melhora com essa terapia” (Kelvin, 2016, p. 34).

Segundo Rotondaro (2002 p. 23), “[...] para que a criança tenha um desenvolvimento emocional saudável, precisa de um ambiente familiar favorável, capaz de suprir adequadamente suas necessidades básicas, entre as quais as de proteção e acolhimento”. Dessa forma, compreende-se que, ao não ocorrer isso, a criança começa a utilizar vários mecanismos de defesa para poder conseguir lidar com as dificuldades, seguindo falhas e comprometendo o desenvolvimento da personalidade que se forma na infância.

Nesse sentido, conclui-se que o ambiente familiar tem um papel relevante nos estudos a respeito da depressão na infância, pois a literatura está apontando múltiplos fatores que podem estar ligados ao contexto familiar da criança. Barbosa e Barbosa (2001) afirmam que a família pode apresentar parcelas significativas no contexto etiológico da depressão, o que vai interferir de forma significativa na formação da criança e no principal sistema de suporte com o qual a criança estará contando, diante de uma situação difícil.

Intervenções pedagógicas e psicopedagógicas

De acordo com a literatura, as dificuldades de aprendizagem podem ser relacionadas ao contexto familiar ou escolar, uma vez que essas instituições sempre ofereceram condições para que a criança aprenda e para que o processo de aprendizagem aconteça de forma significativa. O contexto, relacionado a observação da aprendizagem da criança, deve ser dinâmico e alusivo ao contexto da interação com o outros (Vigotsky, 2002 p. 76), orientar a criança, fornecendo o máximo de estímulos e suporte adequado de acordo com suas necessidades específicas, pode evitar o máximo de frustrações, uma vez que sentimentos negativos poderiam prejudicar ainda mais o estado emocional da criança, e aumentar o seu estado depressivo. A orientação dessas crianças deve ser contínua e planejada entre os profissionais que a acompanham, seja o psicopedagogo, seja o professor, e demais profissionais (Mendes, 2011).

A aprendizagem pode ser apresentada como um esquema evolutivo com base interacionista e construtivista, que se concebe a partir das relações sociais. Portanto, para Visca, aprendizagem é o “[...] resultado de uma construção (princípio construtivista) dada em virtude de uma interação (princípio interacionista) que coloca em jogo a pessoa total [...]” (Visca, 1987, p. 56). Dessa maneira, tomando esses aspectos como base, entende-se a importância da socialização e que sem ela não há aprendizagem significativa, dessarte, entende-se que uma criança com depressão na escola não conseguirá interagir com outras, tendo assim prejuízos na socialização e, conseqüentemente, na aprendizagem. Segundo Gómez e Terán (2009, p. 31): “A aprendizagem supõe uma construção que ocorre por meio de um processo mental que implica a aquisição de um conhecimento novo. É sempre uma reconstrução interna e subjetiva, processada e construída interativamente”.

Ao se falar sobre dificuldades, compreende-se que as causas são inúmeras. O conjunto de situações que surge pode favorecer o aparecimento de sintomas relacionados às dificuldades de aprendizagem, na maioria das vezes relacionadas aos fatores neurológicos, genéticos, cognitivos, familiares, sociais, escolares etc. (Oliveira, 2009). Todas essas ações trazem uma reflexão acerca do papel fundamental que cada sistema envolvido no processo, como a parceria do sistema familiar, a escola e os outros profissionais que estão juntos no tratamento, torna-se decisivo para a condução precisa do processo.

A instituição escolar cumpre uma função social muito importante, pois socializa conhecimentos, promovendo a construção de saberes, regras de condutas sociais, além de priorizar as relações afetivas como meio para que o processo de aprendizagem seja fluido e permanente. Nessa circunstância, a escola traz consigo a responsabilidade social de perceber as necessidades educacionais e afetivas dos educandos, a partir da observação do docente na sala de aula. Partindo desses pressupostos, o professor começa a desenvolver uma relação forte com a criança e os pais, fazendo com que os laços se tornem mais resistentes (Jeffrey, 2003). Já o psicopedagogo, em parceria com o docente, iniciará um processo de organização daquilo que a criança precisa aprender e quais as suas necessidades emocionais para aquele momento, visando satisfazer as necessidades da criança

depressiva de uma forma planejada. Nesse momento, o professor deverá levar em consideração o perfil individual da criança, conduzindo-a para encontrar prazer na sala de aula, ou seja, é necessário envolver as emoções necessárias para o processo de aprendizagem.

Assim, considera-se importante e relevante a intervenção pedagógica eficiente, uma vez que articula a outras áreas e, com a coerência entre elas, há grande chance de seus efeitos serem benéficos e seus resultados satisfatórios. Por conseguinte, é uma parceria relevante na atuação psicopedagógica eficaz, já que articulada com outras áreas do saber, tem em vista a reciprocidade de seus efeitos, de forma a possibilitar uma recuperação da criança depressiva. Segundo Pozo (2014), dentre várias estratégias, é necessário conhecer, ficar atento, analisar o comportamento do estudante e desenvolver atividades que façam com que essas crianças aprendam mais. Vale ressaltar que essas crianças têm necessidades de se sentirem ligadas a qualquer coisa, envolvidas. Quanto mais tempo se mantiverem envolvidas em atividades prazerosas, com companhias que as fazem bem, não será fácil trazerem ao pensamento características do quadro depressivo.

De acordo com Fonseca (1995), dentre as várias características mais determinantes da criança depressiva, a maior é a baixa autoestima, e de como se pode tratar esse traço, visto que a criança já tem onde depositar suas capacidades e confiabilidades.

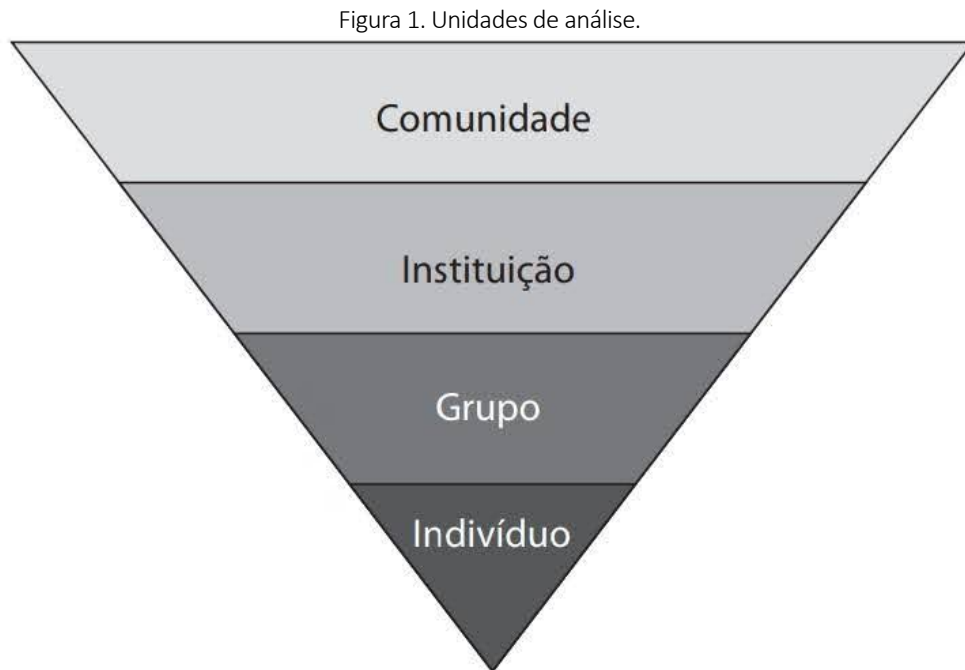
Na sala de aula, o professor poderá utilizar estratégias com recursos verbais: afetividades, autoestima e práticas com um olhar mais preciso. Isso ajudará a criar sentimentos com teor de alegria, assim, é importante elogiá-la a incentivá-la quando a criança procura fazer alguma coisa. Sendo assim, fará com que ela perceba o quanto é importante, e que todos lhe querem bem e a respeitam. Esses sentimentos estarão ligados ao desenvolvimento do autoconceito e da relação consigo mesma e com o próximo.

As instituições que possuem estudantes que necessitam de apoios mais intensos, com intervenções psicopedagógicas mais específicas e direcionadas ao contexto que esse educando necessita, trazem consigo intervenções preventivas, psicopedagógicas e institucionais que atuam com foco na atenção grupal desse estudante. O suporte de uma abordagem sistêmica faz com que esse profissional tenha uma visão de articulada e de totalidade. As questões individuais passam a ser pensadas e associadas ao contexto em que são produzidas, e às relações que são estabelecidas (Oliveira, 2009).

[...] sempre que estivermos lendo referências sobre a Psicopedagogia Institucional, leia-se Psicopedagogia atuando no âmbito institucional, e, por isto, apresentando especificidades, o que não impede de relacionarmos seus conteúdos aos indivíduos, aos grupos, às comunidades e às culturas que fazem parte da construção de uma instituição (Barbosa, 2001, p. 104).

Dessa forma, compreende-se que a ação interventiva do psicopedagogo resultará no desenvolvimento das aprendizagens múltiplas, construídas no contexto do sujeito, além de trabalhar com estruturas emocionais que possam estar atrapalhando o processo de aprendizagem do aluno. Pois, acredita-se que o estudante é capaz de aprender sempre, mas pode estar sofrendo com possíveis

barreiras. “A partir desse pressuposto, propõe-se uma análise do processo de aprendizagem a partir de quatro unidades de análises, determinando diferentes âmbitos: o indivíduo, o grupo, a instituição e a comunidade” (Visca *apud* Oliveira, 2009, p. 44).



