

# Coletânea **MULTIATUAL**

Volume 8  
2022

*Interdisciplinar*

uniatual  
EDITORA

# Coletânea **MULTIATUAL**

Volume 8  
2022

*Interdisciplinar*

**uniatual**  
EDITORA

© 2022 – Uniatual Editora

[www.uniatual.com.br](http://www.uniatual.com.br)

universidadeatual@gmail.com

**Editor Chefe e Organizador:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/Uniatual

**Revisão:** Respectiveos autores dos artigos

### **Conselho Editorial**

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C694m Coletânea MultiAtual: Interdisciplinar - Volume 8  
/ Jader Luís da Silveira (Organizador). – Formiga (MG): Uniatual  
Editora, 2022. 119 p.: il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86013-15-3

DOI: 10.5281/zenodo.6946584

1. Coletânea. 2. Multidisciplinar. 3. Saberes. 4. Conhecimentos. I.  
Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 001.4

CDU: 001

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam  
responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os  
fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Uniatual Editora

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

[www.uniatual.com.br](http://www.uniatual.com.br)

[universidadeatual@gmail.com](mailto:universidadeatual@gmail.com)

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

[https://www.uniatual.com.br/2022/08/coletanea-multiatual-  
interdisciplinar.html](https://www.uniatual.com.br/2022/08/coletanea-multiatual-interdisciplinar.html)



## AUTORES

ADRIANA AUGUSTA DE OLIVEIRA  
ADRIANA BRITO DA SILVA  
ALESSANDRA AMANCIO DOS SANTOS PEREIRA  
ALINE FERNANDA NOGUEIRA MILITÃO  
CARLA CAMARGO SANTOS CARDOSO  
DÉBORA GABRIELE BORTOLANZA E SANTOS  
DÉBORA XAVIER DE SOUZA FERNANDES  
ELISANDRO TRONI CAMPOS  
FÁTIMA SUELI VIDOTO RICARDO  
GUSTAVO GARCIA MARTINS  
HELENA ANDRADE CAMPOS  
JOSÉ OURACI SOUZA ROXO  
KEILA PRISCILA SILVA  
KELLY APARECIDA DA SILVA  
LOREDANI VERÃO BRAGA  
LOURDES GABRIELA PREVEDEL  
LUCAS FERNANDO PREVEDEL  
LUCIANA MENDES MOREIRA  
LUIZ AUGUSTO FERREIRA DE CAMPOS VIANA  
LUIZ CARLOS ARAUJO DOS SANTOS  
LUZIA FERREIRA LIMA  
MARIA APARECIDA DA SILVA  
MARIA LÚCIA MORAES CASTILHO  
MARINEIDE ELIAS ALEXANDRE  
MICHELE RAMOS MARÇAL  
MÍRIAM KELEM RIBEIRO ALVES  
NATALIA OLIVEIRA DOS SANTOS  
NATALIE OLIVEIRA DOS SANTOS DA SILVA  
ROSEMARE GUIMARÃES CRUZ  
SÉRGIO FERREIRA DA SILVA  
SHARLENE RIBEIRO DA SILVA  
THAYRLAN SILVA SOUZA  
WAGNER LUIZ DA COSTA SANTOS  
WALISSON OLIVEIRA SANTOS  
WANDERLEY DOS SANTOS RUFINO

## **APRESENTAÇÃO**

A obra “Coletânea MultiAtual: Interdisciplinar - Volume 8” foi concebida diante artigos científicos especialmente selecionados por pesquisadores da área.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos interdisciplinares, aliados às temáticas das práticas ligadas a inovação, bem como os aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

## SUMÁRIO

<p><b>Capítulo 1</b>  <b>A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FOCO</b>  Lourdes Gabriela Prevedel; Adriana Brito da Silva; Natalie Oliveira dos Santos da Silva; Natalia Oliveira dos Santos; Fátima Sueli Vidoto Ricardo; Kelly Aparecida da Silva; Débora Gabriele Bortolanza e Santos; Keila Priscila Silva; Alessandra Amancio dos Santos Pereira; Michele Ramos Marçal</p>	<b>8</b>
<p><b>Capítulo 2</b>  <b>A PRESENÇA DO JORNALISMO LITERÁRIO NAS CRÔNICAS DE ELIANE BRUM</b>  Walisson Oliveira Santos</p>	<b>27</b>
<p><b>Capítulo 3</b>  <b>DESENVOLVIMENTO HUMANO E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM</b>  Lourdes Gabriela Prevedel; Lucas Fernando Prevedel; Aline Fernanda Nogueira Militão; Míriam Kelem Ribeiro Alves; Loredani Verão Braga; Luciana Mendes Moreira; Sharlene Ribeiro da Silva; Maria Aparecida da Silva</p>	<b>44</b>
<p><b>Capítulo 4</b>  <b>A IMPORTÂNCIA DO TUTOR PARA CURSOS A DISTÂNCIA: IDENTIFICANDO AS SUAS PRINCIPAIS FUNÇÕES</b>  Wagner Luiz da Costa Santos; Rosemare Guimarães Cruz; José Ouraci Souza Roxo</p>	<b>60</b>
<p><b>Capítulo 5</b>  <b>INDICADORES DE VULNERABILIDADE SOCIOAMBIENTAL E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO: UM RECORTE INDICATIVO PARA A BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO PRETO – MA</b>  Thayrlan Silva Souza; Luiz Carlos Araujo dos Santos</p>	<b>76</b>
<p><b>Capítulo 6</b>  <b>A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE APOIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>  Adriana Augusta de Oliveira; Helena Andrade Campos; Luiz Augusto Ferreira de Campos Viana</p>	<b>92</b>
<p><b>Capítulo 7</b>  <b>O USO DAS TIC COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA</b>  Marineide Elias Alexandre; Débora Xavier de Souza Fernandes; Loredani Verão Braga; Carla Camargo Santos Cardoso; Elisandro Troni Campos; Wanderley dos Santos Rufino; Gustavo Garcia Martins; Sérgio Ferreira da Silva; Maria Lúcia Moraes Castilho; Luzia Ferreira Lima</p>	<b>103</b>
<p><b>AUTORES</b></p>	<b>114</b>

## **Capítulo 1**

# **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FOCO**

*Lourdes Gabriela Prevedel*

*Adriana Brito da Silva*

*Natalie Oliveira dos Santos da Silva*

*Natalia Oliveira dos Santos*

*Fátima Sueli Vidoto Ricardo*

*Kelly Aparecida da Silva*

*Débora Gabriele Bortolanza e Santos*

*Keila Priscila Silva*

*Alessandra Amancio dos Santos Pereira*

*Michele Ramos Marçal*



## A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FOCO

**Lourdes Gabriela Prevedel**

Licenciada em Química e Matemática- UEMS, [ggaabbyy27@gmail.com](mailto:ggaabbyy27@gmail.com)

**Adriana Brito da Silva**

Licenciado em Letras - FINAV, [adriana\\_britoms@hotmail.com](mailto:adriana_britoms@hotmail.com)

**Natalie Oliveira dos Santos da Silva**

Licenciada em Pedagogia - Anhanguera, [natalieosantos@gmail.com](mailto:natalieosantos@gmail.com)

**Natalia Oliveira dos Santos**

Licenciada em Pedagogia - Anhanguera, [natalieosantos@gmail.com](mailto:natalieosantos@gmail.com)

**Fátima Sueli Vidoto Ricardo**

Licenciado em Letras - FINAV/ Licenciada em Pedagogia - UFMS,  
[fatima.vidoto@hotmail.com](mailto:fatima.vidoto@hotmail.com)

**Kelly Aparecida da Silva**

Licenciada em pedagogia – FINAV, [kelly\\_paulino@live.com](mailto:kelly_paulino@live.com)

**Débora Gabriele Bortolanza e Santos**

Licenciada em Pedagogia – UNIGRAN, [deborabortolanza@hotmail.com](mailto:deborabortolanza@hotmail.com)

**Keila Priscila Silva**

Licenciada em Pedagogia – Anhanguera /Licenciada em Matemática UNIJALES,  
[keila.priscilafermino@gmail.com](mailto:keila.priscilafermino@gmail.com)

**Alessandra Amancio dos Santos Pereira**

Licenciada em Letras - FINAV, [alessandraamanciodossantos@hotmail.com](mailto:alessandraamanciodossantos@hotmail.com)

*Michele Ramos Marçal*

*Licenciada em Pedagogia – Anhanguera, [michele\\_marcal@hotmail.com](mailto:michele_marcal@hotmail.com)*

## **RESUMO**

O presente artigo teve como objetivo discutir os avanços das discussões sobre o acesso dos alunos com necessidades especiais na escola regular. Sabe-se que, pessoas com necessidades especiais todos são amparados por leis que lhes dão o direito ao acesso ao ensino regular, no entanto, ainda se torna necessário questionar como o acesso dessa clientela tão peculiar interfere nas práticas pedagógicas. A metodologia adotada foi exploratória e bibliográfica para pudesse ampliar o conhecimento sobre a temática proposta, os autores referenciados foram Aranha (2005) e Sasaki (2006) ambos, desenvolveram pesquisa na perspectiva da inclusão escolar. Para que a inclusão seja uma realidade, será necessário rever uma série de barreiras, além da política e práticas pedagógicas e dos processos de avaliação. É necessário conhecer o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino aprendizagem, levando em conta como se dá este processo para cada aluno. Devemos utilizar novas tecnologias e investir em capacitação, atualização, sensibilização, envolvendo toda comunidade escolar. Dessa forma, espera-se que possa contribuir para reflexão que todas as mudanças anteriormente ocorridas nos possam ter preparados para atender essa clientela com responsabilidade e afetividade, e assim, proporcionando um ensino de qualidade.

**Palavras chave:** Alunos; Inclusão Escolar; Práticas Pedagógicas.

## **ABSTRACT**

The present monograph aimed to discuss the advances of the discussions about the access of students with special needs in the regular school. It is known that people with special needs are all protected by laws that give them the right to access to regular education, however, it is still necessary to question how the access of such a peculiar clientele interferes with pedagogical practices. The methodology adopted was exploratory and bibliographical to broaden the knowledge about the proposed theme. The authors referenced were Aranha (2005) and Sasaki (2006) both authors developed research in the perspective of school inclusion. For inclusion to be a reality, it will be necessary to review a series of barriers, as well as pedagogical policies and practices and evaluation processes. It is necessary to know the human development and its relations with the process of teaching learning, taking into account how this process is given for each student. We must use new technologies and invest in training, updating, raising awareness, involving the whole school community. In this way, it is hoped that it can contribute to reflection that all the changes previously occurred can have us prepared to attend to this clientele with responsibility and affectivity, and thus, providing a quality education.

**Keywords:** Students; School inclusion; Pedagogical practices.

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar é um debate atual que demanda a organização de várias propostas de trabalho, pelas especificidades inerentes à pessoa humana e pelas diversas barreiras existentes no contexto escolar.

Nessa perspectiva, o presente artigo teve como objetivo discorrer dos avanços das discussões sobre o acesso dos alunos com necessidades especiais na escola regular. Sabe-se que todos são amparados com por leis que lhes dão o direito ao acesso ao ensino regular, no entanto, ainda se torna necessário questionar como o acesso dessa clientela tão peculiar interfere nas práticas pedagógicas.

Ressaltando que, a inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. No entanto, o termo é associado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e mental.

O artigo 208 da Constituição brasileira especifica que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", condição que também consta no artigo 54 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), leis que fundamenta o acesso ao ensino regular. E ainda, a legislação também obriga as escolas a terem professores de ensino regular preparados para ajudar alunos com necessidades especiais a se integrarem nas classes comuns. Assim, uma criança com deficiência não deve ter de procurar uma escola especializada. Ela tem direito a cursar instituições comuns, e é dever dos professores elaborar e aplicar atividades que levem em conta as necessidades específicas dela.

A Declaração de Salamanca refere-se à inclusão na educação gerou o compromisso de garantia dos direitos educacionais, cujo propósito foi discutir sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, que proclama as escolas regulares inclusivas como meio mais eficaz de combater a discriminação e determina que as escolas devam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

A estrutura se torna insuficiente para suprir as necessidades regionais e nacionais, devendo ser organicamente adaptada por meio de intervenções legais e

políticas à especificidade local, pois se não nos determos nesta nova visão educacional, não conseguiremos romper com velhos paradigmas e fazer a reviravolta que a inclusão propõe.

O Decreto nº 3.956/2001 reafirma que, as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. O mesmo repercutiu na educação, exigindo uma reinterpretção da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

E assim, as pessoas com deficiência ganharam espaço na sociedade quebrando paradigmas conceituais que por ventura os impediam de ter acesso ao âmbito escolar, participando ativamente da sociedade cumprindo com seu dever como cidadão ativo e participativo dentro da sociedade.

A Declaração de Madrid (2002) define o parâmetro conceitual para a construção de uma sociedade inclusiva, focalizando os direitos das pessoas com deficiências, uma vida digna.

É necessário pensar e repensar o planejamento das aulas, sua organização especial, até a avaliação destes alunos. Para isso muitos professores precisam repensar a sua postura e aceitar a criança com deficiência, acreditando nela e em seu potencial, e não aceitar apenas porque existe uma lei que lhe garante o direito de ser incluída e, com isso, perceber que estes alunos com deficiências poderiam enriquecer as experiências de todo o grupo através da socialização. Apesar de todas as lutas no decorrer da história pelos direitos humanos e direitos sociais, percebe-se que muitas mudanças ocorreram, mas ainda há muito a ser esclarecido e discutido a respeito das diferenças no âmbito da inclusão (SANTOS, 2015).

A metodologia adotada foi exploratória e bibliográfica para pudesse ampliar o conhecimento sobre a temática proposta. Os autores referenciados foram Aranha (2005) e Sassaki (2006) ambos os autores desenvolveram pesquisa na perspectiva da inclusão escolar.

Dessa forma, espera-se que possa contribuir para reflexão que todas as mudanças anteriormente ocorridas nos possam ter preparados para atender essa

clientela com responsabilidade e afetividade, e assim, proporcionando um ensino de qualidade.

## 2. A INCLUSÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Torna-se necessário voltar um pouco para o passado para se ter uma visão de como pessoas com necessidades especiais eram considerados. Por exemplo, de acordo com Tunes (2002):

A origem da deficiência encontra-se fora da natureza. Sendo a perfeição e a força da natureza regida por forças transcendentais, também o será a imperfeição. Logo, a causa da deficiência é compreendida com um mal, um castigo, instituído por uma força não humana, superior (2002, p.14).

Na perspectiva acima, acreditava-se que as deficiências de uma pessoa era o reflexo dos pecados dos pais, sendo, portanto, castigo de Deus. Em geral, pessoas nascidas com deficiências eram escondidas, presas e não faziam parte da sociedade, em geral, morriam prematuramente.

A Revolução Burguesa, uma revolução que se deu, na realidade, no âmbito das ideias, derrubou as monarquias, destruiu a hegemonia religiosa, e implantou uma nova forma de produção: o capitalismo mercantil, que foi a primeira forma de capitalismo. Iniciou-se, nesse contexto, a formação dos estados modernos, os quais passaram a funcionar com uma nova divisão social do trabalho: os donos dos meios de produção e os operários, os quais passaram a viver com a venda de sua força de trabalho. No que se refere à deficiência, começaram a surgir novas ideias, referentes à sua natureza orgânica, produto de causas naturais. Assim concebida, passou também a ser tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina, processo importante do século XVI.

No decorrer na história, a partir do século XVI a deficiência começa a perder o status de sobrenatural, mas somente no século XIX que passa a diferenciar doenças mentais com deficiência mental, nessa época com o avanço da medicina, e assim, o estudo sobre deficiência passa a migrar para outros campos como a psicologia e pedagogia (CAMPOS, 2008).

Na metade do século XX, aparece uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, em decorrência também da montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra. Até a década de 1970, as provisões educacionais eram

voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional. A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados (MENDES, 2006).

Também, pode-se ressaltar que, os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças (MENDES, 2006).

A deficiência não é determinada apenas biologicamente, pois é influenciada por fatores sociais e culturais, a mediação é fundamentação para o desenvolvimento da criança deficiente. O conceito de deficiência mira da crença de que o indivíduo é biologicamente deficiente e passa a ser entendida com um fato social, o ser é deficiente considerando o seu desenvolvimento no meio social (BREYER, 2011).

A década de 60 do século XX tornou-se, assim, marcante pela relação da sociedade com a pessoa com necessidades educacionais especiais, incluindo às com deficiência. Dois novos conceitos passaram a circular no debate social: normalização e desinstitucionalização.

Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal (ARANHA, 2005).

Segundo Oliveira (2010), a evolução social houve mudanças no que se refere a educação, modo de vida, estudos e características e metodologia educacional dos deficientes.

Nessa perspectiva, de acordo com Sasaki (2003), a inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que ele chega à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica e deficiências. E ainda, a escola deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno e de lhe oferecer educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com as suas habilidades, necessidades e expectativas. A integração escolar é o processo tradicional de adequação do aluno às estruturas física, administrativa, curricular, pedagógica e política da escola. No caso de alunos com deficiência (mental, auditiva, visual, física ou múltipla), a escola comum condicionava a sua aceitação a uma certa prontidão que somente as escolas especiais (e, em alguns casos, as classes especiais) poderiam conseguir. E mesmo aceitos sob esta condição, estes alunos ficavam sujeitos a ser devolvidos às classes/escolas especiais se mais tarde viessem a apresentar dificuldades de aprendizagem e/ou de relacionamento.

Perrenoud (2000) aponta alguns fatores que dificultam a construção de um coletivo, no contexto educacional: a limitação histórica da autonomia político-administrativa do profissional da Educação e o individualismo dela consequente, a falta do exercício das competências de comunicação, de negociação, de cooperação, de resolução de conflitos, de planejamento flexível e de integração simbólica, a diversidade das personalidades que constituem o grupo de educadores, e até mesmo a presença frequente da prática autoritária da direção, ou coordenação do ensino.

Com relação à proposta pedagógica cabe apontar a importância das flexibilizações curriculares para viabilizar o processo de inclusão. Para que possam ser facilitadoras e não dificultantes, as adequações curriculares necessitam ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno. As adequações se referem a um contexto e não à criança, ao particular ponto de encontro que ocorre em sala de aula, que convergem a criança, sua história, o professor, sua experiência, a instituição escolar, o plano curricular, as regulamentações, as expectativas dos pais, entre outros. Assim, não é possível pensar em adequações gerais para crianças em geral. As flexibilizações curriculares

devem ser pensadas a partir de cada situação particular e não como propostas universais, válidas para qualquer contexto escolar. As adequações feitas por um determinado professor para um grupo específico de alunos só são válidas para esse grupo e para esse momento (ARANHA, 2004, p.19,20)

Efetivar a pedagogia inclusiva requer não apenas um professor capacitado, mas também tempo de planejamento, recursos materiais e humanos, trabalho colaborativo entre profissionais e entre escola e família e uma cultura escolar inclusiva dentro e fora da sala de aula. Ou seja, depende de uma prática que envolve múltiplos atores em uma perspectiva sistêmica. Essa realidade pode parecer um tanto distante da realidade das escolas brasileiras, por isso, nessa complexa engrenagem, o xis da questão é compreender que a mudança não é linear. O processo de transformação se dá a partir de pequenas ações, que ocorrem simultaneamente e desencadeiam mudanças nas práticas, na organização dos sistemas de ensino e na cultura educacional. Portanto, em última instância, depende do compromisso ético de cada profissional, de cada família, de cada escola ou rede de ensino, com uma educação de qualidade para todos (DIAS, 2017).

Para que o processo de inclusão possa ser direcionado ao atendimento eficaz dos alunos que apresentam necessidades especiais, no atual modelo escolar brasileiro, devemos repensar a escola e suas práticas pedagógicas, visando o benefício de alunos e professores. É preciso organizar e estabelecer o desenvolvimento de estratégias de intervenção que facilitem a implementação desta proposta. Claro que não há modelos pedagógicos prontos, fechados, nem diretrizes que possam dar conta de uma transformação da escola tradicional, para uma escola inclusiva e de qualidade para todos (FRIAS, MENEZES, 2008).

## **2.1- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

As práticas pedagógicas devem ser adaptadas para contribuir de forma simples, prática e abrangente às diversas situações, dificuldades e necessidades especiais existentes nas escolas, uma vez que os alunos com necessidades especiais, já estão chegando à escola, então cabe a cada um, encarar esse desafio de forma a contribuir para que no espaço escolar, aconteçam avanços e transformações, ainda que pequenas, mas que possam propiciar o início de uma



inclusão escolar possível no intuito de favorecer uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos envolvidos no processo (FRIAS, MENEZES, 2008).

Segue abaixo algumas sugestões necessárias para que o ensino seja eficiente para atender às necessidades especiais utilizando como referência principal (ARANHA, 2005):

### **DEFICIÊNCIA VISUAL**

- Posicionar o aluno de modo a favorecer as condições de audição na sala de aula;
- Facilitar a locomoção e o deslocamento do aluno, proporcionando maior grau de independência, evitando acidentes, através da melhor disposição possível do mobiliário.
- Explicar verbalmente, de forma detalhada todo o material utilizado visualmente em sala, para que o aluno tenha noção do que e de como está se desenvolvendo a atividade;
- Oferecer suporte físico, verbal e instrucional, para a locomoção do aluno, no que se refere à orientação espacial;
- Ampliar o tempo disponível para a realização das atividades e provas;
- Evitar dar uma avaliação diferente, pois isso pode ser considerado discriminatório e dificulta a avaliação comparativa com os outros estudantes;
- Ajudar só na medida do necessário;
- Ter um comportamento o mais natural possível, sem superproteção, ou pelo contrário, indiferença.

### **Aspectos que devem ser considerados na escolarização do aluno deficiente visual:**

- Dificuldade de contato com o ambiente físico;
- Carência de material adequado - pode conduzir a aprendizagem da criança deficiente visual a mero verbalismo;
- A formação de conceitos depende do íntimo contato da criança com as coisas do mundo;
- Assim como a criança de visão normal, a deficiente visual necessita de motivação para a aprendizagem;

- Alguns recursos podem suprir as lacunas na aquisição de informação pela criança com deficiência visual;
- O manuseio de diferentes materiais possibilita o treinamento da percepção tátil.

**Materiais básicos para o ensino de alunos com deficiência visual:**

- Reglete de mesa;
- Punção;
- Sorobã;
- Máquina de datilografia braile;
- Textos transcritos no Sistema Braille Recursos não ópticos para alunos com deficiência visual;
- Uso de lápis preto 6B;
- Uso de caneta ponta porosa (tipo futura ou pincel atômico) para ampliação e contorno;
- Papel com pauta dupla ou reforçada;
- Aumento do contraste, usando-se cores bem contrastantes (preto/branco);
- Uso de carteiras reclináveis;
- Controle da iluminação;
- Ampliação de textos e/ou livros manual, xerox com alto contraste ou no computador;
- CCTV (sistema de circuito fechado de televisão) ou lupa eletrônica;
- Gravador;
- Microcomputador com jogos pedagógicos;
- Kit Dosvox;
- Virtual vision.

**Dicas básicas para a convivência com pessoas cegas ou com deficiência visual no dia a dia:**

- Se a pessoa cega não estiver prestando atenção em você, toque em seu braço para indicar que você está falando com ela. Avise quando for embora, para que ela não fique falando sozinha;
- Se sua ajuda for aceita, nunca puxe a pessoa cega pelo braço. Ofereça seu cotovelo (ou o ombro caso você seja muito mais baixo do que ela).

- Geralmente, apenas com um leve toque a pessoa cega poderá seguir você com segurança e conforto;
- Num local estreito, como uma porta ou corredor por onde só passe uma pessoa por vez, coloque o seu braço para trás ou ofereça o ombro, para que a pessoa cega continue a seguir você;
- Algumas pessoas, sem perceber, aumentam o tom de voz para falar com pessoas cegas. Use tom normal de voz;
- Não modifique a posição dos móveis sem avisar a pessoa cega e cuide para objetos não fiquem no seu caminho. Avise se houver objetos cortantes ou cinzeiros perto dela;
- Conserve as portas fechadas ou encostadas à parede;
- Para indicar uma cadeira, coloque a mão da pessoa cega sobre o encosto e informe se a cadeira tem braço ou não. Deixe que a pessoa se sente sozinha;
- Seja preciso ao indicar direções. Informe as distâncias em metros ou passos.

