

Volume **4**  
2022

Organizadores *Resiane Paula da Silveira*  
*Jader Luís da Silveira*

— CAMINHOS DA —  
**EDUCAÇÃO**  
Concepções e  
Desdobramentos

  
Editora  
**MultiAtual**

Volume 4  
2022

Organizadores *Resiane Paula da Silveira*  
*Jader Luís da Silveira*

— CAMINHOS DA —  
**EDUCAÇÃO**  
Concepções e  
Desdobramentos

  
Editora  
MultiAtual

© 2022 – Editora MultiAtual

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

editoramultiatual@gmail.com

### **Organizadores**

Jader Luís da Silveira

Resiane Paula da Silveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

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

**Capa:** Freepik/MultiAtual

**Revisão:** Respective 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. Rícael 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

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)

Silveira, Resiane Paula da  
S587c Caminhos da Educação: Concepções e Desdobramentos -  
Volume 4 / Resiane Paula da Silveira; Jader Luís da Silveira  
(organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2022. 111 p.  
: il.  
Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-89976-90-5  
DOI: 10.5281/zenodo.7442506

1. Educação. 2. Docência. 3. Tecnologias. 4. Desafios Atuais. 5.  
Concepções e Desdobramentos. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 370  
CDU: 37

*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.

Editora MultiAtual  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.editoramultiatual.com.br](http://www.editoramultiatual.com.br)  
[editoramultiatual@gmail.com](mailto:editoramultiatual@gmail.com)  
Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.editoramultiatual.com.br/2022/12/caminhos-da-educacao-concepcoes-e.html>





**AUTORES**

**ADRIANA DE MENEZES  
ANDRÉ LEONARDO DEMAISON  
ANNA CLARA SOUZA FONSECA  
ARLETE RIBEIRO NEPOMUCENO  
CRISTIANE LEITE DOS SANTOS  
CRISTINA BRUST  
DAVI MILAN  
EDNA MARIA DA SILVA OLIVEIRA  
EDNÉIA ESCARAMUÇA INÁCIO E SILVA  
ELCIAS OLIVEIRA DA SILVA  
ERICA DANTAS DA SILVA  
GISLAINE SCHON  
ITAÉCIO FELIPE SILVA  
JEOVANA NUNES RIBEIRO  
JOÃO BATISTA LUCENA  
KATIA CRISTINA DEPS MIGUEL  
LUCAS FERREIRA RODRIGUES  
MARCELA RIBEIRO TRINDADE  
MARIA APARECIDA DE SOUZA  
MARIA CRISTINA RUAS DE ABREU MAIA  
MARILDA DUQUE PIONTICOSKI  
PAULA PARAGUASSU BRANDÃO  
RAINNER VITAL NUNES RIBEIRO  
REGINA LUCIA NAPOLITANO FELÍCIO FELIX BATISTA  
WAGNER FEITOSA AVELINO**

## APRESENTAÇÃO

A importância da Educação vai além da transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, ela contribui para a formação cidadã dos estudantes e promove a transformação do meio social para o bem comum.

A Escola, como principal instituição da educação formal, é um ambiente social no qual as crianças vivenciam suas primeiras relações com seus semelhantes e aprendem a conviver em sociedade.

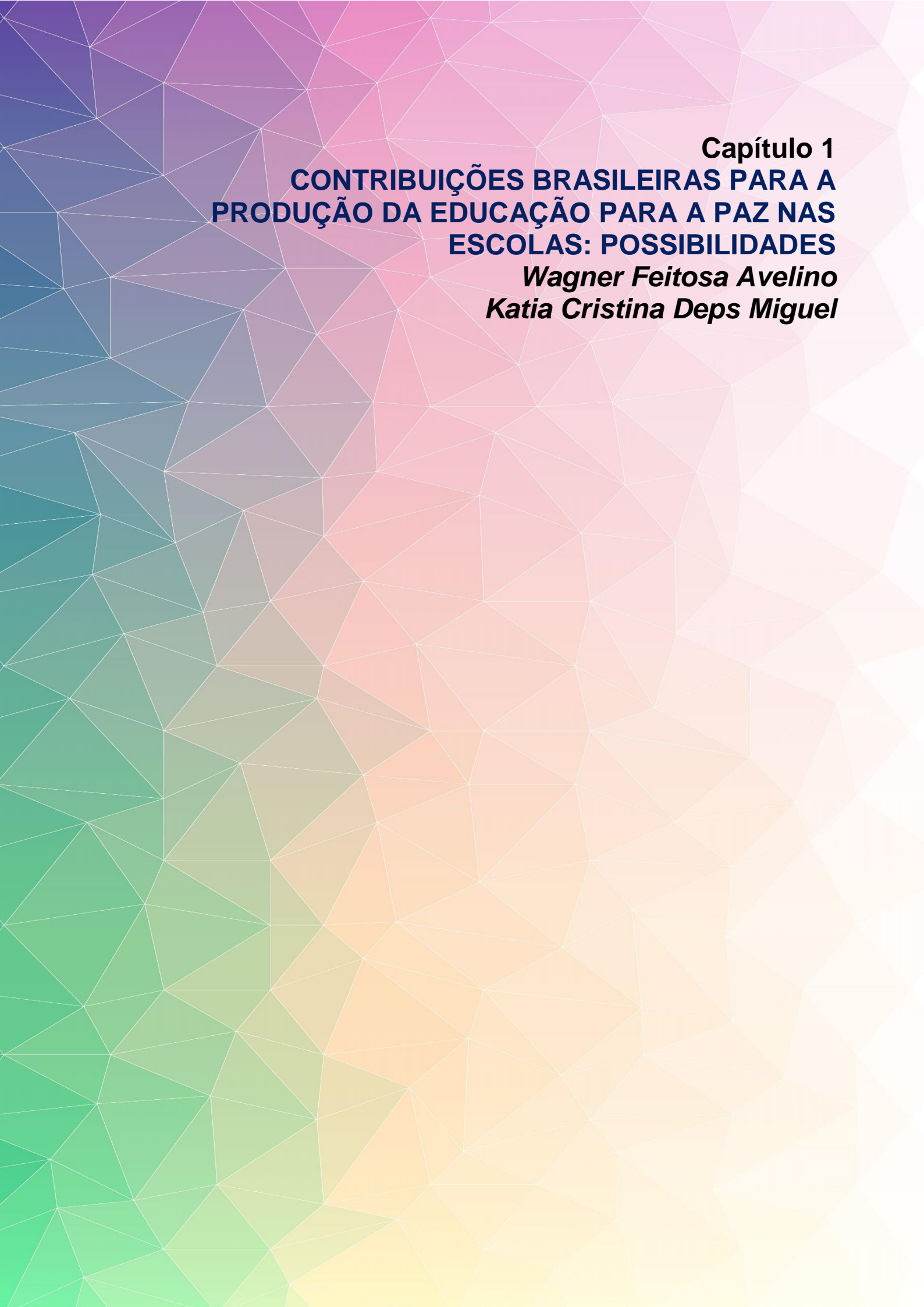
A Educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, pois em cada conquista rumo à civilização, faz-se presente junto a esta, a necessidade de transmissão aos semelhantes. Assim, pode-se dizer que a educação nasce como meio de garantir às outras pessoas àquilo que um determinado grupo aprendeu.

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 da coleção **Caminhos da Educação: Concepções e Desdobramentos** conta com trabalhos científicos de diferentes áreas da Educação, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1</b> <b>CONTRIBUIÇÕES BRASILEIRAS PARA A PRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ NAS ESCOLAS: POSSIBILIDADES</b> <i>Wagner Feitosa Avelino; Katia Cristina Deps Miguel</i>	<b>8</b>
<b>Capítulo 2</b> <b>ALUNOS COM SURDEZ EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS</b> <i>Marilda Duque Pionticoski</i>	<b>31</b>
<b>Capítulo 3</b> <b>EVIDÊNCIAS DA DISCALCULIA NO AMBIENTE ESCOLAR: SUAS MANIFESTAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO</b> <i>Davi Milan; Erica Dantas da Silva; Itaécio Felipe Silva; Cristina Brust; Maria Aparecida de Souza; Cristiane Leite Dos Santos; Edna Maria da Silva Oliveira; Gislaine Schon; Lucas Ferreira Rodrigues; João Batista Lucena</i>	<b>41</b>
<b>Capítulo 4</b> <b>RESSOCIALIZAÇÃO DO EX-DETENTO: FAMÍLIA E SOCIEDADE</b> <i>Marilda Duque Pionticoski</i>	<b>53</b>
<b>Capítulo 5</b> <b>EDUCAÇÃO BÁSICA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: INTERVENÇÕES DOCENTES PARA A ESCOLA DO AMANHÃ</b> <i>Davi Milan; Erica Dantas da Silva; Regina Lucia Napolitano Felício Felix Batista; Lucas Ferreira Rodrigues; Edna Maria da Silva Oliveira; Ednéia Escaramuça Inácio e Silva; Adriana de Menezes; Paula Paraguassu Brandão; João Batista Lucena</i>	<b>66</b>
<b>Capítulo 6</b> <b>A MINHA VOZ E AS VOZES DOS OUTROS: INDÍCIOS DE AUTORIA EM REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM</b> <i>Anna Clara Souza Fonseca; Arlete Ribeiro Nepomuceno; Marcela Ribeiro Trindade; Maria Cristina Ruas de Abreu Maia</i>	<b>79</b>
<b>Capítulo 7</b> <b>A ERGONOMIA DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UMA OBSERVAÇÃO ASSISTEMÁTICA INICIAL</b> <i>Rainner Vital Nunes Ribeiro; Jeovana Nunes Ribeiro; André Leonardo Demaison</i>	<b>99</b>
<b>AUTORES</b>	<b>107</b>