Fonte: Adaptado de Visca (1997).

De acordo com o quadro, percebe-se que o contexto educacional e as intervenções educacionais, a partir da análise psicopedagógica, não são construídas de forma individual, mas grupal, iniciando com análise do indivíduo, de suas relações sociais, da instituição enquanto escola e da parceria com a família. (Fernández, 1994, p. 65) “[...] propôs que, para ocorrer uma situação de aprendizagem, deve-se estabelecer uma relação entre ensinante e aprendente e destes com o conhecimento”.

O indivíduo aprende a aprender, diminuindo suas dificuldades de aprendizagem a partir da interação com os grupos que o rodeia, pois os grupos interagem entre si. As necessidades educacionais são algo dinâmico e mutável. Para Monereo e Solé (2000, p. 3): “[...] se configura de diversas maneiras em momentos distintos e que obedeçam, em boa parte, às expectativas que a sociedade projeta sobre ela”. Portanto, as intervenções pedagógicas trazem como proposta o próprio sujeito como autor da sua aprendizagem. E a partir desse ato, desenvolve-se um contexto emocional mais equilibrado.

Nessa conjuntura, é necessário que a operacionalidade interventiva do psicopedagogo vá ao encontro das demandas investigativas no contexto educacional. Desse modo, as ações interventivas devem estar internalizadas e direcionadas ao desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, criando comportamentos de autonomia e qualidade emocional. À vista disso, Barbosa (2000) sugere recursos psicopedagógicos que podem auxiliar nas relações entre o professor e o aluno.

Quadro 2. Referente aos recursos pedagógicos utilizados pelo pedagogo psicopedagogo em suas práticas.

Mudança de situação – aquilo que é sempre feito da mesma forma pode estar criando ações conflituosas. Propor uma mudança é agir operativamente, é surpreender para interferir.

Acréscimo de modelo – apresentar uma outra opção para que determinada atitude seja efetivada. Em vez de dizer “não é assim” se diz “esta é uma forma de pensar, porém vocês poderiam considerar mais este aspecto”.

Modelo de alternativa múltipla – sem ofuscar o conhecimento do outro, oferece-se algumas alternativas que permitem a reflexão, a escolha, o teste e a conclusão.

Vivência do conflito – criar um grau de ansiedade e desequilíbrio necessário para que essa vivência possibilite uma tensão e motivação do estabelecimento de metas e condutas modificadas.

Problematização – criar situações-problema para que hipóteses sejam levantadas, testadas, confirmadas ou não, colocando certa ordem na confusão inicial.

Destaque do comportamento – comportamentos adequados assumidos pelo sujeito e pelo grupo devem ser destacados para mostrar que estes possuem condições de atingir uma meta.

Explicação intrapsíquica – busca explicar ou descrever para o sujeito ou grupo, o mecanismo interno que está sendo utilizado naquele momento. Pode referir-se à cognição, aos aspectos afetivos que energizam a ação de aprender e realizar tarefas.

Assinalamento – explicita um segmento da conduta, enfatizando a motivação, a meta, a conduta escolhida etc.

Interpretação – explicita ou comunica a conduta como um todo, enfatizando a motivação, a meta, a conduta excelente etc.

Fonte: Barbosa (2000, p. 218).

De acordo com o autor, esses recursos são utilizados constantemente em suas práticas. Logo, são ferramentas que ajudam a delinear o processo de desconstrução de dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo estudante, visto que facilita a aprendizagem e traz à reflexão do indivíduo no contexto atual.

Considerações finais

Após este estudo sobre as relações entre a depressão e as dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar, são notórias a preocupação e a discussão sobre novas formas de motivar e incentivar os alunos para que se dediquem e tenham a autoestima mais elevada, apesar do transtorno. Posto isso, evidenciou-se, dentro dos objetivos propostos na pesquisa, que o estudo sobre as relações entre a depressão infantil e as dificuldades de aprendizagem, no ambiente escolar, destaca-se a importância de conhecer mais sobre o assunto, sobretudo no contexto educacional, uma vez que a depressão pode de fato influenciar de forma negativa na vida acadêmica do estudante.

Tornou-se de extrema relevância conhecer e pontuar as características, causas, tratamento e diagnóstico da depressão, tendo em vista que, quanto mais informações sobre o tema, mais estratégias poderão surgir no meio do processo educacional da criança com depressão. Sendo assim, por meio de metodologias simples, poderá surgir oportunidades de desenvolver habilidades neste aluno,

possibilitando, de certa forma, a extinção das dificuldades de aprendizagem.

Em resposta ao questionamento deste trabalho, entende-se que existe uma relação entre a depressão infantil e as dificuldades de aprendizagem. Em suma, infere-se que a depressão de fato influencia na aquisição de empecilhos para aprendizagem escolar, pois o estudante acometido pela patologia fica desmotivado. Além disso, constatou-se que o isolamento social corrobora, dificultando a socialização do aluno com os colegas e professores, e que intervenções pedagógicas e psicopedagógicas são aliadas no tratamento da depressão infantil na escola. Nesse contexto, destaca-se as intervenções pedagógicas e psicopedagógicas que poderão ser utilizadas na criança com depressão, já que é fundamental no contexto atual. Nesse pressuposto, sabe-se que os professores e psicopedagogos precisam cada vez mais inovar em suas práticas para poder alcançar o estudante com depressão, com aulas motivadoras por meio do diálogo entre o aluno e o professor.

Em síntese, podemos concluir que, de acordo com a problemática do artigo, as relações entre a depressão infantil e as dificuldades de aprendizagem são bem estreitas, tendo em vista que diminui a autoestima, pois esta é uma variável que está presente na criança com depressão e afeta consideravelmente seu desenvolvimento e desempenho escolar, tornando-se relevante uma intervenção multidisciplinar e acompanhamento.

Espera-se que, a partir desta pesquisa e de muitas outras, esta temática venha ser explorada e desenvolvida nos ambientes acadêmicos, pois muitas crianças precisam ser acompanhadas ou direcionadas para o devido tratamento e acompanhamento pedagógico e psicopedagógico.

Referências

- ALMEIDA JR.; *et al.* **Depressão de fim de vida, insuficiência cardíaca e hipersinal da substância branca frontal: um estudo de ressonância magnética estrutural.** 2015.
- BAHLS, C. S. Aspectos Clínicos da depressão em crianças e adolescentes. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 78, n. 5, p. 359-366, 2002.
- BAPTISTA, M. N; ASSUMPÇÃO, F. B. **Depressão na adolescência: uma visão multifatorial.** São Paulo: EPU, 1999.
- BARBOSA, G. A.; BARBOSA, A. A. A; BAHLS, C. S. Aspectos Clínicos da depressão em crianças e adolescentes. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 78, n. 5, p. 359-366, 2002.
- BARBOSA, L. M. S. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar.** Curitiba: Expoente, 2001.
- CHAND, S.; GIVON, L. **Depressão.** NCBI. Bookshelf, p. 1–1, 2017.
- CHAND, S.; GIVON, L. **Psicopedagogia e aprendizagem.** Coletânea de reflexões. Curitiba, 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FERREIRA, M. C. T.; Marturano, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMEZ, A. M. S.; TERAN, N. E. **Dificuldades de aprendizagem**: detecção e estratégias de ajuda. São Paulo: Cultural S.A., 2009.

GRUBITS, S.; GUIMARÃES, M. A. L. **Psicologia da saúde**: especificidades e diálogo interdisciplinar. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JEFFREY, A. M. **Depressão infantil**. São Paulo: M. Book do Brasil, 2003.

KROENKE, K.; SPITZER, R.L.; WILLIAMS, J.B. The PHQ-9: validade de uma breve medida de gravidade da depressão. **J Gen Intern Med.**, v. 16, n. 9, p. 606-13, 2001.

KROENKE, K; SPITZER, R.L; WILLIAMS, J. B. The PHQ-9: Depressão Infantil. **Med.**, v. 16, n. 9, p. 606-13.

LOOSLI, L.; PIZETA, F.A.; LOUREIRO, S.R. Escolares que convivem com a depressão materna recorrente: diferenças entre os sexos. **Psic Teor Pesq.**, v. 32, n. 3, 2016, p. 1-10.

LOPES, C. S. Inequities in access to depression treatment: results of the Brazilian National Health Survey – PNS. **Int J Equity Health**, v. 15, 2016, n. 154.

LOPEZ, M. R. A *et al.* Depressão e qualidade de vida em jovens de 18 a 24 anos no sul do Brasil. **Rev Psiquiatr Rio Gd Sul.**, v. 33, 2011.

MARUF, Abdullah A. Depressão na infância. **Amsterdam**, v. 254, p. 98-108, 2019.

MENDELS, J. **Conceitos de depressão**. Rio de Janeiro: Editora Livros técnicos e científicos, 1972.

MONEREO, C.; SOLÉ, I. *et al.* **Assessoramento Psicopedagógico**: uma perspectiva profissional e construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NAKAMURA, E.; SANTOS, J. Q. Depressão infantil: abordagem antropológica. **Rev. Saúde Pública**, v. 41, n. 1, 2007.

OLIVEIRA, M. A. **Psicopedagogia Institucional**: a instituição educacional em foco. Curitiba: IBPEX, 2009.

OLIVEIRA, M. A.C. **Intervenção Psicopedagógica na Escola**. Curitiba: IESDE, 2009.

POZO, J. J. Estratégias de Aprendizagem. *In*: COLL, J. P.; A MARCHESI (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SANTOS, I. S. *et al.* **Sensibilidade e especificidade do Paciente Health**. Questionnaire-9 (PHQ-9). 2015.