### **DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

- Posicionar o aluno na sala de aula de forma que possa ver os movimentos do rosto (orofaciais) do professor e de seus colegas;
- Utilizar a escrita e outros materiais visuais para favorecer a apreensão das informações abordadas verbalmente;
- Utilizar os recursos e materiais adaptados disponíveis: treinador de fala, tablado, softwares educativos, solicitar que o aluno use a prótese auditiva, etc.;
- Utilizar textos escritos complementados com elementos que favoreçam sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais;
- Apresentar referências importantes e relevantes sobre um texto (o contexto histórico, o enredo, os personagens, a localização geográfica, a biografia do autor, etc.) em língua de sinais, oralmente, ou utilizando outros recursos, antes de sua leitura;
- Promover a interpretação de textos por meio de material plástico (desenho, pintura, murais, etc.) ou de material cênico (dramatização e mímica);
- Utilizar um sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades e necessidades do aluno: língua de sinais, leitura orofacial, linguagem gestual, etc.
- Há alunos que conseguem ler os movimentos dos lábios. Assim, o professor e os colegas devem falar o mais claramente possível, evitando voltar-se de costas

enquanto fala. É extremamente difícil para estes alunos anotarem nas aulas, durante a exposição oral da matéria, principalmente aqueles que fazem leitura labial enquanto o professor fala;

- É sempre útil fornecer uma cópia dos textos com antecedência, assim como uma lista da terminologia técnica utilizada na disciplina, para o aluno tomar conhecimento das palavras e do conteúdo da aula a ser lecionada;
- O estudante necessitará de tempo extra para responder aos testes;
- Fale com naturalidade e clareza, não exagerando no tom de voz;
- Evite estar em frente à janela ou outras fontes de luz, pois o reflexo pode obstruir a visão;
- Quando falar, não ponha a mão na frente da boca;
- Quando utilizar o quadro ou outros materiais de apoio audiovisual, primeiro exponha os materiais e só depois explique ou vice-versa (ex: escreva o exercício no quadro ou no caderno e explique depois e não simultaneamente);
- Repita as questões ou comentários durante as discussões ou conversas e indique (por gestos) quem está falando para uma melhor compreensão por parte do aluno;
- Escreva no quadro ou no caderno do aluno datas e informações importantes, para assegurar que foram entendidas;
- Durante as avaliações, o aluno deverá ocupar um lugar na fila da frente. Um pequeno toque no ombro dele poderá ser um bom sistema para chamar-lhe a atenção, antes de fazer um esclarecimento. Dicas básicas para a convivência com pessoas surdas ou com deficiência auditiva no dia a dia
- Quando quiser falar com uma pessoa surda, se ela não estiver prestando atenção em você, acene para ela ou toque levemente em seu braço;
- Se ela fizer leitura labial, fale de frente para ela e não cubra sua boca com gestos e objetos. Usar bigode também atrapalha;
- Quando estiver conversando com uma pessoa surda, pronuncie bem as palavras, mas não exagere. Use a sua velocidade normal, a não ser que lhe peçam para falar mais devagar;
- Não adianta gritar;
- Se souber algumas palavras na língua brasileira de sinais, tente usá-las. De modo geral, suas tentativas serão apreciadas e estimuladas;

- Seja expressivo. As expressões faciais, os gestos e o movimento do seu corpo serão boas indicações do que você quer dizer, em substituição ao tom de voz;
- Mantenha sempre contato visual; se você desviar o olhar, a pessoa surda pode achar que a conversa terminou;
- A pessoa surda que é oralizada (ou seja, que aprendeu a falar) pode não ter um vocabulário extenso. Fale normalmente e, se perceber que ela não entendeu, use um sinônimo (carro em vez de automóvel, por exemplo);
- Nem sempre a pessoa surda que fala tem boa dicção. Se não compreender o que ela está dizendo, peça que repita. Isso demonstra que você realmente está interessado e, por isso, as pessoas surdas não se incomodam de repetir quantas vezes for necessário para que sejam entendidas;
- Se for necessário, comunique-se através de bilhetes. O importante é se comunicar, seja qual for o método.

## **DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL**

Na identificação de crianças com deficiência mental/intelectual deve-se dar atenção a duas áreas, o funcionamento intelectual que está relacionado com as áreas acadêmicas, a capacidade de um indivíduo resolver problemas e acumular conhecimentos e que pode ser medido pelos testes de inteligência, enquanto o comportamento adaptativo refere-se às capacidades necessárias para um indivíduo se adaptar e interagir no seu ambiente de acordo com o seu grupo etário e cultural.

- Áreas do comportamento adaptativo:
  - ✓ Comunicação;
  - ✓ Cuidados pessoais;
  - ✓ Habilidades sociais;
  - ✓ Desempenho na família e comunidade;
  - ✓ Independência na locomoção;
  - ✓ Saúde e segurança;
  - ✓ Desempenho escolar;
  - ✓ Lazer e trabalho.

Características do desenvolvimento intelectual quanto à estrutura orgânica as pessoas com deficiência mental/intelectual:

- ✓ Seguem as etapas do desenvolvimento intelectual na mesma ordem que os outros indivíduos;

- ✓ Tem um ritmo mais lento de desenvolvimento das suas estruturas intelectuais;
- ✓ Não conseguem finalizar o desenvolvimento das suas estruturas intelectuais.

Os mecanismos de equilibração são os mesmos, quanto à estrutura subjetiva (funcional), as pessoas com deficiência mental/intelectual:

- ✓ Demonstram uma grande inércia no plano mental (muitas vezes, tem tendência para repetir a mesma estratégia de resolução de problemas, embora ela seja ineficaz);
- ✓ Manifestam, muitas vezes, oscilações (caráter instável) no uso dos seus esquemas;
- ✓ Em várias circunstâncias não testemunham o uso elaborado das suas ferramentas intelectuais (não atribuem qualquer significado ao seu procedimento).

As barreiras da deficiência mental/intelectual diferem das barreiras encontradas nas demais deficiências. Trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, fato que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar. É necessário que se estimule o aluno com deficiência mental/intelectual, a avançar na sua compreensão, criando-lhe conflitos cognitivos, ou melhor, desafiando-o a enfrentá-los.

O professor deve privilegiar o desenvolvimento e a superação dos limites intelectuais desses alunos, exatamente como acontece com as demais deficiências, como por exemplo: para o cego, a possibilidade de ler pelo braile, para o surdo a comunicação em Libras e outras.

Além disso, para a promoção do acesso do aluno ao conteúdo curricular, há outras mais específicas sugeridas a seguir:

- ✓ Posicionar o aluno de forma que possa obter a atenção do professor;
- ✓ Estimular o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal;
- ✓ Encorajar a ocorrência de interações e o estabelecimento de relações com o ambiente físico e de relações sociais estáveis;
- ✓ Estimular o desenvolvimento de habilidades de autocuidado;
- ✓ Estimular a atenção do aluno para as atividades escolares;
- ✓ Estimular a construção de crescente autonomia do aluno, ensinando-o a pedir as informações de que necessita, a solicitar ajuda, enfim, a se comunicar com as demais pessoas de forma que estas sejam informadas de sua necessidade e do que esteja necessitando;
- ✓ Oferecer um ambiente emocionalmente acolhedor para todos os alunos.

As sugestões acima foram retiradas da organizadora do Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos Aranha (2005).

Pode-se perceber que as práticas pedagógicas são possíveis e razoáveis quando parte de um profissional comprometido com sua função social e profissional de ensinar independente dos desafios das necessidades especiais.

Portanto, as mudanças são fundamentais para inclusão, mas exige esforço de todo possibilitando que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento, deixando de existir a discriminação de idade e capacidade.

Para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo da vida, e todo aluno, independente das dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige do professor uma mudança de postura além da redefinição de papéis que possa assim favorecer o processo de inclusão.

Nesse sentido, a inclusão do aluno com necessidades especiais em classes comuns gera novas circunstâncias e desafios, que tendem a somar-se com as dificuldades já existentes do sistema atual, e, por conseguinte, reafirma a ideia de que a inclusão exige profundas mudanças a fim de melhorar a qualidade da educação, seja para educandos com ou sem necessidades educacionais especiais. É como se tivesse sido dado apenas o primeiro passo de uma longa caminhada, de um difícil percurso de lutas para que se garantam a todos, as mesmas oportunidades de convivência, estudo, trabalho, lazer, enfim, oportunidades de acesso a todos os bens produzidos socialmente.

Para que a inclusão seja uma realidade, será necessário rever uma série de barreiras, além da política e práticas pedagógicas e dos processos de avaliação. É necessário conhecer o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino aprendizagem, levando em conta como se dá este processo para cada aluno. Devemos utilizar novas tecnologias e investir em capacitação, atualização, sensibilização, envolvendo toda comunidade escolar.

### 3. CONCLUSÕES

Para discorrer sobre a inclusão escolar é preciso repensar o sentido que se está atribuindo à educação, além de atualizar nossas concepções e ressignificar o processo de construção de todo o indivíduo, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve essa temática.

Também se faz necessário, uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais onde se centra mais no aprendiz, levando em conta suas potencialidades e não apenas as disciplinas e resultados quantitativos, favorecendo uma pequena parcela dos alunos.

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

A lei determina que é direito de todos à educação, portanto cabe à escola aprender a conviver com as diferenças e traçar caminhos que levem de fato a inclusão. A LDB fala de igualdade, respeito, qualidade dos direitos, cabe a todos cumpri-las ou cobrar o seu cumprimento para que os alunos portadores de deficiência sejam realmente atendidos na sociedade e na escola, pois tratar da educação para todos é uma tarefa inacabada, como vimos a todo o momento leis, decretos e declarações são aperfeiçoados para o cumprimento da inclusão, cabe a nós como cidadãos com direitos e deveres fazer jus ao que se referem constituições inclusivas encarando todo esse paradigma de frente com o compromisso de respeitar as diferenças na igualdade do ensino.

Focar na formação profissional do professor, que é relevante para aprofundar as discussões teóricas práticas, proporcionando subsídios com vistas à melhoria do processo ensino aprendizagem.

Assessorar o professor para resolução de problemas no cotidiano na sala de aula, criando alternativas que possam beneficiar todos os alunos.

Utilizar currículos e metodologias flexíveis, levando em conta a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas ideias e desafios para novas



situações. Investir na proposta de diversificação de conteúdos e práticas que possam melhorar as relações entre professor e alunos.

Avaliar de forma continuada e permanente, dando ênfase na qualidade do conhecimento e não na quantidade, oportunizando a criatividade, a cooperação e a participação.

Sendo assim, para o processo de inclusão escolar é preciso que haja uma transformação no sistema de ensino que vem beneficiar toda e qualquer pessoa, levando em conta a especificidade do sujeito e não mais as suas deficiências e limitações

#### 4. REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Especial (PNEE)**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial**: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

BREYER, Patrícia Alves. **Educação Inclusiva**: Transpondo barreiras para uma inclusão educacional. TCC de Especialização. UAB/UNB, 2011.

CAMPOS, Penélope Machado Ximenes. **Deficiência e Preconceito**: A visão do deficiente. Dissertação de Mestrado. UnB, Julho, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

DECLARAÇÃO DE MADRI. Disponível em: [www.mediaedeficiencia.com/download](http://www.mediaedeficiencia.com/download). DIAS, Marília Costa. **Educação inclusiva**: como garantir o direito de participar e aprender. Instituto Rodrigo Mendes (2017). Disponível em <http://diversa.org.br/artigos/alunos-de-inclusao-como-garantir-direito-participar-aprender/>.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. **INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: Contribuições ao Professor do Ensino Regular.** UEPR, PDE, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves; FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. **Integração/inclusão:** o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. *In:* NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (Org.). *Inclusão educacional: pesquisas e interfaces.* Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149.

PERRENOUD, P. **Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R.K.A. **Inclusão:** O paradigma do século 21. *Inclusão, Brasília*, v.1, n.1, p. 19-23, out.2003.

SANTOS, Cristine. **Inclusão na escola e sociedade.** Artigo (2015). *Revista CIA. Ciclo do Conhecimento.* Disponível:  
<http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com.br/2015/08/inclusao-na-escola-e-na-sociedade.html>.

TUNES, Elizabeth. **Incluir quem, por que e para que? A dimensão ética da inclusão.** XII Encontro Regional de Psicopedagogia. Anais (p.14-21). Goiania-GO, 2002.

## **Capítulo 2**

# **A PRESENÇA DO JORNALISMO LITERÁRIO NAS CRÔNICAS DE ELIANE BRUM**

*Walisson Oliveira Santos*

## A PRESENÇA DO JORNALISMO LITERÁRIO NAS CRÔNICAS DE ELIANE BRUM

**Walisson Oliveira Santos**

*Mestrando em Letras/Estudos Literários pela Universidade Estadual de Montes Claros. Graduado em Jornalismo pelo Centro Universitário Funorte. Graduando em Letras - Português pela Universidade de Uberaba. Pós-graduado em Marketing e Comunicação Empresarial pela Faculdade Serra Geral, e em Literatura Brasileira pela Faculdade de São Vicente.*

*E-mail: walissonoliveira.jornalismo@gmail.com*

**Resumo:** Esta pesquisa tem por objetivo dialogar sobre a utilização do jornalismo literário e sua estilística através do gênero textual crônica. Eliane Brum, autora em destaque neste estudo, é reportada como cronista e jornalista, visto que as crônicas fazem parte de sua fisiologia profissional. Suas produções estabelecem uma relação direta com os acontecimentos do cotidiano, com os relatos poéticos do real, com o tempo e com as inquietações da autora; abrem espaço para jornalistas e escritores, que performatizam o uso da especialização como ponte que une suas obras à arte da literatura. Especificamente, esta pesquisa busca compreender os conceitos e as normas do jornalismo literário; identificar a presença da especialização nas narrativas da autora; e analisar o núcleo das crônicas contidas no livro *A vida que ninguém vê* (2006). A metodologia utilizada encontra-se consubstanciada na revisão bibliográfica, de caráter qualitativo. Verificou-se que as crônicas produzidas por Eliane Brum vislumbram com facilidade o encontro das características da “Estrela de Sete Pontas”, raiz estrutural do jornalismo literário, defendida por Pena (2011). Sendo assim, o estudo resultou na identificação de ângulos novos em cenários conhecidos nas narrativas da jornalista.

**Palavras-chave:** Jornalismo literário. Crônica. A vida que ninguém vê. Eliane Brum.

**Abstract:** This research aims to discuss the use of literary journalism and its stylistics through the chronic textual genre. Eliane Brum, author highlighted in this study, is reported as a columnist and journalist, since the chronicles are part of her professional physiology. Her productions establish a direct relationship with everyday events, with the poetic accounts of reality, with time and with the author's concerns; open space for journalists and writers, who perform the use of specialization as a bridge that unites their works to the art of literature. Specifically, this research seeks to understand the concepts and norms of literary journalism; identify the presence of specialization in the author's narratives; and to analyze the core of the chronicles contained in the book *A vida que ninguém vê* (2006). The methodology used is based on a qualitative literature review. It was found that the chronicles produced by Eliane Brum easily glimpse the meeting of the characteristics of the “Seven Pointed

Star”, structural root of literary journalism, defended by Pena (2011). Therefore, the study resulted in the identification of new angles in well-known scenarios in the journalist's narratives.

**Keywords:** Literary journalism. Chronic. A vida que ninguém vê. Eliane Brum.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada *A presença do jornalismo literário nas crônicas de Eliane Brum* expressa aspectos da produção jornalística e da literatura através das crônicas escritas por Eliane no final dos anos 90, quando eram publicadas na edição especial de sábado do jornal *Zero Hora*, de Porto Alegre, para o qual trabalhou por 11 anos como repórter especial, resultando num extenso legado como jornalista, cronista e, sobretudo, escritora.

Eliane Brum é uma das mais renomadas jornalistas brasileiras. Diante disso, esta pesquisa, no que lhe concerne, parte da importância vital de Brum para os estudos do jornalismo, da crônica e da literatura, bem como a harmonia que ela cultiva no campo jornalístico-literário.

O jornalismo literário trata-se de uma especialização e/ou estilo jornalístico composto, um produto híbrido que informa sem estar preso ao factual e une os textos do jornalismo à arte da literatura. Ele aprimora, humaniza e traz qualidade aos textos a serem publicados em jornais, revistas, livros e/ou livros-reportagem, que, nas atribuições do jornalista, revela um mundo subjacente àquele encontrado nos noticiários diários. Ademais, torna-se um conteúdo amplo ao expor um ponto de vista pessoal, autoral, sobre a realidade; as nuances do real e os detalhes são enlaces que compõem tais narrativas.

Diferentemente das produções textuais que podem ser encontradas na atualidade, que em sua maioria, caem no esquecimento no dia seguinte, o propósito do jornalismo literário centra-se na perenidade e na minuciosa observação da realidade.

Vale ressaltar que *A vida que ninguém vê* (2006), de Eliane Brum, nesta pesquisa, será analisada à luz das particularidades do gênero textual crônica e a sua correlação com o jornalismo. Sendo assim, o *corpus* da pesquisa parte da ótica

individual do pesquisador, pois, as crônicas presentes na obra aproximam-se tanto das raízes que consagram o jornalismo, bem como fazem parte de uma simbiose intrínseca à arte da literatura. A análise, em síntese, tem como pressuposto apresentar a autora como uma contadora de histórias da realidade a ensaiar a si mesma em suas narrativas.

Diante de tais expostos, o objetivo desta pesquisa busca dialogar sobre a utilização do jornalismo literário e sua estilística através do gênero textual crônica. Especificamente, busca-se: compreender os conceitos e as normas do jornalismo literário; identificar a presença da especialização nas narrativas da autora; e analisar o núcleo das crônicas contidas no livro *A vida que ninguém vê* (2006).

Sendo assim, para fins de produção desta pesquisa, a proposta metodológica encontra-se consubstanciada na análise de revisão bibliográfica conforme a proposta inicial, e de caráter qualitativo.

A análise de cunho bibliográfico proposta foi selecionada no sentido que trouxesse à pesquisa uma melhor argumentação no que se refere ao itinerário de Eliane Brum, o objeto de pesquisa em destaque e os conceitos que regem o jornalismo literário. Ademais, a revisão bibliográfica tornou-se essencial para a elaboração da pesquisa, pois, a partir dela, foi possível realizar a coleta de dados e de informações buscando os resultados possíveis; essa técnica se configura pelo levantamento de um determinado tema, processado em bases de dados, obtendo-se um referencial teórico

Posteriormente, para o levantamento de dados foi utilizada a pesquisa qualitativa, que aprofunda o conhecimento da realidade, indaga-se nos porquês, na interpretação dos fatos do mundo físico e nas fontes do fenômeno; e tem por objetivo levantar as características de um grupo, observar opiniões, relacionar atitudes de grupos sociais e crenças de uma determinada população (GIL, 2008).

A relevância desta pesquisa se dá pela contemporânea compreensão do texto jornalístico em sua estrutura literária como “aquilo que se revela ao homem”. E as referências narrativas de Eliane Brum se tornam uma abordagem nas quais é possível mencionar a crônica não só como mero conteúdo literário ou jornalístico curto escrito em prosa, produzido para meios de comunicação, ou como um recorte

da literatura brasileira engendrada do século XXI, mas como uma abertura de novos olhares acerca da relação autor-obra-leitor.

Outrossim, pelo incremento de arcabouço teórico para com outras pesquisas voltadas à mesma temática em que haja confluências entre jornalismo, literatura e a atuação de Eliane Brum na imprensa brasileira – ora em conflito literário, ora submersa na vida do próprio narrador e/ou personagens que, mais que contam histórias, transcrevem as invisíveis formas de se viver em sociedade.

## O JORNALISMO LITERÁRIO

De acordo com Weise (2013), jornalismo e literatura nascem unidos e os dois se encontram quando são geradas diversas interpretações estilísticas na construção de seus respectivos textos. Segundo ela: “O jornalismo é fato da realidade. A literatura, da realidade somada à ficção. O jornalismo literário, logo, é uma miscelânea de ambos” (WEISE, 2013, p. 12).

A autora salienta, para além disso, que o jornalismo literário se torna uma ponte que une o texto jornalístico à arte da literatura, que produz textos com aprofundamento de conteúdo, completas e que o leitor, ao lê-las, veja-se diante delas (WEISE, 2013). Portanto, o exercício expressivo da especialização jornalística não se detém apenas em informar o leitor, deseja também contextualizá-lo com a temática a ser abordada no transcorrer do curso de suas linhas.

Diante disso, Pena (2011) sagrou-se com um dos principais referenciais teóricos brasileiros ao apostar na especialização, por ser pouco difundida no âmbito acadêmico e pouco visível frente aos processos contemporâneos de modernização da informação. A partir dos seus estudos, ele pôde, então, definir o JL como uma espécie de fio condutor que liga a liberdade interpretativa à subjetividade, à observação participante do jornalista e à humanização do relato.

Para esclarecer as raízes que respaldam essa simbiose estilística e o seu encontro ao jornalismo literário, Pena (2011, p. 13) cria o conceito de “Estrela de Sete Pontas”: “[...] diferentes itens, todos imprescindíveis, formando um conjunto harmônico e retoricamente místico, como a famosa estrela”. Segundo o autor, o

conjunto de sete elementos imprescindíveis para singularizar cada ponta da estrela são:

[...] potencializar os recursos do Jornalismo, ultrapassar os limites dos acontecimentos cotidianos, proporcionar visões amplas da realidade, exercer plenamente a cidadania, romper as correntes burocráticas do *lead*, evitar os definidores primários e, principalmente, garantir perenidade e profundidade aos relatos. (PENA, 2011, p. 13).

À luz do exposto, Pena reitera que o jornalista que tece contribuições a partir do JL não ignora o que aprendeu no jornalismo convencional, muito menos joga suas técnicas narrativas no lixo. No que lhe concerne, ele põe em prática um aparato estilístico na elaboração de textos com apuração rigorosa, observação cautelosa, condutas éticas e, principalmente, com carga magna na humanização do relato.

Vale evidenciar, conforme Pena (2011, p. 15), que o objetivo imprescindível do jornalismo literário se encontra no prolongamento dos textos produzidos em jornais e revistas, pois, “[...] a busca pela permanência reflete o segundo motivo mais importante para se escrever: o medo da morte” (PENA, 2011, p. 15).

Para Pena (2011), o conceito de jornalismo literário é muito mais amplo e vai além das suas especificidades, e o que o distingue de outras áreas da comunicação parte de questionamentos linguísticos. Dessa forma, segundo ele:

Assim, defino Jornalismo Literário como linguagem musical de transformação expressiva e informacional. Ao juntar os elementos presentes em dois gêneros diferentes, transformando-os permanentemente em seus domínios específicos, além de formar um terceiro gênero, que também segue pelo inevitável caminho da infinita metamorfose. Não se trata da dicotomia ficção ou verdade, mas sim de uma verossimilhança possível. Não se trata de oposição entre informar ou entreter, mas sim de uma atitude narrativa em que ambos estão misturados. Não se trata de Jornalismo, nem de Literatura, mas sim de melodia (PENA, 2011, p. 21).

No Brasil, Lima (2016) e Pena (2011) destacam que o JL se afeiçoou às redações com suporte de jornalistas e escritores, que levaram à imprensa um novo formato de se transcrever os relatos do cotidiano, uma fuga do modo convencional



da escrita jornalística, baseado na pirâmide invertida (ou o *lead*) – termo que identifica as informações essenciais que norteiam o *corpus* das notícias, as atividades das redações e transmitem ao leitor um resumo completo dos acontecimentos ao responder seis questões básicas: O quê? (a ação), Quem? (o agente), Quando? (o tempo), Onde? (o lugar), Como? (o modo), Por quê? (o motivo) (WEISE, 2013).

Os autores indicam ainda que, dois importantes veículos de comunicação brasileiros agiram como propulsores do JL no cenário nacional de 1960 a 1970: a revista *Realidade* e o *Jornal da Tarde* paulista, responsáveis por episódios marcantes na história da especialização e por apresentar características inovadoras à época (LIMA, 2016; PENA, 2011).

Posto isso, em território brasileiro, a especialização passou a ter realce com a ascensão do *new Journalism* norte-americano, um “[...] movimento iniciado nos anos 60 nos Estados Unidos, que inaugurou a prática da observação participante. O New Journalism aderiu, na época, às mudanças na forma de ‘perceber, sentir e pensar’ o mundo” (VILAS-BOAS, 2006, p. 90).

Com o passar das gerações, o estilo se tornou um campo que cresce cada vez mais, atraindo jornalistas e leitores por sua diversidade temática e oferecendo novas perspectivas na elaboração de matérias e para a liberdade de pensamento e de expressão.

Lima (2016), Weise (2013) e Pena (2011), partilham de uma linha de pensamento comum: o estilo transformou o jornalismo e a literatura para sempre ao entrelaçar histórias da realidade e ao transcrever a realidade através da visão de um autor, dos seus sentimentos e técnicas narrativas. Contudo, na atualidade, coloca-se a uma missão mais audaciosa, a de “tecer os liames de compreensão abrangente dos acontecimentos, tendo sempre como eixo as histórias humanas que lhes dão dramaticidade, no sentido narrativo” (LIMA, 2016, p. 3).

A necessidade de uma linguagem mais elaborada permitiu que diversos jornalistas elaborassem conteúdos que fossem aquém e além de textos noticiosos, ou seja, o jornalismo literário, em sua conjuntura performática, permitiu o nascimento de perfis, crônicas, ensaios, biografias, livros-reportagem, entre tantas outras peças jornalísticas.

Lima (2016) expressa que em toda boa história ou uma boa narrativa que utiliza traços do jornalismo literário exerce dupla função: a de contar uma história e a de suscitar a reflexão, visto que o seu “[...] horizonte temporal é elástico, não se prende à atualidade restrita que impera na maior parte da produção jornalística convencional. Seu alcance é do tempo contemporâneo” (LIMA, 2016, p. 3).

Contemporaneamente, o jornalismo literário se renova ao utilizar (e valorizar) a cultura nacional como poderosa ferramenta de transformação social e como nova alternativa para um jornalismo mais atraente e, sobretudo, recarregar referências capazes de criar uma identificação com o leitor – como Eliane Brum, a qual fia em seus textos enfoques intrínsecos ligados ao inconsciente, aos sentimentos, as sensações vivenciadas dos personagens, ao indivíduo; seus questionamentos e sua intimidade.

Para darmos continuidade à pesquisa, é necessário entender outro segmento jornalístico que, desde o seu surgimento nas páginas de jornais e revistas brasileiras, embebeceu-se da água jorrada da literatura e, precipuamente, um dos relicários que mais representam o pensamento livre e cotidiano da jornalista Eliane Brum: a crônica.

## **A CRÔNICA**

Nascida da terminologia grega *khrónos* (tempo), conforme explica Moisés (2003, p. 101), o termo tem ao seu sentido original “[...] designava, no início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, isto é, em sequência cronológica”.

A partir do século XIX, a concepção de crônica se moderniza e passa a ter sentido literário e é adotada pelos jornais impressos.

A crônica, por sua vez, ganha características atribuídas à narração de histórias que, logo depois, se “[...] aproximou estreitamente da historiografia, não sem ostentar traços de ficção literária” (MOISÉS, 2003, p. 101). Em consequência, introduziu-se no bojo da sociedade, como gênero textual híbrido, em que jornalistas

e escritores fomentam opiniões a partir das suas experiências e observações cotidianas.