**Capítulo 1**  
**CONTRIBUIÇÕES BRASILEIRAS PARA A**  
**PRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ NAS**  
**ESCOLAS: POSSIBILIDADES**  
*Wagner Feitosa Avelino*  
*Katia Cristina Deps Miguel*



# CONTRIBUIÇÕES BRASILEIRAS PARA A PRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ NAS ESCOLAS: POSSIBILIDADES

**Wagner Feitosa Avelino<sup>1</sup>**

*Doutorando em Educação (UNESP), Integrante do grupo de estudo Núcleo de Estudos em Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas, Professor da Educação Básica., [wagner.avelino@unesp.br](mailto:wagner.avelino@unesp.br)*

**Katia Cristina Deps Miguel**

*Mestra em Educação (UNESP), psicopedagoga (UAM), graduação em Letras (UFRJ), Diretora concursada SEDUC/SP.*

**Resumo:** Esta é uma pesquisa que discute as contribuições epistemológicas sobre a violência escolar em busca de reflexões formativas para a cultura da paz nas escolas, desmistificando os fundamentos conceituais que emergem convergências e divergências por educadores e familiares. Objetiva analisar a violência na/à/da escola e suas manifestações em instituições de ensino, que prejudicam o processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes na Educação Básica. Como método trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica de caráter qualitativo com abordagens narrativas descritiva/analítica. As fontes foram estudos já trilhados por especialistas que contribuíram teoricamente e/ou empiricamente disponibilizando técnicas que remetam a eliminação das violências a partir da reflexão crítica. Os resultados apontaram para a falta de conhecimentos da sociedade sobre a existência dos tipos de violências que adentraram as escolas ao longo dos anos; do pouco diálogo e apoio familiar mediante aos conflitos recorrentes; superficialidade na formação dos educadores durante os cursos na docência; despreparo dos docentes quanto as questões de mediação de conflitos em sala de aula; influências promovidas por acesso aos conteúdos inapropriados, como jogos com armas e filmes violentos, além de descasos com as vítimas ao invés de apoio afetivo e psicológico. Mediante aos resultados é imprescindível que haja união entre família e escola, a fim de auxiliá-los no combate da violência fomentando a fraternidade e a harmonia a partir da comunicação construtiva.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Educação para a Paz. Epistemologia. Relação Escola-Família. Violência Escolar.

**Abstract:** This is a research that discusses the epistemological contributions on school violence in search of formative reflections for the culture of peace in schools,

---

<sup>1</sup> Este estudo tem como agência de fomento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código Financeiro 001.

demystifying the conceptual foundations that emerge convergences and divergences by educators and family members. It aims to analyze violence in/at/from school and its manifestations in educational institutions, which harm the teaching and learning process of children and adolescents in Basic Education. As a method, it is a qualitative literature review research with descriptive/analytical narrative approaches. The sources were studies already tracked by specialists who contributed theoretically and/or empirically by providing techniques that refer to the elimination of violence based on critical reflection. The results pointed to the society's lack of knowledge about the existence of the types of violence that entered schools over the years; the lack of dialogue and family support through recurrent conflicts; superficiality in the training of educators during teaching courses; teachers' unpreparedness regarding issues of conflict mediation in the classroom; influences promoted by access to inappropriate content, such as games with weapons and violent movies, in addition to neglecting victims instead of emotional and psychological support. Through the results, it is essential that there is union between family and school, in order to help them in the fight against violence, promoting fraternity and harmony from constructive communication.

**Keywords:** Basic Education. Education for Peace. Epistemology. School-Family Relationship. School Violence.

## INTRODUÇÃO

De antemão, é muito complexo definir o conceito de violência escolar, já que suas definições variam de acordo com aspectos culturais, sociais, históricos e individuais. Embora seja indispensável sistematizar nestas linhas introdutórias, o que de fato é considerado violência no ambiente escolar propomos aqui uma reflexão crítica sobre a temática, no intuito de eliminar de vez a ignorância da violência no cotidiano escolar em prol da educação para a paz.

Etimologicamente, o ato de violência se manifesta de diversas formas, seja em guerras, torturas, conflitos étnico-religiosos, preconceito, questões ideológicas e sociais, que de certa forma estão direcionados principalmente contra às mulheres, grupos minoritários, crianças e idosos, relacionados a violência física, sexual e verbal. Aliás, o conceito é tão complexo que ao longo dos anos foi adquirindo outras características, camufladas por meio das violências simbólicas, multiplicadas pelas relações de poder, causando danos morais que tem marcado tanto quanto aos danos físicos.

Para compreender melhor o conceito de violência é preciso analisar o significado histórico e o vocábulo origina do latim "*Violentia*", que quer dizer "veemência, impetuosidade". Mas, sua gênese está relacionada à violação, além de

estrita relação com a palavra “*violentus*”, ou seja, aquele que age pela força, ou no caso “*violare*”, indivíduo que trata com brutalidade, desonra, ultraje. Assim, Ferreira (1993, p.568), define violência:

Estado daquilo que é violento; ato de violentar; veemência; irascibilidade; abuso de força; tirania; opressão; constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer um ato qualquer, coação.

Por essa razão, entende-se que existem diversas formas de violências praticadas dentro e fora das escolas, manifestado com a intencionalidade da agressão perversa ou imposição de poder, remetido pela coação, amedrontamento ou intimidação da vítima (CANUTO, 2015).

Como ponto de partida, é relevante ressaltar contextos em que se iniciam os comportamentos violentos em âmbito escolar, levando as ações evoluírem e/ou ganharem mutações que vão desde conflitos psicológicos entre os indivíduos, depredações contra o patrimônio escolar e Bullying que levam aos massacres violentos que perduram e deixam marcas eternas na sociedade.

No Brasil, os casos mais chocantes ocorreram na cidade de Realengo no estado do Rio de Janeiro, onde morreram 12 jovens de 13 a 15 anos, deixando mais 22 feridos no ano de 2011. E o mais recente na cidade de Suzano no Estado de São Paulo em 2019, em que dois atiradores - ex-alunos - mataram cinco estudantes e duas funcionárias da escola. Nos Estados Unidos, o massacre mais violento ocorreu quando dois jovens entraram no Instituto Columbine, e mataram 12 pessoas, deixando mais 25 feridas, fato que levou a população a discutir sobre as violências em espaços escolares. Diante do exposto, diversos filmes e documentários foram criados para fomentar a cultura da paz nas escolas, como os filmes: Elefante, direção de Gus Van Sant; Bang Bang Você Morreu, direção de Guy Ferland; o seriado American Horror Story, dos criadores Ryan Murphy e Brad Falchuk, além do documentário Tiros em Columbine, com direção de Michael Moore.

É notório que os atos violentos em âmbito escolar, são representações socioculturais de resquícios históricos mal interpretados e resolvidos, que carecem destaques por meio de estudos e pesquisas documentais, empíricas, teóricas e etnográficas para minimizar atos que têm deixado muitos traumas nos indivíduos

(MODENESI, 2015). Conforme Charlot (2002) a questão da violência escolar não é um assunto tão recente e é inevitável ampliar os estudos e debates.

Doravante, apresentamos contribuições epistemológicas sobre os diversos tipos de violências em espaço escolar que possam remeter a reflexões que levem para a cultura da paz nas escolas. Em um primeiro momento, resgatamos historicamente o contexto da violência e suas manifestações, depois apontamos as variações da violência em ambiente escolar por meio de definições conforme os pesquisadores nacionais e internacionais e por fim, como a violência tem afetado as relações comportamentais de alunos e professores nas escolas brasileiras.

Simultaneamente, com este estudo apreende-se como as manifestações violentas ocorridas no ambiente escolar têm sido percebidas e compreendidas por professores e familiares dos estudantes (LIBANORI, 2011). Tal identificação tem função estrutural na compreensão do engendramento do respectivo fenômeno e tais dados podem auxiliar a comunidade escolar a se aprofundar no conhecimento da complexidade da produção e reprodução da violência em espaço escolar, tendo em vista planejar ações teórico/práticas que venham promover uma pedagogia humanística e a cultura da não violência.

Essas contribuições são extraídas de reflexões/proposições produzidas no Brasil, derivando-se de problemas recorrentes as diversas violências nas escolas públicas e que não tem recebido a devida atenção do Estado Brasileiro no que se refere à formação inicial e formação continuada de professores para esse nível de escolarização, o que não tem favorecido a produção da cultura da paz tão urgente nas instituições escolares.

Metodologicamente, a pesquisa teve por objetivo central compreender entrelaçadamente três níveis de violência que ocorre em espaço escolar, violência à escola, violência *na* escola e violência *da* escola, para evidenciar as formas de tais manifestações, cujo entendimento é inexorável à produção da paz nas escolas.

Desse modo, o presente texto resulta de uma revisão bibliográfica por meio da abordagem qualitativa, cuja análise dos dados se deu pela inflexão da técnica *Análise de Conteúdo* de Bardin (1977). No intuito de alcançar a proposta inicial buscou-se categorizar e interpretar os dados mediante a referida técnica, extraindo informações cujas unidades de contexto e sentido ficaram circunscritas nas proposições feitas por cada autor, no tocante às ações que favorecem a produção da cultura da paz nas

escolas. Sobretudo, naquilo que diz respeito aos obstáculos rígidos que impedem no ambiente escolar a produção da cultura da não violência.