SIMÕES, M. R. **A depressão em criança e adolescentes**: elementos para a sua avaliação diagnóstico. 1999.

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica**: epistemologia convergente. Porto Alegre: Artmed, 1997.

A influência da língua espanhola na formação de quem é natural de Santana do Livramento

Stéfani Lima de Freitas

Universidade Federal do Pampa, stefanildf@gmail.com

Introdução

A cidade de Santana do Livramento, localizada na fronteira entre o Brasil e o Uruguai, apresenta uma dinâmica linguística peculiar devido à proximidade geográfica e cultural com o país vizinho. Essa relação de fronteira tem impactos significativos na língua falada na região, especialmente no que diz respeito à influência do espanhol uruguaio no português brasileiro falado pelos habitantes de Santana do Livramento.

A influência do espanhol uruguaio na fala fronteiriça tem sido objeto de estudo de pesquisadores interessados em compreender os efeitos do contato linguístico na região. Um dos aspectos que tem despertado atenção é a influência do espanhol uruguaio nas vogais postônicas finais, isto é, nas vogais localizadas após a sílaba tônica, que ocorrem em palavras como ‘cidade’ ou ‘claro’.

Estudos recentes têm demonstrado que a situação geográfica da cidade estudada influencia o modo como essas vogais postônicas finais são realizadas no português falado na região. Essa influência pode resultar em variações fonéticas e fonológicas, levando a diferenças na qualidade, duração ou mesmo na ausência dessas vogais. Compreender esses fenômenos linguísticos é fundamental para analisar a influência do espanhol uruguaio na variação linguística presente em Santana do Livramento.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral analisar a influência do espanhol uruguaio na fala da cidade fronteiriça de Santana do Livramento. Serão considerados aspectos que influenciam a realização dessas vogais, levando em conta fatores como o contato de línguas, migração e construção de identidade cultural. Por meio desta análise, espera-se contribuir para um maior entendimento

da dinâmica linguística na região de fronteira e para o enriquecimento do conhecimento sobre a diversidade linguística presente em Santana do Livramento.

A Teoria da Variação Linguística

A teoria da variação linguística, desenvolvida por William Labov, oferece subsídios teórico-metodológicos para compreender a influência de fatores sociais na variação linguística. Segundo o pesquisador, “a variação linguística é socialmente estruturada e resulta de uma interação complexa entre fatores sociais, linguísticos e situacionais” (Labov, 1972).

No estudo da influência do espanhol uruguaio nas vogais postônicas finais em Santana do Livramento, é importante considerar o fator social. Segundo Labov (1972), a língua demonstra sensibilidade em relação às características sociais dos falantes. Nesse sentido, a proximidade geográfica com o Uruguai e a interação diária com falantes de espanhol podem influenciar os falantes de português da região. De acordo com Labov, o contato social entre grupos linguísticos diferentes pode resultar em mudanças linguísticas ou na adoção de características da língua vizinha.

Além disso, o fator linguístico também desempenha um papel importante. Labov ressalta que regras fonéticas e fonológicas exercem influência sobre as variantes linguísticas. No caso das vogais postônicas finais, as diferenças entre as realizações fonéticas do português brasileiro e do espanhol uruguaio podem levar a uma transferência de características do espanhol para o português na fala dos habitantes de Santana do Livramento. Labov (1972) argumenta que a transferência de características de uma língua para outra é facilitada quando há semelhanças fonéticas e fonológicas entre elas. Essa transferência pode ocorrer em contextos bilíngues ou em áreas de contato linguístico, onde os falantes estão expostos regularmente a ambas as línguas. No entanto, a influência de uma língua sobre a outra depende de fatores como atitudes dos falantes, exposição linguística e prestígio atribuído a cada língua na comunidade. Essa perspectiva oferece uma compreensão das dinâmicas linguísticas em comunidades multilíngues, destacando os fenômenos complexos resultantes do contato entre línguas.

Por fim, o fator situacional também influencia a variação linguística. Conforme observado por Labov a diversidade linguística pode ser moldada pelas interações sociais e pelos diferentes contextos de comunicação em que as variantes linguísticas são utilizadas. Em Santana do Livramento, situações de contato mais intenso com falantes de espanhol, como no comércio transfronteiriço ou em interações sociais cotidianas, podem favorecer a adoção das variantes linguísticas do espanhol uruguaio, incluindo as vogais postônicas finais.

Portanto, com base na Sociolinguística Laboviana, é possível compreender como os fatores sociais, linguísticos e situacionais interagem na influência do espanhol uruguaio nas vogais postônicas finais em Santana do Livramento. Por meio dessa perspectiva teórica, podemos compreender a complexidade desse fenômeno linguístico e sua relação na cidade fronteira.

A influência do Uruguai na fala dos santanenses

A cidade de Santana do Livramento, localizada na fronteira entre Brasil e Uruguai, apresenta uma dinâmica linguística peculiar devido à proximidade geográfica e cultural com o país vizinho. Essa relação de fronteira tem impactos significativos na língua falada na região, especialmente no que diz respeito à influência do espanhol uruguaio no português brasileiro falado pelos habitantes de Santana do Livramento. Neste tópico, examinamos alguns pontos que acreditamos ser de importância para o entendimento da influência do espanhol uruguaio nas vogais postônicas finais na cidade fronteira de Santana do Livramento:

- **Variação linguística e contato de línguas:** A variação linguística é uma característica natural das línguas e ocorre devido a diversos fatores, como o contato de línguas, migração e influências culturais. O contato de línguas em áreas fronteiriças pode levar ao surgimento de fenômenos linguísticos específicos. Segundo Silva (2018) O encontro entre línguas pode levar a fenômenos de transferência linguística, em que características da língua vizinha são assimiladas pelos falantes de uma região específica.
- **O espanhol uruguaio e o português brasileiro:** O espanhol uruguaio e o português brasileiro apresentam algumas diferenças fonéticas e fonológicas, especialmente na realização das vogais. A influência do espanhol uruguaio nas vogais postônicas finais do português falado em Santana do Livramento tem sido objeto de estudo por pesquisadores interessados em compreender os efeitos do contato linguístico na região. Alguns estudos sugerem que a influência do espanhol uruguaio nas vogais postônicas finais em Santana do Livramento pode levar a uma maior abertura ou fechamento dessas vogais, em comparação com o português brasileiro padrão (Silva, 2020). Essa influência pode ser atribuída à transferência de características fonéticas do espanhol uruguaio para o português falado na região.
- **Fatores sociolinguísticos:** além dos fatores linguísticos, fatores sociolinguísticos também desempenham um papel importante na influência do espanhol uruguaio nas vogais postônicas finais em Santana do Livramento. Estudos indicam que o uso

dessas variantes fonéticas pode estar relacionado à identidade cultural e à construção de uma fronteira simbólica entre os habitantes da cidade (García, 2021).

De acordo com Santos (2019), “estudos recentes têm demonstrado que a proximidade geográfica entre Santana do Livramento e o Uruguai influencia o modo como as vogais postônicas finais são realizadas no português falado na região”. Essas pesquisas têm como objetivo principal analisar os processos fonéticos e fonológicos que ocorrem na realização dessas vogais, comparando-as com as variantes encontradas no português brasileiro em outras regiões.

Ademais, algumas pesquisas têm demonstrado que a proximidade geográfica e cultural com o Uruguai desencadeia processos de transferência linguística, levando a variações fonéticas e fonológicas específicas. Dessa forma, a compreensão desses fenômenos contribui para uma melhor compreensão das dinâmicas linguísticas em áreas de contato de línguas e para o enriquecimento do conhecimento sobre a diversidade linguística presente em Santana do Livramento.

Metodologia

O objetivo desta pesquisa é investigar a percepção dos falantes quanto a influência da língua espanhola na cidade de Santana do Livramento. Pretende-se analisar como a proximidade com o país vizinho afeta a pronúncia dessas vogais e identificar possíveis variações linguísticas decorrentes dessa influência vinda do espanhol, histórica e fronteiriça. Uma possível hipótese é que a pronúncia das vogais postônicas finais /e/ e /o/ em Santana do Livramento pode sofrer influência da língua espanhola falada em Rivera, devido ao intenso contato linguístico entre as duas cidades.

É sabido que em contextos de contato entre línguas ocorrem fenômenos de transferência linguística, nos quais características de uma língua são incorporadas na pronúncia da outra. Essa influência da língua espanhola na pronúncia das vogais, ou seja, a manutenção fonética pode ser explicada pela convivência diária dos habitantes de Santana do Livramento com a língua espanhola falada em Rivera, seja por meio de interações sociais, comércio, mídia ou mesmo pela influência de familiares e amigos bilíngues. No entanto, é importante ressaltar que essa hipótese precisa ser testada por meio de pesquisas e análises sociolinguísticas, com o intuito de verificar se a influência da língua espanhola é de fato significativa na pronúncia das vogais postônicas finais em Santana do Livramento.

Dessa forma, para a realização desta pesquisa, seguiremos alguns passos para o melhor entendimento deste fenômeno linguístico, são eles:

- a. Definição de amostra: para este estudo, será necessário estabelecer uma amostra representativa da população de Santana do Livramento, considerando a diversidade sociocultural da cidade e a relevância de fatores como nível de escolaridade e gênero. A amostra pode ser estratificada para garantir uma representação equitativa de diferentes grupos.
- b. Estratificação da amostra: os critérios adotados para a estratificação dos informantes são critérios como nível de escolaridade e gênero. Vale ressaltar, ainda, que todos os participantes devem ser naturais da cidade de Santana do Livramento. Tamanho da amostragem: será realizada uma pequena amostragem com duas pessoas para cada estratificação, totalizando quatro entrevistados para esta pesquisa.
- c. Célula Social: para a célula social do nível de escolaridade e de gênero, serão abordados estudantes universitários e pessoas que estão cursando o ensino médio do gênero feminino e masculino.
- d. Coleta de dados: os informantes serão entrevistados por meio do aplicativo de comunicação Whatsapp. Serão feitas perguntas objetivas e fora do tema para ter mais naturalidade e evitar a robotização nas respostas, assim não comprometendo a análise.