No Brasil, por volta de 1819, a crônica foi recepcionada de braços abertos por muitos críticos, historiadores e leitores nacionais, como, por exemplo, Machado de Assis, José de Alencar, entre outros, mas usufruiu de aceitação a partir de 1920, com João do Rio, Rubem Braga e dentre outros. A partir dos anos 30 registrou destaque para os cronistas, Carlos Drummond de Andrade, Raquel de Queirós, Henrique Pongetti, Paulo Mendes Campos, Luís Fernando Veríssimo, entre outros.

De acordo com Ferreira (2015, p. 5), eram momentos em que a imprensa brasileira ampliava seus horizontes para a literatura:

O objetivo do cronista vai muito além de emitir uma opinião, no momento em que ele dá uma autonomia estética ao texto, que permite ao leitor distintos discursos e leituras. Ao agir desta forma, o autor transforma o leitor em agente, pois lhe atribui a capacidade de desmitificar a mensagem, por meio da análise de seus diferentes significados.

Ferreira (2015), a partir do exposto, diz ser fato dizer que a crônica nasceu no jornal e para o jornal, pois considera que o gênero no âmbito do jornalismo brasileiro difere-se do modelo de crônica que, no restante do mundo, está relacionada à ideia de cronologia ou ao tempo atual. À vista disso, no país ele pode ser reconhecido como um texto breve, ligado sempre à atualidade.

Desta forma, é possível considerar que no Brasil a crônica fica aberta “[...] a feição de relato poético do real, situado na fronteira entre a informação de atualidade e a narração literária” (MELO, 1994, p. 111).

Gancho (2006) corrobora com a visão de Melo (1994) ao considerar a hibridez do gênero sendo uma qualidade que o torna completo, servindo não somente para contar, comentar, descrever ou fazer uma análise, bem como o reafirma como poesia cotidiana aos sentimentos do autor a respeito desse cotidiano.

É importante destacar que a necessidade dos leitores que buscavam por textos segmentados e literários foi o fator determinante para que as crônicas caíssem no gosto popular, principalmente por apresentarem tipologias variadas que tramitam tanto no jornalismo quanto na literatura.

Vale ressaltar que as crônicas têm funções relevantes: o desejo (in) consciente do leitor, as angústias dos cronistas possam ser interpretadas além de relatos sociais e vai bem longe da literatura da realidade.

No jornalismo convencional, Neiva (2009) diz que as crônicas foram categorizadas como:

- 1) *Crônica geral*: onde são abordados assuntos diversos.
- 2) *Crônica local*: que aborda o cotidiano da cidade.
- 3) *Crônica especializada*: que trata de assuntos relacionados a um campo específico de atividade.

Ainda conforme Neiva (2009), a respeito dos temas, as crônicas acabaram sendo classificadas como:

- 1) *Analítica*: apresenta características de um ensaio científico.
- 2) *Sentimental*: presença marcante de apelo ao sentimento e sensibilidade do leitor.
- 3) *Satírica-humorística*: onde há crítica com objetivo de aviso ou entretenimento.

Moisés (2003) aponta a classificação do gênero vindo de derivações, ora do conto, ora da poesia, pois, ela seria capaz de poetizar o cotidiano. Desta maneira, o cronista entra no papel de historiador e agente narrativo. O cronista pode ser entendido, a partir destas asserções, como contador de histórias da realidade, destes que se sentam nas praças e ao observarem os personagens humanos, reais, falhos e cheios de personalidades, os transcrevem com leveza, em linhas e palavras.

Gancho (2006) ressalta que apesar dessas classificações, a gênese das crônicas é mutável e não permite que seja isolada numa bolha de conceituações. O conceito é muito mais amplo. Logo, as características distintivas que, são normalmente tidas pelo senso comum sobre a crônica, podem ser compreendidas, observadas e destinadas a opiniões e críticas sociais acerca do gênero textual.

Pode-se dizer que *A vida que ninguém vê*, representa um dos melhores exemplos acerca de seu universo mutável das crônicas, pois são totalmente originais, subjetivas, sempre com especificidades ocultas e óbvias em simultâneo.

## **ELIANE BRUM E A VIDA QUE (QUASE) NINGUÉM VÊ**

Eliane Brum é jornalista, escritora, cronista e documentarista brasileira. É gaúcha de Ijuí, município do Rio Grande do Sul. Graduiu-se em Jornalismo (PUC-RS) em 1988 e, desde então, direciona o seu trabalho para a escrita de artigos de opinião, crônicas e reportagens. Suas narrativas trazem histórias das mais distintas realidades, que se diferem dos registros da mídia tradicional e contemporânea.

No campo jornalístico, Eliane ganhou notoriedade mostrando-se versátil nas amplas áreas da profissão: já venceu cerca de 50 prêmios (inter) nacionais de jornalismo. Já publicou oito livros, sendo eles: *Coluna Prestes: o avesso da lenda* (1994), *A vida que ninguém vê* (2006), *O olho da rua: uma repórter em busca da literatura da vida real* (2008), *A menina quebrada* (2013), *Meus desacontecimentos: a história da minha vida com as palavras* (2014), *Brasil, construtor de ruínas* (2019), *The collector of leftover souls* (2019) e *Banheiro Òkòtó: uma viagem à Amazônia centro do mundo* (2021); e escreveu o seu primeiro romance *Uma duas* (2011).

Sobre o objeto de pesquisa, as narrativas sensíveis e multifacetadas de *A vida que ninguém vê* são o avesso do jornalismo tradicional. As crônicas, 21 ao todo, reunidas no livro foram publicadas em coluna especial para o jornal *Zero Hora*, no ano de 1999, que levava o mesmo nome da obra.

As crônicas se transformam também em reportagens, por se constituírem em um modelo narrativo difícil de se escrever: são tão humanizadas, que parecem mentira; lembram a ficção. Diante disso, seu trabalho de linguagem inovadora lhe rendeu o *Prêmio Esso Regional* daquele ano, devido ao êxito dos seus textos, além de ganhar o Prêmio Jabuti 2007, na categoria de “Melhor Livro de Reportagem”.

*A vida que ninguém vê*, no que lhe diz respeito, é o resultado do olhar de uma repórter na busca da literatura da realidade. As narrativas são pautadas pelo exercício de dar voz ao invisível, aos excêntricos da sociedade brasileira, e ao que

se passa nos acontecimentos de pessoas desconhecidas. São os "Josés" e as "Marias" que, sob esse olhar e a prosa cuidadosa de Eliane, tornam-se histórias extraordinárias, relatos poéticos do real.

No tecer histórias de Eliane, esses relatos poéticos da vida anônima ganham ares épicos. As comédias que falam de indivíduos comuns e, especialmente as tragédias do cotidiano de quem não receberia um único espaço como herói nas páginas de um jornal, revelam o que há de mágico em cada trajetória de vida. Nessa perspectiva, as reportagens transformam-se em crônicas, escritas vividas da confluência estilística jornalismo/literatura. (MAURO, 2014).

Esse é o encanto de *A vida que ninguém vê*: a sensibilidade de Eliane Brum: resgatar diversas pequenas histórias e narrar acontecimentos ordinários, que são de tirar o fôlego. Narrando histórias ignoradas histórico-socialmente e cicatrizes da vida de pessoas diversas, a autora fuma diversos temas e pertinentes tanto à época, quanto contemporaneamente. Em outras palavras, ela desvela sua fisiologia cronista à procura do extraordinário, da literatura da vida real. Uma escutadeira que mergulha nos lençóis freáticos do cotidiano para comprovar que não existem vidas comuns, somente vidas que não eram desejadas nos rodapés dos jornais, algo que é observado na literatura e, com menos frequência, no jornalismo:

O mendigo que jamais pediu coisa alguma. O carregador de malas do aeroporto que nunca voou. O macaco que ao fugir da jaula foi ao bar beber uma cerveja. O álbum de fotografias atirado no lixo que começa com uma moça de família e termina com uma corista. O homem que comia vidro, mas só se machucava com a invisibilidade. Essas fascinantes histórias da vida real fizeram formar uma obra que emociona pela sensibilidade da prosa de Eliane Brum e pela agudeza do olhar que a repórter imprime aos seus personagens – todos eles tão extraordinariamente reais que parecem saídos de um livro de ficção. (BRUM, 2006, capa).

Para a construção de suas personagens complexas, Eliane busca representações que vão além e aquém de suas falas: ela as observa profundamente para a captação de gestos, comportamentos, linguagem e tudo que ajude na composição da figura que será a protagonista da narrativa (MAURO, 2014). Em outras palavras, predicados que tornem a personagem tangível e palpável para o leitor:

O que as pessoas falam, como dizem o que têm a dizer, que palavras escolhem, que entonação dão ao que falam e em que momentos se calam revelam tanto ou mais delas quanto o conteúdo do que dizem. Escutar de verdade é mais do que ouvir. Escutar abarca a apreensão do ritmo, do tom, da espessura das palavras – e do silêncio (BRUM, 2008, p. 37).

Scheibe (2014) esclarece que as narrativas de Eliane Brum realçam um olhar panorâmico sobre às práticas e à adoção do jornalismo literário como modelo não recorrente na imprensa brasileira, porque “[...] aproveitam ao máximo das mais variadas versões da realidade e de todas as experiências possíveis. Logo, ela traz à tona as ausências” (p. 5); assim, ainda conforme a autora, Brum “procura fatos e histórias que não são notícia nos meios de comunicação, busca o excepcional protagonizado por cada vida anônima e imerge no cotidiano para mostrar que todas as vidas são únicas” (SCHEIBE, 2014, p. 5).

Conforme explica Mauro (2014), a linguagem inovadora e de enfoques mais livres presentes em *A vida que ninguém vê* traz sorrisos e lágrimas ao leitor. Isso através do olhar sensibilizado e pelo estilo de escrita de Eliane. Ademais, pelo uso das características da subjetividade e pelas possibilidades de matérias mais aprofundadas e detalhistas, sem deixar de lado a humanização dos personagens envolvidos nas histórias. É a literatura da realidade nua e crua por meio da sedução das palavras.

O encontro com as narrativas propostas pela obra e autora em suas diversas significações, fez-nos perceber que a inserção de *A vida que ninguém vê* na sociedade brasileira possibilitou um novo fazer jornalístico-literário que revelasse um mundo subjacente àquele encontrado em noticiários. De natureza igual, fica evidente que elas desenterram no livro as veias do jornalismo literário ao proporem desvendar o humano por meio da observação de suas ações, por irem além da abrangência dos fatos e por ultrapassarem os limites das informações.

A repórter traz, portanto, à tona o olhar sensível do jornalismo literário e leva à imprensa brasileira um novo alicerce de se ornamentar os fatos do dia a dia que são levados ao leitor, redescobrimo o jornalismo como revelação da realidade, na construção de suas crônicas-reportagens. Desta forma, pode-se afirmar que *A vida que ninguém vê* traz em seu interior a multiplicidade de vozes que marcam as

prosas da autora retratando questões contemporâneas, culturais, políticas e sociais, sobretudo ligadas ao cotidiano. Isso porque Eliane Brum consegue ampliar sua visão do mundo e dilatar os acontecimentos presentes.

### **Os elementos do jornalismo literário**

A crônica, em sua contemporaneidade tipicamente brasileira, remete-nos a uma aproximação do conceito da textualidade que cria uma relação íntima entre o público e o cronista por meio da sua obra.

Sendo assim, nesta etapa da pesquisa, os elementos jornalísticos-literários serão pontuados com veemência. Ademais, também serão examinados o estilo de escrita da autora, assim como sua própria existência dentro das suas crônicas.

Eliane Brum alude ao invisível, ao excêntrico, como sinônimo puro de liberdade, o que a oportuniza experimentar de tudo e do todo. Alude idem traços de um eu-lírico subjetivo e desapegado ao cotidiano, pelo qual o mundo exterior se converte em vivência interior. Sendo assim, a obra adequa-se perfeitamente no espaço da crônica, sendo esta uma das filhas diletas do jornalismo literário.

As narrativas *A vida que ninguém vê* vislumbram com facilidade o encontro das características da “Estrela de Sete Pontas” defendida por Pena (2011). Brum nunca se preocupou em pré-estabelecer modelos primários que definissem sua grafia, mas suas obras potencializaram os recursos de um jornalismo estagnado para um aperfeiçoado e desenvolvido, além de ultrapassar os limites do acontecimento cotidiano. Isso quer dizer que *A vida que ninguém vê* rompe com a periodicidade e a atualidade, dois atributos comuns da imprensa diária.

Na terceira ponta proposta por Pena (2011), propor visões amplas da realidade, a jornalista contextualizou e abrangeu, o melhor possível, o estilo em sua intensidade mais poética do cotidiano. A partir dessas visões, deve-se ficar claro que, o jornalismo literário proporciona uma ampliação da realidade e, conseqüentemente, essa ampliação sempre será um recorte da realidade. Portanto, a autora escolhe tecer ao leitor a narrativa sob viés de diferentes ângulos sobre um determinado acontecimento.



A quarta característica do JL elencada por Pena (2011), exercitar plenamente a cidadania, é vista pelo compromisso dela com a sociedade, sobretudo de levar ao leitor uma função social importante: a informação. Por isso, Brum escolhe a crônica como gênero de excelência por essa relação com o mundo e com o todo, visto que ele aborda assuntos presentes no corpo social e pouco discutidos tanto na sociedade quanto nos tempos contemporâneos. Assim, rompe com as correntes burocráticas do *lead*, quinta ponta da estrela, dado que descostura o conceito e foge do caráter objetivo, impessoal e direto, e dá espaço à influência da subjetividade do autor na narrativa.

A sexta ponta da estrela, que evita os definidores primários, Eliane inova. Isso porque o jornalismo convencional faz bastante uso de fontes oficiais/próximas para a elaboração de matérias noticiosas, e a autora extrapola essa concepção ao interpelar fontes que transcendem o jornalismo. Pena (2011) diz que ao evitar as fontes próximas, o autor retrata outras vertentes da história, ou seja, preenche lacunas e mostra ao leitor outras perspectivas do que é realmente o real e o irreal. Assim, Brum incorpora-se totalmente à própria estrutura do metafísico e do físico, segundo sua exigência de fundamento de vida.

E, por último, mas não menos importante, a sétima ponta da estrela, garante perenidade e profundidade aos relatos. Pena (2011) refere-se à permanência. O autor justifica que obras ditas literárias não devem ser superficiais, e sim o oposto: o jornalista literário aprofundamento de histórias de vida e a reconstituição do real. O que torna permanente *A vida que ninguém vê*, de Eliane Brum, é a abordagem humanística dada pela autora sobre o cotidiano carioca, a relação com Deus e a aversão pela morte. Essas são as características que a autora realiza em foco na crônica, fazendo sua jornada jornalística-literária em obras que marcaram o jornalismo literário no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jornalismo literário nasceu da simbiose estilística entre o jornalismo e a literatura. É possível determinar que as narrações literárias, por meio da língua e da linguagem, criaram raízes e se ramificaram até chegarem às redações brasileiras. Uma convergência harmônica, entre o ficcional e o real, que deram vazão aos textos

para além da objetividade, do factual. A humanização que exala do exercício contínuo do jornalista literário perdura e se estende aos novos olhares de profissionais que informam e, sobretudo, emocionam o leitor. Produções que se libertaram das amarras de uma notícia factual e dão extensão finita à permanência.

Ao entender as características e os conceitos que regem o jornalismo literário irrompe à abrangência necessária para brindar a crônica o lugar de fala entre os jornalistas e escritores (brasileiros e internacionais) que, amiúde, conseguiram notoriedade com publicações no rodapé de jornais impressos que acompanharam o gênero textual. A crônica é comumente um modelo narrativo existente em todas as partes do globo, mas que ganhou nuances próprias em terras tupiniquins. Foi além de um simples texto curto e híbrido (não-ficção/literatura); relatou o cotidiano e se metamorfoseou a partir dele, sem que para isso negligencia-se ao compromisso jornalístico e seus preceitos.

Brum, nesta pesquisa, foi apresentada em sua faceta mais marcante: a cronista da realidade. Sua grafia carregada de personalidade e sentimentos, conquistou populares páginas de jornais brasileiros e lares assíduos por um novo formato de literatura. As crônicas, gênero que lhe criou afeição, que ignoram as definições e atribuições jornalísticas, são ricas em elementos que fornecem traços para uma ampla análise quanto à ligação dos seus textos ao jornalismo literário.

Eliane Brum, portanto, estabelece espécimes particulares de escrita. Simples e sempre detalhistas. A inquietude e as indagações corrompiam sua existência. Fronteiras que marcaram suas obras, ora em literatura, ora no jornalismo, como ícone para o cenário nacional e mundial – como foi o caso do livro *A vida quem ninguém vê*. Estilo de quem pôde transitar para a terceira margem do rio sem perder sua identidade plural, fomentando atributos que foram capazes de inovar o modo de se escrever crônicas e vislumbrar o jornalismo literário.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, D. V. Clarice Lispector, universo feminino e o jornalismo literário: crônicas que formam e informam. In: **XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-3413-1.pdf>>. Acesso em: 05/08/21.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2006.

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

LIMA, E. P. O jornalismo literário e a academia no Brasil: fragmentos de uma história. **Revista FAMECOS**, v. 23, n. supl., Porto Alegre, out. 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4955/495553929008.pdf>>. Acesso em: 16/08/21.

MELO, J. M. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOISÉS, M. **A criação literária: prosa II**. São Paulo: Cultrix, 2003.

NEIVA, E. M. C. **A metalinguagem nas inquietações cronísticas de Clarice Lispector**. 2009. 74 p. Jornalismo Literário (Graduação em Comunicação Social - Jornalismo.) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, 2009.

PENA, F. **Jornalismo literário**. São Paulo: Contexto, 2011.

VILAS-BOAS, S. **O estilo magazine: o texto em revista**. São Paulo: Summus, 2006.

WEISE, A. **Jornalismo literário: uma análise das reportagens de José Hamilton Ribeiro publicadas na revista Realidade**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.

### **Capítulo 3**

## **DESENVOLVIMENTO HUMANO E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

*Lourdes Gabriela Prevedel*

*Lucas Fernando Prevedel*

*Aline Fernanda Nogueira Militão*

*Míriam Kelem Ribeiro Alves*

*Loredani Verão Braga*

*Luciana Mendes Moreira*

*Sharlene Ribeiro da Silva*

*Maria Aparecida da Silva*

## DESENVOLVIMENTO HUMANO E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

**Lourdes Gabriela Prevedel**

Graduada em Química e Matemática- UEMS, [ggaabbyy27@gmail.com](mailto:ggaabbyy27@gmail.com)

**Lucas Fernando Prevedel**

Graduado em Educação Física – UNIGRAN, [lucas.prevedel95@gmail.com](mailto:lucas.prevedel95@gmail.com)

**Aline Fernanda Nogueira Militão**

Graduada em Pedagogia – UFMS, [alinemilitao34@gmail.com](mailto:alinemilitao34@gmail.com)

**Míriam Kelem Ribeiro Alves**

Licenciada em Química e Matemática – UEMS, [miriamkelem@hotmail.com](mailto:miriamkelem@hotmail.com)

**Loredani Verão Braga**

Licenciada em Pedagogia – Anhanguera, [loredani\\_verao@yahoo.com.br](mailto:loredani_verao@yahoo.com.br)

**Luciana Mendes Moreira**

Licenciada em Letras - FINAV/ Licenciada em Arte - UNAR,

[lucianammoreira@hotmail.com](mailto:lucianammoreira@hotmail.com)

**Sharlene Ribeiro da Silva**

Licenciada Plena em História - UFGD, [sharlenegomes@hotmail.com](mailto:sharlenegomes@hotmail.com)

**Maria Aparecida da Silva**

Licenciada em Arte – Claretiano, [maria70aparecida@hotmail.com](mailto:maria70aparecida@hotmail.com)

**Resumo:** Pensando na complexidade do desenvolvimento humano e a capacidade do indivíduo em aprender, o presente artigo procurou refletir sobre as concepções do desenvolvimento humano, suas fases, alguns fatores e aspectos que o influenciam e como é o funcionamento da memória durante o aprendizado, levando em consideração que o aprendizado é um importante aspecto do desenvolvimento,

atrelado a um contínuo de evolução nem sempre linear, que se dá em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e motor. A pesquisa foi realizada através de revisão bibliográfica, de livros, periódicos e artigos, no sentido de confrontar teorias diferentes de diversos autores, para uma melhor compreensão do tema e obter uma análise de todas as informações que foram necessárias à pesquisa, assim trazendo contribuições para os educadores como uma ferramenta de auxílio no processo de aprendizagem, logo também em futuras pesquisas da temática. Ao final da pesquisa pode-se concluir que muitos estudos contribuíram para percepção das diferentes fases do desenvolvimento humano e como isso influencia no processo de aprendizagem, assim o professor poderá compreender limitações de seus alunos, também as evoluções no seu desenvolvimento e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Desenvolvimento Humano, Processos de Aprendizagem.

**Abstract:** Thinking about the complexity of human development and the individual's ability to learn, this article sought to reflect on the conceptions of human development, its phases, some factors and aspects that influence it and how memory works during learning, taking into account that learning is an important aspect of development, linked to a continuum of evolution not always linear, which takes place in different fields of existence, such as affective, cognitive, social and motor. The research was carried out through a bibliographic review of books, periodicals and articles, in order to confront different theories from different authors, for a better understanding of the theme and to obtain an analysis of all the information that was necessary for the research, thus bringing contributions to the educators as a tool to aid in the learning process, as well as in future research on the subject. At the end of the research it can be concluded that many studies have contributed to the perception of the different stages of human development and how this influences the learning process, so the teacher will be able to understand limitations of their students, as well as the evolutions in their development and learning.

**Keywords:** Learning; Human development; Learning Processes.

## 1- INTRODUÇÃO

A aprendizagem e o desenvolvimento humano são processos que se iniciam com o nascimento e permanecem durante toda a vida. Biaggio (1978) descreve a difícil tarefa de conceituar a psicologia do desenvolvimento humano, isto emana num vasto campo de estudo que faz interface com diversas áreas do conhecimento.

Para o estudo do princípio do desenvolvimento humano é de fundamental importância, ter noções como ocorre o processo de fecundação e crescimento da criança no útero materno, porque muitos problemas de comportamento, deformidades físicas e distúrbios de personalidade têm origem nesta fase.

Segundo Sifuentes et al. (2007), o desenvolvimento é um processo de construção contínua que se estende além da vida, sendo fruto de uma organização

complexa que envolve desde os componentes orgânicos, sociais e o meio que o sujeito está envolvido, e pode ser ainda definido, como o amadurecimento das características gerais, físicas, motoras e cognitivas, que explicam os fundamentos teóricos desenvolvimento da pessoa humana.

Rappaport (1981) assevera que nem sempre o entendimento sobre o desenvolvimento humano foi o mesmo, e que durante a evolução histórica da ciência foram adotadas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e como ele se desenvolve, pensa e como se apropria dos conhecimentos.

Refletindo sobre estes pontos citados, este artigo procurou refletir sobre as concepções sobre o desenvolvimento humano, suas fases, alguns fatores e aspectos que o influenciam e como é o funcionamento da memória durante o aprendizado.

A pesquisa foi realizada através de revisão bibliográfica de livros, periódicos e artigos, no sentido de confrontar teorias diferentes para uma melhor compreensão do tema.

Este trabalho foi desenvolvido inicialmente com a seleção bibliográfica, classificando os livros, artigos e textos, assim feito uma análise de todas as informações que foram necessárias à pesquisa.

Noutro momento foi elaborado textos em forma de tópicos para separar os assuntos obtidos durante as análises dos documentos em estudo, e escrever a pesquisa assim, pretende-se trazer contribuições aos professores sobre o tema, e auxiliá-los no processo de aprendizagem.

## 2- CONCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Durante o século XIX o desenvolvimento humano passou a ser o objeto de estudo, muitos questionamentos cercaram a mente de pesquisadores atrás de respostas em como os seres humanos se transformavam e construíam suas características. Surgem então quatro concepções que especificam como o ser humano aprende e dependem da visão de mundo existente em determinada situação:

**Concepção Inatista:** Foi uma das primeiras concepções, na qual é salientada importância dos aspectos que já nascem com a pessoa. Segundo essa

concepção, os seres humanos já nascem com todas as suas características prontas e vão desenvolvendo-as durante toda a sua vida.

Para Ribeiro (2005), as crianças já nascem com tudo que precisam na sua estrutura biológica para se desenvolverem. Nada é aprendido no ambiente, e sim apenas disparado por este.

A concepção inatista parte do pressuposto de que os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais ou importantes para o desenvolvimento. As qualidades e capacidades básicas de cada ser humano, já se encontrariam basicamente prontas e em sua forma final por ocasião do nascimento, sofrendo pouca diferenciação qualitativa e quase nenhuma transformação ao longo da existência. O papel do ambiente, da educação e do ensino é tentar interferir o mínimo possível no processo do desenvolvimento espontâneo da pessoa. (DAVIS; OLIVEIRA, 2008).

**A Concepção Ambientalista:** Confere importância ao ambiente no que se refere ao desenvolvimento humano. O homem é concebido como um ser dinâmico, que desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que se encontra. Na Psicologia é chamada de Teoria da Aprendizagem. Essa teoria não nega as bases genéticas, mas considera que o comportamento das pessoas é moldado por processos de aprendizagem previsíveis, especialmente por imitação.

Ainda sobre esta concepção Skinner (2000), descreveu um processo de aprendizagem o qual foi denominado de condicionamento operante: qualquer comportamento, cuja consequência tenha papel reforçador, apresenta maior probabilidade de voltar a ocorrer, na mesma situação ou em situação semelhante.

**A concepção Interacionista:** Está embasada, na ideia de interação entre organismo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer, nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio.

O desenvolvimento humano se dá em relação nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação (RIBEIRO, 2005).

**A concepção Sócio-Histórica:** É embasada, sobretudo, nos estudos do russo Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). Vygotsky, em parceria com Luria e Leontiev foi o fundador da Psicologia Sócio-Histórica, que questionou os



pressupostos da Psicologia enquanto ciência natural (positivista) que entendia o fenômeno psicológico como histórico.