Para a produção deste trabalho, recorreu-se às diversas bibliotecas físicas e digitais em universidades públicas e privadas no Brasil, bancos de dados e revistas científicas, além de acervos pessoais dos pesquisadores. Desse modo, foram utilizados 16 artigos científicos, 6 teses e dissertações, 13 obras literárias, 5 Anais e Congressos, palestras, 4 filmes e documentários. Para tal, buscou-se nas plataformas digitais descritores que remetessem a violência e como ela tem se manifestado no ambiente escolar, a saber: violência escolar; violência na escola; violência à escola; violência da escola. Tratando-se de uma pesquisa documental com fontes secundárias de caráter qualitativo, descritivo e exploratório circunscrito ao período de 2000 a 2021, recorte temporal justificado pelo aumento da violência em âmbito escolar nos últimos anos.

O arcabouço teórico discute a fundamentação da violência escolar seguindo a luz dos pesquisadores Abramovay (2012, 2015); Arendt (1999); Ariès (1978); Bourdieu (1989); Carvalho *et al.* (2019); Charlot (2002); Debarbieux & Deuspienne (2003); Foucault (1987), Vinha (2003), Silva (Silva, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2012, 2013, 2016) dentre outros pesquisadores que visam reflexões epistemológicas e críticas, no intuito de práticas formativas e cidadã para a cultura da paz nas escolas.

O levantamento das fontes foi organizado com base em várias pesquisas realizadas sobre o enfrentamento da violência escolar. O livro *Violências das Escolas*, lançado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência (UNESCO) no Brasil, contém resultados sobre a violência nas escolas em 13 Unidades da Federação e no Distrito Federal, algo nunca feito no Brasil, de autoria das professoras Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua. Essa pesquisa possibilitou a formatação de diversas ações para combater a violência escolar, entre as quais destaca-se a criação do Observatório de Violência na Escola no Brasil, iniciativa conjunta da UNESCO e da Universidade Católica de Brasília. No mesmo intuito, as pesquisadoras Marilda da Silva e Adriele Gonçalves da Silva no livro *Sutilezas da naturalização/reconhecimento da violência* desenvolveram uma pesquisa de Revisão Bibliográfica, cujas fontes foram dissertações e teses no país produzidas de 2008 a 2012, disponibilizados no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sendo possível considerar



que a produção acadêmica sobre o tema violência em espaço escolar tem crescido assustadoramente.

Corroborando, o Instituto Locomotiva e Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) apresentaram resultados de uma pesquisa no final do ano de 2019 em que há um crescimento da violência nas escolas públicas do estado de São Paulo, o mais populoso do Brasil. Os números identificam que a cada 10 professores, 54% já sofreram violências no ofício da profissão e no caso dos alunos 37% já sofreram bullying, agressões físicas ou discriminações em espaço escolar. Mas, os dados são ainda mais preocupantes, quando a pergunta é: se já presenciaram alguns atos violentos na escola? Os 90% dos docentes responderam que sim, no caso dos alunos 81% presenciaram violências física ou psicológica (APEOESP, 2020).

Sobre as questões de caráter qualitativo as informações coletadas são um conjunto de resultados de pesquisadores que investigam a violência escolar em diversas perspectivas teóricas e metodológicas. Embora, algumas dessas diferenças não prejudicaram a análise contida nas fontes, pelo contrário, ajudou a identificar as facetas da violência na escola pela ótica dos pesquisadores.

Os dados apontam para a falta de conhecimento e compreensão da sociedade sobre a existência dos tipos de violências que vêm ocorrendo nas escolas brasileiras ao longo dos anos; o pouco diálogo das famílias com a escola a esse respeito, bem como para a raridade de apoio familiar diante aos conflitos recorrentes; a superficialidade na formação dos educadores, formação inicial e durante a própria docência, no que tange à respectiva temática, o despreparo dos docentes quanto às questões de mediação de conflitos em sala de aula; as influências promovidas por acesso aos conteúdos curriculares inapropriados que estimulam tais atos, como jogos com armas e filmes violentos, além de descasos com as vítimas ao invés de apoio afetivo e psicológico.

Portanto, ao consultar as fontes foram extraídas informações implícitas e explícitas sobre as violências cometidas em espaço escolar, são justamente esses percalços que analisamos e descrevemos para estimular o processo da cultura da paz na escola básica brasileira e em qualquer outro contexto escolar.

## **O CONTEXTO HISTÓRICO DE VIOLÊNCIA**

Para uma melhor compreensão do contexto é necessário retroceder alguns séculos e analisar historicamente os processos da disciplina escolar. De acordo com Ariès (1978), o uso de castigos corporais gerados pelo poder hierarquizado já estava presente nas primeiras instituições escolares medievais. Anteriormente, os mestres não possuíam um interesse pelo comportamento do aluno fora da sala de aula, tampouco eram submetidos a uma autoridade disciplinar pelos castigos cometidos. Sendo assim, os alunos geralmente seguiam exemplos de um estudante mais velho compartilhando os ensinamentos por toda vida. Contudo, a partir do século XV, esses hábitos foram perdendo forças, a ponto de, aos olhos da sociedade parecer um fenômeno de desordem ou anarquia.

Segundo o mesmo autor, iniciou-se uma luta contra o sistema de educação, composto por camaradagem, dando lugar a uma educação autoritária. Ademais, para os educadores da época, seus alunos não deveriam mais estar à mercê dos mais velhos, e sim de uma educação hierárquica e rigorosa. Os educadores acreditavam que “era dever também usar sem indulgência culpada de seus poderes de correção e punição, pois isso envolvia a alma dessas crianças [...]” (ARIÈS, 1978, p.117). Com isso, tanto os castigos corporais quanto a autoridade hierarquizada se generalizaram na sociedade. Embora, apresentassem castigos diferenciados de acordo com suas condições sociais. Nesse caso, todas as crianças eram submetidas a um mesmo nível de punição.

[...] a infância de todas as condições sociais, era submetida ao regime degradante dos plebeus. O sentimento da particularidade da infância, de sua diferença com relação ao mundo dos adultos começou pelos sentimentos mais elementar de sua fraqueza, que a rebaixa ao nível das camadas mais inferiores (ARIÈS, 1978, p.118).

Deste modo, é possível identificar os castigos, ao qual tinham por objetivo humilhar os sujeitos, de modo a estabelecer uma separação hierárquica, com o intuito de compactuar o poder autoritário dos adultos sobre os mais novos. No século XVIII, a opinião pública europeia se manifestava contra tal disciplina, condenando os educadores da época com tais práticas, no pretexto de reorganizar o sistema público escolar. Já no Brasil Colonial, há registros que a prática da violência esteve relacionada aos ambientes escolares por meio da disciplinarização durante as

principais ocupações jesuíticas. Assim, a educação das crianças, dispunham de castigos severos, que faziam parte da prática educativa.

Nas aldeias administradas pelos jesuítas, Mem de Sá mandara fazer tronco e pelourinho, “por lhes mostrar que têm tudo o que os cristãos têm”, como escrevia a Dom Sebastião e, também, para o mineirinho meter os moços no tronco quando fogem da escola [...] (CHAMBOULEYRON, 2004 *apud* RICAS; BONOSO 2010, p. 215).

Segundo Carvalho *et al.* (2019), os castigos utilizados pelos missionários jesuítas advinham da cultura europeia, sendo usados para corrigir, visto que os educadores desta época não acreditavam na disciplina sem obediência. Mediante, o uso de castigos corporais era visto como prática pedagógica para manter a ordem nas aulas e a organização dos espaços educacionais.

Com a chegada da família real ao Brasil no contexto do Império Napoleônico, a aplicação dos castigos corporais continuou nos ambientes escolares e por muito tempo foram vistos como práticas positivas na época. Conforme Carvalho *et al.* (2019), tais castigos aconteciam por dois motivos: punição por mau comportamento e pelas dificuldades na aprendizagem. Haja visto que, eram utilizados chicotes e palmatórias, sendo considerados métodos disciplinadores e não violentos. Essa prática, só começou a ser questionada décadas depois, e embora houvesse leis gerais acerca do ensino no Primeiro Império Brasileiro, não havia nada referente a aplicação de castigos. A lei acabou apenas se omitindo em relação às violências físicas, e se focalizando nos castigos morais e psicológicos utilizados durante a introdução do Método Lancaster. Por sua vez, o método lancasteriano utilizava outros meios para disciplina escolar, como repreensão por meio das tarefas após as aulas, exposição a humilhação e comunicado aos pais, visando castigos mais rígidos ao chegar nos lares.

Já no século XX, a pedagogia da Escola Nova, introduzida na segunda década do século, repudiava os castigos físicos e conseqüentemente a educação pautada no tradicionalismo. Neste período, as agressões foram perdendo espaços e substituídas por castigos de cunho moral, como longas horas em pé, privações de alimentos e recreações, anotações na caderneta que resultavam em surras pelos pais. Os professores eram proibidos de agredirem os alunos, porém os pais exerciam este poder, muitas vezes intitulado como “correção de amor” (ARAGÃO; FREITAS, 2012). Sendo assim, observa-se que a cultura violenta em âmbito escolar, tenha uma falsa ideia de que é recente, porém já se faz presente há séculos no país, utilizando de

poderes para submeter os mais fracos por meio de castigos em circunstâncias humilhantes.