Para esta pesquisa, será aplicado o instrumento intitulado ‘Questionário para Investigar a Manutenção das Vogais Postônicas Finais’, sendo descrito no questionário como ‘sotaque’ para os entrevistados. Então, as perguntas a seguir compuseram o instrumento:

- a. Idade
- b. Gênero
- c. Nível de escolaridade
- d. Naturalidade
- e. Qual é o seu idioma nativo?
- f. Você já morou fora da cidade ou do país? Onde? Por quanto tempo?
- g. Com que frequência você tem contato com a língua espanhola devido à proximidade com a fronteira com Rivera?
- h. Na sua opinião, você acha que existe um sotaque forte ou fraco em Santana do Livramento? Por quê?
- i. Você acredita que o sotaque em Santana do Livramento é influenciado pela proximidade com a cidade de Rivera? Por quê? Como? Pode me dar um exemplo?
- j. Você acha que a influência da língua espanhola pode levar a uma maior mudança na fala dos moradores de Santana do Livramento? Por quê?

- k. Você considera o sotaque fronteiriço como parte importante da identidade linguística de Santana do Livramento?
- l. Na sua opinião, é importante preservar a pronúncia tradicional de Santana do Livramento ou adaptá-las à pronúncia de outras regiões do Brasil?
- m. Existe algo mais que você gostaria de compartilhar sobre o sotaque em Santana do Livramento?

Análise e Discussão dos Dados

Analizando as respostas obtidas é possível observar uma diversidade de percepções em relação ao sotaque e à influência da língua espanhola em Santana do Livramento. Em relação ao nível de escolaridade, foi identificado que ambos os participantes possuem formação acadêmica, com uma resposta indicando pós-graduação e outra indicando ensino superior completo. Isso sugere que as percepções expressas podem ser fundamentadas em um nível de educação mais elevado.

Em relação à naturalidade, foi mencionado que um dos participantes é natural de Uruguaiana, cidade brasileira localizada próxima a Santana do Livramento, enquanto o outro é brasileiro, sem especificar a cidade de origem. Essas diferenças de origem podem contribuir para diferentes perspectivas em relação ao sotaque e à influência do espanhol na região.

Quanto ao contato com a língua espanhola, devido à proximidade com a fronteira com Rivera, houve respostas divergentes. Enquanto um participante mencionou um contato diário com a língua espanhola, o outro indicou um contato três vezes ao mês. Essa variação na frequência de contato pode influenciar a percepção do sotaque e a influência linguística na fala dos moradores.

Sobre a existência de um sotaque forte em Santana do Livramento, as respostas foram ambíguas. Um participante mencionou que existe um sotaque marcado na pronúncia das palavras terminadas em /e/, enquanto o outro afirmou que o sotaque é resultante da mistura entre espanhol e português, falando o 'portunhol'. Essas percepções sugerem a presença de características linguísticas distintas, que podem refletir a influência do espanhol uruguaio na fala local.

Em relação à influência da língua espanhola na fala dos moradores, uma das respostas indicou que a influência é notória quando se trata de hispanofalantes que aprendem o português, enquanto a outra resposta mencionou que a maior mudança está relacionada ao sotaque. Essas respostas revelam diferentes perspectivas sobre o impacto da língua espanhola na fala local, sugerindo que a influência pode ser mais evidente em alguns aspectos linguísticos do que em outros.

Quanto à identidade linguística de Santana do Livramento, ambos os participantes concordaram que o sotaque fronteiriço é uma parte importante dessa identidade. No entanto, não foram fornecidos motivos específicos para essa percepção.

Em geral, as respostas do questionário destacam a complexidade da influência do espanhol uruguaio na fala de Santana do Livramento, com percepções variadas sobre o sotaque e a influência linguística. Essas diferenças podem estar relacionadas a fatores individuais, como contato frequente com a língua espanhola, origem e nível de educação. Estudos mais aprofundados e abrangentes podem fornecer uma compreensão mais completa da influência do espanhol na região e da identidade linguística de Santana do Livramento.

Considerações finais

A partir da análise das respostas obtidas no questionário, podemos concluir que a influência do espanhol uruguaio nas vogais postônicas finais e no sotaque de Santana do Livramento é um fenômeno complexo e multifacetado. Os dados revelaram uma diversidade de percepções, destacando a importância de considerar fatores como nível de escolaridade, naturalidade, contato com a língua espanhola e experiências individuais na formação dessas percepções.

A variação linguística observada nas respostas reflete a riqueza e a complexidade das interações linguísticas na região de fronteira entre Brasil e Uruguai. A proximidade geográfica e cultural entre Santana do Livramento e a cidade de Rivera influencia a dinâmica linguística, resultando em características fonéticas e fonológicas distintas na fala dos moradores.

A influência do espanhol uruguaio nas vogais postônicas finais e no sotaque pode ser percebida de diferentes maneiras, desde a pronúncia marcada das palavras até a mistura de elementos do espanhol e do português, conhecido como 'portunhol'. Essa influência pode estar relacionada ao contato frequente com a língua espanhola e à convivência com falantes nativos.

Além disso, o sotaque fronteiriço é considerado uma parte importante da identidade linguística de Santana do Livramento, refletindo a proximidade cultural e social entre a comunidade brasileira e uruguaia na região. A valorização dessa identidade linguística contribui para a preservação e a promoção da diversidade linguística e cultural presente em Santana do Livramento.

Diante dessas conclusões, é fundamental incentivar pesquisas adicionais para aprofundar nosso conhecimento sobre a influência do espanhol uruguaio nas vogais postônicas finais e no sotaque de Santana do Livramento. Estudos mais abrangentes e detalhados podem ajudar a compreender melhor os fatores linguísticos e sociolinguísticos envolvidos nesse fenômeno, contribuindo para uma apreciação mais completa da dinâmica linguística em áreas de contato de línguas e fronteiras.

Por fim, a compreensão da influência do espanhol uruguaio nas vogais postônicas finais e no sotaque de Santana do Livramento não apenas amplia nosso conhecimento sobre a diversidade

linguística, mas também fortalece o respeito e a valorização das identidades culturais presentes na região de fronteira, enriquecendo o diálogo intercultural e promovendo a preservação das línguas e culturas locais.

Referências

Silva, A. B. Variação linguística e contato de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 1, p. 9-27, 2018.

Santos, J. P. **A influência do espanhol uruguaio nas vogais postônicas finais em Sant'Ana do Livramento**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

Silva, R. M. (2020). A realização das vogais postônicas finais no português de Sant'Ana do Livramento: influência do espanhol uruguaio. *In: ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA*, v. 15, n. 2, p. 1087-1099, 2020.

García, L. S. Fatores sociolinguísticos na variação das vogais postônicas finais em Sant'Ana do Livramento. **Revista de Estudos Linguísticos**, v. 25, n. 2, p. 42-56, 2021.

Violências domésticas e seus reflexos no processo de aprendizagem: uma análise do contexto escolar brasileiro

Luciana Pimentel Rodriguez

Centro Universitário da Região da Campanha, lucianaprodriguez@gmail.com

Introdução

A violência doméstica constitui-se como uma problemática social de extrema gravidade, impactando não apenas o ambiente familiar, mas também o desenvolvimento educacional das crianças inseridas na rede pública de ensino. Este estudo tem como foco investigar os efeitos da violência doméstica no processo de aprendizagem de crianças em idade escolar, buscando compreender de que maneira diferentes formas de violência - física, psicológica, sexual e negligência - afetam o desempenho acadêmico e o comportamento desses indivíduos no contexto escolar.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de problematizar a persistência da violência doméstica na sociedade brasileira, reconhecendo-a como uma ação humana inaceitável que, contudo, continua presente e impactante dentro do espaço familiar. As crianças, enquanto atores vulneráveis, podem manifestar sinais de violência de diversas formas, o que exige uma identificação cuidadosa por parte dos responsáveis e educadores. A escola, como segundo espaço de socialização, desempenha um papel crucial na detecção e no apoio a essas vítimas, promovendo um ambiente propício para o desenvolvimento saudável e mitigando os efeitos adversos da violência vivenciada no lar.

A investigação propõe-se a responder à seguinte questão: quais são os impactos da violência doméstica no processo de aprendizagem em crianças em idade escolar? Para tanto, estabelece como objetivo geral a análise dos efeitos da violência doméstica em crianças nas escolas públicas, desdobrando-se em objetivos específicos que visam identificar os impactos das diferentes formas de

violência na aprendizagem, compreender os aspectos comportamentais apresentados pelas vítimas no âmbito escolar e analisar quais tipos de violência são mais recorrentes nesse contexto.

Ao evidenciar as consequências da violência doméstica no aprendizado, este estudo pretende não apenas ampliar a compreensão acadêmica sobre o tema, mas também contribuir para a implementação de estratégias educativas e de suporte que visem à redução dos danos sofridos pelas crianças. Reconhecer e atuar sobre os efeitos negativos da violência no ambiente escolar é fundamental para assegurar um desenvolvimento integral das crianças, promovendo um ambiente educativo mais inclusivo e saudável.