Para Vygotsky (1981) não é o desenvolvimento que precede e torna possível a aprendizagem, mas é a aprendizagem que antecede e possibilita o desenvolvimento. Caso uma criança não venha a ter contato com adultos ou com outras crianças mais velhas, com quem possa lhe fornecer experiências que proporcionem a criação de competências e aptidões, esta criança não poderá desenvolver-se humanamente.

Oliveira (2000) aponta que o homem, já nasce munido com características que são próprias de sua espécie, que têm por base a atividade cortical, a possibilidade de enxergar através de dois olhos, o que permite uma percepção tridimensional da realidade, seu aparelho fonador capaz de emitir diferentes sons. Esses e outros equipamentos biológicos, entretanto, não são capazes, por si só, de gerar as funções psicológicas superiores, eles dependem fundamentalmente dos processos de aprendizagem.

### **3- FATORES QUE INFLUENCIAM NO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Segundo Piaget (1975), a vida é, basicamente, auto-regulação, onde os processos de desenvolvimento e de aprendizagem são resultantes e reflexos das auto-regulações orgânicas que as determinam no terreno das trocas com o meio.

Assim, pode-se dizer que o conhecimento não é cópia do meio, mas um sistema de interações reais que refletem a organização auto-reguladora da vida e das próprias coisas. O conhecimento não parte do sujeito, nem do objeto, mas da interação entre o sujeito e o objeto; com as interações provocadas pelas atividades espontâneas do organismo e os estímulos externos.

Portanto, o conhecimento orienta-se em duas direções, fatores internos e fatores externos, que colaboram de maneira indissociável, imperceptível, apoiados em ações e em esquemas operatórios, fora dos quais não tem poder sobre a realidade externa, nem sobre o interior.

Já Wallon (1975) fala da hereditariedade, que cada criança ao nascer herda de seus pais uma carga genética que estabelece o seu potencial de

desenvolvimento. Estas potencialidades poderão ou não se desenvolver de acordo com os estímulos advindos do meio ambiente.

Com o aumento da altura e estabilização do esqueleto, é permitido ao indivíduo comportamentos e um domínio de mundo que antes não eram possíveis, chamado crescimento orgânico, a maturação fisiológica que torna possível determinados padrões de comportamento. Por exemplo, o aluno para ser alfabetizado deve ter condições de segurar o lápis e manejá-lo, para tanto, é necessário um desenvolvimento neurológico que uma criança de 2 anos ainda não possui, e o meio ambiente, denominado o conjunto de influências e estimulações ambientais que alteram os padrões de comportamento do indivíduo. Uma criança muito estimulada para a fala pode ter um vocabulário excelente aos 3 anos e não subir escadas bem porque não vivenciou isso.

#### **4- ASPECTOS BÁSICOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

O desenvolvimento deve ser entendido como uma globalidade; mas, em razão de sua riqueza e diversidade, é abordado, para efeito de estudo, a partir de quatro aspectos básicos:

**Aspecto intelectual** - Inclui os aspectos de desenvolvimento ligados as capacidades cognitivas do indivíduo em todas as suas fases. A criança de 2 anos puxa um brinquedo de baixo dos móveis ou adolescente planeja seus gastos a partir da mesada.

**Aspecto afetivo emocional** – A Emoção para Wallon (1975) é a nossa primeira expressão. É nela que está a origem da consciência, operando a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico. À medida que nossas expressões afetivas vão sendo significadas pelos adultos, passamos a nos diferenciar e apresentar atos mais intencionais.

**Aspecto Social** - Maneira como o indivíduo reage diante de situações que envolvem os aspectos relacionados ao convívio em sociedade.

Todos esses aspectos estão presentes de forma concomitante no desenvolvimento do indivíduo, segundo Galvão (1995), cada cultura possui especificidades distintas no processo de objetivação e internalização do movimento, as dificuldades da criança em permanecer parada e concentrada como a escola

exige testemunham que a consolidação das disciplinas mentais é um processo lento e gradual, que depende não só de condições neurológicas, mas também está estreitamente ligada a fatores de origem social, como desenvolvimento da linguagem e aquisição de conhecimento. Assim, a escola tem um importante papel na consolidação das disciplinas mentais.

Da psicogenética walloniana não resulta, uma pedagogia meramente conteudista, limitada a propiciar a passiva incorporação de elementos da cultura pelo sujeito. Resulta, ao contrário, uma prática em que a dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque. Afinal, o processo de construção da personalidade que, em diferentes graus percorre toda a psicogênese, traz como necessidade fundamental a expressão do eu.

## 5- TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

A teoria do processamento da informação segundo Sprinthall e Sprinthall (2000) adotou o modelo do computador para descrever como a informação é apreendida pelos sujeitos e como estes utilizam esta informação para interagir com o mundo.

Esta explicação postula que da mesma forma que os dados entram num computador e são codificados para serem armazenados, assim acontece com um indivíduo: os dados são focados pela atenção que lhes é dedicada por um indivíduo, entram através dos receptores sensoriais (visão, tacto, audição, olfato e paladar) e são codificados e armazenados.

Esta metáfora, ainda que básica, permite explicar os mais importantes processos psicológicos da aquisição de informação por um indivíduo. De facto, a metáfora é muito bem conseguida, se não vejamos: Em termos psicológicos, a aquisição de informação depende de quatro processos básicos:

**Registo Sensorial** – Num primeiro processo, a informação do meio capta a atenção de um indivíduo e ativa um receptor (órgão sensorial), sendo por breves momentos apreendida na memória sensorial. A memória sensorial, também designada de registo sensorial, retém a informação apreendida do meio e despoleta um padrão de reconhecimento face às aprendizagens já realizadas por um indivíduo. É este reconhecimento que permite a fase seguinte, a codificação.

**Codificação** – Após registada sensorialmente dá-se início a um processo que compara a informação registada à já adquirida pelo indivíduo. Se a informação registada não for relacionada com a já existente, não encontra forma de ser armazenada. Se, por outro lado, existe um padrão entre a informação registada e a informação interna existente, a informação do registo sensorial é acrescentada à já existente, passando-se para a próxima etapa, o armazenamento. Sempre que não se encontre uma relação entre a nova informação e a já existente, então o indivíduo não tem como relacionar a nova informação (processo base da aprendizagem que determina a importância do nível óptimo das experiências).

**Armazenamento** – Após identificado um padrão entre a informação codificada e a informação existente criam-se condições para o armazenamento. Importa referir que o padrão que associa a nova informação à já existente não tem de ser concordante, facto pelo qual a nova informação pode desestabilizar ou chocar com a informação existente. O processo de armazenamento permite que a informação registada do meio seja armazenada pelo indivíduo com recurso à memória de longo prazo. Este armazenamento pode ser armazenado por toda a duração de uma vida, permanecendo acessível ao indivíduo através do último processo, a recuperação.

**Recuperação** – Atua como terminal de saída, ou seja, a informação inicialmente registada do meio pelos receptores sensoriais, codificada em função das estruturas de conhecimento do indivíduo e armazenada na memória de longo prazo, é recuperada sempre que o indivíduo faça uso dela quer seja de forma descritiva ou de forma a relacioná-la com nova informação.

Para Bzuneck (2004), no que se refere à Teoria do Processamento de Informação, o termo “processamento” é uma metáfora, extraído da informática e do computador, o ciclo completo de funcionamento é dividido em três momentos, que são distintos, mas com relação dinâmica entre eles. A primeira fase consiste na entrada de dados, seguido pelo processamento e pela saída dos mesmos, nesta descrição de Bzuneck (2004), a informação entra no sistema de memória sensorial através de vários estímulos, visuais, auditivos, onde a permanência dessas informações na memória sensorial é pequena, mas o suficiente para ser apreendida e encaminhada para a memória de trabalho ou memória de curta duração, mediante atenção e para captar as informações expostas durante as aulas, os alunos

precisam estar atentos ao que ouvem, sendo que qualquer distração é suficiente para que a informação não seja encaminhada para processamento.

Ainda pela exposição do autor supracitado constatou-se que a memória de trabalho ou de curta duração exerce um papel relevante no processo de aprendizagem, pois é nela que são temporariamente armazenados e manipulados os dados que são captados pela memória sensorial. É interessante destacar as limitações dessa memória e, assim, entender que o conhecimento da sua funcionalidade é importantíssimo para os planejamentos escolares, o professor precisa conhecer como funciona esse sistema, para que ao planejar sua aula possa traçar estratégias e desafios priorizando enfoques que facilitam a captação das informações pelos discentes.

## **6- FUNCIONAMENTO DA MEMÓRIA DE TRABALHO NAS AULAS**

Atualmente, abordagens educacionais baseadas em novas metodologias são focadas na aprendizagem do estudante e nas relações que este estabelece com as pessoas e experiências que o cercam (MOTA, 2010). O autor enfatiza ainda que na era digital, os chamados objetos digitais de aprendizagem vêm auxiliar os processos educacionais em ambientes escolares presenciais. As tecnologias inovadoras a serem incorporadas ao ensino tradicional são essenciais, ainda que sejam apenas ferramentas do processo; onde o seu sucesso de uso vai depender da forma como venha a ser utilizado pelo professor.

Izquierdo (2002) ressalta que a memória de curta duração depende do processamento da memória de trabalho, cuja base é o córtex pré-frontal, e determina que tipo de informação será fixada nos sistemas de curta e de longa direção.

Para reforçar essa diferenciação entre a memória de trabalho e a memória de curto prazo, Engle et al. (1999) afirmam que a memória de curto prazo é considerada um subgrupo da memória de trabalho. A memória de curto prazo é um simples componente de armazenamento, enquanto a memória de trabalho é aquele componente de armazenamento, assim como um componente da atenção.

Conforme aponta Saviani (1992), os educadores devem buscar nortear sua ação a partir de três objetivos fundamentais: a identificação das formas mais desenvolvidas em que se exprime o saber objetivo socialmente produzido, a

transformação deste saber objetivo em saber escolar que possa ser assimilado pelo conjunto dos alunos e a garantia das condições necessárias para que estes não apenas se apropriem do conhecimento, mas ainda possam elevar seu nível de compreensão sobre a realidade.

Segundo Almeida (2000), a ideia da mediação do conhecimento realizada pelo professor, por meio de materiais concretos, padrões e modelos de aprendizagem e comportamento, permite que, na sala de aula, se incorpore uma ação coletiva que se estrutura e funciona graças ao uso de estratégias específicas, como o trabalho em grupo e aos pares e a realização de atividades recreativas, competitivas e jogos.

No entanto, o autor fala ainda que, o uso de estratégias deve ser adaptado às realidades distintas dos alunos e professores, às demandas da comunidade e aos recursos disponíveis levando em conta as condições e peculiaridades de cada época ou momento histórico. A aprendizagem pode ser encarada como um processo dinâmico, no qual o aluno joga em um papel ativo, em constante interação com o envolvimento com o grupo no qual está inserido. (FONSECA, 1995, p. 90).

Wallon (1975), em suas abordagens considera que o jogo seria uma estratégia para melhorar a linguagem, a afetividade, a inteligência, a socialização, o trabalho em grupo, entre outras.

Segundo Freire (1994) o bom senso que nos adverte estarmos próximos, com certas atitudes, de ir mais além do limite a partir do qual nos perdemos, utilizando do amor, no processo de ensinar, a tolerância, pois sem ela é impossível uma experiência democrática autêntica, e a prática educativa progressista se desdiz.

Antunes (2002) propõe que o professor leve para a sala de aula o sorriso e o bom senso de um cochicho, a empolgação entusiástica de um autódromo, o intrigante desafio de um jogo de palavras, a latente criatividade de um jogo e outras, muitas outras estratégias, que os fazem falar, opinar, sugerir, brincar, mas, é claro, aprender de forma consequente e significativa.

Conforme aponta Duarte (1996), ao compreender a educação escolar como produtora do desenvolvimento, o educador pode se envolver com a tarefa de descobrir as melhores formas de se produzir um bom desenvolvimento, selecionando o que dos conteúdos historicamente produzidos encontra-se a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento proximal.

O papel desempenhado pela expectativa do professor em relação ao desempenho dos alunos tornou-se bastante conhecido desde a publicação dos trabalhos de Rosenthal e Jacobson (1981), em seus estudos concluíram que as expectativas funcionam como um profecia que se auto realiza, o que significa que o professor consegue menos porque espera menos.

Leontiev (1978) enfatiza que reconhecer que a afirmação do papel mediador do professor no processo de aprendizagem do estudante não é uma afirmação política de valorização do professor, mas basicamente de valorização do conhecimento sistematizado.

De acordo com Rossler (2003), a apropriação descontextualizada e fragmentada de teorias faz com que o trabalho dos educadores seja marcado pelas distorções que isto produz, a assimilação das teorias pelo público-alvo pode se dar de forma superficial, parcial, fragmentada, pouco consistente e, assim, impregnada de distorções.

Para Libâneo (2005) é fundamental perguntar: que tipo de reflexão o professor precisa para alterar sua prática, pois para ele, é necessário estratégias que ajudem melhor a realizar o trabalho e a capacidade de refletir sobre o que e como mudar.

Segundo Pimenta (2005) faz-se necessário compreender com mais profundidade o conceito de professor reflexivo, pois o que parece estar ocorrendo é que o termo tornou-se mais uma expressão da moda, do que uma meta de transformação propriamente dita.

Heller (1989) revela-nos, que o trabalho pedagógico precisa ser conscientemente orientado e dirigido, por se tratar de uma esfera da realidade humana capaz de proporcionar aos homens o desenvolvimento das características humanas produzidas ao longo da história.

A estrutura cognitiva tem algumas variáveis de grande importância, segundo Ausubel (1980), como a disponibilidade de ideias pré-existentes num nível adequado de inclusividade, generalidade e abstração. Estes conceitos são fundamentais para o professor, uma vez que tendo apenas conhecimentos, pode utilizar os meios e recursos adequados. Os exemplos de aprendizagem utilizados cotidianamente com a intenção de facilitar a aprendizagem podem não ter qualquer valor se não tiverem relação com a estrutura cognitiva existente.

Para o autor, o professor, atento e responsável, deverá usar materiais adequados, relevantes e introdutórios, ou organizadores, que sejam claros e estáveis. Estes organizadores permitirão ao aluno relacionar, associar e reconhecer elementos novos da aprendizagem. A capacidade de aprendizagem do aluno assume as características de uma bola de neve: a aquisição de conhecimentos novos, baseados na estrutura existente, vai tornar-se também a base do mecanismo de transferência desse conhecimento para a prática.

A aprendizagem significativa favorece a construção de respostas para problemas nunca vivenciados e “leva tanto à capacitação humana quanto ao compromisso e à responsabilidade” (Novak, 2000), a educação formal ganha importância como instância responsável pela seleção e o favorecimento da aprendizagem significativa desses conhecimentos.

## **7- Conclusão**

O desenvolvimento humano está presente em nossas vidas desde pequenos, e se refere à formação da identidade do indivíduo, os seus comportamentos, valores, e capacidades, também leva em consideração fatores como as características genéticas, padrões intelectuais, e grupo em que está inserido, desenvolvimento físico e alimentação.

Conforme os autores citados na pesquisa o ser humano passa por fases do desenvolvimento humano que são influenciados por fatores que partem da interação entre o sujeito e o objeto, provocadas pelas atividades espontâneas do organismo e alguns estímulos externo, já outros como Wallon fala sobre a questão da hereditariedade, que o ser humano herda de seus pais o que estabelecerá seu potencial de desenvolvimento, que poderão ou não se desenvolver de acordo com estímulos do meio ambiente em que vive.

O professor deve pensar na importância da educação, na formação de indivíduos críticos, atuantes e conscientes e pensar também em alternativas que valorizem a realidade educacional dos alunos, criando ambientes dinâmicos e estimuladores que favoreçam a efetivação da aprendizagem, de modo que possam interferir e transformá-la em um espaço com vista ao bem comum e principalmente a prática da cidadania,



A prática educacional na formação dos indivíduos deve configurar numa proposta aberta, dinâmicas, flexíveis, refletidas num projeto político pedagógico calçado como objeto de norteamento, reflexão e análise por toda comunidade escolar.

Diga-se que a formação de indivíduos críticos e atuantes, exige das escolas um novo modo de envolvimento do aluno na produção do seu próprio conhecimento, baseado agora num olhar maior sobre a democratização e o processo de socialização de saberes que conseqüentemente tende a levá-lo a autonomia.

É necessário que o professor interaja com o ambiente social para que tenha uma visão de mundo mais ampliada e melhorada, para isso a escola deve ser um ambiente estimulador e dinâmico para a aprendizagem, somente assim pode-se ter uma educação de qualidade e transformadora para todos.

Para concluir é importante ressaltar o quanto os estudos contribuíram para percepção das diferentes fases do desenvolvimento humano e como influi no processo de aprendizagem, assim o professor poderá compreender que seu aluno evolui no seu desenvolvimento e aprendizagem, o aluno pode experimentar, comparar, inventar, registrar, descobrir, perguntar, trocar informações, reformular hipóteses, ele vai construindo o seu conhecimento sobre o mundo e desenvolvendo sua inteligência.

## 8- REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A . R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho, discente difícil**. A questão da indisciplina em sala de aula. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

AUSUBEL, D. P. ; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamerica, 1980.

BIAGGIO, A. **Psicologia do Desenvolvimento**. Petrópolis:Vozes, 1978.

BZUNECK, José Aloyseo .Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

ENGLE, Randall; LAUGHLIN, James; TUHOLSKI, Stephen; CONWAY, Andrew. Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: a latent-variable approach. **Journal of Experimental Psychology: General**. v. 128, n. 3, p. 309-331, 1999.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem gosta de ensinar. 5. ed. São Paulo: Olho D'água, 1994.

FONSECA, Vitor. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, Vozes. 1995.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto alegre: artMed, 2002.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005.

MOTA, R. **Olhando para o futuro**: visões da educação brasileira para os próximos dez anos. Revista Tecnologia Educacional, 39 (191), 26-38, 2010.

NOVAK, J. D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento**: Mapas Conceituais como Ferramentas de Facilitação nas Escolas e Empresas. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000. 252p.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Interações sociais e desenvolvimento**: A perspectiva sócio-histórica. Caderno do CEDES, 20, 62-77, 2000.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Trad. de Maria Alice Magalhães D'Amorim, Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1975.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAPPAPORT, C. R. (Org.). **Psicologia do Desenvolvimento**. Volumes 01 a 04. São Paulo: EPU, 1981.

RIBEIRO, A. M. **Curso de Formação Profissional em Educação Infantil**. Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. **Profecias auto realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos.** In: PATTO, M. H. (org.) **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p.258-295.

ROSSLER, J. H. **Sedução e modismo na educação:** processos de alienação na difusão do ideário construtivista. Araraquara, São Paulo, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SIFUENTES, T. R.; DESSEN, M. A.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. **Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. Psic.: Teor. e Pesq.,** Brasília  
, <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722007000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722007000400003&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 218 de Agosto. 2018.  
SKINNER, B.F. **Sobre o Behaviorismo.** 6 ed. SP:Cultrix,2000.

SPRINTHALL, Norman A.; SPRINTHALL, Richard. **Psicologia Educacional** “Uma abordagem desenvolvimentista”. Mc Graw-Hill, 2000.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Org.). **The concept of activity in soviet psychology.** Nova York: Sharpe, 1981. p. 134-143.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1975.

## **Capítulo 4**

# **A IMPORTÂNCIA DO TUTOR PARA CURSOS A DISTÂNCIA: IDENTIFICANDO AS SUAS PRINCIPAIS FUNÇÕES**

*Wagner Luiz da Costa Santos*

*Rosemare Guimarães Cruz*

*José Ouraci Souza Roxo*

## **A IMPORTÂNCIA DO TUTOR PARA CURSOS A DISTÂNCIA: IDENTIFICANDO AS SUAS PRINCIPAIS FUNÇÕES**

**Wagner Luiz da Costa Santos**

*Graduado em Letras Português e Inglês /UFPB. Especialista em Estudos Linguísticos e Literários - UCAM - RJ e Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação - Must University - USA.*

**Rosemare Guimarães Cruz**

*Graduada em Matemática pela UVA. Especialista em Coordenação Pedagógica – UFC, em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – UFC e em Educação Matemática – FAK-Kurios*

**José Ouraci Souza Roxo**

*Graduado em Artes Visuais e Especialista em Gestão Escolar, ambos pela UNINTER*

### **RESUMO**

O presente trabalho tem o objetivo de refletir de forma breve e contextualizada, sobre a importância do tutor nos cursos de Educação a distância, com foco na sua prática e, por meio dela, identificar as suas principais atribuições. Como suporte teórico, abordamos alguns textos selecionados da obra organizada por Litto e Formiga, que versam acerca do estado da arte na educação a distância. Além destes, serviu-nos como suporte teórico alguns artigos científicos selecionados, de Filatro, Munhoz, Grossi, Costa e Moreira, dentre outros. Assim, faremos uma breve revisão de alguns conceitos e em seguida destacaremos a importância do trabalho de planejamento de um Tutor e suas aplicabilidades, através da implantação e implementação de um projeto de instrução online. Essa pesquisa se justifica tendo em vista o crescimento apresentado pela educação à distância, e a importância que a figura do tutor assumiu no decorrer do período pandêmico e pós pandemia. Esse artigo foi escrito através de pesquisa bibliográfica, sendo dividida em tópicos para melhor situar o leitor a respeito das informações apresentadas, deste modo, temos uma contextualização na introdução, que levará em consideração a relevância do trabalho de tutoria e suas aplicabilidades para a educação, seguida do tópico “ A identidade do Tutor a distância e suas principais funções” e as considerações finais. A presente pesquisa servirá para estudos futuros, sendo a temática de grande relevância no cenário atual, norteador de tutores sobre sua importância no contexto educacional.

**Palavras-chave:** Tutor Online. Prática. Planejamento. Educação. Cursos Online.

### **ABSTRACT**

The present work aims to briefly and contextually reflect on the importance of the tutor in distance education courses, focusing on their practice and, through it, identifying their main attributions. As theoretical support, we approach some selected texts from the work organized by Litto and Formiga, which deal with the state of the art in distance education. In addition to these, some selected scientific articles, by Filatro, Munhoz, Grossi, Costa and Moreira, among others, served as theoretical support. Thus, we will briefly review some concepts and then we will highlight the importance of a Tutor's planning work and its applicability, through the implementation and implementation of an online instruction project. This research is justified in view of the growth presented by distance education, and the importance that the figure of the tutor assumed during the pandemic and post pandemic period. This article was written through bibliographic research, being divided into topics to better situate the reader about the information presented, in this way, we have a contextualization in the introduction, which will take into account the relevance of the tutoring work and its applicability for education, followed by the topic "The identity of the distance tutor and its main functions" and final considerations. The present research will serve for future studies, being the theme of great relevance in the current scenario, guiding tutors about its importance in the educational context.

**Keywords:** Online Tutor. Practice. Planning. Education. Online courses.

## **1. INTRODUÇÃO**

O cenário educacional atual e aquele que está a emergir em futuro próximo, exige dos educadores uma nova forma de enxergar o processo de ensino e aprendizagem para além de paradigmas tradicionais, buscando incorporar o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação que estão presentes no nosso cotidiano nas mais diversas atividades da sociedade humana, sendo aperfeiçoados para os mais distintos usos tecnológicos. Conforme salienta Filatro (2019):

Nos últimos anos, muito se tem estudado e publicado sobre a emergência de um novo paradigma educacional, em resposta às transformações econômicas, políticas e sociais decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico da assim chamada era da informação ou do conhecimento. (Filatro, 2019, p. 15)

Assim, com o avanço das tecnologias digitais de comunicação e informação a escola passa a desempenhar um papel muito importante no sentido em que ela possa democratizar esses saberes e reconhecê-los enquanto uma cultura digital, dando desta forma, subsídios aos alunos para que estes consigam

compreender o mundo a sua volta e integrar-se nele, nas suas variadas esferas (social, cultural e laboral).

Vieira (2011), afirma que “[...] o espaço educacional tem sido cada vez mais demandado na perspectiva de se experienciar novas formas de construção e difusão do conhecimento”. Nesse sentido é importante enfatizar que é necessário que se valorize todas as possibilidades de ações educativas e de ferramentas disponíveis, sobretudo em relação às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC. Dessa forma, a democratização do ensino se efetiva motivada pelo desenvolvimento tecnológico. Através da educação à distância, o acesso a uma educação de qualidade em pontos remotos do nosso país torna-se possível, não necessitando do deslocamento dos estudantes, pois estes podem aprender em qualquer tempo ou lugar, ao que se denomina Aprendizagem Ubíqua, que vem mostrando outras possibilidades nas formas de ensinar e aprender.

As aprendizagens ubíquas podem ser realizadas com a utilização de vários dispositivos tecnológicos disponíveis atualmente e que somados à internet proporcionam uma educação diferente e dinâmica. Vale ressaltar que, os estudantes, estando em tempos e espaços diferentes eles nunca vão estar sozinhos, tendo em vista o acompanhamento de toda uma equipe multidisciplinar, responsável por apoiar o processo de ensino aprendizagem.

Conforme Machado e Morais (2015):

Na verdade, a união entre a internet e a EAD permitiu que a acessibilidade discente aos saberes clássicos e atuais se tornassem permanente, eficiente e atrativa. Em outros termos, as informações dados e acontecimentos são captados quase que instantaneamente no momento de desejo ou necessidade, porque as barreiras espaço/temporais são consideravelmente diminuídas.

Nesse cenário a Educação a Distância se evidenciou nos últimos anos e se apresenta como forma efetiva de democratização do ensino no nosso país. Sustenta essa afirmação o crescente aumento de cursos na modalidade EAD nas instituições públicas e privadas. Nesse novo cenário educacional, a Educação à Distância, promove, segundo Sousa, a democratização do saber, pois oportuniza a inclusão digital e social dos educandos, de alcance inimaginável.