Conforme Charlot (2002), foi no decorrer dos anos que surgiram outras formas de violências, muito mais traumáticas, como: *bullying* e *ciberbullying*, aos quais permeiam a visão de que essa conduta já teve seus limites ultrapassados. Outro questionamento do autor é que a idade dos envolvidos em casos de violências ocorrem em sua maioria entre oito anos e quatorze anos. Mas, há professores que presenciaram fenômenos violentos em crianças de até quatro anos de idade, fato que tem provocado reflexões e projeções para o futuro dos jovens.

Com a crescente conduta da violência nas escolas, o ato adquiriu ramificações, sendo necessário identificar os diferentes termos de violência: violência na escola, violência à escola e violência da escola. Violência na Escola é definida por Charlot (2002), como aquela que se gera dentro do espaço escolar, mas nem sempre tem relação com a natureza e as atividades da instituição. Um exemplo claro da violência empregada a esse termo é quando uma gangue, grupos rivais ou ex-alunos invadem uma determinada escola para resolver disputas externas relacionadas a assuntos completamente distintos ao meio escolar, como rivalidades territoriais ou resolução de conflitos antigos. A saber, a instituição acaba servindo apenas como local para suas rivalidades, mas que poderia ter ocorrido em qualquer outro ambiente. Para Priotto e Boneti (2009, p.168) essa definição se aplica a “diversas manifestações que acontecem no cotidiano da escola, praticadas entre professores, alunos, diretores, funcionários, familiares, ex-alunos, pessoas da comunidade e estranhos”.

Para Charlot (2002), a violência à escola tem relação com as atividades da escola em si, ou seja, quando os alunos provocam depredações ao patrimônio ou agridem professores, ela está ligada à própria instituição e aqueles que a representam. Em concordância, Priotto e Boneti (2009, p.162) afirmam que essa violência se aplica aos:

Atos de vandalismo, incêndios e destruição, roubo ou furtos do patrimônio como: paredes, carteiras, cadeiras, portas, cabos de fiação, cabos de telefone, materiais e equipamentos das instituições escolares. Esses atos de violência implicam tanto aos membros da escola como à comunidade e estranhos à escola.

Já a violência da escola é observada junto ao ato institucional ou simbólico, representado pela forma como a escola trata os seus integrantes, em determinação de composição das classes, orientação, sistema de notas, ofensas, ameaças, intimidações, racismo, entre outros. Segundo Priotto e Boneti (2009), alguns estudos analisam a violência a partir de diversos pontos de um mesmo prisma, atribuindo a conduta em questão, as diversas situações: problemas geográficos, proximidades as favelas, na qual o tráfico de drogas ou a criminalidade se destacam. Outra atribuição à violência se encontra na faixa etária dos indivíduos, principalmente no que tange a adolescência, cheia de nuances aos conflitos. Além de delitos associados a pequenos furtos no interior da escola e que são associados a incivildades, consideradas por Abramovay (2012), Vinha (2003) e Debarbieux; Deuspienne (2003) como micro violências. Estas não contradizem as leis, mas afetam as boas regras de convivência e são notadas em atitudes como xingamentos, grosserias ou falta de respeito.

## **AS VARIAÇÕES DE VIOLÊNCIA EM ÂMBITO ESCOLAR**

As variações de violência em ambientes escolares, são expostas de diversas formas e níveis, causando prejuízos tanto físicos como morais. Tais eventos não podem ser considerados ações insignificantes, pois de acordo com Abramovay (2012), estimulam ao agressor um poder sobre suas vítimas. Uma vez que, a importância de identificar as diferentes formas de atos violentos, nota-se também a pluralidade que a conduta exerce, variando de acordo com as instituições escolares, posição de quem as define, idade, sexo, ou contexto social vivido pelo agressor (CUNHA, 2015).

A violência física passa a ser a mais mencionada pela população em geral, que de fato é uma das formas mais evidentes nas escolas. Geralmente, está associada às condutas que vão desde socos, chutes, tapas, cortes ou queimaduras, como também ações que envolvam sofrimento por meio de imobilização ou asfixia.

O Ministério da Saúde afirma que:

Ocorre quando uma pessoa, que está em relação de poder em relação a outra, causa ou tenta causar dano não acidental, por meio do uso da força física ou de algum tipo de arma que pode provocar ou não lesões externas, internas ou ambas. Segundo concepções mais recentes, o castigo repetido, não severo, também se considera violência física. Esta



violência pode ser manifestada de várias formas, desde tapas, empurrões, socos, mordidas, chutes, queimaduras, cortes, estrangulamento, lesões por armas ou objetos etc. (BRASIL, 2002, p. 17).

Em uma escola que tenha a perspectiva de construir um ambiente pautado por atitudes de respeito, diálogo e valorização da escuta ao próximo está mais próxima da cultura da paz. Em contrapartida, às escolas que banalizam (ARENDR, 1999) a violência no cotidiano escolar, geralmente estão acompanhadas por desrespeito, ofensas, xingamentos. Essa prática desrespeitosa tende a acontecer sutilmente entre pares, como aluno contra aluno, ou entre professores/funcionários e alunos.

Abramovay (2012) diz que a palavra *bullying* aparece de forma generalizada nas falas do contexto escolar, principalmente entre os estudantes, como referência às agressões verbais. A autora acredita que se deve ao fato da palavra se tornar corriqueira entre os meios de comunicação em massa e acaba sendo utilizada de forma comum e indefinida para designar qualquer tipo de violência, que tem a gênese dentro ou fora da instituição escolar. Para a autora, “sua banalização tornou-se presente no imaginário da população em geral, quando se refere às várias formas de violência que ocorrem na escola” (ABRAMOVAY, 2012, p.49).

Embora as ofensas constituídas de palavrões, apelidos, xingamentos e insultos, sejam considerados comportamentos típicos de adolescentes e jovens, a pesquisadora acredita que exista “um impacto sobre o sentimento de violência experimentado por alunos, e podem ser, [...] uma das portas de violências físicas” (ABRAMOVAY, 2015, p. 9).

A violência psicológica como também afirma o Ministério da Saúde:

Toda ação ou omissão que causa ou visa a causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Inclui insultos constantes, humilhação, desvalorização, chantagem, isolamento de amigos e familiares, ridicularização, rechaço, manipulação afetiva, exploração, negligência (atos de omissão a cuidados e proteção contra agravos evitáveis como situações de perigo, doenças, gravidez, alimentação, higiene, entre outros) ameaças, privação arbitrária da liberdade (impedimento de trabalhar, estudar, cuidar da aparência pessoal, gerenciar o próprio dinheiro, brincar etc.) (BRASIL. 2002, p. 20).

Esse tipo de violência se associa a uma interferência negativa a respeito das habilidades sociais de um indivíduo, como: coerção, abuso de direitos, abuso de

poder, desprezo perante terceiros, intimidação e ridicularização são algumas formas para o praticante da violência psicológica. É relevante mencionar que quem sofre a violência encontra barreiras consideravelmente a ponto de pensar, se devem realmente procurar ajuda ou denunciar o agressor (CASIQUE; FERREIRA, 2006).

Segundo Assis *et al.* (2010), o *bullying* é uma palavra de origem inglesa. “*Bully*” remete a “valentão”, e “*ing*” representa uma prática incessante. Essa ação é conceituada como abuso de poder, tanto físico como psicológico, envolvendo atribuições de dominação e opressão por parte do agressor e impotência, medo, irritação, dominação, humilhação por parte da vítima. Essa variação da violência caracteriza-se desde apelidos maldosos à violência física, onde um indivíduo ou grupo age de forma repetidamente contra um indivíduo, por meio de violências físicas, psicológicas ou simbólicas, a fim de causar humilhação ou desprezo contra o outro (FANTE, 2005; RISTUM, 2008 *apud* ABRAMOVAY, 2012).

Como dito anteriormente, outra variação da violência é denominada como violência simbólica, caracterizada por meio de símbolos, associando-se nas relações de poder e dispensa qualquer uso de força, pois utiliza particularmente a linguagem como forma de dominação da vítima. Segundo Bourdieu (1989) poder simbólico possui uma força invisível, originário das relações de poder, onde por exemplo, ideias que pertencem à classe dominante, são propagadas à classe dominada como forma de ordem social. A vítima da violência simbólica acaba por ser seduzida, tornando-se cúmplice da tal violência, sem nem se quer dar conta de seu ato. Para o autor, há uma cumplicidade entre a vítima e quem comete a violência, sem que muitas vezes os envolvidos tomem consciência. Bispo e Lima (2014) afirmam que esse tipo de violência se apresenta de forma mais perceptível nas palavras, nomeações, classificações e formas de utilização da linguagem, não sendo muitas vezes identificado como violência. Devido a esse caráter nomeado por Bourdieu (1989) como invisível. Parafraseando:

O agente da violência também se torna mais difuso, o que dificulta a sua superação. Se, em muitas ocasiões, a escola é o lugar onde se podem almejar transformações positivas no uso social da linguagem, justamente por ser um lugar de transmissão e crítica da língua, em outras ocasiões, a própria dinâmica escolar pode reforçar, em suas práticas disciplinares e administrativas, a proliferação desse tipo de violência (BISPO e LIMA, 2014, p.169).