Em suma, a presente pesquisa destaca-se pela sua importância em abordar os impactos da violência doméstica na aprendizagem infantil, oferecendo subsídios para que educadores e gestores escolares possam identificar e intervir de maneira eficaz, garantindo que as crianças afetadas recebam o devido acompanhamento e apoio necessários para superar as adversidades impostas pela violência no ambiente familiar.

Por fim, ressalta-se que este é um recorte de uma pesquisa conduzida para a conclusão de curso em nível de graduação.

Contexto da Violência no Brasil e no Ambiente Escolar

Atualmente, no Brasil, os dados estatísticos de violência infantil vêm crescendo significativamente e o maior índice de casos de violência envolve crianças e adolescentes. Comparando os dados referente a 2023 e 2024, observa-se o aumento de 30% no total do número de violações contra o público infanto-juvenil (Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, 2024). Através da pesquisa publicada em março de 2023, pelo ChildFund Brasil com auxílio da The Lego Foundation, constatou que mais de 90% de casos de agressões contra crianças e adolescentes ocorrem no âmbito familiar (Diário PCD, 2023).

Infelizmente a realidade que muitos jovens têm se deparado é de negligências psicológicas e físicas, entre outras, sofridas por membros do seu núcleo familiar, onde deveriam receber cuidados especiais por se tratar de um conjunto social que está em fase de desenvolvimento, na construção da sua identidade, que vem se originar pelas relações do núcleo familiar, ou seja, pela relação do meio onde está inserida.

O ambiente familiar tem como características segurança, acolhimento e proteção, o que não se faz presente nessas realidades evidenciadas pelos resultados das pesquisas atualmente.

No âmbito nacional percebe-se uma quantia significativa de leis de proteção e prevenção infanto-juvenil, entretanto a violência doméstica faz-se presente no cotidiano de muitas crianças e adolescentes. Nesse, por exemplo, ressalta-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) assegura que o Estado, a família e a sociedade tem o dever de proteger os direitos de crianças e adolescentes, garantindo

tais direitos como: educação, dignidade, respeito, direito a vida, a saúde, a alimentação, cultura, proteção contra violência, opressão, negligência, discriminação e exploração.

Quanto aos tipos de violências registradas, a pesquisa apontou que, em primeiro lugar, ficaram as violências contra a integridade física das crianças e dos adolescentes. Maus-tratos, riscos à saúde, agressão, lesão corporal e tortura física acumularam 37,1%. Violência contra a integridade psíquica (exposição, constrangimento ou difamação), em segundo lugar, com 18,7% e tortura psíquica, ameaça e alienação parental em terceiro, com 15,4%. Insubstância afetiva (11%), negligência (7,2%), violação de direitos sociais (4,3%), violências sexuais (4%) e condição análoga à escravidão (1,2%) ocupam os outros lugares em relação às maiores ocorrências. (Diário PCD, 2023).

No ano de 2020, segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), foi identificado que uma porção de 50% dos indivíduos menores de 18 anos foram vítimas de violência doméstica, ocorridas dentro do núcleo familiar ou por pessoas próximas do seu convívio. A identificação dos crimes cometidos nas crianças e adolescentes do ambiente familiar é de difícil identificação por se tratar de um ambiente privado fazendo com que a resolução dos problemas e a diminuição dos índices de violência ocorram.

A infância é a fase em que o ser humano passa pelo desenvolvimento que tem como base as brincadeiras e a ludicidade, explorando nesse processo o imaginário a felicidade e pureza, onde cada momento gera significados para a construção da identidade de cada indivíduo. Entretanto, para muitas crianças, esta fase de desenvolvimento é repleta de situações negativas, carregando uma bagagem silenciosa, que influenciam na sua vida, por muitos anos.

Para Cardia:

A violência doméstica e do meio-ambiente aumentam a probabilidade de fracasso escolar e de delinquência – a delinquência aumenta a violência na escola e as chances de fracasso escolar e ambas reduzem o vínculo entre jovens e a escola. (Cardia,1997. p. 51).

A produção da aprendizagem das pessoas se dá através das experiências vividas ao longo de suas vidas, esse processo de construção de conhecimento depende, além do próprio indivíduo, do meio em que ele se relaciona, tanto escolar como familiar. Para Fernández (2001), a família cumpre papel fundamental na construção da aprendizagem das crianças, pois é ela, a principal contribuinte para estimular nos primeiros ensinamentos em alguns aspectos da instrução dos seus filhos. A criança aprende muito antes dos primeiros contatos escolares, a aprendizagem começa desde o nascimento de cada ser humano, através deste conhecimento adquirido, ocorrerá ligações que facilitaram a aprendizagem no âmbito escolar. Fernandez (1996) destaca que o resultado das relações entre a sociedade e os pensamentos das crianças precisa ser melhor estudado. A aprendizagem, para ele, é posta de maneira que se possa apossar-se do conhecimento e remodelá-lo para seu próprio saber. Segundo Davis e Oliveira (1994 p. 20), a aprendizagem é um

processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que a criança aprenda, ela necessitará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes.

O estímulo, segundo Davis e Oliveira, como destacado no trecho acima, é dado através de experiências com indivíduos mais velhos, crianças e adultos, para que ocorra o contato em que a criança, a ser estimulada, possa presenciar novos conhecimentos e com a sua bagagem de aprendizado faça ligações para que novas formas de conhecimentos possam ser adquiridas.

Portanto, a violência doméstica começa a transparecer seus reflexos negativos na escola, onde as chances de fracasso escolar dessas vítimas passam a ser percebidas. Com isso o vínculo das crianças com o meio escolar é comprometido, com a redução de desempenho.

Nas respectivas violências domésticas, incluindo a física, psicológica, sexual e negligência, a criança começa manifestar que algo de errado está acontecendo, as vítimas apresentam alguns comportamentos que podem indicar que o indivíduo está sofrendo com algum tipo de violência.

Gradativamente o aluno começa a demonstrar sinais em seu aprendizado, as incidências de situações de violência doméstica promovem nos indivíduos dificuldades na concentração, isolamento, desinteresse e agressividade.

Causando um afastamento do ambiente escolar, criando barreiras na comunicação e no vínculo social escolar, de certa forma vindo a prejudicar seu aprendizado.

A escola exerce importante papel na identificação de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica, pois a escola passa a ser o segundo meio de socialização das vítimas e é nela que a criança e adolescente começam a transparecer as situações que estão passando.

Portanto vale ressaltar que o profissional docente deve investigar quais as razões e o porquê das expressões físicas e psicológicas apresentadas pelo aluno em sala de aula.

As dificuldades apresentadas pelos alunos vítimas das violências são inúmeras e que afetam diretamente o rendimento e a absorção de conhecimentos, além das demais dificuldades de socialização que elas enfrentam, Ristum (2010):

Quanto ao aspecto acadêmico, relatam que a maioria possui baixo rendimento, dificuldade de aprendizagem, são desinteressados e dispersos e/ou desatentos. (Ristum, 2010, p. 235).

Em conclusão, é evidente que a violência doméstica provoca profundas sequelas no desenvolvimento de crianças e adolescentes, gerando marcas silenciosas que podem comprometer suas trajetórias escolares e de vida. Diante disso, a atuação conjunta de escolas e políticas governamentais é fundamental para identificar esses casos e implementar ações que protejam as vítimas, proporcionando-lhes um ambiente escolar acolhedor e capaz de contribuir para a sua recuperação e aprendizagem.

Tipos de Violência Doméstica

A violência por conceito trata-se de contínuos atos de agressividade, tendo como respaldo e objetivo a descaracterização do outro nos sentidos de identidade e espaço, nos aspectos sociais como, política, economia, ética, religião e sexualidade. A violência está presente na sociedade de várias maneiras, pode-se perceber o ato em diversos modos de manifestação, constituído através de guerras, torturas, extremismos religiosos, homofobia, contra mulher, crianças, adolescentes e idosos, violência sexual, violência psicológica e negligência.

A violência pode ser desencadeada por vários fatores, desde a criação ou a educação do agressor, bem como por fatores externos, políticos, econômicos e culturais. A violência doméstica e intrafamiliar consiste em abusos e constrangimentos provocados por entes familiares ou pessoas próximas, causando lesão corporal e perturbações de ordem psicológica e emocional na criança ou adolescente (Brasil, 2001).

A ocorrência de casos de violência doméstica acontece em todas as classes sociais, sendo as classes desfavorecidas as com mais ocorrências de atos. Muitas vezes, para o agressor, o ato, serve de meio de controle e dominação, dentro do seio familiar, quando praticada, ela maximiza os medos e traumas das vítimas. A violência doméstica, é o ato que ocorre quando um indivíduo sofre violência dentro do contexto familiar, a violência doméstica infantil é o tipo de violência que acontece direcionada a crianças e adolescente.

A violência doméstica é todo ato ou omissão, praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que, sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima, implica numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto (Azevedo; Guerra apud Rosa; Cioneck, 2006, p. 12).

O primeiro contato que as pessoas têm com a sociedade é feito dentro do núcleo familiar, por ela os indivíduos aprendem valores, aspectos culturais e costumes, construindo assim sua identidade. A família tem por característica a transmissão selecionada de carinhos e afetos, sendo assim é criada dentro do ambiente familiar um mecanismo de competições. Essas brigas são guiadas pelas diferenças de idade, sexo e personalidade, sendo motivadas pelas conquistas de atenção, reconhecimento, amor, carinho e proteção. A idealização de família se constrói através de um espaço de proteção e zelo para os que se sentem de alguma forma ameaçados no contexto social. Porém, muitas vezes, este lugar se torna ambiente de situações que mudam o rumo da vida do indivíduo, de formas negativas, traumatizando-os e deixando sequelas para a vida toda, a violência doméstica é um exemplo.