Segundo resultados do Censo da Educação Superior 2019, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC), em 2019, 63,2% das vagas ofertadas foram

nessa modalidade, entre as 16.425.302 vagas disponíveis para o nível de ensino, no total. Esses dados mostram uma crescente busca por cursos superiores, diminuindo o preconceito antes existente com essa modalidade. Em matéria publicada na revista Terra, 2020, a Catho Educação constatou um aumento de 70% nas matrículas em cursos de educação a distância, no período entre março e abril do corrente ano, evidenciando que o pós-pandemia, serviu como estímulo para a ampliação dessa modalidade.

Diante dessa realidade, um novo profissional se destaca: o Tutor EAD, pois mesmo o estudante estando em tempos e espaços diferentes, ele precisa ter um suporte educacional, com acompanhamento sistematizado de um profissional que lhe dará apoio e orientação, ajudando-o no decorrer de sua trajetória nos cursos EAD, que ocorrem nos mais diversos níveis, modalidades, com carga horária diferenciada. Esse profissional, seguirá, durante toda a trajetória do estudante, motivando e auxiliando na busca pelo conhecimento da área que ele escolheu, bem como sanando dúvidas que venham a surgir.

Santana e Padilha (2017) nos afirmam que:

O Tutor se torna imprescindível na formação do aluno à distância como mediador, buscando soluções para os mais diversos tipos de dificuldades encontradas no ambiente virtual e em diversas situações, não apenas o instruindo, mas, igualmente, o instigando, quando percebemos, não somente, dificuldade de acesso à plataforma mais também a falta de aptidões em alguns instrumentos tecnológicos.

Neste íterim, emerge a necessidade de ampliação de oferta de formação por meio da utilização dessas tecnologias como meios de difusão do conhecimento, como uma busca de equacionalização frente às diferentes necessidades educacionais e o número cada vez mais restrito e de acesso desigual à formação profissional exigida pelo mercado de trabalho. Conforme Alfino (2017):

Nessa perspectiva encontra-se o trabalho da Tutoria, cujas ações transitam em espaços diversos de atuação, auxiliando as atividades docentes, mediando conhecimentos e saberes, construindo pontes, criando e recriando redes de interação para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nos espaços educacionais.

Isso torna a atividade do tutor mais complexa e desafiadora, portanto precisa ser orientada. Nesse sentido, a formação de Tutores torna-se imprescindível para que a proposta de Educação a Distância possa ser desenvolvida sem nenhum



contratempo que venha trazer algum tipo de prejuízos para os estudantes nem para as instituições.

Visando responder ao seguinte questionamento: Qual o papel do tutor nos cursos à distancia, suas funções e competências nas instituições educacionais? A presente pesquisa tem como objetivo geral, identificar o papel do Tutor a distância em instituições educacionais, refletindo sobre a sua importância no planejamento, coordenação e produção de objetos educacionais para cursos online. E como objetivos específicos, compreender o trabalho do Tutor a distância como meio de qualificação dos processos de implementação e implantação de projetos educacionais; e distinguir as funções do tutor e do professor do componente curricular, através das suas práticas e ferramentas metodológicas. O trabalho fundamenta-se nos estudos teóricos de Filatro (2004), (2008), (2019) e Munhoz (2015), Frederic e Formiga (2009), e nos artigos científicos de Grossi, Costa e Moreira (2013), e Battini e Reis (2018). Sendo, portanto, um trabalho de cunho bibliográfico de revisão, incluindo leituras e reflexões diversas, com uma abordagem qualitativa, buscando compreender o contexto no qual a EAD está inserida e a figura do Tutor nesse contexto educacional.

Deste modo, para melhor situar o leitor, distribuimos esse artigo em pequenas seções, assim, na primeira seção temos a introdução, seguida do desenvolvimento, onde serão apresentados os fundamentos teóricos da pesquisa e sua discussão, seguido da última seção com as considerações finais.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 A educação à distancia**

A educação a distância, apesar de parecer novidade, é uma modalidade de ensino, que segundo Sousa, já existe há mais de 160 anos, tendo sido iniciada através de correspondência pelos ingleses. No Brasil, existe há cerca de cem anos. Atualmente vem evoluindo, sendo ministrada através da internet que ampliou as possibilidades, saindo da correspondência via carta, do rádio e televisão, para as diversas telas, redes sociais, ambientes virtuais, dentre as inúmeras possibilidades existentes. Segundo o Ministério da Educação – MEC:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB).

Com o advento da pandemia, a Educação à Distância passou a ter mais visibilidade e importância, sendo percebidas as vulnerabilidades e também fortalezas dessa modalidade. Em 1996, a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), destaca que:

Art. 80. O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela união. § 2º A união regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, p. 26)

Desse modo, desde 1996, a Educação a Distância passou a ser legalmente reconhecida, estando inclusa enquanto modalidade, havendo uma sistematização de sua oferta, com acompanhamento do órgão responsável, necessitando credenciamento, principalmente de cursos de educação superior. De modo que a organização da EAD, ocorre em ambientes virtuais que:

De forma semelhante às salas de aula presenciais, os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem funcionam como o local onde se realizam as ações educacionais. Eles permitem a publicação, o armazenamento e a distribuição de materiais didáticos, assim como a comunicação entre alunos e equipe de suporte (FILATRO, 2008, p. 120).

Com a implantação e o crescimento da Educação à Distância, uma série de organizações e personagens passaram a ser indispensáveis, dentre os quais, além da instituição, os gestores, educadores e tutores, além da clientela, alunos, que tem faixa etária, nível social e domínio cognitivo diverso.

## 2.2. O papel do Tutor a distância

Inicialmente precisamos compreender alguns conceitos que irão facilitar nosso entendimento sobre o que vem a ser o Tutor a distância e qual o seu papel no acompanhamento, planejamento, avaliação e disseminação dos mais variados cursos em educação a distância. Segundo Sousa, a palavra tutor, vem do latim *tutore*, e está ligada a área jurídica, significando defensor ou alguém que é encarregado pela tutela ou cuidado. Segundo Mattar:

Tutor (do latim *tutor, oris*) é um termo do direito romano atribuído àquele que se encarregava de cuidar de um incapaz (como um órfão, por exemplo). Em português, a palavra já era usada no século XIII e tinha o significado de guarda, protetor, defensor, curador. Significa também aquele que mantém outras pessoas sob sua vista, que olha, examina, observa e considera; é o que tem a função de amparar, proteger e defender, é o guardião (BOTTI et al., 2008). No âmbito jurídico, diz-se que o tutor é aquele que é nomeado por um juiz para tomar decisões em nome de uma pessoa que é considerada incapaz de fazê-lo por si própria (MATTAR, 2012).

Neste sentido, SCHNEIDER (2014) aponta que o papel do tutor pode ser entendido como a utilização sistemática de métodos, técnicas e atividades de ensino para apoiar os discentes em suas mais diversas necessidades, e para tanto, utiliza-se das diversas ferramentas tecnológicas disponíveis.

Ainda de acordo com SCHNEIDER (2014) podemos definir a figura do Tutor como:

O tutor auxilia na mediação entre professor-aluno, instituição-aluno e materiais-aluno; no acompanhamento da organização dos estudos pelo aluno; disponibiliza subsídios ao professor para o planejamento e para a avaliação na medida em que realiza o contato e o acompanhamento do estudante; estabelece vínculo motivando este último na continuidade de sua trajetória de formação, esclarece dúvidas ou encaminha-as ao professor, quando necessário. (SCHNEIDER, 2014, p. 59 conforme citado por Battini e Reis (2018)).

Assim, verifica-se que o Tutor a distância está estabelecido como um auxiliar do professor titular do componente curricular, na utilização das metodologias e na prática do processo, uma vez que as suas definições estão intimamente relacionadas a construção de um saber científico-metodológico de caráter prático,

voltado para o desenvolvimento e manutenção da aprendizagem em diversos contextos. Anderson (2003) indica a necessidade da interação na educação a distância como sendo:

Um conceito complexo e multifacetado em todas as formas. Tradicionalmente focava na interação entre professores e alunos em sala de aula. Esse conceito foi expandido para incluir diálogos sincronizados a distância (conferência de áudio e vídeo); formas assíncronas de diálogo simulado e diálogo assíncrono mediado (conferência por computador e correio de voz); e respostas e retornos de objetos e dispositivos inanimados, tais como “programas de computador interativos” e “televisão interativa”. (ANDERSON, 2003, p. 129 Conforme citado por Grossi, Costa e Moreira (2013))

Essa variedade de metodologias propicia um maior aprendizado, já que amplia a abrangência da Educação à distância. Deste modo, quanto a relação de mediação que o Tutor deve exercer nas instituições, destacamos que:

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. (BRASIL, 2007, p. 21 conforme citado por Battini e Reis (2018)).

Observa-se, assim, que em muitos momentos o trabalho da tutoria EAD transpõe os ambientes virtuais de aprendizagens (AVA) quando o Tutor oferece outros suportes através de canais de comunicação como e-mails, whatsapp, redes sociais, telefones, dentre outros, com a finalidade de ampliar e potencializar as aprendizagens, garantindo sua eficiência e eficácia na realização das atividades de aprendizagens dos docentes. Para tanto, é necessário que o tutor esteja devidamente capacitado e preparado para atender às atividades inerentes às suas funções.

Machado e Moraes (2015), nos apontam que o tutor para exercer suas funções de tutoria EAD precisa ter determinadas conhecimentos e habilidades. Dentre eles, podemos destacar a predisposição as mudanças, tendo em vista a adoção de modelos didáticos e metodológicos; deve compreender a disciplina que orienta, já que a disciplina e o planejamento são de fundamental importância; aceitar

o recorte do conteúdo que é feito pelo professor autor, e justificar o motivo junto aos alunos; avaliar o trabalho que está sendo realizado junto aos alunos; promover retorno breve aos alunos, fazendo acompanhamento personalizado junto aos discentes; ter domínio do conteúdo a ser ministrado na disciplina ou curso; orientar os alunos e ajuda-los a desenvolver a autonomia e responsabilidade; motivar a participação dos alunos; dentre outras funções diversas.

Uma vez situados no que vem a ser o Tutor a distância, passaremos agora a nos debruçar sobre o entendimento acerca sobre quem é esse profissional e quais são as suas principais competências, refletindo sobre o seu papel no processo de mediação, acompanhamento e colaboração em um curso online, passando por todas as suas fases. Destacando a importância do tutor no acompanhamento:

- Fóruns, chats, whatsapp, dentre outras formas de comunicação institucional;
- Acompanhamento de envio e preenchimento de tarefas, tais como questionários, avaliações, dentre outros;
- Envio de materiais variados relacionados a disciplina/curso envolvido.
- Orientação síncrona e assíncrona;
- Motivação e busca de estratégias de ensino aprendizagem.
- Mediação entre aluno e professor titular da disciplina/curso.

Desta feita, podemos dizer que o Tutor a distância é o profissional responsável por acompanhar os docentes e fazer encaminhamentos para o professor titular do componente curricular (Moreira, 2005), assim, esse profissional deverá atuar em conjunto com o professor exercendo atividades próximas a do docente, a saber:

O professor é o grande mediador do processo de construção de conhecimento. Nessa posição, algumas de suas funções são a de criador, participante e avaliador de situações didáticas que satisfaçam as necessidades e interesses dos alunos e possam, assim, mobilizá-los para lidar com problemas, projetos, temas e situações de aprendizagem, em ambientes virtuais de máxima interação possível. A ele compete, portanto, elaborar os materiais didáticos; selecionar conteúdos, que devem ser sempre atualizados; averiguar a funcionalidade do planejamento, fazendo os ajustes necessários; estimular a interação e, sobretudo, estimular a apresentação, discussão e possíveis soluções para problemas que se apresentem ao longo do processo ensino aprendizagem. (MOREIRA, 2005, p. 3 conforme citado por Battini e Reis (2013)

Vale salientar que para o tutor exerça a função de mediador, ele deverá exercer a função informativa, que visa esclarecer as dúvidas dos estudantes, além da função orientadora, já que orienta os estudantes, auxiliando em suas dificuldades. Deve ainda promover os estudos e as aprendizagens autônomas dos estudantes, buscando que os estudantes da EAD, sejam sujeitos construtores de suas aprendizagens.

Exercer a função de tutoria requer o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades que possam atender satisfatoriamente às necessidades relacionadas à tarefa de mediar processos de ensino e de aprendizagem além de atender as Diretrizes da Legislação Brasileira vigente, a exemplo da LDBEN 9.394/96 e o Decreto 9.097/2017.

O Decreto 9.097/2017 propõe atividades de ensino e de aprendizagens para estudantes que estejam em lugares e tempos diversos, ofertando políticas de acesso, acompanhamento e avaliação.

Em relação ao processo de acompanhamento, é importante ressaltar que o profissional que exerce essa função é o Tutor e que este tem funções fundamentais. Nesse sentido, podemos apontar três competências necessárias para o desenvolvimento da tutoria em EAD, tomando como referência as 10 competências para ensinar estabelecidas por Perrenoud:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagens;
2. Administrar o progresso das atividades;
3. Usar tecnologias.

Para organizar e dirigir situações de aprendizagens é importante que o tutor se mantenha sempre atento ao processo de construção do conhecimento e sobre os conteúdos trabalhados que deverão ser traduzidos em objetivos de aprendizagens. Deve planejar e construir sequências didáticas em conjunto com os demais membros da equipe de produção de materiais, sempre levando em consideração as representações dos estudantes. O tutor deve, também, criar estratégias para envolver os estudantes em trabalhos de pesquisas, além de indicar fontes complementares para ampliar e fortalecer as suas aprendizagens.

Para administrar o progresso das aprendizagens, também se faz necessário uma atenção mais apurada do tutor. Ele deve observar e avaliar os estudantes em situações de aprendizagens em relação à proposta de formação do

curso. Outro ponto importante e fundamental nesse processo é a necessidade da realização de balanços periódicos das competências visando a tomada de decisão em relação à progressão dos estudantes.

Em relação ao domínio dos aparatos tecnológicos, este é um ponto relevante em relação à tutoria EAD, por isso é considerada uma competência geral.

Diante disso, o tutor deve explorar continuamente todas as possibilidades e potencialidades didáticas de todas as ferramentas existentes nos ambientes virtuais de aprendizagens, ter o domínio de comunicação e de informação via rede digital e, sempre que se fizer necessário, usar todos os aparatos tecnológicos possíveis para auxiliar os estudantes, sejam eles internos ou externos ao AVA. Dentro desse ambiente, o tutor, pode acompanhar o desenvolvimento do estudante durante o percurso formativo do educando, sendo, segundo o Instituto Federal de Santa Catarina, as principais ferramentas do AVA ou Moodle, para:

- Comunicação entre equipe docente e estudantes, os fóruns e chats.
- Processos avaliativos: Questionários e tarefas.
- Construção colaborativa: Wiki e glossário.
- Processos avaliativos: Enquetes e pesquisa de avaliação.

Como subsídio para o aluno, dentro do ambiente virtual, temos instruções e orientações, para o acesso ao conteúdo a ser estudado e aprendido, dentro de abas, geralmente nomeadas como arquivo, além de tutorial de acesso disponibilizado em formato de pdf ou vídeo.

Por fim, as competências e habilidades do tutor devem estar sempre situadas a um constante processo de formação e de investigação, pois este possui também essa característica de pesquisador, pois ao longo do seu percurso profissional atuando como tutor, ele observará a necessidade de confrontar os saberes, sejam eles formais de conhecimento ou os informais construídos a partir das vivências e das experiências do seu cotidiano. Para Geib (2007), o tutor significa professor e educador, o que passa a ampliar a definição do termo, sendo um desenvolvedor de capacidades, um motivador, desenvolvendo, portanto, a autonomia dos educandos.

Além disso, o tutor deve estar atento a todos os processos vivenciados pelos estudantes. São nessas situações que cada tutor se torna cada vez mais criativo e solidário no exercício das suas funções de tutoria.

Conforme BENTO (2015):

Para colaborar no processo de aprendizagem dos alunos, exige-se do professor/ tutor conhecimentos fundamentais para que eles deem conta efetivamente de sua função na tutoria de um curso. Em outras palavras, ele precisa entender como o ensino se estrutura, sendo imprescindível saber como ocorrem os processos de aprendizagem e os princípios que norteiam a construção do conhecimento na área sob sua responsabilidade na tutoria. Para dar conta dessa realidade, é necessário ter formação em práticas de tutoria de cursos a distância, formação essa que proporcione o embasamento teórico.

Assim, o tutor a distância necessariamente deverá ter uma formação adequada no campo de atuação, além de possuir um conjunto de competências que visam a sua perfeita integração com o objeto de trabalho e pesquisa, e essas competências estão divididas em quatro grandes campos: fundamentos da profissão, planejamento pedagógico, capacidade de uso e análise crítica de tecnologias em processos de mediação do conhecimento.

A mediação tecnológica apresenta efeitos extensivos sobre a forma como as coisas acontecem. Novas condições se estabelecem nas comunidades sociais, em meio a um emaranhado de interações que nunca aconteceriam se a tecnologia não estivesse presente. ” (Munhoz, 2015. p. 49)

Deste modo, de acordo com PATHAK e CHAUDHARY (2012) a adoção de tecnologias educacionais favorecem uma série de fatores que estão inter-relacionados e que são potencializados pela mediação utilizada, a saber:

Melhorar os conteúdos educacionais, melhorar a qualidade e a utilização dos materiais de ensino, orientar para a utilização de metodologias educacionais inovadoras, criar um clima favorável para que os estudantes possam ser críticos e criativos no desenvolvimento das atividades de aprendizagem, diferenciar a condução dos alunos de uma proposta de transmissão de conteúdo, assistencialista, para uma orientação que o leve à aprendizagem independente, sugerir o desenvolvimento de novas formas de relacionamento entre professores e estudantes para recuperar o encanto perdido, ausência essa que em nada contribui para o aumento da qualidade do ensino e aprendizagem. (Pathak e Chaudhary conforme citado por MUNHOZ, 2015, p. 43)

Convém uma reflexão sobre o que seria essa mediação e quais são os fatores que podem influenciar nesse processo, sendo um conjunto de ações. Dentro dessas variáveis, o papel da tutoria se destaca de modo inegável, tanto em virtude



de sua importância no desenvolvimento educacional do educando, quanto na sua permanência, de forma motivada nessa modalidade de ensino. O tutor e a tutoria, são peças chaves na Educação à distância, pois segundo Geib, aglutinam a formação humanística (cuidativa) e a técnico-científica (educativa) numa dimensão hermenêutico-emancipatória, compatível com a proposição da Pedagogia do Cuidado, orientadora do modelo tutorial em construção. Sendo, portanto, constatadas através dos inúmeros estudiosos da temática ao longo dos anos.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho do profissional de Tutoria é muito importante para a manutenção, difusão e mediação de conteúdos educacionais, pois são eles que analisam os contextos e necessidades das instituições educacionais, desenvolvendo em seguida planos de ação em parceria com os docentes das instituições em colaboração com a equipe de coordenação pedagógica.

Assim, neste processo de implantação e de implementação de inovação e tecnologias nos ambientes educacionais e sua inerente necessidade de mediação, o papel do Tutor a distância torna-se muito importante para a manutenção das aprendizagens dos estudantes, pois é por meio dele que a instituição irá acompanhar, motivar e desenvolver os seus discentes com a finalidade de atingir uma aprendizagem significativa, bem como, uma maneira eficiente de manter a comunicação efetiva entre docentes e discentes por meio de instrução eficaz.

A presente pesquisa, constata, de modo inegável, através dos inúmeros estudiosos do tema abordado que o Tutor tem função imprescindível no contexto de ensino aprendido ao longo dos anos, através do desenvolvimento e evolução da Educação à distância. Sua atuação possibilita que o educando possa se desenvolver de forma efetiva, desenvolvendo habilidades e competências. Além de manter o aluno motivado a aprender e não desistir durante o processo, tendo em vista as inúmeras dificuldades enfrentadas no processo de início a conclusão do curso/disciplina.

#### 4. REFERÊNCIAS

BENTO, DALVACI. O sistema tutorial para EaD. Disponível em: Minha Biblioteca, Cengage Learning Brasil, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Educação Superior à Distância. Brasília, MEC/SEF

CNE — CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES Nº: 564/2015 – Dispõe sobre as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <[http://www.sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/parecer\\_cne\\_ces\\_564\\_15.pdf](http://www.sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/parecer_cne_ces_564_15.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional na Prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FILATRO, A; CAIRO, S. **Produção de Conteúdos Educacionais**. São Paulo, Brasil: Saraiva, 2015.

FILATRO, A. **Design Instrucional Contextualizado**. São Paulo, Brasil: Editora Senac, 2019.

Geib, Lorena Teresinha Consalter et al. A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação. Revista Brasileira de Enfermagem [online]. 2007, v. 60, n. 2 [Acessado 15 Maio 2022] , pp. 217-220. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-71672007000200017>>. Epub 27 Mar 2008. ISSN 1984-0446. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672007000200017>.

GROSSI, M.G.R; COSTA, J.W; MOREIRA, M.M. **O Papel do Tutor Virtual na Educação a Distância**. Santa Maria, Brasil. Artigo Eletrônico, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior. Ensino a distância**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-adistancia-se-confirma-como-tendencia>. Acessado em 18/04/2022

LITTO, F.M; FORMIGA, M. **Educação a Distância: Estado da Arte**, Volume 2. São Paulo, Brasil: Pearson Education do Brasil, 2012.

MACHADO, DINAMARA, P. E MÁRCIO GILBERTO DE SOUZA MORAES. Educação a Distância - Fundamentos, Tecnologias, Estrutura e Processo de Ensino e Aprendizagem . Disponível em: Minha Biblioteca, Editora Saraiva, 2015.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MUNHOZ, A.S. **Tecnologias Educacionais**. São Paulo, Brasil: Saraiva, 2015.

PATHAK. R.P; CHAUDHARY. J. Educational Technology. Delhi, Índia: Pearson Education, 2012.

PERRENOUD, PHILIPPE. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre-RS. Artmed Editora. 2000

REIS, S.R; BATTINI, O. **O Trabalho do Tutor na EAD: Função, Atribuições e Relações entre o Professor e o Aluno**. Sem local. Artigo Eletrônico, 201.

SANTANA, OTACÍLIO, A. E MARIA AUXILIADORA SOARES PADILHA. Tutor EaD e o processo da Tutoria na Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: Minha Biblioteca, Editora Blucher, 2017.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Orgs.). Tecnologias digitais na educação. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011

TERRA. **Matrículas em cursos EAD aumentaram em 70%, segundo pesquisa**. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/matriculas-em-cursos-ead-aumentaram-em-70segundo-pesquisa,db353bbc9ea2c1e93fcacc3f2103222emk2w14yf.html>.. Acessado em 18/04/2022

## **Capítulo 5**

# **INDICADORES DE VULNERABILIDADE SOCIOAMBIENTAL E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO: UM RECORTE INDICATIVO PARA A BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO PRETO – MA**

*Thayrlan Silva Souza*

*Luiz Carlos Araujo dos Santos*

## INDICADORES DE VULNERABILIDADE SOCIOAMBIENTAL E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO: UM RECORTE INDICATIVO PARA A BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO PRETO – MA

**Thayrlan Silva Souza**

*Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: thayrlansilva98@gmail.com*

**Luiz Carlos Araujo dos Santos**

*Professor Dr. Departamento de História e Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: luizsantos@professor.uema.br*

**Resumo:** A área de estudo compreende a bacia hidrográfica do rio Preto, localizada na região Leste do Estado do Maranhão, conta com uma área de aproximadamente 5235,63 km<sup>2</sup>, abrangendo 14 municípios maranhenses, sendo 10 destes pertencentes a Mesorregião Leste Maranhense: Anapurus, Chapadinha, Mata Roma, Buriti, Brejo, Urbano Santos. Este trabalho tem como objetivo a construção de indicadores sociais, econômicos e ambientais, em escala desagregada (setores censitários do IBGE). Para atingir os procedimentos metodológicos, realizou-se a criação de indicadores sociais e ambientais para caracterizar posteriormente as condições indicativas de vulnerabilidade da bacia hidrográfica do rio Preto, de modo que tais indicadores levaram em consideração critérios relacionados a condições de saneamento e infraestrutura, renda e habitação, gênero, e estrutura etária. Como resultados levou-se em consideração a descrição dos indicadores que foram elaborados nos procedimentos, de modo que se utilizou da descrição do Censo Demográfico 2010 para caracterizar e expor a margem de vulnerabilidade de cada indicador. Fatores como as formas de abastecimento de água, o destino do lixo e o esgoto sanitário também foram objetos nesta discussão. É correto frisar que o presente estudo corresponde a um recorte analítico do procedimento de criação dos indicadores de vulnerabilidade socioambiental, sendo a bacia hidrográfica do rio Preto uma unidade de análise secundária utilizada para elaboração dos mesmos.

**Palavras-chave:** Vulnerabilidade; Indicadores e Setores censitários.

**Abstract:** The study area comprises the Preto river watershed, located in the eastern region of the State of Maranhão, with an area of approximately 5235.63 km<sup>2</sup>, covering

14 municipalities in Maranhão, 10 of which belong to the East Maranhense Mesoregion: Anapurus, Chapadinha, Mata Roma, Buriti, Brejo, Urbano Santos. This work aims to construct social, economic and environmental indicators, on a disaggregated scale (IBGE census sectors). In order to achieve the methodological procedures, social and environmental indicators were created to later characterize the conditions indicative of vulnerability of the Preto river watershed, so that such indicators took into account criteria related to sanitation and infrastructure conditions, income and housing, gender, and age structure. As a result, the description of the indicators that were elaborated in the procedures was taken into account, so that the description of the 2010 Demographic Census was used to characterize and expose the vulnerability margin of each indicator. Factors such as the forms of water supply, the destination of the garbage and the sanitary sewage were also objects in this discussion. It is correct to emphasize that the present study corresponds to an analytical cut of the procedure for creating socio-environmental vulnerability indicators, with the Preto river watershed being a secondary analysis unit used for their elaboration.