Já a violência dura está relacionada a toda intervenção física de um indivíduo, seja contra o outro ou contra si próprio, abrangendo ao roubo, homicídio, suicídio e algumas formas de violência sexual. Abramovay (2012, p.48) menciona que “a incidência de tais violências no ambiente escolar, identificadas nas falas de todos os atores envolvidos, representa a ruptura do contrato fundamental da sociabilidade contemporânea, ou seja, aquele que atribui à escola a função de proteger e educar”. É notório que dentro das instituições escolares, as diversas manifestações de violência acontecem de forma cada vez mais sutil, tendo suas origens variadas e se manifestam de maneira social, histórica ou individual.

Nas escolas as violências são reproduzidas e assistidas pela sociedade, embora também criam suas próprias formas, distinguidos pelas violências *na, à, da* escola (CHARLOT, 2002). Por conseguinte, tais comportamentos causam um desequilíbrio dentro do ambiente escolar, proporcionando uma perda da função socializadora que é um dos objetivos da aprendizagem na escola. Cria-se então uma fonte de angústia social, onde “a escola não se apresenta mais como um lugar protegido, até mesmo sagrado, mas como um espaço aberto às transgressões vindas de fora” (CHARLOT, 2002. p. 433).

No tocante as violências produzidas na escola, o Grupo de estudo e pesquisa sobre educação escolarizada e violência em espaço escolar, tem se debruçado há décadas, evidenciando outras faces da constituição da violência em espaço escolar, apontando que os educadores também são produtores e reprodutores de violências (SILVA, 2010a; SILVA, 2010b; SILVA, 2011a; SILVA, 2011b; SILVA, 2012; SILVA, 2013; SILVA, 2016; SILVA, *et al.*, 2015; SILVA, *et al.* 2017; SILVA, *et al.*, 2018a; SILVA, *et al.*, 2018b;). Assim, definimos que os achados têm agravado o convívio entre professores e alunos, pois aqueles que deveriam ensinar a cultura da paz tem representado violências nas escolas pelo país.

## **O AMBIENTE RELACIONADO AO COMPORTAMENTO HUMANO**

Um ambiente de vigilância e hierarquia pode transformar a maneira como um indivíduo se porta frente aos diversos acontecimentos. E ao longo dos anos as escolas se tornaram como prisões, quartéis, hospitais e asilos por meio de ambiente

manipulável e suscetível a determinados comportamentos propagando a ideia de usar o corpo como objeto de domínio (JORGE, 2013). Segundo Foucault (1987) o corpo está preso a um forte poder que demanda limite, que proíbe e obriga como forma de demonstração de poder por parte do dominante. Esse método se aplica de maneira coerciva e incessante, mais sobre os processos de ação do que os de resultados, como um código que se aprofunda ao máximo no tempo, no espaço e no movimento. O autor nomeia a ação de poder disciplinar e afirma que os “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas” (FOUCAULT, 1987, p.164).

Conforme Caciano e Silva (2012), Michael Foucault defende que o corpo é considerado um objeto, capaz de ser adestrado para que possa cumprir suas tarefas como bons cidadãos, e para isso são usadas normas e punições para garantir a domesticação do corpo, pois um corpo domesticado e disciplinado se torna muito mais fácil de ser controlado, vigiado e punido. De acordo com Nunes e Assmann (2000), o poder disciplinar é dado pela arte de distribuir, quando se insere um indivíduo em um ambiente de forma a classificá-lo e individualizá-lo. Já a organização, tem como objetivo operar por meio do tempo, visando o máximo de rapidez e eficiência em atividades. Sendo assim, o corpo torna-se tão importante quanto o caminho percorrido. Há também a composição de forças, que estão em ambientes escolares, associadas às técnicas que vão desde utilizar o sinal que determina o início ou o fim de atividades escolares, quanto a categorização entre bons, medianos e ruins. Essa força funciona de forma ininterrupta, e segundo os autores “[...] é uma espécie de “olho” que vê tudo e todos, possibilitando que nada escape ao poder, que nada fuja do poder, que nada possa esconder-se dele” (NUNES E ASSMANN, 2000, p.139).

Atualmente, a composição de forças pode ser facilmente observada em ambientes escolares, pois funciona como uma forma de controle da disciplina, para que assim, nada fuja do comando, isso acontece devido a forma como são construídos e operados. A saber, as construções dos prédios das escolas, a forma como se dispõe as carteiras enfileiradas, potencializando a função de vigilância de um único local, distribuindo os alunos de acordo com o comportamento e desempenho. Demonstrados pelas punições ou recompensas ao mudá-los de lugar em sala de aula. Há também os sinais sonoros que avisam os momentos dos horários de entrada, saída

ou merenda, como ato de controle do corpo. Para Paniago (2005) nesse contexto é necessário um controle total do tempo para sua melhor utilização e que nada possa perturbá-los ou distraí-los. Essa estratégia de controle da disciplina é usada também nas prisões, hospitais, asilos e quartéis, agindo como uma relação de poder por meio de uma força que coage, disciplina e controla o indivíduo. O controle como forma violenta no ambiente escolar não age necessariamente de maneira física, no caso se aplica de forma psicológica.

Assim, como nas prisões, as escolas seguem o esquema estrutural dos *panopticons*, que eram estruturas arquitetônicas criadas no século XVIII pelo francês Jeremy Bentham (1748-1832), utilizadas em sistemas carcerários de forma que permitiam que um único vigia fosse capaz de observar todos os presos, através de um jogo de luz advindo de sua torre. Contudo, os presos não possuíam qualquer visão de onde estavam sendo vigiados. De acordo com Paniago (2005), o efeito dos *panopticons* em escolas permite um auto funcionamento do poder, visto que, o controle é auto exercido por quem é controlado e vigiado. Segundo Foucault (1987, p.226), quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo [...]

O esquema do *panopticon* tem ação individual, atuando sobre o corpo do indivíduo, como também de maneira coletiva, isso porque ao mesmo tempo que um assume a vigilância sobre o outro, também se auto monitora constantemente, resultando em um poder disciplinar internalizado (PANIAGO, 2005). Deste modo, o ambiente enclausurado, somado à opressão torna o indivíduo preso mais suscetível ao ódio, a violência e ao sentimento de incapacidade. Benelli (2002), afirma que relações autoritárias podem desenvolver no indivíduo uma mistura instável, conflituosa e explosiva. Conforme o autor, “uma equipe dirigente, arrogante e autoritária pode criar uma vida marcada por violência surda e cotidiana, tornando-se incapaz de explicar, controlar ou perceber sua própria implicação na produção de semelhante estado de coisas” (BENELLI, 2002, p. 20). Sendo assim, neste contexto entende-se que as violências são ações realizadas por um indivíduo ou grupo, que de alguma maneira, causam danos físicos ou morais a si ou a terceiros. Tais ocorrências podem suceder por meio da reprodução à dominação de quem sofre o ato. De modo



que seus atores “se tornam opressores porque também são oprimidos” (BENELLI, 2002, p.20), resultando na relação social de dominação e submissão.

Um ambiente disciplinador ou controlador, somado a uma administração que utiliza métodos coercivos, como forma de controle, pode gerar no indivíduo manipulado um sentimento agressivo em relação a quem os controla. Mesmo que essa conduta não aconteça de maneira geral, é possível que a prática da disciplina em um ambiente pressionante de modo a dominar o espaço, o tempo e as ações de um indivíduo, o tornando mais suscetível à violência. A docilização do corpo afirmada por Foucault (1987) retira do aluno a expressão sobre si, suas dúvidas, seus pensamentos e conflitos, privando-o da fala e da liberdade por meio de uma disciplina pautada no medo e na sensação de controle aprisionador provocando a violência, mas que pode ser eliminado quando se conhece essa instituição educacional e sua dinâmica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Levando em conta que esta pesquisa busca contribuir com a educação para a cultura da paz nas escolas, inferimos que o combate da violência fomentando a fraternidade e a harmonia são imprescindíveis com a união entre família e escola. Para tal sugerimos mais parcerias, ao incluir na rotina escolar atividades práticas que abordem formações, estudos, debates, palestras, projetos e campanhas de conscientização que estejam agregados ao Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino. Assim, deve-se ensinar a paz nas escolas, para que a violência não ganhe espaço entre as crianças e adolescentes, haja vista que, a família e a escola têm responsabilidades fundamentais acerca da educação, cuidado e proteção, direcionando-os à cidadania e eliminação de possíveis conflitos.

Como contribuição, recomendamos o ensino da paz por meio do conhecimento das manifestações das violências, para que sejam eliminadas definitivamente a ignorância dos indivíduos nas instituições de ensino. A construção do conhecimento deve ocorrer logo na Educação Infantil, aos quais crianças precisam discernir e evitar às violências em âmbito escolar, com vistas a evitá-las a partir do diálogo, respeito e alteridade, em prol da educação para a paz.

Um dos primeiros questionamentos levantados no início da pesquisa a acerca das manifestações violentas nos espaços escolares, apontam para as necessidades imediatas de valorização das convivências entre os indivíduos como o respeito e o diálogo, para não comprometer os direitos humanos conquistados ao longo da história da humanidade.