A violência doméstica se faz presente na sociedade de diversos modos, pode-se ver a violência física, violência psicológica, violência sexual e negligência.

- a. **Violência física:** A violência física é muito presente em nossa sociedade, sendo que a mesma parte desde agressões leves até resultando em morte da vítima. Ela se caracteriza por ações intencionais de agressão que resultem em lesões físicas nas vítimas, crianças ou adolescentes, cometida por um agressor mais velho, sendo assim a utilização da força física pelos pais ou responsáveis com o objetivo de machucar a vítima é sinal de maus tratos e violência física.
- b. **Violência Psicológica:** A violência psicológica é uma das ações caracterizadas por violência doméstica, a ação causa danos diretamente à autoestima da vítima, na construção da sua identidade e personalidade, afetando especialmente o desenvolvimento psicológico.
- c. **Violência Sexual:** A violência sexual é configurada pelo ato em que um indivíduo obriga a vítima através do uso da força, imposição ou terrorismo psicológico, praticar relações sexuais, contra a sua vontade, ou qualquer situação em que o agressor coloque a vítima em situações sexuais, nem sempre físicas. Frequentemente o abuso é praticado por um adulto, que está relacionado ao contexto familiar da criança ou adolescente.
- d. **Abuso/Violência Sexual:** geralmente praticada por adultos que gozam da confiança da criança ou do adolescente, tendo também a característica de, em sua maioria, serem incestuosos. Nesse tipo de violência, o abusador pode utilizar-se da sedução ou da ameaça para atingir seus objetivos, não tendo que, necessariamente, praticar uma relação sexual genital para configurar o abuso, apesar de que ela acontece, com uma incidência bastante alta (Brasil, 2002).
- e. **Negligência:** A situação de negligência origina-se na displicência dos pais nos cuidados básicos para com os seus filhos, deixando de lado as necessidades das crianças como atenção, falta de atendimentos de saúde necessários, faltas escolares, alimentação básica e essencial para o crescimento, higiene, roupas adequadas para as estações do ano. Muitas vezes a negligência é de difícil entender, de fato, pois as condições financeiras das famílias devem ser levadas em consideração, porém, os governos dão meios para que os grupos familiares que se encontrem em precariedade financeira possam ter acesso aos cuidados básicos para seus membros. A criança que sofre de negligência apresenta os seguintes indicadores: “Padrão de crescimento deficiente; fadiga constante e pouca atenção; problemas físicos e necessidades não atendidas; vestimenta inadequada ao clima” (Brasil, 2009, p. 15).

As crianças, vítimas de maus tratos, manifestam algumas características citadas acima, que facilitam a identificação da ocorrência desses atos violentos. O excesso de rigor na disciplina de modo ilegítimo ou até mesmo desmedido usado com a justificativa do agressor como meio de ensinar, caracteriza os crimes de maus tratos e violência doméstica.

Desse modo a violência atua através da interferência do adulto na construção da criança, desenvolvendo assim atitudes destrutivas. A não valorização da criança, juntamente de agressões verbais, a não estimulação do aprendizado, prejudicando a formação de amizades e o convívio social,

pode acarretar em graves danos à vítima. Segundo Menegazzo (2011), os indivíduos mais novos, crianças e adolescentes, não podem ser considerados piores ou incompetentes, são na verdade pessoas que estão passando pela fase de crescimento psíquico.

Traumas causados pela violência psicológica acompanharão estes indivíduos por toda a sua vida, ocasionando inseguranças, sentimento de tristeza, depressão e profunda solidão. Geralmente, em casos com reincidência, os desfechos são grandes problemas para a socialização. As marcas dessa violência segundo o autor resultarão em dificuldades de relacionamento com outros indivíduos, principalmente no âmbito escolar, na interação com colegas e professores, até mesmo transtornando as mesmas para o resto de suas vidas, sendo assim, se faz muito importante a identificação para que as crianças e adolescentes possam participar de tratamentos, com profissionais indicados, para amenizar os danos psicológicos que possam vir a adquirir.

No âmbito dos danos e suas consequências para a vida de cada indivíduo, percebe-se que os tipos de violências domésticas sofridas estão correlacionados e os impactos semelhantes. As mudanças físicas, comportamentais e psicológicas são sim influenciadas diretamente pelo nível de estresse e agressividade do trauma sofrido, sendo assim os tipos de violência agem de forma conjunta para a interferência negativa na construção da criança e do adolescente.

Reflexos da Violência no Processo de Aprendizagem

A aprendizagem no contexto escolar é influenciada por diversos fatores, tanto positivos quanto negativos. Infelizmente, a violência doméstica é uma realidade presente e impactante, que compromete significativamente o processo de aprendizagem das crianças e adolescentes. Ao invés de proporcionar um ambiente seguro e estimulante, a violência no lar torna-se um fator de bloqueio, gerando contravenções que afetam o desempenho escolar e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

De acordo com Coelho (2006, p. 11), o processo de aprendizagem é

o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maduro, que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência, [...] abrange os hábitos que formamos, os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais.

Em outras palavras, o meio ambiente, incluindo o familiar, exerce influência direta sobre o indivíduo ao longo da vida, moldando sua capacidade de aprendizado. No entanto, quando esse ambiente é marcado por violência, as experiências vividas tornam-se negativas, refletindo diretamente no comportamento e no desempenho escolar.

As crianças e adolescentes que sofrem violência doméstica frequentemente apresentam reações negativas em suas interações no contexto escolar, afetando suas relações sociais com professores

e colegas. O vínculo com o meio escolar torna-se fragilizado, o que compromete diretamente o rendimento acadêmico. Dentre os tipos de violência, como a física, psicológica, sexual e negligência, os sinais de que algo está errado podem se manifestar por meio de comportamentos e expressões diversas, muitas vezes perceptíveis aos educadores atentos.

Os impactos da violência são evidentes tanto nas esferas física quanto psicológica. A violência psicológica, por exemplo, pode gerar problemas de saúde, distúrbios do sono, depressão e dificuldades de aprendizagem, entre outros. No caso da negligência, os sinais incluem fadiga, dificuldade de atenção e atrasos frequentes na escola, enquanto a violência sexual pode resultar em comportamento sexual inadequado, vergonha excessiva e até tentativas de suicídio (Delanez, 2012, p. 16). Cada tipo de violência traz consigo particularidades que afetam o desenvolvimento da vítima de maneiras distintas, mas com consequências igualmente devastadoras.

Segundo o Ministério da Saúde (Brasil, 2002), a violência física pode manifestar-se de diversas formas, incluindo tapas, socos, estrangulamentos, e até abandono em locais desconhecidos. Já a violência psicológica se caracteriza por insultos, humilhações, chantagens e isolamento de amigos e familiares, gerando um ambiente de manipulação e desvalorização contínua. No caso da violência sexual, comportamentos como fuga de casa, promiscuidade e autoflagelação são alguns dos sinais apresentados pelas vítimas (Brasil, 2009, p. 15). A negligência, por sua vez, se reflete em comportamentos extremos, como hiperatividade ou apatia, além de dificuldades de aprendizagem e ausência constante na escola (Brasil, 2009, p. 15).

Esses traumas, que se originam no ambiente doméstico, acompanham as vítimas dentro da sala de aula, afetando profundamente suas relações interpessoais e sua capacidade de aprendizado. É comum que apresentem sinais de apatia, falta de concentração, choro frequente, baixo rendimento e faltas recorrentes, prejudicando significativamente seu desenvolvimento humano e acadêmico. A violência doméstica não apenas desestabiliza a identidade e a segurança dessas crianças e adolescentes, mas também cria barreiras ao seu crescimento saudável, trazendo consequências duradouras que se manifestam tanto no âmbito escolar quanto em suas vidas futuras.

Considerações finais

Conclui-se que a violência doméstica, cada vez mais presente na vida de muitas crianças e adolescentes no Brasil, deixa marcas profundas que repercutem diretamente no ambiente escolar. O crescimento desses casos revela a gravidade do problema, que afeta negativamente o desenvolvimento integral dos indivíduos, comprometendo tanto sua saúde emocional quanto sua capacidade de aprendizagem.

Essas situações recorrentes precisam ser lidas e interpretadas dentro do contexto escolar, uma vez que influenciam diretamente os comportamentos e o desempenho acadêmico das vítimas. O lar, que deveria ser um espaço de proteção e acolhimento, muitas vezes se transforma em um

ambiente de medo e vulnerabilidade, silenciando infâncias e marcando profundamente o processo de construção de identidade.

As diversas formas de violência, como a física, psicológica, sexual e a negligência, impactam diretamente as relações interpessoais das vítimas, prejudicando sua interação com professores e colegas. Esse contexto contribui para um baixo rendimento escolar, desmotivação, faltas constantes e até a reprodução de comportamentos violentos vivenciados no âmbito familiar.

Dada a importância da escola como o segundo espaço de socialização, cabe ao ambiente educacional, em especial aos docentes, um papel fundamental na identificação desses casos e no apoio às vítimas. Tornar a escola um local acolhedor e seguro é crucial para minimizar os traumas e ajudar na recuperação das crianças e adolescentes afetados. O professor, portanto, deve atuar como um agente transformador, oferecendo suporte e acolhimento que muitas vezes falta nos lares, ajudando essas crianças a superar as adversidades e reintegrando-as ao convívio social de forma saudável.