**Keywords:** Vulnerability; Indicators and Census sectors.

## INTRODUÇÃO

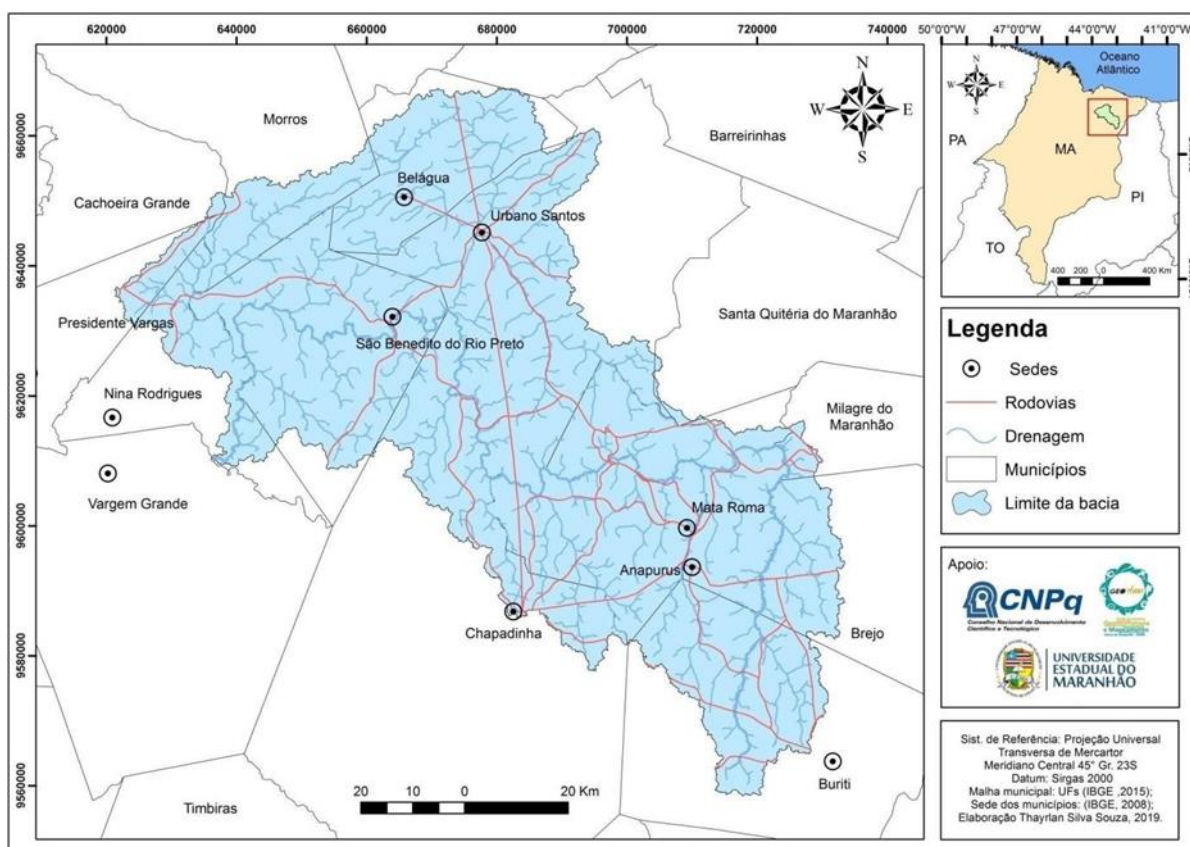
É notório que atualmente o desenvolvimento do meio urbano, o crescimento populacional e diversas outras alterações no contexto da fisionomia da paisagem, abrange um caráter global. Esse crescimento e a maior necessidade por parte dos recursos naturais causa um esgotamento no que diz respeito ao meio natural, ou seja, com o aumento da população, a necessidade pela produção de alimentos e bens de consumo oriundos direto ou indiretamente de recursos naturais teve um aumento considerável, exigindo cada vez mais do meio ambiente. Assim, levando para o contexto da bacia hidrográfica do rio Preto- MA, tal aumento da população, mesmo que seja no âmbito rural, tem afetado sistemas complexos, tornando-os mais vulneráveis. Esses sistemas não são somente no que diz respeito ao contexto ambiental “bruto”, ou seja, a geologia, a geomorfologia, os solos, entres outros fatores, mas sim a um contexto ambiental estrutural, que levam em consideração a degradação ambiental por fatores mais “simples” como a má gestão dos recursos hídricos da região, um sistema de esgoto que não funciona, ou até mesmo a ausência de estruturas nos domicílios que suportem o recebimento de tais serviços básicos. Nesse viés pode-se entrar no contexto da vulnerabilidade social, em vista de que a unidade de análise são domicílios inseridos em setores censitários, onde

fatores como a renda e a situação dos domicílios (se o mesmo é próprio ou alugado), irão medir o qual vulnerável tais famílias estão.

A bacia hidrográfica do rio Preto- MA está situada em 14 municípios maranhenses. Destes 10 deles pertencem a Mesorregião Leste Maranhense: Anapurus, Chapadinha, Mata Roma, Buriti, Brejo, Urbano Santos.

Belágua, São Benedito do rio Preto, Milagres do Maranhão, Santa Quitéria do Maranhão com exceção deste último os demais pertencem à Microrregião de Chapadinha (Figura 1). O objetivo principal do trabalho é analisar os procedimentos de criação dos indicadores de vulnerabilidade socioambiental, sendo a bacia hidrográfica do rio Preto uma unidade de análise secundária utilizada para elaboração dos mesmos.

Figura 1 - Mapa de localização da bacia hidrográfica do rio Preto – MA.



Elaboração: Souza, 2019.

## SISTEMA DE INDICADORES PARA VULNERABILIDADE

Para se entrar em um entendimento maior acerca da vulnerabilidade deve-se levar em consideração algumas etapas importantes para se chegar a conclusões plausíveis, onde tais etapas vão consistir na buscar por trabalhos já realizados sobre o tema, onde servirão como referência bibliográfica e orientação no discorrer do trabalho; conhecer essa base teórica e estabelecer uma relação entre a mesma e o objeto que está sendo estudado, ou seja, a vulnerabilidade de um determinado ponto de estudo; e por último, mas não menos importante, o pesquisador deve ordenar os termos que orientam o seu trabalho, de modo que não se deve tratar o conceito de marco conceitual como uma espécie de glossário científico.

Nesse sentido, é plausível que se comece tal discussão teórica baseando-se acerca do conceito geral de vulnerabilidade, porém, entretanto, entende-se que ainda há grandes contradições sobre tal definição.

Dentro do contexto da vulnerabilidade, existem conceitos que se confundem ou se correlacionam com a mesma, pois tendem a trabalhar em conjunto. De certa forma, é de se entender essa relação, em vista de que o próprio conceito de risco se assemelha com o de vulnerabilidade, contudo, a inerência ou até mesmo a ação humana são parâmetros que não podem ser ignorados.

Santos e Caldeyro (2007, apud FUSHIMI, 2012, p.36) diferenciam os dois termos da seguinte maneira:

- ❖ “Vulnerabilidade: constatada pela dimensão ou intensidade dos prejuízos ou danos já causados, em que as atividades realizadas pela sociedade influenciam nas mais diversas proporções”;
- ❖ “Risco: expresso pelos danos ou prejuízos potenciais de um desastre, medidos em probabilidade estatística de ocorrência e de intensidade ou grandeza”.

A própria degradação em bacias hidrográficas, como é o caso desta correlação social/ambiental da bacia hidrográfica do rio Preto, pode ser analisada como conceitos semelhantes a vulnerabilidade. Como explica Freitas (2020, p.23), “o processo de ocupação de bacias hidrográficas, sobretudo por atividades do espaço urbano afetam diretamente o ambiente natural”. Onde a mesma autora também irá colocar que “estas modificações devem ser estudadas com o objetivo de



minimização dos impactos, o que possibilita o apontamento e adoção de diretrizes necessárias à redução da degradação ambiental em bacias hidrográficas” (FREITAS, 2020, p.23).

É notório que para se entender e diagnosticar essa vulnerabilidade, seja essa abordagem social, ambiental ou socioambiental, se faz necessário um parâmetro informacional para identificar uma determinada ação que ocorre em tal unidade de análise. Nesse contexto entra os indicadores, que servem como uma ferramenta para se chegar a um resultado tanto do contexto social, quanto do ambiental, podendo-se assim fazer uma correlação entre ambos.

Entende-se que até mesmo na formulação de políticas públicas, os indicadores são de grande importância, no viés de que podem considerar fatores e identificar situações que o poder público, por muitas das vezes, não identificam. Assim, Vasconcelos (2019, p.30) coloca que:

A utilização dos indicadores tem sido basilar na formulação de políticas públicas, pois possibilitam uma análise atual, conhecendo verdadeiramente a situação que se almeja modificar, como também o monitoramento temporal, permitindo um melhor acompanhamento das variáveis analisadas, uma melhor avaliação dos processos e planejamento de ações e, por conseguinte melhor utilização dos recursos investidos.

Citado pela mesma autora, o IBGE (2010) coloca que:

Indicadores são ferramentas constituídas por uma ou mais variáveis que associadas através de diversas formas, revelam significados mais amplos sobre os fenômenos a que se referem. Entretanto, a complexidade desse conceito com suas múltiplas dimensões e abordagens tem dificultado a utilização mais consciente e adequada destas ferramentas (IBGE, 2010, apud VASCONCELOS, 2019, p.30).

Nesse contexto, segundo Pine (2008, apud GOERL et al, 2011, p.209):

Um indicador reflete quantitativamente um fenômeno e pode ser utilizado para entender a capacidade de uma determinada comunidade de absorver, enfrentar ou recuperar-se de um desastre. O estudo da variação dos indicadores ao longo do tempo auxilia a entender como as ações e decisões da comunidade modificam a condição de vulnerabilidade, pois se pode observar se a vulnerabilidade está aumentando, declinando ou permanecendo estática.

Assim têm-se os conceitos e entendimentos acerca dos indicadores sociais, onde o mesmo autor coloca como “bons indicadores de vulnerabilidade social a porcentagem de jovens e idosos, pessoas com rendimento baixo, minorias étnicas, turistas, sem tetos, pessoas recém chegadas, entre outros, e argumenta que nenhum conjunto de indicadores consegue ser totalmente inclusivo” (PINE, 2008, apud GOERL et al, 2011, p. 209).

Para Birkmann (2006); Dwyer et al. (2004), citados por Goerl et al (2011 p.209):

Alguns critérios para a utilização de um indicador de vulnerabilidade como: mensurabilidade, relevância, ser entendível, fácil interpretação, caráter analítico e estatístico, disponibilidade de dados, comparabilidade, validade/precisão, capacidade de ser reproduzida em outras pesquisas, estar de acordo com a problemática da pesquisa e simplicidade.

Vasconcelos (2019 p.31) expõe que “um bom indicador é aquele sendo capaz de revelar uma realidade, simplificando as informações relevantes, comunicando-as e esclarecendo suas facetas”. Porém, Van Bellen (2002, apud VASCONCELOS, 2019 p.31) expõe que “os indicadores são de fato um modelo da realidade, mas não podem ser considerados como a própria realidade, entretanto devem ser analiticamente legítimos e construídos dentro de uma metodologia coerente de mensuração”.

Neste sentido, levando para o contexto da BHRP, alguns das características que os autores levam em consideração, no que diz respeito a elaboração de um bom indicador, podem ser abrangidos, por exemplo, a fácil compreensão, o caráter analítico e principalmente a capacidade de ser reproduzido por outros trabalhos futuros, seja pelo mesmo autor ou por outros.

Até mesmo o caso da vulnerabilidade socioambiental deve ser levada em consideração, em uma correlação entre indicadores sociais e o ambientais. Para o estudo de problemas “difíceis” como é o caso da vulnerabilidade socioambiental, se deve pensar no uso de indicadores que possam estar correlacionados e que agreguem informações que permitam mostrar o mais próximo possível a realidade. (VASCONCELOS, 2019).

Porém, além da melhor escolhas das variáveis para um bom entendimento acerca dos índices produzidos, entende-se que se faz necessário um banco de

dados que disponibilize variáveis que suprem as necessidades de determinadas índices, seja de vulnerabilidade ou não. Costa et al. (2018, p.17) expõe que “a escolha das dimensões a serem medidas e incluídas no índice, bem como a das melhores variáveis (ou indicadores) para expressá-las, depende, em grande medida, da disponibilidade de dados específicos, válidos e que sejam coletados com regularidade”.

## **CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO DA VULNERABILIDADE SOCIOAMBIENTAL POR SETORES CENSITÁRIOS**

### **Condições de saneamento e infraestruturas**

A infraestrutura e o saneamento básico, em si, são dois parâmetros que em muito podem influenciar no que diz respeito à análise da vulnerabilidade de uma determinada área de estudos. O quadro 1 apresenta variáveis pensadas em correlação com essas linhas de entendimento, ou seja, o abastecimento de água, o sistema de esgoto, o destino do lixo, e a infraestrutura para receber tais serviços, e visa expor a situação em relação ao saneamento básico e a infraestrutura da BHRP.

Quando o lixo é disposto de forma inadequada, em lixões a céu aberto, por exemplo, os problemas sanitários e ambientais são inevitáveis. Isso porque estes locais tornam-se propícios para a atração de animais que acabam por se constituírem em vetores de diversas doenças, especialmente para as populações que vivem da catação, uma prática comum nestes locais. Além do mais, são responsáveis pela poluição do ar, quando ocorre a queima dos resíduos, do solo e das águas superficiais e subterrâneas (RIBEIRO e ROOKE 2010, p.11).

A própria veiculação de doenças é um problema recorrente, no que diz respeito as características que compõem um “bom” saneamento básico, como: a qualidade da água e de serviços de manutenção pública, onde a ausência de tais acarreta veiculação e transição de doenças.

Sobre a veiculação de doenças através da água, Heller e Pádua (2006, apud DUARTE, 2014, p.14), expõem que:

As doenças veiculadas pela água podem ser transmitidas através de dois principais mecanismos sendo a ingestão de água contaminada

## COLETÂNEA MULTIATUAL: INTERDISCIPLINAR

por organismos patogênicos ou no que se refere à higiene insuficiente e quantidade da água.

Quadro 1 – Variáveis selecionadas de acordo com os critérios de avaliação da vulnerabilidade ambiental (Condições de saneamento e infraestruturas relacionadas ao mesmo).

<b>VARIÁVEIS</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS DE ORIGEM (CENSO 2010 IBGE)</b>
<b>V1 - Domicílios particularessem abastecimento de água da rede geral</b>	V013 Domicílios particulares permanentes comabastecimento de água de poço ou nascente na propriedade V015 Domicílios particulares permanentes com outraforma de abastecimento de água
<b>V2 - Domicílios particulares permanentes sem banheiro</b>	V034 Domicílios particulares permanentes sem banheirode uso exclusivo dos moradores V023 Domicílios particulares permanentes sem banheirode uso exclusivo dos moradores e nem sanitário
<b>V3 - Domicílios particulares permanentes com lixo não coletado</b>	V040 Domicílios particulares permanentes com lixojogado em terreno baldio ou logradouro V041 Domicílios particulares permanentes com lixojogado em rio, lago ou mar V042 Domicílios particulares permanentes com outrodestino do lixo
<b>V4 - Domicílios particulares</b>	V019 Domicílios particulares permanentes com banheiro

Fonte: Adaptado do Censo 2010 IBGE, por Souza. (2020)

### Renda e Condições de Habitação

Em relação aos parâmetros Renda e Condições de Habitação pensou-se, no quadro 2, variáveis que levam em consideração características que correspondem a o grande nível de desestruturação familiar no Brasil.

A situação socioeconômica é o fator que mais tem contribuído para a desestruturação da família, repercutindo diretamente e de forma vil nos mais vulneráveis desse grupo: os filhos, vítimas da injustiça social, se vêm ameaçados e violados em seus direitos fundamentais. A pobreza, a miséria, a falta de perspectiva de um projeto existencial que vislumbre a melhoria da qualidade de vida, impõe a toda a família uma luta desigual desumana pela sobrevivência (GOMES e PEREIRA, 2005, p.360).

Quadro 2 – Variáveis selecionadas de acordo com os critérios de avaliação da vulnerabilidade social (Renda e Condições de Habitação).

<b>VARIÁVEIS</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS DE ORIGEM (CENSO 2010 IBGE)</b>
<b>V5 - Responsáveis por domicílios particulares permanentes com rendimento nominal mensal de até 3 salários mínimos</b>	V067 Pessoas responsáveis moradoras em domicílios particulares permanentes com rendimento nominal mensal de até 1/2 salário mínimo V068 Pessoas responsáveis moradoras em domicílios particulares permanentes com rendimento nominal mensal de mais de 1/2 a 1 salário mínimo V069 Pessoas responsáveis moradoras em domicílios particulares permanentes com rendimento nominal mensal de mais de 1 a 2 salários mínimos V070 Pessoas responsáveis moradoras em domicílios particulares permanentes com rendimento nominal mensal de mais de 2 a 3 salários mínimos
<b>V6 - Responsáveis por domicílios particulares permanentes sem rendimento nominal mensal</b>	V076 Pessoas responsáveis moradoras em domicílios particulares permanentes sem rendimento nominal mensal
<b>V7 - Domicílios particulares permanentes de mais de 4 moradores</b>	V054 Domicílios particulares permanentes com 5 moradores V055 Domicílios particulares permanentes com 6 moradores V056 Domicílios particulares permanentes com 7 moradores V057 Domicílios particulares permanentes com 8 moradores V058 Domicílios particulares permanentes com 9 moradores V059 Domicílios particulares permanentes com 10 ou mais moradores

Fonte: Adaptado do Censo 2010 IBGE, por Souza. (2020)

## Gênero e Estrutura Etária

Nas variáveis Gênero e Estrutura Etária, pode-se levar em consideração muitos contextos relacionados a vulnerabilidade, como a responsabilidade de menores de idade por domicílios, onde a partir desse viés abrange-se um leque de variáveis, muitas delas relacionadas, por exemplo, a gravidez na adolescência, o percentual de mães adolescentes que não possuem renda familiar (a partir da correlação com outras variáveis), mulheres idosas, com mais de 64 anos, sendo responsáveis pelo domicílio (considerando o fato que muitas dessas mulheres, apesar da idade, continuam a trabalhar para completar o rendimento mensal), entre muitos outros.

Assim, segundo Alves e Corrêa (2009, apud ROCHA, 2017, p.86)

Adotar a perspectiva de gênero como moldura conceitual para analisar as desigualdades entre homens e mulheres não é tarefa fácil. A complexidade do tema e o reconhecimento de que “essas desigualdades são cruzadas e potencializadas por outras desigualdades sociais e econômicas – de classe, raciais, étnicas, de geração ou capacidades”.

Quadro 3 – Variáveis selecionadas de acordo com os critérios de avaliação da avaliação da vulnerabilidade social (Gênero e Estrutura Etária).

<b>VARIÁVEIS</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS DE ORIGEM(CENSO 2010 IBGE)</b>
<b>V8 - Mulheres responsáveis por domicílios com 10 a 19 anos de idade</b>	Pessoas responsáveis de 10 anos a 19 anos de idade, do sexo feminino (V002, V003, V004, V005, V006, V007, V008, V009, V010, V011)
<b>V9 - Mulheres responsáveis por domicílios com mais de 64 anos de idade</b>	Pessoas responsáveis de 65 anos a 80 ou mais anos de idade, do sexo feminino  (V057, V058, V059, V060, V061, V062, V063, V064, V065, V066, V067, V068, V069, V070, V071)

Fonte: Adaptado do Censo 2010 IBGE, por Souza. (2020)

## CONDIÇÕES INDICATIVAS DE VULNERABILIDADE DA BH DO RIO PRETO

A BHRP é constituída de uma população que ainda utiliza bastante de práticas camponesas, e abrange um grande número de domicílios localizados na zona rural. Assim, além da vulnerabilidade relacionada a falta de um rede geral de água, com água no limite de qualidade para o consumo, ou uma rede de esgoto com ligações para os domicílios, se faz necessárias políticas públicas que beneficiem a qualidade do saneamento básico dessas populações rurais, no viés de que muitos desses domicílios são constituídos de famílias mais carentes, que não tem estrutura básica para receber tais serviços citados.

Nesse contexto, continuando o entendimento acerca da qualidade da infraestrutura e condições socioambientais, pode-se descrever as variáveis que representem, de certa forma, essa vulnerabilidade, como é o exemplo do uso da água que não seja proveniente de uma rede geral, um sistema de coleta de lixo adequado e uma rede de esgotamento sanitário adequado.

Assim, têm-se as formas de abastecimento de água que vem a ser consideradas vulneráveis (Quadro 4), pois além da falta de tratamento que é necessário para que a mesma seja consumida, se faz necessário também que a estrutura que essa água irá chegar ao consumidor final seja de qualidade e esteja com a manutenção em dia.

Também deve-se considerar que a população vulnerável, não é aquela que, no que diz respeito ao contexto da água, simplesmente ou somente não tem estrutura para que tal recurso chegue até seus domicílios, mas também é aquela que a água não vem a ser um bem que lhes é garantido pelo estado, por múltiplas razões, que vão desde a escassez até má distribuição. Nesse sentido, o Ministério da Saúde (BRASIL, 2006, p.19) coloca que:

É fato que as atividades humanas, respaldadas em um estilo de vida e desenvolvimento, têm determinado alterações significativas no meio ambiente, influenciando a disponibilidade de uma série de recursos. A água, em alguns territórios, tem-se tornado um recurso escasso e com qualidade comprometida. Os crescentes desmatamentos, os processos de erosão/assoreamento dos mananciais superficiais, os lançamentos de efluentes e detritos industriais e domésticos nos recursos hídricos têm contribuído para tal situação. Nos países em desenvolvimento essa problemática é agravada em razão da baixa cobertura da população com serviços de abastecimento de água com qualidade e quantidade.

No que diz respeito à BHRP, essa necessidade no uso da água é eminente. O uso do tipo consuntivo, que representa a dessedentação de animais (bovinos, caprinos, suínos e ovinos, etc.), e o não consuntivo, representado pela recreação e lazer, pela pesca e pela manutenção da fauna e da flora, expõe a importância do abastecimento de água adequado em áreas rurais.

Quadro 4 - Forma de abastecimento de água considerado vulnerável

<b>Poço ou nascente na propriedade</b>	Quando o domicílio era servido por água proveniente de poço ou nascente localizado no terreno ou na propriedade onde estava construído
<b>Outras</b>	Quando a forma de abastecimento de água do domicílio era proveniente de poço ou nascente fora da propriedade, carro-pipa, água da chuva armazenada de outra forma, rio, açude, lago ou igarapé ou outra forma de abastecimento de água, diferente das descritas anteriormente

Fonte: adaptado do Censo 2010 IBGE, por Souza (2020).

Quanto ao destino do lixo, a descrição das variáveis (Quadro 5), coloca o descarte em locais inadequados como formas de classificar a margem de vulnerabilidade de uma determinada área de estudos.

Quadro 5 - Destino do lixo dentro considerado vulnerável

<b>Jogado em terreno baldio ou Logradouro</b>	Quando o lixo do domicílio era jogado em terreno baldio ou logradouro público
<b>Jogado em rio, lago ou mar</b>	Quando o lixo do domicílio era jogado em rio, lago ou mar
<b>Outro destino</b>	Quando o lixo do domicílio tinha destino diferente dos descritos anteriormente

Fonte: adaptado do Censo 2010 IBGE, por Souza (2020).

A categoria de esgotamento sanitário de uma determinada área de estudos também é um dos pontos de necessidade, principalmente no que diz respeito a BHRP. Como foi falado anteriormente, a qualidade da infraestrutura, em específico



do esgotamento sanitário, é uma das preocupações na Bacia Hidrográfica do Rio Preto, no viés de que esgoto, não diz respeito apenas ao conteúdo que circula, e sim a todo ao sistema geral. Condições precárias desse sistema (Quadro 6) podem, de certa forma, trazerem riscos a população com a proliferação de doenças, veiculadas pela ligação dessas redes de esgoto improvisadas com rios que são usados para o abastecimento de água, podendo assim causar um dano maior a saúde de uma determinada área.

Como um breve histórico da situação do esgotamento sanitário do Brasil, pode-se citar o período colonial, por volta do século XVI, que foi marcado pela formação da sociedade brasileira, por meio da miscigenação das etnias indígenas, branca e negra, sendo que cada povo tinha seus hábitos e costumes sanitários. Nesta época, o esgotamento sanitário consistia apenas dos serviços de escravos, denominados “tigres”, que eram encarregados de eliminar os dejetos gerados e armazenados em potes das residências (COSTA, 2012 p.4).

Quadro 6- Tipo de esgotamento sanitário considerado vulnerável

<b>Fossa rudimentar</b>	Quando o banheiro ou sanitário estava ligado a uma fossa rústica (fossa negra, poço, buraco, etc)
<b>Vala</b>	Quando o banheiro ou sanitário estava ligado diretamente a uma vala a céu aberto
<b>Rio, lago ou mar</b>	Quando o banheiro ou sanitário estava ligado diretamente a rio, lago ou mar
<b>Outros</b>	Quando o esgotamento dos dejetos, proveniente do banheiro ou sanitário, não se enquadrasse em quaisquer dos tipos descritos anteriormente

Fonte: adaptado do Censo 2010 IBGE, por Souza (2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os setores censitários como unidades de análise correspondem a meios proporcionalmente restritos, mas que para o viés dos indicadores, de modo geral, podem representar um diagnóstico em larga escala.

Nos parâmetros sociais, os indicadores de vulnerabilidade podem ser analisados a partir da população de uma unidade, ou seja, do setor censitário, em

que serão considerados condições de analfabetismo, menores de idade chefes de família, pessoas por domicílio, entre muitas outras características.

As questões econômicas como renda e condições de habitação colaboram para uma realidade preocupante, onde cada vez mais se tem a linha da subsistência presente principalmente no meio rural.