Identificamos também que algumas dessas violências surgem ainda fora dos muros e se manifestam entre os indivíduos por questões de relacionamentos e vivências, como por exemplo, famílias desestruturadas, drogas e violências nos lares. Os bairros/comunidades muitas vezes marginalizados pela sociedade refletem diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Entendemos que a violência se encontra enraizada na escola, devido a sua manifestação local, instalado há séculos no cotidiano escolar por meio de uma educação pautada no controle e na hierarquização mediante aos castigos corporais, os alunos foram rebaixados e submetidos a um poder autoritário. Ao longo dos anos, a violência adquiriu formas e variações nos espaços de convivências, desde insultos a ações que propagam à morte. É importante ressaltar que o controle das ações da disciplina e da vigilância constante podem agravar as tensões em âmbito escolar, criando uma atmosfera pressionadora e resultando em mais violência.

Com tal intensidade nos últimos anos, as questões da violência nas salas de aula, na porta da escola, nas ruas, nos lares ou nas mídias, têm se transformado em atos corriqueiros, de modo a não assustar ou incomodar os indivíduos. Após anos convivendo com as mais variadas formas de agressões, a sociedade tem banalizado a violência, transformando o ambiente que deveria ser socializador em um local de controle e conflitos.

Os meios de comunicação e as mídias de entretenimento enfatizam e reforçam a cultura da violência, somado ao crescimento recorrente da banalização, familiarizada com as diversas formas de violência. Após tomar conhecimento de fatos catastróficos ocorridos em ambientes escolares, percebe-se que tais questões, não são os únicos motivos que aumentam a agressividade e o risco de conflitos. Fatores a respeito da falta de apoio familiar e despreparo de educadores que os impedem de identificar possíveis comportamentos. As influências externas promovidas por conteúdos como jogos, filmes, fóruns, reforçam a agressividade entre crianças e

adolescentes, sendo coeficientes potentes para o aumento da violência entre os alunos.

A família que ocupa o primeiro meio socializador do indivíduo precisa conscientizar-se do seu papel acerca dos cuidados e proteção, atentando a vida escolar de seus filhos e seus possíveis enfrentamentos. Visto que, a relação familiar deve produzir um sentimento de respeito, harmonia e pertencimento ao ambiente escolar. A respeito da escola, cabe o zelo e a valorização de todos, como o fomento de debates das políticas públicas que defendam os direitos dos indivíduos em espaços escolares. Para que a prática da empatia ocorra em ambientes escolares, é preciso que educadores e familiares reforcem a ideia de socialização, alteridade e comprometimento e para que todos alcancem a paz nas escolas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Flacso. Brasil, OEI, MEC. 2012. Rio de Janeiro. Disponível em: [http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/conversando\\_sobre\\_violencia.pdf](http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/conversando_sobre_violencia.pdf) Acesso em: 01 set. 2022.

ABRAMOVAY, Mirian. **Violência na Escola: Programa de prevenção a violência nas escolas**. Brasília. FLASCO, 2015.

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

APEOESP. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Aumentam os casos de violência nas escolas públicas**. Mauá Agora. 2020. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/aumentam-os-casos-de-violencia-nas-escolas-publicas/> Acesso em: 10 out. 2022.

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas de castigos escolares: enlacs históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 17-36. 2012. Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/1024> Acesso em 11 nov. 2022.

ARENDT, Hanna. **Eichmann em Jerusalém: Um retrato sobre a banalidade do mal**. Tradução Jose Rubéns Siqueira. Companhia das Letras. 1999. São Paulo.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 1978. Tradução de FLAKSMAN, Dora. 2. Ed. Reimpr. Rio de Janeiro. 2012.

ASSIS, Simone Gonçalves et al., **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Editora Fiacruz. 2010. Rio de Janeiro.

BENELLI, Silvio José. O internato escolar como instituição total: Violência e subjetividade. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 2, p. 19-29. Paraná. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v7n2/v7n2a04.pdf> Acesso em 13 out. 2022.

BISPO, Fábio Santos; LIMA, Nádia Laguárdia. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. **Educação em Revista**. v.30. n.02. p.161-180. Belo Horizonte. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n2/08.pdf> Acesso em: 28 ago. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**: Memória e sociedade. Bertrand Brasil. 1989. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/30994178/BOURDIEU-Pierre-Opoder-simbolico> Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL. Violência intrafamiliar: Orientações para a prática em serviço. **Cadernos de Atenção Básica Nº 8 Série A – Normas e Manuais Técnicos**; nº 131. 2002 Brasília. [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05\\_19.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf) Acesso em: 29 jset. 2022.

CACIANO, Caroline; SILVA, Giuliana Arboite. Foucault e educação: as práticas de poder e a escola atual. **Revista e Pedagogia**. vol.2 – nº1. pág 98-107. 2012. Rio Grande do Sul. Disponível em: [http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto\\_2012/pdf/foucault\\_e\\_educacao\\_-\\_as\\_praticas\\_de\\_poder\\_e\\_a\\_escola\\_atual.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/foucault_e_educacao_-_as_praticas_de_poder_e_a_escola_atual.pdf) Acesso em: 09 nov. 2022.

CANUTO, P. S. **Uma escola chamada “Carandiru”**: uma história das figurações de poder. 2015. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; *et. al.* Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 24-46, mar. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362019000100024&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000100024&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 01 nov. 2022.

CASIQUE, Leticia; FERREIRA, Antônia Regina Furegato. Violência contra mulheres: reflexões teóricas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, vol. 14, núm. 6. 2006. São Paulo. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/2814/281421865018.pdf> Acesso em: 15 ago. 2022.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002 p. 432- 443. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf> Acesso em: 01 out. 2022.

CUNHA, M. I. C. **Programa BPC na escola: dilemas e perspectivas no campo dos direitos sociais**. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

DEBARBIEUX, E., & DEUSPIENNE, K. R. Das estatísticas oficiais aos levantamentos sobre vitimização, delinquência juvenil e violência nas escolas. *In* Unesco (coord.). **Desafios e Alternativas: violência nas escolas**, Brasília. 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro. 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis- RJ. Vozes, 1987.

JORGE, T.P. **Em busca do corpo civilizado: o futebol como arte de governar do colégio Catarinense em Florianópolis (1906-1918)**. 2013. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

LIBANORI, G. A. **A família vai à escola: as concepções de justiça social, cidadania e parcerias comunitárias como estratégias conservadoras de poder em cinco programas da secretaria de Estado de Educação de São Paulo**. 2011. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MODENESI, T. V. **A educação e a Revista Ilustrada nos primeiros anos da república**. 2015. 150f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

NUNES, Nei Antônio; ASSMANN, Selvino José. **A escola e as práticas de poder disciplinar**. 2000. Florianópolis.  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10786/10287> Acesso em: 10 set. 2022.

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. Vigiar e Punir na escola: a microfísica do poder. **Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia**. Vol I - n.1. 2005. Goiás. Disponível em:  
<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/20400/19134/> Acesso em: 09 out. 2022.

PRIOTTO, Elias Palma; BONETI, Lindomar Wesller. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 9, núm. 2009. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Vol. 9, núm. 26. Págs. 161-179. 2009. Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189115658012.pdf> Acesso em: 26 out. 2022.

RICAS, Janete; DONOSO, Miguir Terezinha Vieccelli: Aspectos históricos da educação no Brasil versus violência física na infância: reflexões. **Revista Médica de Minas Gerais**. Vol. 2. Pág. 212-217. 2010. Minas Gerais. Disponível em:  
<http://rmmg.org/exportar-pdf/315/v20n2a10.pdf> Acesso em 17 out. 2022.



SILVA, Marilda da. **Exposição de Professores a Violência na Infância e Juventude**: analisando reflexos dessa exposição na produção da cultura da violência em ambientes escolares. São Paulo: FAPESP, 2016.

SILVA, Marilda da. A Violência da Escola na Voz de Futuros Professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 339-353, jul. 2013. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n49/a19n49.pdf> Acesso em: 05 nov. 2022.

SILVA, M. da; SILVA, A. G. **Sutilezas da naturalização / Reconhecimento da violência**: violências na família, violências em espaço escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018a.

SILVA, M. da; SILVA, A. G. Professores e Alunos: o engendramento da violência da escola. **Educação e Realidade** Edição eletrônica, v. 43, p. 471-494, 2018b.

Disponível

em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217562362018000200471&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362018000200471&lng=pt&tlng=pt) . Acesso em: 10 set. 2022.

SILVA, M. da; SILVA, A. G. da; DINIZ, J. E. O ECA e a violência na sala de aula: vulnerabilidade da escola brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, p. 789-803, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p789> Acesso em: 22 ago. 2022.

SILVA, M. da. A Violência da Escola na Voz de Futuros Professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 339-353, jul. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/er/n49/a19n49.pdf> . Acesso em: 03 nov. 2022.

SILVA, M. da. Relatos de violência praticada por professores brasileiros contra seus alunos em sala de aula. *In*: 9ª Jornada Científica e Tecnológica da UFSCAR, 9., 2011, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2011a.

SILVA, M. da. Violência cometida por professores brasileiros contra seus alunos em sala de aula. *In*: 19º Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP – SIICUSP, 19., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2011b.

SILVA, M. da. Violência por professores e professoras na voz de suas vítimas: uma estrutura do *habitus* profissional em professores brasileiros. *In*: XXIII Congresso de Iniciação Científica da UNESP, 23, 2011, Águas de São Pedro. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2011c.

SILVA, M. da.; CARLINDO, E. P.; SCARLATTO, E. C. Violências por professores/as contra seus/as alunos/as. **Revista LEVS**, Marília, v. 06, p. 90-101, 2010a. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/levs/article/view/1129> Acesso em: 01 set. 2022.