Referências

- AZEVEDO, Maria; GUERRA, Viviane. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes**. São Paulo: Iglu, 1998.
- BRASIL, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 maio 2024.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 maio 2020.
- CARDIA, N. A Violência Urbana e a Escola. **Contemporaneidade e educação**, v. 2, n. 2, p. 26-69, 1997.
- DAVIS, C; OLIVEIRA, Z de. **Psicologia na Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- DELANEZ, Geovana Oliveira. A violência familiar e suas consequências no desenvolvimento da criança. **PUCRS**, 2012. Disponível em: https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2018/09/geovana_delanez.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.
- FERNANDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- MAIS de 90% dos casos de agressões contra crianças no Brasil ocorrem dentro de casa. **Diário PCD**, 2023. Disponível em: <https://diariopcd.com.br/2023/04/08/mais-de-90-dos-casos-de-agressoes-contra-criancas-no-brasil-ocorrem-dentro-de-casa/>. Acesso em: 30 maio 2024.

MENEGAZZO, André Frandoloso. Depoimento sem dano. **Jus Navigandi**, 2011. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/18930/depoimento-sem-dano>. Acesso em: 30 maio 2024.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. Número de denúncias registradas pelo Disque 100 cresce 38% durante o Carnaval de 2024. **Portal Gov**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/numero-de-denuncias-registradas-pelo-disque-100-cresce-38-durante-o-carnaval-de-2024#:~:text=Em%202024%2C%20foram%20registradas%2073,foram%20mais%2026%20mil%20casos>. Acesso em 30 maio 2024.

RISTUM, Marilena. A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 231-242, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100019. Acesso em: 30 maio 2024.

SILVA, Lygia Maria Pereira da Silva. **Violência doméstica contra a criança e o adolescente**. Recife: EDUPE, 2002. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/violencia_crianças_adolesc.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

Elaboração do Documento Orientador Curricular de Bagé: um relato de experiência enquanto participante do processo

Paulo Henrique Maia da Silva

Secretaria Municipal de Educação de Bagé, paulohenriquemaiaasilveira1@gmail.com

Introdução

O relato a seguir detalha a experiência na elaboração do Documento Orientador Curricular (DOM) do Município de Bagé, que buscou adaptar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às especificidades locais. O principal objetivo era criar um documento que orientasse as práticas pedagógicas das escolas da cidade, promovendo uma educação mais equitativa e integral.

Durante o processo de elaboração, o documento foi construído com a participação de diversos profissionais da educação, organizados em comissões e subcomissões. As comissões eram compostas principalmente por professores que, à época, atuavam diretamente na Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional (SMED) de Bagé. Já as subcomissões, de maneira geral, eram formadas por professores da rede municipal de todas as áreas do conhecimento, que foram convidados a contribuir na elaboração do documento. Entre esses, estavam os professores da área de Ciências Humanas, que participaram ativamente no desenvolvimento do DOM.

Os participantes se debruçaram sobre a BNCC (Brasil, 2017) com o objetivo de adaptar suas diretrizes à realidade local, levando em consideração aspectos históricos, geográficos, culturais e sociais da região. Durante esse processo, surgiram dificuldades, especialmente no que tange à adaptação das habilidades e competências da BNCC às particularidades dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Foi essencial, ao longo de toda a elaboração, o diálogo e a colaboração entre os professores,

funcionários e a Secretaria de Educação de Bagé. O trabalho conjunto entre as diferentes áreas do conhecimento e a troca entre as subcomissões e a comissão geral foram fundamentais para o sucesso do projeto.

A etapa final do processo contou com o envolvimento e a participação da comunidade escolar, que teve a oportunidade de analisar e contribuir com o documento, consolidando um currículo adaptado ao Território de Bagé.

Participação na Elaboração do Documento Orientador Curricular de Bagé

Após o convite para participar da elaboração do Documento Orientador Curricular do Território Municipal de Bagé, especificamente nas etapas do Ensino Fundamental, como integrante das subcomissões dos Anos Iniciais e Anos Finais, no ano de 2021, torna-se relevante lembrar e refletir sobre os principais aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo central da BNCC é promover maior equidade entre os alunos da Educação Básica no Brasil, estabelecendo aprendizagens mínimas que devem ser trabalhadas na formação integral de todos os estudantes. A BNCC propõe o desenvolvimento de habilidades que vão além do campo cognitivo, abrangendo também aspectos sociais, físicos, culturais e emocionais, conforme descrito nas 10 competências gerais do documento.

Adicionalmente, vale destacar que a BNCC foi criada diante da necessidade de um documento que estabelecesse diretrizes para orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino no Brasil, em conformidade com o Artigo 210 da Constituição Federal. Sua elaboração contou com ampla participação da sociedade, por meio de consultas públicas, o que permitiu a inclusão de especificidades locais. Com a homologação em 20 de dezembro de 2017, a BNCC tornou-se uma referência obrigatória para a construção de currículos, consolidando-se como a diretriz oficial para o ensino no país.

O Documento Orientador Curricular do Território Municipal de Bagé (DOM), na sua concepção, tem como objetivo contemplar de forma participativa as peculiaridades de cada realidade e, principalmente, as especificidades educacionais do município de Bagé. Cabe ressaltar que o referido documento é referência para os currículos das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental pertencentes ao território municipal e orientará a elaboração e reformulação das Propostas Pedagógicas e Regimentos Escolares, bem como os planos de estudos e planejamentos adotados pelas escolas. (Bagé, 2022, p. 10-11).

A elaboração do Documento Orientador Curricular (DOM) foi um processo colaborativo entre as redes de ensino, coordenado por uma comissão geral formada por representantes das instituições educacionais. Essa comissão foi subdividida em comissões e subcomissões, organizadas de acordo com as etapas e modalidades de ensino, além das áreas do conhecimento. Esse processo

colaborativo reflete a concepção de Libâneo sobre gestão democrática na escola, que destaca a gestão participativa como uma condição essencial para resistir às formas conservadoras de organização e gestão escolar. A esse respeito, Libâneo (2006) argumenta:

Os objetivos sociopolíticos da ação dos educadores voltados para as lutas pela transformação social e da ação da própria escola de promover a apropriação do saber para a instrumentação científica e cultural da população, é possível não só resistir às formas conservadoras de organização e gestão como também adotar formas alternativas, criativas, que contribuam para uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos e da transformação das relações sociais presentes. (Libâneo, 2006, p. 328).

Inicialmente, as comissões e subcomissões dedicaram-se à realização de estudos, análises e reflexões sobre a BNCC, com o objetivo de incluir habilidades e competências que contemplassem as particularidades regionais. Em um segundo momento, as discussões foram ampliadas para as escolas, com o envio do material produzido para análise e contribuição dos professores e da comunidade escolar. O ponto culminante desse trabalho colaborativo ocorreu durante o Dia “D” de análise do DOM do território bageense.

Os professores desempenharam um papel fundamental nesse processo de construção do documento. Por meio de sua participação ativa, contribuíram para a qualificação do documento, oferecendo sugestões e propostas, conscientes de que suas contribuições teriam impacto direto no trabalho pedagógico de cada um.

O período inicial revelou-se desafiador, especialmente devido à pouca experiência nesse tipo de trabalho e à sua complexidade. A princípio, foram formados grupos por área do conhecimento e, posteriormente, separados em duplas para subdividir as habilidades e competências. Com o início dos trabalhos, foi identificada a necessidade de aprofundar os estudos sobre o tema. Assim, buscou-se o referencial gaúcho como um guia para auxiliar nas decisões, em conjunto com os colegas da área de Ciências Humanas.

Nos primeiros encontros, foram estudadas e discutidas quais habilidades e competências, de acordo com a BNCC, seriam incluídas no documento. Algumas dificuldades surgiram ao analisar quais habilidades poderiam ser contempladas, e de que forma isso aconteceria. Durante as discussões, observou-se que nem todas as habilidades poderiam ser incluídas no documento, devido às características específicas da região da Campanha, o que gerou certo desconforto. A partir de diálogos com colegas de outras áreas do conhecimento, que relataram enfrentar dificuldades semelhantes, iniciou-se o processo colaborativo de elaboração do documento.

A subcomissão dos Anos Iniciais

Durante a elaboração do Documento Orientador Curricular do Território Municipal de Bagé

(DOM) para os Anos Iniciais, os encontros ocorreram na Escola ECMEF São Pedro, onde os participantes foram divididos em grupos para a elaboração do documento. Foi nesses encontros que surgiram as maiores dificuldades, especialmente devido ao pouco domínio sobre as habilidades e competências da BNCC, uma vez que essa não era a área de atuação principal. No entanto, o desafio foi aceito.

Nos primeiros encontros, as dificuldades foram relatadas a uma colega dos Anos Iniciais, que ofereceu apoio e orientação. O processo teve início com a análise da BNCC, seguido pela análise do Referencial Gaúcho, que foi utilizado como um dos norteadores na elaboração do DOM-Bagé. Posteriormente, foi comunicado que o Referencial Gaúcho não seria mais utilizado, conforme orientação do Conselho Municipal de Educação. Com essa nova diretriz, o DOM passou por uma revisão, e o trabalho prosseguiu.

Após alguns encontros, mesmo com a falta de recursos e dificuldades de alguns colegas para utilizar o documento em PDF, foi necessário converter o arquivo para o formato Word. Essa conversão causou desconfigurações no arquivo digital, o que gerou dificuldades temporárias na análise e formatação do documento, mas essas questões foram rapidamente solucionadas.

Ao longo do processo, foi percebida certa dificuldade em manter um diálogo mais frequente entre as subcomissões, uma vez que as habilidades e competências deveriam colaborar entre si. Um maior diálogo entre as subcomissões teria contribuído para a criação de um documento mais coeso e integrado no contexto geral.