Quanto aos indicadores ambientais, os mesmos correspondem a elementos “simples” comparados a parâmetros de geodiversidade, mas que se correlacionados com o meio social, acarretam vulnerabilidade de ambos. Isso pode ser percebido a partir da proximidade de domicílios de cursos d’água, utilização de poços artesianos para consumo humano, contaminação de lençóis freáticos, entre outros.

Em relação à bacia hidrográfica do rio Preto, notou-se a importância das variáveis qualitativas nos indicadores, como a da água, por exemplo, que em regiões rurais se vê um grande déficit, fazendo com que práticas “arcaicas” como a construção de poços sem nenhuma cobertura de alvenaria e sem água potável para o consumo humano, venham a ser utilizadas com mais frequência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Vigilância e controle da qualidade da água para consumo humano/ Ministério da Saúde**, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 212 p. –(Série B. Textos Básicos de Saúde).

COSTA, B. V. **Sistema de Esgotamento Sanitário – Estudo de Caso: Treviso/SC**. 2012. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia Sanitária e Ambiental), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Florianópolis, SC, 2012.

COSTA, M. A. et al. **Vulnerabilidade social no Brasil**: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras. Rio de Janeiro: Ipea, jan. 2018. (Texto para Discussão, n. 2364).

DUARTE, Flavia Drielhe Rocha. **Doenças de veiculação hídrica e meio ambiente: Um estudo da percepção dos alunos quanto à saúde ambiental**. 2014. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências por Investigação), Universidade Federal de Minas Gerais, São Gotardo, MG, 2014.

FREITAS, Andreza Rocha de. Degradação ambiental na bacia hidrográfica do Rio das Antas, Sudeste do Paraná: análise quantitativa e qualitativa mediante a utilização da metodologia do IDA. **Revista GEOgrafias**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 22-42, 2020.

FUSHIMI, Melina. **Vulnerabilidade Ambiental aos processos erosivos lineares nas áreas rurais do município de Presidente Prudente-SP**. 2012. 141 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Presidente Prudente, SP, 2012.

GOERL, R. F.; KOBIYAMA, M.; PELLERIN, M. G. R. J. Mapeamento de vulnerabilidade no município de rio Negrinho-SC. **Revista Caminhos de Geografia**. Uberlândia. v. 12, n. 40, p. 205-221, 2011.

GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n.2, p. 357-363, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo 2010 – Base de dados: Agregados por Setores Censitários (MA\_20171016.zip)**.

Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/downloads-estatisticas.html> >. Acesso em: 26/04/20.

\_\_\_\_\_. **Portal de Mapas – Base de dados: Malhas Territoriais**.

Disponível em: <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#homepage>. Acesso em: 01/02/2020.

RIBEIRO, Júlia Werneck; ROOKE, Juliana Maria Scoralick. **Saneamento básico e sua relação com o meio ambiente e a saúde pública**. 2010. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Análise Ambiental), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2010.

ROCHA, B. N. et al. A dimensão de gênero no Índice de Vulnerabilidade Social (IVS): alguns apontamentos teóricos e analíticos. **Boletim Regional, Urbano e Ambiental**, Brasília, n. 16, jan./jun. 2017.

VASCONCELOS, Ana Cecília Feitosa de. **INDICADORES DE VULNERABILIDADE SOCIOAMBIENTAL: proposição de framework e aplicação na cidade de Natal-RN**. 2019. 127 f. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Biociências, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Natal, RN, 2019

## **Capítulo 6**

# **A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE APOIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Adriana Augusta de Oliveira*

*Helena Andrade Campos*

*Luiz Augusto Ferreira de Campos Viana*

## **A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE APOIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

***Adriana Augusta de Oliveira***

*Professora e supervisora escolar na educação básica, graduada em Letras, pós-graduada em Língua portuguesa; Supervisão e inspeção; Psicopedagogia clínica e institucional e pós-graduanda em Docência com ênfase na educação básica.*

***Helena Andrade Campos***

*Professora e supervisora escolar na educação básica, graduada em Letras e Pedagogia, pós-graduada em Texto e produção de sentido; Supervisão escolar; Inspeção escolar; Educação empreendedora e pós-graduanda em Docência com ênfase na educação básica.*

***Luiz Augusto Ferreira de Campos Viana***

*Professor efetivo do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFMG Campus Avançado Arcos e coordenador do Curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica do IFMG - Arcos; graduado em Engenharia Industrial Mecânica pelo CEFET-MG; mestre em Engenharia de Materiais pela Universidade Federal de Ouro Preto e doutorando em Química pela Universidade Federal de Viçosa, por meio do Programa de Pós-Graduação Multicêntrico.*

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de campo, realizada com os professores de instituições pública e privada do ensino de Educação Infantil, sobre a importância do professor de apoio para o desenvolvimento do aluno com transtorno de espectro autista (TEA) na educação infantil no processo de ensino-aprendizagem. Como referencial teórico foram abordados os trabalhos de Mousinho (2010) e Kanner (1943) que discutem, entre outros aspectos diferentes formas de como o professor pode trabalhar de maneira a desenvolver as habilidades dos alunos com TEA na Educação Infantil de modo que o aluno possa ter autonomia e se desenvolver ao longo de sua vida, pois além de apoio é necessário que haja um olhar singular a fim de que a inclusão realmente aconteça, principalmente no âmbito escolar. A metodologia foi por meio de um questionário pelo Google forms, composto por 12 questões relacionadas ao tema. Em linhas gerais, a pesquisa

constatou que o professor de apoio é essencial neste processo, juntamente com o professor regente e toda a equipe pedagógica.

**Palavras-chave:** Professor de apoio, regente, aluno, TEA.

**Abstract:** This article presents the results of a field research, carried out with teachers from public and private institutions of Early Childhood Education, on the importance of the support teacher for the development of the student with autism spectrum disorder (ASD) in early childhood education in Brazil. teaching-learning process. As a methodology, a questionnaire was developed by Google forms, composed of questions related to the theme. As a theoretical reference, the works of Mousinho (2010) and Kanner (1943) were approached, which discuss, among other aspects, different ways in which the teacher can work in order to develop the skills of students with ASD in Early Childhood Education so that the student can have autonomy and develop throughout their lives, because in addition to support, there needs to be a singular look so that inclusion really happens, especially in the school environment. In general terms, the research found that the support teacher is essential in this process, along with the regent teacher and the entire pedagogical team.

**Keywords:** Support teacher, conductor, student, TEA.

## INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos, tem se observado um aumento relevante no número de crianças diagnosticadas com TEA de forma precoce, ou seja, ainda na primeira infância. Isso se deve principalmente aos estudos realizados na área, que antes eram bastante precários, muitas vezes não havia um diagnóstico adequado e com isso as crianças não tinham um tratamento específico, o que impossibilitava a essas crianças a inclusão e o não desenvolvimento de suas habilidades. O Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e divulgado anualmente revela que esse número de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) que estão matriculados em classes comuns no Brasil aumentou 37,27% em um ano, de 2017 a 2018.

Embora a análise do TEA ainda seja bem complexa, atualmente já se pode chegar a um diagnóstico em crianças bem pequenas. A partir dos quatro anos, na Educação Infantil, essas crianças têm o direito de ter uma professora de apoio para auxiliá-las, junto com a professora regente garantido pela Lei nº 12.764/12.

Para que essas crianças possam ter seus direitos garantidos, faz-se necessário que possuam um diagnóstico comprovado, por meio de laudo de uma equipe multidisciplinar composta por neuropediatra, psiquiatra, psicólogo,

fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo e professor a fim de que esse aluno possa frequentar a escola regular, além de poder contar com o acompanhamento de um professor de apoio para acompanhá-lo em tempo integral, na sala de aula, garantido pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência sancionado em 2015 pela Lei n.º 13.146

Neste projeto, busca-se mostrar a importância do trabalho do professor de apoio juntamente com o professor regente para o desenvolvimento da criança da educação infantil portadora de TEA, uma vez que é a presença deste professor é imprescindível devido às diversas necessidades comportamentais, intelectuais e sociais apresentadas por esses alunos. A falta do professor de apoio, dificulta ao professor regente sozinho dar assistência ao aluno com TEA e aos demais. Além disso, o professor de apoio possui formação específica para atuar com estes alunos.

## INTRODUÇÃO

Desde 1960, procurava-se definir o que seria o autismo, porém muitas teorias não foram bem-sucedidas, pois o tratavam como doença mental, até mesmo esquizofrenia (KANNER, 1943). Somente na década de 80 que o autismo passou a ser considerado Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), oportunizando, dessa forma, a essas crianças frequentarem as salas de aulas regulares, sendo consideradas com necessidades educacionais especiais (NEE).

Com base na evolução da educação especial, na escola regular, fazem-se necessárias muitas adaptações e segundo a Lei nº 12.764/2012 que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), os autistas têm o direito de ter um acompanhante especializado nas salas de aulas apto a trabalhar com determinadas deficiências. Segundo Galvão Filho (2016), entende-se que as dificuldades educacionais relacionadas a deficiência intelectual são hoje percebidas como aspectos cognitivos ainda não desenvolvidos ou ainda que estão em processo de desenvolvimento levando-se em conta as dificuldades.

Para tanto, faz-se essencial que haja estratégias pedagógicas bem elaboradas, estruturadas e adaptadas de acordo com o currículo e as necessidades do educando visando seu desenvolvimento. Estratégias essas que serão elaboradas

pelo professor de apoio em conjunto com o professor regente e juntamente com toda uma equipe multidisciplinar. Dessa forma é preciso refletir sobre a importância desse professor de apoio que focará seu trabalho na criança com TEA.

Esse atendimento especializado fará com que o aluno, o professor de apoio e toda a equipe escolar possam elaborar um plano de intervenção que tenha a intenção de suprir todas as necessidades psíquicas, intelectuais e sociais do educando.

De acordo com Mousinho (et.al., 2010), o professor de apoio é mediador do desenvolvimento e aprendizado, é quem faz atendimento educacional ao aluno que necessita de auxílio e mediação em tempo integral e irá auxiliar o professor regente e a equipe técnico-pedagógica da escola nesse trabalho.

## **METODOLOGIA**

Para a realização da pesquisa, foi enviado um questionário aos professores da cidade de Arcos, região Sudeste de Minas Gerais, das redes pública e privada de diversos anos de ensino, por meio do Google Formulário.

O questionário foi respondido por 114 professores, sendo 86,5% professores regentes e 13,5% de professores de apoio, distribuídos da seguinte forma: 64,9% da rede municipal, 21,1% da rede estadual e 14% da rede particular.

Foram realizadas algumas perguntas, abordando a importância do professor de apoio para o desenvolvimento do aluno com transtorno de espectro autista (TEA) na educação infantil.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Quase a totalidade dos entrevistados, ou seja, 98,2% responderam que consideram importante o trabalho do professor de apoio na educação infantil para o desenvolvimento do aluno com TEA. e como maior justificativa responderam que o

Trabalho com essa faixa etária já requer mais atenção, pois são crianças muito dependentes e considerando que o aluno com TEA necessita de atenção o tempo integral a presença do professor de apoio torna-se essencial para além do pedagógico, cuidar da segurança e integridade física do aluno.



Outra pergunta que foi realizada foi como seria o trabalho com alunos com TEA sem o professor de apoio. Sem exceção, as respostas todas levam a conclusão que o trabalho seria muito difícil ou praticamente impossível de ser realizado unicamente pelo professor regente. Sem o professor de apoio, tanto o trabalho com a turma, como o trabalho com o aluno com TEA seria prejudicado.

Ao serem questionados sobre a interação entre professor regente e professor de apoio, 85,1% consideraram que uma boa relação entre os dois depende tanto do regente como do apoio, 13,2% consideraram fácil, 1,7% difícil e ninguém respondeu que consideram esta relação muito difícil.

Quando questionados sobre como o professor de apoio pode trabalhar com o aluno com TEA para que a sala de aula seja um espaço inclusivo, 84,2% adaptam as atividades da turma e intervir na realização com o aluno portador de TEA é a melhor opção, 8,8% responderam que seria mais viável propor atividades diferenciadas para toda a turma e 7% propor atividades diferenciadas apenas para os alunos com TEA.

Sobre como o professor de apoio pode promover a aprendizagem do aluno portador de TEA, 76,3% responderam que a melhor maneira é estimulá-lo a resolver as atividades com autonomia, 15,8% disseram que fazer as atividades juntamente com ele é a melhor opção e 7,9% disseram que deixar que ele resolva as atividades junto com a turma é o melhor caminho.

Ao questionar sobre por que o professor de apoio é necessário para acompanhar o aluno com deficiência, 95,6% responderam que o professor de apoio tem mais habilidades e conhecimentos específicos para trabalhar com alunos especiais, 4,4% responderam porque o professor de apoio tem mais disponibilidade e ninguém respondeu porque ele trabalha apenas com três alunos.

Em muitas escolas do país, há escassez do professor de apoio, ao serem questionados sobre o porquê de isso acontecer as respostas foram: 68,4% porque é uma profissão recente, muito trabalhosa e pouco reconhecida, 15,8% devido a dificuldade de se encontrar uma faculdade especializada e 15,8% devido a falta de dom e habilidade para o trabalho com crianças com necessidades especiais.

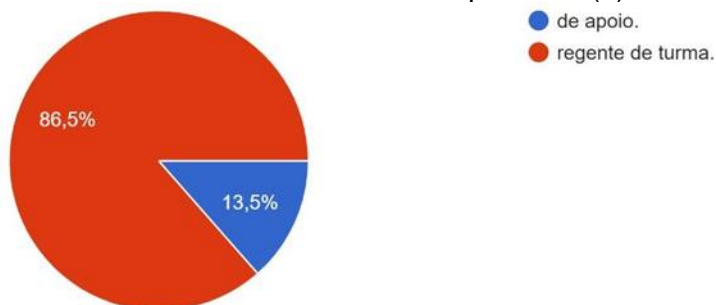
Outro questionamento foi além de intervir no desenvolvimento do aluno com TEA, o professor de apoio também: 86% responderam que auxiliam na alimentação, locomoção e necessidades fisiológicas do aluno, 13,2% auxiliam os outros alunos da sala e 0,8% disseram substituir o professor regente.

Em relação a como são assistidos os alunos com TEA na sua escola, as respostas foram: 56,1%, um ou dois alunos por professor de apoio, 23,7% não há professores de apoio para todos os alunos com TEA, 14,9% responderam que são atendidos três alunos com TEA por um professor de apoio e 5,3% disseram não haver alunos com TEA em sua escola.

Sobre o total de alunos com TEA na escola as respostas foram as seguintes: 60,5%, mais de quatro alunos na escola, 14% possuem apenas um aluno portador de TEA, 11,4%, dois alunos, 8,8% três alunos e apenas 5,3% responderam quatro alunos na escola.

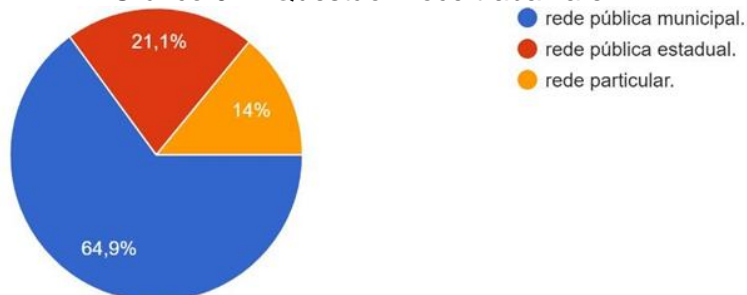
Seguem abaixo os gráficos com os resultados das questões:

Gráfico 01 - Questão: Você é professor(a):



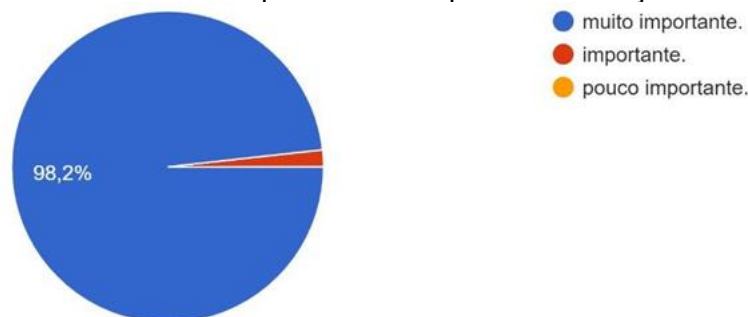
Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2022)

Gráfico 02 - Questão: Você trabalha em:



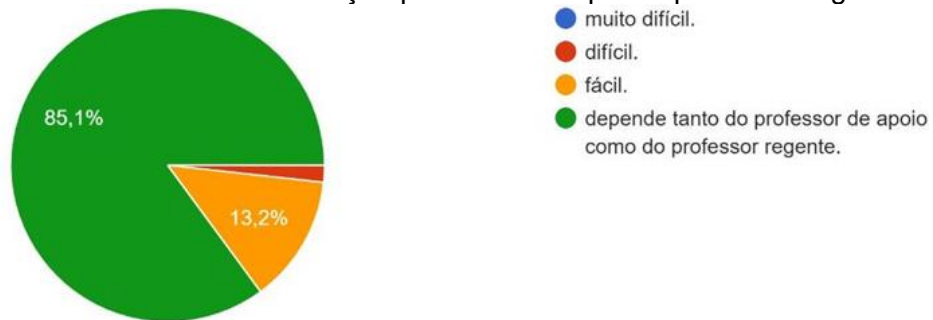
Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2022)

Gráfico 03 - Questão: O professor de apoio na educação infantil é:



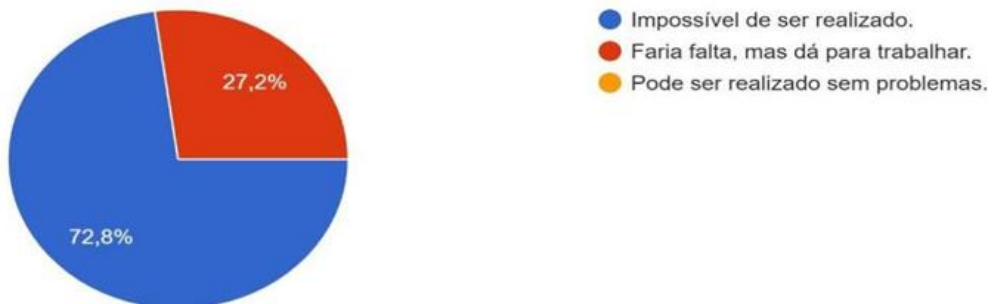
Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2022)

Gráfico 04 - Questão: A interação entre professor regente e professor de apoio é necessária. Você considera essa relação professor de apoio x professor regente:



Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2022)

Gráfico 05 - Questão: Como seria o trabalho com os alunos com TEA sem o professor de apoio na sala de aula:



Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2022)

Gráfico 06 - Questão: Como o professor de apoio pode trabalhar com o aluno portador de TEA para que a classe seja inclusiva?



Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2022)

Gráfico 07 - Questão: Como o professor de apoio pode promover a aprendizagem do aluno portador de TEA:



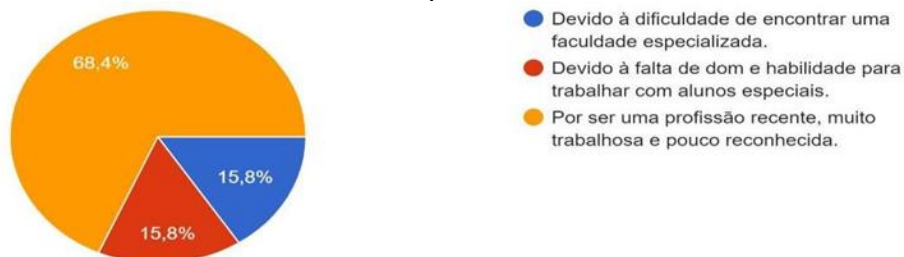
Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2022)

Gráfico 08 - Questão: Por que o professor de apoio é necessário para acompanhar o aluno com deficiência?



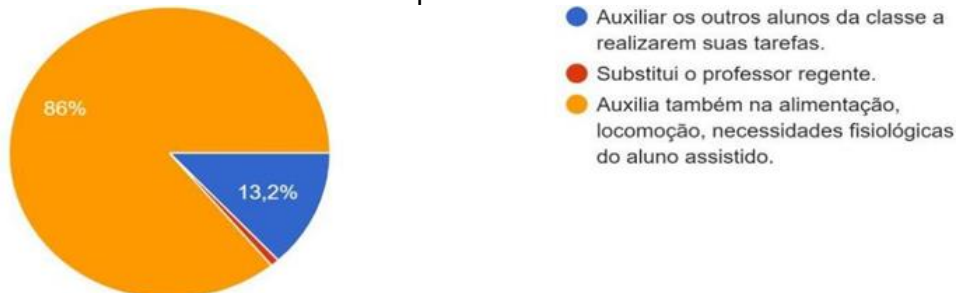
Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2022)

Gráfico 09 - Questão: Em muitas escolas do país, há escassez do professor de apoio. Por quê?



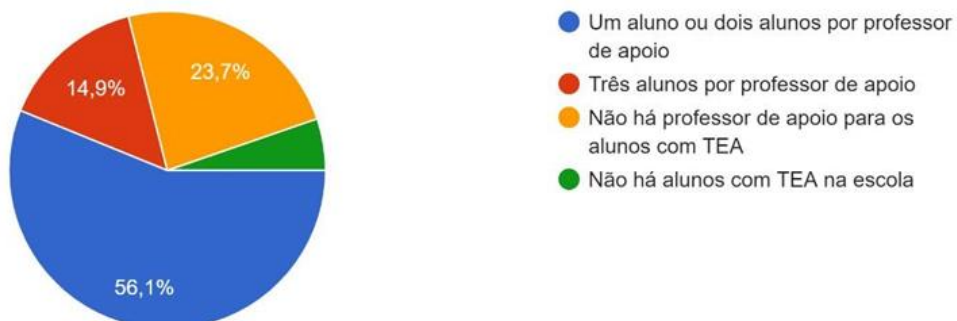
Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2022)

Gráfico 10 - Questão: Além de intervir no desenvolvimento do aluno com TEA, o professor de apoio também:



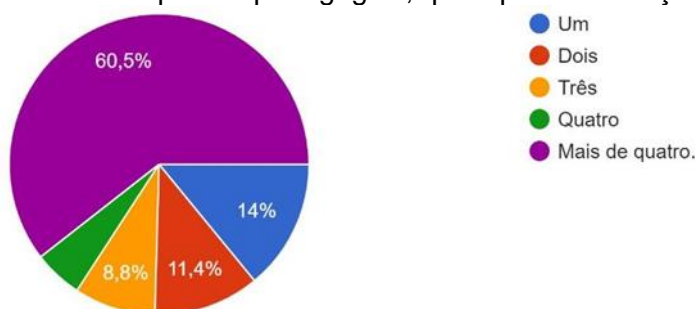
Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2022)

Gráfico 11 - Questão: Na sua escola, como são assistidos os alunos com TEA:



Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2022)

Gráfico 12 - Questão: Em sua prática pedagógica, qual tipo de avaliação é mais utilizado?



Fonte: Adriana Augusta e Helena Campos (2022)

Os professores, aqui representados consideram que o trabalho do professor de apoio na educação infantil é essencial para o dos alunos portadores de TEA, além de se tornar praticamente impossível esse trabalho sem a presença do professor de apoio, dificultando até mesmo o trabalho do professor regente com o restante da turma, uma vez que esse aluno não possui autonomia para realizar atividades simples sem a intervenção de alguém. Outra consideração a ser feita é sobre a preparação específica do professor de apoio para trabalhar com crianças especiais. A pesquisa também revelou que ainda não há profissionais para todas as crianças, sendo necessário um mesmo professor dar assistência a mais de um aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, os resultados foram bastante expressivos, uma vez que a pesquisa buscou mostrar como o professor de apoio é importante para o desenvolvimento do aluno com TEA, ficando claro que, para melhor desenvolvimento do educando, a presença do professor de apoio em conjunto como professor regente e toda a comunidade escolar é de extrema necessidade para que se efetive a aprendizagem do educando.

Mesmo com as mudanças educacionais vivenciadas ao longo dos anos em relação à Educação efetivamente inclusiva e, também, em relação à necessidade de um professor de apoio, apesar de toda a escassez de mão de obra especializada, a Educação Inclusiva nunca esteve tão presente na vida das crianças com necessidades especiais como na última década, desde que a Lei 12.746/12 entrou em vigor, garantindo aos alunos com TEA o direito ao professor de apoio. Dessa

forma, o professor de apoio é a contribuição essencial para a consolidação do desenvolvimento e do ensino-aprendizagem para as crianças com TEA.

## REFERÊNCIAS

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - DOU - Seção 1- Nº 127, terça-feira, 7 de julho de 2015, ISSN 1677-7042. páginas 2 a 11;

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm) Acesso em: 13 de março de 2022, às 11h.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Deficiência intelectual e tecnologias no contexto da escola inclusiva. Disponível em: [http://www.galvaofilho.net/DI\\_tecnologias.pdf](http://www.galvaofilho.net/DI_tecnologias.pdf). Acesso em: 11 ago. 2020.

JORNAL GLOBO. Disponível em

<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/02/numero-de-alunos-com-autismo-em-escolas-comuns-cresce-37percent-em-um-ano-aprendizagem-ainda-e-desafio.ghtml>> Acesso em: 29 maio de 2022.

KANNER, Leo. Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, n. 2, 1943.  
MOUSINHO, R; SCHMID,E; MESQUITA, F; PEREIRA, J; MENDES, L; SHOLL, R &

NÓBREGA, V. Mediação Escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista de Psicopedagogia, São Paulo*, vol 27, nº 82, 2010, p. 02-08.  
Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010384862010000100010&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010384862010000100010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 22 nov. 2013.