SILVA, M. da.; CARLINDO, E. P.; SCARLATTO, E. C. Violências por professores/as contra seus/as alunos/as: primeiras reflexões. *In*: VI Seminário de Direitos Humanos do Século XXI & IV Encontro de Direitos Humanos da UNESP, 2010, Marília.

**Anais...** Marília: Oficina Universitária, 2010b, p. 1-12.

SILVA, Marilda da. **Violência por Professores e Professoras na Voz de Suas Vítimas**: uma estrutura do habitus profissional em professores brasileiros. São Paulo: FAPESP, 2012.

VINHA, Telma Pileggi. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n], 2003.



**Capítulo 2**  
**ALUNOS COM SURDEZ EM SALAS DE RECURSOS**  
**MULTIFUNCIONAIS**

*Marilda Duque Pionticoski*

# ALUNOS COM SURDEZ EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

**Marilda Duque Piontcoski**

*Professora Pedagoga, Pós graduada em Os Bebês na Educação Infantil,  
Orientação, supervisão e educação inclusiva, Mestranda em Ciências da  
Contemporaneidade*

## **Resumo**

Nas últimas décadas, as pessoas com deficiência e necessitadas de atendimento educacional especializado vêm ganhando mais aliados e espaço na sociedade, isso tem rompido com os tradicionais preconceitos que impediam tais pessoas as condições necessárias à sua participação como sujeitos sociais, com a Declaração de Salamanca (1994) este processo ganhou mais força. Atualmente o atendimento educacional especializa vem contribuindo de forma eficaz no combate as dificuldades de aprendizagem dos alunos que necessitam de uma forma de aprender, além da ensino na sala de comum, pois ele constitui-se da parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, tal atendimento busca organizar-se para dar suporte, complementar e suplementar os trabalhos desenvolvidos na sala de ensino regular. Dentre as atividades curriculares desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos pode-se destacar: a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, o ensino de Libras, o sistema Braille e o soroban e outros mais, pois se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino que acolhe a diversidade ao longo do processo educativo.

**Palavras chave:** Atendimento Educacional Especializado; Formação Docente; surdez.

## **Introdução**

O presente trabalho tem como enfoque principal apresentar como se constitui o programa de Educação Especial denominado Sala de Recursos e seu papel no processo de inclusão de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no ensino comum, como se dá sua contribuição para o processo de inclusão escolar e social.

Atualmente o Atendimento Educacional é um dos temas presente em seminários e congressos e encontros educacionais, as políticas de inclusão e as



novas legislações relacionadas ao tema têm dando ênfase e deixado claro como é necessário priorizarmos em escolas regulares tal atendimento.

É preciso pensar que todos aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial, mesmo que momentânea, gerada por fatores biológicos ou sociais precisam de uma atenção diferenciada.

## Desenvolvimento

As Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica têm a seguinte definição: Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001b, p. 68).

Para Mendes (2006), sobre o surgimento da Educação Especial, afirma que:

“A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos (2006, p. 387)”

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº4.024/61 o atendimento educacional voltado a pessoas com deficiência passa a ser pautado pelas disposições dessa, que aponta o direito dos excepcionais à educação, e traz o termo **preferencialmente** dentro do sistema geral de ensino.

Entretanto dez anos depois, a Lei nº 5.692/71, alterou a LDBEN de 1961, instituiu o tratamento especial para os estudantes com deficiências físicas e mentais,



os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, que pela primeira vez foram contemplados na legislação.

Embora presente na lei não houvesse a promoção nem a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, foi reforçado, assim, o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.

Para Ferreira (2006, p. 91), ao escrever sobre este período de mudanças na educação especial, relata que: [...] A década de 1990 trouxe um conjunto de reformas estruturais e educacionais no país: Inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para todos, pela focalização de investimentos no ensino fundamental e pela descentralização e a municipalização do ensino fundamental e a concentração de 60% dos recursos orçamentários da educação nesse nível de ensino, o que levou à expansão acentuada do acesso às séries iniciais.

Tal processo de indução, associado aos programas desenvolvidos para conter a repetência (substituição do sistema seriado anual pelos ciclos), permitiu que se 40 ampliassem as matrículas com a otimização dos recursos orçamentários, físicos e humanos já disponíveis.

A Sala de Recursos Multifuncionais é o espaço utilizado para o atendimento às diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares.

Ela deve ser organizada com diferentes equipamentos e materiais, que contemplem as mais complexas diversidades, podem-se na sala de recursos atenderem, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superlotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção entre outras necessidades educacionais especiais. Segundo documento do Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial.

“As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2006, p. 13)”.

Diante do exposto, acredita-se que a sala de recursos é um dos suportes fundamentais para auxiliar os alunos que necessitam de um atendimento educacional especializado, e porque não dizer mais especificamente, pois as atividades realizadas em tal sala acabam por ser um complemento das realizadas na sala de ensino regular, desde que seja realizado um trabalho competente por parte dos professores e da escola.

Atualmente tem se buscado alternativas que visem à melhoria da qualidade do ensino, embora que a preocupação com o fracasso escolar ainda é evidente, Mori (2010) afirma que:

“Num momento de resultados tão ruins na Prova Brasil e, ao mesmo tempo, de luta pelo acesso, permanência e apropriação do conhecimento das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola, a SR assume um caráter muito especial. Se efetivada conforme proposta na legislação, ela certamente é um fator importante para a inclusão”.

Concorda-se com o autor quando este enfatiza que o trabalho deve ser desenvolvido com competência e conforme legislações vigentes, que dispõe sobre critérios e normas para implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Nisto concorda Mendes (2001) quando diz que: “A Sala de Recursos é um dos suportes necessários para a inclusão. Mas é preciso avaliar e acompanhar a proposta e propiciando formação para o professor compreender o processo de aprendizagem do seu aluno.”

A sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição deve ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional e necessidade específica de cada aluno.

Segundo o Ministério da Educação, a inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se utilizem meios para auxiliar e beneficiar a participação e aprendizagem de discentes tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, mas para que isso ocorra faz se necessário, que a equipe escolar trabalhe com carinho e dedicação, bem como haja profissionais qualificados para prestar o referido atendimento.

Para Strobel (2008);

“Os sujeitos surdos, com sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos, tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro – que é demonstrado por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial-bruta – até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge (STROBEL, 2008, p. 39)”.

Dentro desse contexto a presença de um professor/instrutor com surdez na unidade escolar proporcionará aos alunos a aquisição da LIBRA e o socialização do mesmo no desenvolvimento do processo de identificação com seu semelhante e com as coisas que os cercam, auxiliando-os dessa forma a aprender conviver e aceitar a diferença das pessoas e das coisas ao seu redor, (Brasil, 2006. Pag. 43)

“A educação pedagógica deve estabelecer, na relação cotidiana, pressupostos básicos e medidas didáticas que facilitem os princípios norteadores para a aprendizagem coletiva e que favoreçam relações significativas da criança com seus pares e consigo mesma (Brasil, 2006. Pag. 23)”. Quanto à atuação do professor concernente ao atendimento dos alunos surdos em sala comum:

“O papel do professor em relação à criança com surdez é o mesmo do que com as demais crianças, destacando-se seu papel de mediador da comunicação, para que ela se entrose no grupo naturalmente, como qualquer outra criança. Possíveis tensões com relação ao comportamento não são ocasionadas pela surdez, mas pelo tipo de interação educativa com a família (em particular devido ao trauma que esta sofreu logo que se descobriu a limitação sensorial da criança), e que poderá apresentar-se na forma de superproteção ou de dificuldade em aceita-la. Isso facilmente leva a criança à dependência, à falta de organização na vida, aos transtornos emocionais (Brasil, 2006. Pag. 43)”.

Portanto, o professor, equipe pedagógicas e demais profissionais da educação trabalhando dessa forma, ajudará o aluno desenvolverá a autoestima e ter segurança no que faz. Os pais se ainda não aprenderam, aprenderão a acreditar no desenvolvimento do potencial de seu filho, permitindo que se ele desenvolva e se socialize com as demais pessoas fora do convívio familiar, e passarão também a aceitar a diferença da pessoa surda e conviver com ela, passando segurança e credibilidade para que possa exercer seu papel de cidadania, mas como isso pode ocorrer?

“A inclusão de aluno com surdez leve e moderada, em princípio, pode ocorrer naturalmente em creches e classes comuns da pré-escola regular, onde a língua portuguesa é a língua de instrução e onde ele conte com apoio de salas de recursos para aquisição da LIBRA e para o desenvolvimento da língua portuguesa (oral e escrita). Essa complementação deve ser desenvolvida em outro local, estruturado para esse fim, como por exemplo, a sala de recurso. Na sala de recursos, o adulto com surdez pode ensinar-lhe a LIBRAS em momentos distintos do ensino da língua portuguesa oral (Brasil, 2006. Pag. 23)”.

Faria (2001), concorda quando diz que o ensino de língua portuguesa para surdos deve ser desmembrado em dois momentos distintos: língua portuguesa oral e língua portuguesa escrita. É necessário ainda que haja outro momento distinto para aquisição da língua de sinais. Explica ainda que, os momentos devem ser distintos no intuito de evitar o bimodalismo (mistura das estruturas da língua portuguesa com as da língua de sinais).

Mas é de suma importância que o alunos surdo tenha uma educação bilíngüe que tem como objetivo oferecer às crianças com surdez o ensino da língua de sinais como primeira língua e o da língua portuguesa como segunda língua. Diante do exposto verifica-se, portanto, que a inclusão de alunos surdos no contexto educacional se faz necessária todos os dias, Freire (1998),

“Afirma que se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a Língua de Sinais e para quem a Língua Portuguesa é uma segunda língua com uma função social determinada (FREIRE, 1998, pag.48)”.