A subcomissão dos Anos Finais

De certa forma, a elaboração do DOM para os Anos Finais mostrou-se mais rápida e agradável. Os encontros ocorreram na EMEF Emílio Luiz Mallet, onde os participantes foram divididos em duplas, cada uma com um notebook, o que facilitou o diálogo tanto entre os membros das duplas quanto com os demais colegas. Embora ainda houvesse dificuldades para alinhar as habilidades, como mencionado no relato sobre os Anos Iniciais, o processo de organização das habilidades nos permitiu um contato maior com outras áreas do conhecimento. Essa interação foi favorecida pela disposição dos encontros, o que facilitou o diálogo entre os professores e gerou conversas produtivas para o desenvolvimento do trabalho.

Durante a elaboração do DOM-Bagé, foram encontradas dificuldades ao tentar alinhar o maior número possível de conteúdos, habilidades e competências às características regionais do município de Bagé e da Região da Campanha. O objetivo era contemplar aspectos como povoamento, cultura, história, política, tradição e religiosidade da região. No entanto, em alguns casos, esse alinhamento revelou-se difícil, pois algumas habilidades não se adequavam ao perfil regional de Bagé.

Diante disso, foi necessário ajustar o que parecia viável e desconsiderar algumas habilidades e competências que já estavam contempladas na BNCC. Esse processo demandou várias horas de estudo

e diversos encontros para concluir a primeira etapa, que ficou sob a responsabilidade das subcomissões. Em síntese, embora tenham sido oferecidas orientações, sugestões e propostas, foi compreendido que as contribuições individuais teriam impacto direto no trabalho pedagógico dos professores.

Assim, fica evidente a importância da participação dos colegas na elaboração do DOM-Bagé, tornando o processo mais participativo e democrático. A colaboração de todos acrescentou novas perspectivas e ideias ao documento, tornando-o mais completo e representativo.

O Dia “D”

Dentro da perspectiva de tornar o Documento Orientador Curricular (DOM) mais participativo e democrático, foi iniciada a segunda etapa da sua elaboração. Nessa fase, o documento, em formato DOC, foi compartilhado com toda a rede municipal de ensino de Bagé, por intermédio das equipes diretivas e da supervisão escolar. O objetivo era permitir que os professores tivessem acesso ao material, pudessem analisá-lo com calma e refletissem sobre as propostas apresentadas. Dessa forma, cada docente teve a oportunidade de sugerir possíveis alterações ou melhorias que contribuíssem para adequar o currículo às necessidades específicas da comunidade escolar.

O documento permaneceu disponível por alguns dias, permitindo que os profissionais da educação pudessem estudá-lo com atenção, levando em conta o impacto que as decisões ali tomadas teriam sobre as práticas pedagógicas cotidianas. Essa foi uma etapa crucial para garantir que o currículo refletisse não apenas as diretrizes da BNCC, mas também a realidade vivida nas escolas, respeitando as especificidades locais. O envolvimento de todos os professores nesse processo foi essencial para a construção coletiva de um currículo que não fosse imposto, mas que dialogasse com a realidade de Bagé.

Após essa fase de análise, foi organizada a terceira etapa do processo, conhecida como o “Dia D”. Esse momento foi planejado para que toda a rede municipal de Bagé pudesse participar de forma direta na construção do DOM. As atividades escolares foram reorganizadas para que os professores pudessem se concentrar exclusivamente nas discussões relacionadas ao documento. Os alunos foram dispensados, o que permitiu aos docentes dedicarem-se integralmente à tarefa de revisar e avaliar as propostas apresentadas no DOM, além de sugerirem modificações nas habilidades e competências.

O “Dia D” ocorreu de forma online e envolveu toda a rede municipal, proporcionando um espaço de troca de ideias e reflexões sobre o documento. Os professores puderam discutir e avaliar o conteúdo, oferecendo sugestões valiosas para o aprimoramento do DOM. Esse processo foi fundamental para garantir que o currículo refletisse tanto as diretrizes da BNCC quanto às necessidades e características regionais.

Durante esse período, na função de supervisor da EMEF Antônio Fued Kalil, foi possível observar diferentes níveis de envolvimento por parte dos professores. Muitos demonstraram um grande interesse, participando ativamente das discussões e contribuindo com sugestões importantes para a construção do

documento. Esses profissionais compreendiam a relevância do processo e se dedicaram a analisar o DOM com base em suas experiências e conhecimentos, oferecendo contribuições que enriqueceram o trabalho e promoveram uma visão mais colaborativa e democrática da elaboração curricular.

Por outro lado, houve alguns desafios relacionados à falta de engajamento de parte do corpo docente. Alguns profissionais demonstraram pouco interesse em participar ativamente da construção do DOM, o que gerou certas tensões quando foram questionados sobre sua falta de envolvimento. Essa resistência evidenciou a necessidade de promover um entendimento mais claro sobre a importância do currículo para o trabalho pedagógico, destacando que o DOM não seria apenas um documento teórico, mas um guia que influenciaria diretamente as práticas em sala de aula.

Apesar dessas dificuldades, o processo como um todo foi bem-sucedido. As etapas da elaboração do DOM foram concluídas com sucesso, resultando em um documento que refletia tanto as diretrizes nacionais quanto às particularidades culturais, históricas e sociais do município de Bagé. O esforço coletivo, ao final, mostrou-se recompensador, gerando um currículo mais adequado às realidades locais e promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada para os alunos da rede municipal.

O resultado final não apenas reforçou a importância da participação de todos os envolvidos, mas também evidenciou a relevância de um processo colaborativo para a construção de um currículo que atenda às especificidades locais. O DOM, assim, se consolidou como um documento que respeita as identidades regionais e oferece uma base sólida para as práticas pedagógicas nas escolas do município, promovendo uma educação que reflete a diversidade e as necessidades da comunidade escolar.

Implementação do Documento do Território de Bagé

Após o “Dia D” do Documento do Território de Bagé, no qual foi oferecida aos professores a oportunidade de contribuir com sugestões e ajustes ao documento, o DOM passou por uma análise final da comissão organizadora antes de ser submetido ao Conselho Municipal de Educação. Em 2022, o documento foi aprovado pelo Conselho e passou a vigorar oficialmente na rede municipal de educação no ano seguinte, em 2023.

Com a implementação do DOM, iniciou-se um novo processo: a sua aplicação efetiva no planejamento pedagógico dos professores da rede municipal. A partir do início do ano letivo de 2023, o DOM já estava disponível para ser utilizado pelos docentes na organização de suas aulas e práticas pedagógicas. No exercício da função de supervisor na EMEF Antônio Fued Kalil, foi possível constatar gradualmente a inserção do DOM nos planejamentos dos professores. Embora algumas dificuldades iniciais tenham sido observadas, especialmente em relação à adaptação de certos colegas ao novo documento, a equipe diretiva e o setor pedagógico forneceram o suporte necessário para esclarecer dúvidas e resolver os desafios que surgiram.

Somente ao atuar no setor dos Anos Finais da SMED-Bagé, como supervisor da área de Ciências Humanas, foi possível ter uma visão mais abrangente sobre a utilização do DOM no planejamento dos professores, especialmente nas disciplinas dessa área. Percebeu-se que, com o passar dos dois primeiros anos de sua aplicação na rede municipal de Bagé, a grande maioria dos docentes já utilizava o documento como base para o planejamento de suas aulas, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais.

Esse cenário demonstra uma aceitação significativa do DOM por parte dos professores, evidenciando que a participação e o envolvimento de todos na sua elaboração foram fatores cruciais para a implementação bem-sucedida do documento. O engajamento coletivo durante o processo de criação do DOM facilitou a sua aceitação e, conseqüentemente, a aplicação prática por toda a rede municipal de educação.

Considerações finais

A relevância da participação de todos os envolvidos no processo de elaboração do Documento do Território de Bagé, desde os professores até a comunidade escolar, tornou-se evidente ao longo do projeto. A adaptação da BNCC às especificidades locais representou um desafio significativo, exigindo um conhecimento aprofundado tanto das diretrizes nacionais quanto da realidade local. Esse processo proporcionou um aprendizado valioso sobre a elaboração curricular e a importância da colaboração para a construção de um documento mais completo e democrático.

Ao longo da elaboração, ficou claro que a participação coletiva foi um elemento essencial para o sucesso do trabalho, resultando em um documento que serve como guia para as escolas do município, orientando as práticas pedagógicas e contribuindo para uma educação mais significativa e contextualizada. A BNCC, como referência nacional para a educação básica, desempenhou um papel central, ao mesmo tempo em que se evidenciou a necessidade de adaptar suas diretrizes às particularidades regionais, considerando as especificidades da região de Bagé.

Nesse processo, o papel dos professores na construção do currículo se mostrou fundamental, sem desconsiderar a importância da participação da comunidade escolar como um todo. A colaboração de todos os envolvidos foi essencial para assegurar que o documento atendesse às necessidades e características locais, resultando em um currículo que reflete a realidade dos alunos e suas vivências.

Este relato não se encerra em si mesmo, mas abre espaço para futuras investigações. Entre as possíveis direções para estudos futuros, estão: a análise da implementação do DOM nas escolas de Bagé, a comparação do processo de elaboração do DOM com o de outros municípios, a investigação do impacto do DOM na aprendizagem dos estudantes e a análise da formação continuada dos professores para a sua implementação.

Assim, finaliza-se este relato, deixando em aberto novas perspectivas de estudo sobre esse tema

tão relevante, que certamente continuará a evoluir e a contribuir para o desenvolvimento da educação no município de Bagé.

Referências

BAGÉ. Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. **Documento Orientador Curricular do Território Municipal de Bagé - Ensino Fundamental**. Bagé, RS: SMED, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

LIB NEO, José Carlos. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.