## **Capítulo 7**

# **O USO DAS TIC COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

*Marineide Elias Alexandre*

*Débora Xavier de Souza Fernandes*

*Loredani Verão Braga*

*Carla Camargo Santos Cardoso*

*Elisandro Troni Campos*

*Wanderley dos Santos Rufino*

*Gustavo Garcia Martins*

*Sérgio Ferreira da Silva*

*Maria Lúcia Moraes Castilho*

*Luzia Ferreira Lima*

## O USO DAS TIC COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

**Marineide Elias Alexandre**

Graduada em Pedagogia – FINAV, [marineidealexandre@hotmail.com](mailto:marineidealexandre@hotmail.com)

**Débora Xavier de Souza Fernandes**

Graduada em Pedagogia – Unicesumar, [marineidealexandre@hotmail.com](mailto:marineidealexandre@hotmail.com)

**Loredani Verão Braga**

Graduada em Pedagogia – Anhanguera, [loredani\\_verao@yahoo.com.br](mailto:loredani_verao@yahoo.com.br)

**Carla Camargo Santos Cardoso**

Graduada em Pedagogia – Anhanguera, [carla\\_camargo@hotmail.com](mailto:carla_camargo@hotmail.com)

**Elisandro Troni Campos**

Graduado em Pedagogia – UNIDERP, [professor\\_sandro\\_troni@hotmail.com](mailto:professor_sandro_troni@hotmail.com)

**Wanderley dos Santos Rufino**

Graduado em Educação Física– Anhanguera, [wanderley\\_sant19rufino@hotmail.com](mailto:wanderley_sant19rufino@hotmail.com)

**Gustavo Garcia Martins**

Graduado em Educação Física– Anhanguera, [garciamgustavo@hotmail.com](mailto:garciamgustavo@hotmail.com)

**Sérgio Ferreira da Silva**

Graduado em Educação Física– Anhanguera, [sergimuems@hotmail.com](mailto:sergimuems@hotmail.com)

**Maria Lúcia Moraes Castilho**

Graduada em Geografia– FINAV, [mm5624536@gmail.com](mailto:mm5624536@gmail.com)

**Luzia Ferreira Lima**

Graduada em Pedagogia– UNIGRAN, [luziaferreira2010@gmail.com](mailto:luziaferreira2010@gmail.com)



## RESUMO

O uso das tecnologias nos dias de hoje faz-se presente na educação, e nas escolas as tecnologias chamadas de TIC, Tecnologias de Informação e Comunicação, muito tem colaborado para o ensino, o que faz com que os professores se capacitem ainda mais para poder utilizá-las no auxílio do processo de aprendizado dos alunos, e estes recursos também se faz presente no ensino de alunos com deficiência. Este trabalho tem como objetivo analisar algumas publicações que tem o tema relacionado com o uso das TIC como ferramenta para o ensino de alunos com deficiência, procurando trechos dos autores selecionados para verificar como esta ferramenta pode ser utilizada em favor da educação de alunos com deficiência, quais são suas possíveis contribuições e o quais os progressos que os professores podem obter utilizando estas ferramentas.

**Palavras-chave:** Tecnologia; Alunos; Deficiência.

## ABSTRACT

The use of technologies today is present in education, and in schools the technologies called ICT, Information and Communication Technologies, have been very cooperative for teaching, which makes teachers to train even more to power use them to aid the learning process of the students, and these resources are also present in the teaching of students with disabilities. This paper aims to analyze some publications that have the theme related to the use of ICT as a tool for teaching students with disabilities, looking for excerpts from selected authors to verify how this tool can be used in favor of the education of students with disabilities, what their possible contributions are and what progress teachers can make using these tools.

**Keywords:** Technology; Students; Deficiency.

## 1 - INTRODUÇÃO

Computadores e internet são ferramentas que a cada dia estão mais presentes na vida das crianças e adolescentes e cada vez mais cedo e na escola estas tecnologias chamadas de Tecnologias de Informação e comunicação (TIC) muito ajudam no ensino, pois estão presentes no cotidiano de boa parte dos alunos dentro e fora da sala de aula sendo assim uma tendência e se faz necessário que o professor saiba utilizá-las a seu favor para facilitar o ensino.

As novas gerações estão crescendo em uma sociedade da informação e a escola precisa se adaptar a essa realidade. Os recursos das TIC devem ser amplamente utilizados a favor da educação de todos os alunos, ainda mais se faz necessário daqueles que apresentam alguma deficiência ou peculiaridade que dificulta a aprendizagem por meios tradicionais.

Segundo González (2002), a utilização das TIC nas escolas deve promover um nível convincente de autonomia preparando assim o aluno para se integrar no

meio e no mundo do trabalho, e ela deve ser utilizada para contemplar a participação dos sujeitos na construção de seu conhecimento e cultura para poderem escolher uma vida independente e autônoma.

Porém as limitações dos indivíduos com deficiência tendem a tornar uma barreira ao aprendizado e cabe aos profissionais da educação trazer a cultura da tecnologia juntamente com os recursos de acessibilidade para neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir o aluno em ambientes apropriados à aprendizagem proporcionado pela cultura dos dias de hoje, onde a tecnologia está presente em quase todos os ambientes.

Existe um número imenso de conjuntos de tecnologias de informação e comunicação para auxiliar a aprendizagem de alunos com deficiência na escola regular, porém a ausência de profissionais capazes de utilizar os recursos tecnológicos pode prejudicar ou mesmo impedir o desenvolvimento dos alunos que dependem muitas vezes dessas ferramentas tecnológicas para terem acesso às atividades propostas em sala de aula e a tecnologia assistiva pode propiciar ao aluno como um recurso desenvolvimento durante as aulas.

## **2 - METODOLOGIA**

Uma pesquisa feita em vários artigos, publicações e livros sobre o tema Tecnologia da Informação e Comunicação e Educação Especial onde foram selecionados, lidos e analisados através de leitura exploratória centrada no conteúdo, conclusões, e estrutura, a fim de descartar aqueles cujo resultados de pesquisa não contribuíssem para caracterizar o objetivo a ser explorado.

Para elaborar a pesquisa de conteúdo utilizamos os princípios e procedimentos, apresentados por Bardin (2002), o qual trabalha técnicas da pesquisa qualitativa, apropriadas para estudar documentos de forma sistemática a fim de identificar características específicas dentro de um texto, e assim fazer inferências e interpretações.

Segundo Terence filho apud BULMER (1977), a pesquisa qualitativa, utilizada para interpretar fenômenos, ocorre por meio da interação constante entre a observação e a formulação conceitual, entre a pesquisa empírica e o desenvolvimento teórico, entre a percepção e a explicação.

Este tipo de pesquisa permite construir gradativamente conhecimento pedagógico de conteúdo, ao tratar questões e problemas relacionados com a natureza, epistemologia, metodologia, e objetivos da educação. (Rodriguez 1996)

### **3 – ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS**

É importante descrever, que a nossa busca esteve mediada por existir aspectos a levar em consideração Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Pessoas com Deficiência, para cada um dos artigos selecionados, foi elaborada uma síntese com o intuito de compreender as pesquisas apresentadas, e resumir o conteúdo.

Levando em consideração o tema, com a finalidade de reunir os diversos pontos de vista dos autores procuramos trechos que se pode tomar como representação de todo o seu trabalho, e que pudesse explicar sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Pessoas com Deficiência, buscando interpretar, de acordo com o contexto em que os autores propuseram nos artigos.

Teófilo Galvão filho (2002) em sua publicação: As Novas Tecnologias na Escola e no Mundo Atual: Fator de Inclusão Social do Aluno com Necessidades Especiais, para o III Congresso Ibero-Americano de Informática na educação especial, busca prever e avaliar os benefícios das novas Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de inclusão social de alunos com necessidades especiais onde afirma que é necessário observar o contexto social que o aluno está inserido para detectar quais as tecnologias serão utilizadas.

Quando introduzidas metodologias padronizadas e tradicionalistas, visando resultados na memorização de informação a tendência é a exclusão social do aluno, de outra maneira, quando as TIC são introduzidas a partir de modelos que valorizem a iniciativa e autonomia desse aluno, como sujeito na construção do seu conhecimento.

As TIC são fatores de inclusão social do aluno, mas se pode generalizar pela questão da situação social de cada um e da situação das escolas de nosso país.

Existem muitas maneiras de inserção das TIC que podem contribuir com o processo de inclusão destes alunos, porém outras formas podem causar a inclusão,

a falta de iniciativa, a passividade e a dependência do aluno, um exemplo é quando o computador é utilizado como repasse de informação, os alunos memorizam conteúdos de forma passiva dentro de práticas tradicionalistas, isto se pode destacar como um reforço para a passividade e a dependência.

O autor destaca uma afirmação de Perrenoud (2000) que educar para a autonomia e o pensamento livre do aluno utilizando as TIC, seria algo totalmente diferente, sendo necessário julgamento, senso crítico, hipóteses e deduções, observação e pesquisa para que haja a inclusão dos alunos com deficiência.

Concluindo o autor coloca que se o professor se apossar das Tecnologias como auxílio ao ensino de pessoas com deficiência, para planejar aulas mais interativas e atrativas por apresentações multimídias, mudar paradigmas e concentrar na criação de situações de aprendizagem.

Ana Rita Serenato Bortolozzo e Marcos César Cantini (2006) em seu artigo que apresentou uma pesquisa realizada pelos Assessores de Tecnologia na Educação do Estado do Paraná, onde foram coletados dados referentes ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pelos professores que atendem alunos com necessidades educacionais especiais em instituições de ensino de dezenove cidades do Estado do Paraná.

Foram coletados dados que resultou em uma lista de dificuldades, necessidades e problemas, em relação ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, em relação à utilização das TIC em suas práticas pedagógicas com os referidos alunos.

Os autores destacam a relevante necessidade de formação continuada dos professores, tanto no âmbito das necessidades educacionais especiais como no uso significativo das TIC com estes alunos.

Com a pesquisa os autores perceberam que as TIC são pouco utilizadas com alunos com necessidades educacionais, pela falta de recursos tecnológicos nas escolas e pela deficitária formação do professor em como utilizá-las pedagogicamente.

Muitos professores demonstram interesse em se instruído uso das TIC na sua prática pedagógica, pois sua formação atual não oferece subsídios para uso das mesmas, quando o professor atende alunos com alguma deficiência, além de não conhecer as necessidades do aluno e não ter como promover seu aprendizado, sua prática pedagógica se faz por muitas vezes igualar o aprendizado destes alunos aos

demais da classe, sabendo que isto é uma prática que não propõe ao aluno com deficiência seu aprendizado significativo e a inclusão do mesmo, mesmo que a LDB 9394/96 garanta a exclusão em escola regular, onde não se pode admitir a heterogeneidade dos alunos.

Neste sentido faz-se necessário diagnosticar as dificuldades que esse professor se depara e propor sugestões para que o uso das TIC contribua para a construção do conhecimento de alunos portadores de necessidades especiais além do mais sua utilização deve ser devidamente planejada e adequada para favorecer o desenvolvimento e aprendizado, e assim também contribuir com o processo de inclusão escolar e social.

Bortolozzo e César apud Mantoan (2000) reconhece que as TIC são recursos que chamam atenção dos alunos, são interessantes e provocativos para que o aprendizado dos alunos inclusos consiga inserir-se sem sofrimentos nas escolas regulares, propiciando a oportunidade de aprender, interagir, criar, pensar e ter acesso a todas as tecnologias que o auxiliem a superar as barreiras que encontra em razão de sua limitação e valorizando suas potencialidades.

Ketilyn Mayara Pedro (2011), publicou o artigo: Utilização de Softwares Educativos Para Alunos com Deficiência Intelectual, no VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em educação especial, que o objetivo foi verificar em que medida as atividades praticadas na disciplina de informática, para alunos com Deficiência Intelectual (DI), contribua para apropriação do conteúdo e desempenho do aluno no processo de aprendizagem.

Pedro (2011) afirma em sua pesquisa que embora a maioria dos professores aludisse os benefícios da utilização de softwares educativos para alunos com DI, eles desconhecem a amplo número de softwares educativos disponíveis, bem como a maneira mais adequada de selecionar e utilizar esse recurso, afirma também quanto à discrepância em relação aos demais alunos da sala, quanto ao desempenho escolar.

A autora afirma uma das maiores preocupações dos professores tem sido como ensinar alunos com deficiência em turmas comuns, isso requer além de formação especializada, reformulação de práticas pedagógicas tradicionalistas e soltas, que se contrapõem à educação inclusiva, muitos destes professores não se sentem preparados para trabalhar com estes alunos além de inúmeros obstáculos que dificultam o processo de inclusão escolar.

Pequenas adaptações nas atividades podem auxiliar os alunos com deficiência em sala de aula, como engrossar um lápis ou uma caneta, aumentar a fonte dos textos para leitura, materiais que podem ser manipulados como o alfabeto móvel para a alfabetização, dentre um vasto número de adaptações que podem ser feitas pelo professor para auxiliar seu aluno em sala de aula, e por meio de softwares educativos que também é um recurso pedagógico sofisticado para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com deficiência seja física, cognitiva, auditiva ou visual, visto que existem inúmeros softwares adaptados especificamente para estes alunos.

A Autora reafirma que é necessário um professor para mediar seu uso perante a necessidade de rever os objetivos e conteúdos, escolher o software e avaliar o processo de aprendizagem, ela cita Oliveira (1997) que a existência destes recursos (softwares educativos) proporciona em alguns casos atenção individualizada aos alunos, pois a cada passo que o aluno passa de fase, ou acerta a resposta, o aluno recebe um elogio ou incentivo para seguir em frente ou refazer a atividade.

A autora encerra seu artigo mostrando que foi possível verificar que a utilização de softwares educativos para alunos com DI contribuiu para a apropriação do conteúdo e desempenho dos mesmos no processo de aprendizagem, na medida em que as atividades que utilizam esse recurso pedagógico sejam planejadas e mediadas pelos professores, as atividades propostas e desenvolvidas nas aulas de informática devem ser compatíveis com os conteúdos que são trabalhados em sala de aula, essa prática favorece a aprendizagem dos alunos com deficiência e caracteriza a utilização dos computadores e dos softwares educativos como um recurso pedagógico.

Gilmara Carsten (2011) em sua publicação, afirma que o computador pode representar um importante papel no ensino-aprendizagem de pessoas com deficiências, pois seus recursos podem facilitar e socializar a produção dos conhecimentos culturalmente construídos, e que se encontram fora do alcance dessas pessoas, esta ferramenta tem ocasionado significativos avanços na área de educação e o professor exerce papel fundamental neste contexto, pois é ele que produz no aluno a vontade de participarem do processo educativo

O uso do computador ajuda no desenvolvimento dos portadores de necessidades especiais, facilitando o seu aprendizado (oferecendo recursos de

escrita, leitura, armazenamento e pesquisa de informações, dentre outros) e socialização.

Carsten apud Mantoan (2000) reitera que alguns estudos têm sido desenvolvidos no uso do computador com pessoas com deficiência, é elucidado que há a necessidade de produzir tecnologias para ser aplicadas a educação com propósitos bem definidos e que recusem qualquer forma de exclusão social.

As Tecnologias de informação como o computador pode ser um facilitador da aprendizagem, ele pode assumir um papel que desencadeia situações inusitadas que requerem engajamento, flexibilidade de objetivos e avaliação contínua.

Para isso, faz-se necessária a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a construção do conhecimento da pessoa, a partir de adaptações curriculares e materiais

Carsten apud VALENTE (1991) coloca que os recursos tecnológicos podem ser a ponte que liga a dificuldade do aluno com deficiência ao aprendizado significativo e também usa o pensamento de Moran (2001) que reitera que seja necessária a formação dos professores, para que eles aprendam a utilizar as TIC como ferramenta na prática pedagógica, dominando os novos processos de aprendizagem, assim ensinar utilizando as Novas TIC é instigar os para que sejam mais autônomos e confiantes.

#### **4- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através das análises dos artigos selecionados pode-se perceber que todos os autores afirmam que a Tecnologia é uma ferramenta que muito tem a ajudar no ensino de alunos com deficiência, pois além do aprendizado, contribui também na valorização deste aluno, dando a ele autonomia para avançar ou retroceder em atividades manipuladas por ele mesmo, assim o aluno constrói seu próprio conhecimento.

Porém não se pode generalizar e dizer que todas as TIC podem ser utilizadas para todos os alunos com deficiência, existe uma gama enorme de softwares educativos para a educação especial e cabe ao professor ser capacitado para manipula-los, depois escolher qual melhor cabe ao seu aluno, observando a sua deficiência, diagnosticando quais as dificuldades que ele pode encontrar para manipular os softwares e só depois utilizar com o aluno para que aconteça o aprendizado significativo e não aconteça um “uso por usar”.

Pode-se também citar nos artigos a dificuldade dos professores em utilizar as TIC, seja por falta de formação, seja também por falta de recursos nas escolas o número de alunos em sala de aula que muitas vezes não há tempo hábil ao professor para planejar atividades diferenciadas ao seu aluno com deficiência dando a ele a atenção individualizada que este tipo de aluno tanto precisa.

Então através destes autores pode-se reiterar que as TIC pode representar um papel muito importante no ensino de alunos com deficiência, salientando a possibilidade de socialização, produção de conhecimento com motivação e incentivo e o professor tem o papel importante neste uso, pois ele que guiará o seu aluno a utilizar as TIC para obter os objetivos que pretende em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002

BORTOLOZZO, A. R. S.; CANTINI, M.C.; ALCANTARA, P.R. **O uso das TICs nas necessidades especiais** (<https://pt.scribd.com/document/40278681/CI-151-TC-TICeNEE>, Acesso em 18 de janeiro de 2018)

BRASIL. **Lei n. 9394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Editora do Brasil, 1996

BULMER, M. **Sociological research methods**. London: Macmillan, 1977 In. Terence, A. C.; Filho, E. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. ([http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006\\_tr540368\\_8017.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf) acesso em 02 de dezembro de 2017)

CARSTEN. G. **Utilização do computador na alfabetização do aluno com deficiência intelectual**. (<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/33207/GILMARACARSTEN.pdf?sequence=1>, Acesso em 18 de Janeiro de 2018)

GALVÃO FILHO, T. **As novas tecnologias na escola e no mundo atual: fator de inclusão social do aluno com necessidades especiais?** In: Anais do III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial. Fortaleza: MEC, 2002. ([www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=622](http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=622), Acesso em 22 de Janeiro de 2018)

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto. Alegre: Artmed, 2002.



INHELDER, B. **Le diagnostic du raisonnement chez les debiles mentaux.** Neuchatel, Suisse. Delachauxet Niestlé S. A, 1943. In: CARSTEN. G. **Utilização do computador na alfabetização do aluno com deficiência intelectual.** (<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/33207/GILMARACARSTEN.pdf?sequence=1>, Acesso em 18 de Janeiro de 2018)

MANTOAN, M.T.E. **Texto publicado em Espaço: Informativo técnico científico do INES, nº 13 (janeiro-junho 2000),** Rio de Janeiro. INES, 2000. In: BORTOLOZZO; A. R. S. **O uso das TICs nas necessidades especiais** (<https://pt.scribd.com/document/40278681/CI-151-TC-TICeNEE>, Acesso em 18 de janeiro de 2018)

MANTOAN, M.T.E. **Texto publicado em Espaço: Informativo técnico científico do INES, nº 13 (janeiro-junho 2000),** Rio de Janeiro. INES, 2000. In: CARSTEN. G. **Utilização do computador na alfabetização do aluno com deficiência intelectual.** (<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/33207/GILMARACARSTEN.pdf?sequence=1>, Acesso em 18 de Janeiro de 2018)

MORAN, J.M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas. Papyrus, 2001. In: CARSTEN. G. **Utilização do computador na alfabetização do aluno com deficiência intelectual.** (<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/33207/GILMARACARSTEN.pdf?sequence=1>, Acesso em 18 de Janeiro de 2018)

OLIVEIRA, R. **Informática educativa: dos planos e discursos a sala de aula.** Campinas, SP. Papyrus, 1997. In: PEDRO, K.M. **Utilização de softwares para alunos com deficiência intelectual** ([http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS\\_TECNOLOGIAS/256-2011.pdf](http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/256-2011.pdf), Acesso em 18 de Janeiro de 2018)

PEDRO, K.M. **Utilização de softwares para alunos com deficiência intelectual** ([http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS\\_TECNOLOGIAS/256-2011.pdf](http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/256-2011.pdf), Acesso em 18 de Janeiro de 2018)

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2000. In: GALVÃO FILHO, T. **As novas tecnologias na escola e no mundo atual: fator de inclusão social do aluno com necessidades especiais?** In: Anais do III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial. Fortaleza: MEC, 2002. ([www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=622](http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=622), Acesso em 22 de Janeiro de 2018)

RODRIGUEZ, G.; GIL, J.; GARCIA, E. **Metodología de la investigación cualitativa.** Ediciones Aljibe. Málaga. 1996.

# AUTORES

**Adriana Augusta de Oliveira**

Professora e supervisora escolar na educação básica, graduada em Letras, pós-graduada em Língua Portuguesa; Supervisão e inspeção; Psicopedagogia clínica e institucional, em Docência com ênfase na educação básica e pós-graduanda em Educação Inclusiva.

**Adriana Brito da Silva**

Licenciado em Letras – FINAV.

**Alessandra Amancio dos Santos Pereira**

Licenciada em Letras – FINAV.

**Aline Fernanda Nogueira Militão**

Licenciada em Pedagogia – UFMS.

**Carla Camargo Santos Cardoso**

Licenciada em Pedagogia – Anhanguera.

**Débora Gabriele Bortolanza e Santos**

Licenciada em Pedagogia – UNIGRAN.

**Débora Xavier de Souza Fernandes**

Licenciada em Pedagogia – Unicesumar.

**Elisandro Troni Campos**

Licenciado em Pedagogia – Anhanguera.

**Fátima Sueli Vidoto Ricardo**

Licenciada em Letras - FINAV/ Licenciada em Pedagogia – UFMS.

**Gustavo Garcia Martins**

Licenciado em Educação Física – Anhanguera.

**Helena Andrade Campos**

Professora e supervisora escolar na educação básica, graduada em Letras e Pedagogia, pós-graduada em Texto e produção de sentido; Supervisão escolar; Inspeção escolar; Educação empreendedora; em Docência com ênfase na educação básica e pós-graduanda em Educação Inclusiva.

**José Ouraci Souza Roxo**

Graduado em Artes Visuais pela Uninter e pós graduado em Gestão Escolar também pela Uninter. Exerceu a função de supervisor de escolas municipais de Nilo Peçanha-Ba entre os anos de 1980 e 1984. Ingressou no Estado através de concurso público no ano de 1991 para exercer a função de professor no ensino fundamental. Atuou também no ensino médio. Atualmente exerce a função de vice diretor do Colégio Estadual Adelaide Souza no município de Nilo Peçanha-Ba. Foi Secretário Municipal de Administração e de Cultura, Turismo e Meio Ambiente entre os anos de 1997 e 2008 no mesmo município. Exerce também a função de Diretor no Grupo Cultural Zambiapunga.

**Keila Priscila Silva**

Licenciada em Pedagogia – Anhanguera /Licenciada em Matemática UNIJALES,.

**Kelly Aparecida da Silva**

Licenciada em Pedagogia – FINAV.

**Loredani Verão Braga**

Licenciada em Pedagogia – Anhanguera.

**Lourdes Gabriela Prevedel**

Licenciada em Química e Matemática – UEMS.

**Lucas Fernando Prevedel**

Licenciado em Educação Física – UNIGRAN.

**Luciana Mendes Moreira**

Licenciada em Artes – UNAR.

**Luiz Augusto Ferreira de Campos Viana**

Professor efetivo do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFMG Campus Avançado Arcos e coordenador do Curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica do IFMG- Arcos; graduado em Engenharia Industrial Mecânica pelo CEFET-MG; mestre em Engenharia de Materiais pela Universidade Federal de Ouro Preto e doutorando em Química pela Universidade Federal de Viçosa, por meio do Programa de Pós-Graduação Multicêntrico.

**Luiz Carlos Araujo dos Santos**

Professor Dr. Departamento de História e Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

**Luzia Ferreira Lima**

Licenciada em Pedagogia – UNIGRAN.

**Maria Aparecida da Silva**

Licenciada em Arte – Claretiano.

**Maria Lúcia Moraes Castilho**

Licenciada em Geografia – FINAV.

**Marineide Elias Alexandre**

Licenciada em Letras e Pedagogia – FINAV.

**Michele Ramos Marçal**

Licenciada em Pedagogia – Anhanguera.

**Míriam Kelem Ribeiro Alves**

Licenciada em Química e Matemática – UEMS.

**Natalia Oliveira dos Santos**

Licenciada em Pedagogia – Anhanguera.

**Natalie Oliveira dos Santos da Silva**

Licenciada em Pedagogia – Anhanguera.

**Rosemare Guimarães Cruz**

Graduada em Matemática pela UVA- CE. Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFC. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFC. Especialista em Educação Matemática pela FAK - Kurios.

**Sérgio Ferreira da Silva**

Licenciado em Educação Física – UNIGRAN.

**Sharlene Ribeiro da Silva**

Licenciada em História – UFGD.

**Thayrlan Silva Souza**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

**Wagner Luiz da Costa Santos**

Professor na Educação Básica da Bahia, com experiência na área de linguagens com ênfase em línguas portuguesa e inglesa. Graduado em Licenciatura em Letras - Português (2013) e também em Letras - Inglês (2022) pela Universidade Federal da Paraíba. Graduado em Pedagogia pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (2019). Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Cândido Mendes - RJ. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Intervale. Especialista em Psicopedagogia e Libras pela Intervale. Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Esoecial pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Pós graduando em Educação Digital pela Universidade do Estado da Bahia. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University - USA.

**Walisson Oliveira Santos**

Mestrando em Letras/Estudos Literários pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Graduado em Jornalismo pelo Centro Universitário Funorte (UNIFUNORTE). Graduando em Letras - Português pela Universidade de Uberaba (Uniube). Pós-graduado em Marketing e Comunicação Empresarial pela Faculdade Serra Geral (FSG) e pós-graduado em Literatura Brasileira (FSV).

**Wanderley dos Santos Rufino**

Licenciado em Educação Física – UNIGRAN.

uniatual  
EDITORA

ISBN 978-658601315-3



9 786586 013153