Macedo (2005) concorda com Freire, quando diz que ‘O que define a exclusão é como articulamos e como negamos um ao outro. Na educação inclusiva propõe-se uma forma de articulação entre eles diferentes daquela à qual estamos acostumados. (MACEDO, 2005, p. 18).

Quanto ao planejamento educacional para o aluno surdo, para Macedo (2005), “O planejamento do Atendimento Educacional Especializado é elaborado e desenvolvido conjuntamente pelos professores que ministram aulas em Libras, professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez”, afirma ainda que:

“O planejamento coletivo inicia-se com a definição do conteúdo curricular, o que implica que os professores pesquisem sobre o assunto a ser ensinado. Em seguida, os professores elaboram o plano de ensino. Eles preparam também os cadernos de estudos do aluno, nos quais os conteúdos são inter-relacionados (MACEDO, 2005, p. 18)”.

Verifica-se, portanto, que o planejamento no atendimento educacional especializado – Sala de Recursos Multifuncionais não pode ser confundido com mais atividades de mera repetição de conteúdos programáticos já desenvolvidos na sala de aula comum, mas devem contemplar um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos já adquiridos anteriormente na sala de aula regular (p. 15).

Já na sala de ensino regular o professor precisa estimular a interação do aluno com surdez com os demais colegas (surdos ou ouvintes), pois será por meio dessa interação que ele desenvolverá e enriquecerá suas possibilidades de comunicação e expressão. A partir dessa interação as outras crianças, o aluno com surdez vai compreender quais as atitudes e comportamentos e o momento certo que ele deve ter para ser aceito no grupo (Brasil, 2006. Pag. 54). Para Damázio (2007), isso é de suma importância, pois são:

“As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez”. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da  
“Escrita é advinda dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los (DAMÁZIO, 2007, pag. 21)”.

## **Conclusão**

As salas de recursos multifuncionais é o espaço da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.



É, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, além de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para o acesso ao currículo, preconizando assim a organização de ações que promovam a plena participação dos alunos ao processo de escolarização, reconhecendo que cada criança aprende e se desenvolve de maneira diferente desmistificando a ideia de que a deficiência está associada à incapacidade.

Sabe que hoje existem legislações que amparam o AEE em escolas de ensino regular, sabe-se também que se faz necessário que isso aconteça, portanto, cabem as secretarias de Educação municipal e estadual criar mecanismos em parcerias com os Conselhos municipais e estaduais de educação para que as políticas de inclusão aconteçam.

## Referências

ALBURQUERQUE, Rosana Aparecida. **Educação e Inclusão Escolar**: A prática pedagógica da Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade de Maringá, Maringá, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: 03/05/15.

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca (UNESCO) de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parecer 017/2001**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Salas de Recursos Multifuncionais**: espaço para atendimento educação especializado. Brasília: 2006.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria para a Integração social da pessoa portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: SICORDE, 2007.

BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 14 de maio de 2015.

BUENO, J. G. Silveira. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política, Política Educacional e a Formação dos Professores: Generalistas ou Especialistas?** Revista 36.

**Capítulo 3**  
**EVIDÊNCIAS DA DISCALCULIA NO AMBIENTE  
ESCOLAR: SUAS MANIFESTAÇÕES NO PROCESSO  
DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO**

*Davi Milan*  
*Erica Dantas da Silva*  
*Itaécio Felipe Silva*  
*Cristina Brust*  
*Maria Aparecida de Souza*  
*Cristiane Leite Dos Santos*  
*Edna Maria da Silva Oliveira*  
*Gislaine Schon*  
*Lucas Ferreira Rodrigues*  
*João Batista Lucena*

# **EVIDÊNCIAS DA DISCALCULIA NO AMBIENTE ESCOLAR: SUAS MANIFESTAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO**

**Davi Milan**

*Professor mediador da UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo);  
Professor da Educação Básica da rede pública municipal de Quintana -SP,  
Especialista em Educação*

**Erica Dantas da Silva**

*Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN;  
Especialista em Docência do Ensino Superior*

**Itaécio Felipe Silva**

*Especialização em Gestão Hospitalar e Auditoria em Serviços de Saúde pela  
Faculdade Estratego*

**Cristina Brust**

*UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina*

**Maria Aparecida de Souza**

*Graduação em História pela UNIVAG- Centro Universitário de Várzea Grande*

**Cristiane Leite Dos Santos**

*Licenciatura Plena em Filosofia (IESMA) especialista em Docência do Ensino  
Superior-Grupo Santa Fé*

**Edna Maria da Silva Oliveira**

*Psicóloga, psicanalista Doutoranda em avaliação psicológica*

**Gislaine Schon**

*Mestranda em Ciências da Educação, Univerdad Del Sol (UNADES PY)*

**Lucas Ferreira Rodrigues**

*Mestrando em Educação UFPA, professor de Educação Básica Paraupébas PA*

**João Batista Lucena**

*Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)*

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre a discalculia, que é um transtorno de aprendizagem que se caracteriza por uma dificuldade em refletir e raciocinar atividades concernentes à matemática. Assim, a discalculia tem alavancado índices altos de evasão escolar dos alunos em sala de aula. Neste ínterim observamos, como professores inseridos no meio escolar, que as instituições de ensino carecem de uma efetiva capacitação dos docentes para lidar com alunos com distúrbios de aprendizagem no ambiente escolar. Assim, a formação do professor é de extrema importância no ambiente de ensino e aprendizagem dos alunos com discalculia e a intervenção e acompanhamento destes profissionais da educação torna-se imprescindível.

Fragoso Neto (2007) *apud* Peretti (2009 p. 21) elucida que num primeiro momento é preciso qualificar os professores para que estes trabalhem coerentemente com as crianças com dificuldades de aprendizagem, pois há educandos no meio educacional com déficits em utilizar os números e precisam de uma intervenção de uma equipe multidisciplinar, para que o docente responsável tenha as diretrizes corretas para que os alunos consigam avançar e ultrapassar as eventuais dificuldades.

Nessa acepção, o objetivo que delineamos nesse trabalho é analisarmos a discalculia no ambiente escolar e quais são as manifestações que ela acarreta na vida acadêmica dos alunos e a importância da capacitação do professor. A partir dessas discussões, surgiram algumas indagações: Qual são os percalços ocorridos através da discalculia na vida acadêmica dos alunos em idade escolar no ensino fundamental I. Qual a importância da formação dos professores e como eles podem contribuir na formação do aluno com discalculia?



A metodologia, caracteriza-se por ser um estudo teórico à luz da literatura científica que versa sobre o referido tema. Respalda-mo-nos em autores como: Araújo (2020); Cecato (2022); Pimentel (2015); Thiele (2017), entre outros estudiosos. Quanto à abordagem, caracteriza-se por ser qualitativa e quanto aos procedimentos caracteriza-se por ser uma revisão bibliográfica. Desse modo, a pesquisa bibliográfica foi realizada mediante a busca de artigos científicos publicados e indexados em bases de dados como: google scholar, Lilacs e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Assim, as buscas foram efetuadas mediante o uso dos seguintes descritores: “discalculia”, “transtornos de aprendizagem”, “educação”.

Na primeira seção dissertamos sobre a discalculia e alguns conceitos importantes sobre esse distúrbio neurológico e quais as principais causas e diagnóstico. Na segunda seção discutimos sobre discalculia no ambiente escolar, transtornos de aprendizagem, formação continuada do professor do professor e por fim as considerações finais.

## **QUAIS AS PRINCIPAIS CAUSAS E DIAGNÓSTICO DA DISCALCULIA**

Mediar o processo de ensino aprendizagem no âmbito da sala de aula constitui-se uma tarefa ainda mais complexa ao se tratar de um aluno que possui algum transtorno de aprendizagem, como é o caso daquele com discalculia. Desse modo, “A Discalculia é uma dificuldade de aprendizagem evolutiva, que não causa lesão e que não é causada por nenhuma deficiência mental, déficits auditivos e nem pela má escolarização”. As crianças que possuem esse problema não conseguem entender a comanda do professor, em relação a resolução de problemas, se a operação matemática é de somar, subtrair ou dividir. (GARCIA 1998 *apud* Macacari, 2011 p.24-25).

A capacidade matemática deve ser medida por testes padronizados, administrados individualmente, e verificar se o mesmo está acentuadamente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade apropriada à idade do indivíduo. Tais diagnósticos devem ser realizados exclusivamente por um psicólogo como parte de avaliação de uma equipe multidisciplinar. Diagnósticos precoces ou inadequados levam a tratamentos desnecessários e à exclusão, impedindo o indivíduo de superar suas dificuldades (MACACARI, 2011, p.23).

Araújo e Bazante (2020, p. 104) elucidam que “A discalculia não é causada por lesões no cérebro e está associada às dificuldades de aprendizagem em Matemática geradas por fatores neurológicos”. De acordo com a afirmação de Silva (2008) não existe uma causa única e específica da discalculia acontecer no indivíduo, mas pode ser que haja uma menor compreensão em determinado conteúdo em detrimento de outro, ou seja, pode ser que algum aluno não consiga discernir quais são as horas ou dificuldades nos cálculos matemáticos.

## **DISCALCULIA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

A discalculia tem se tornado evidente e uma realidade próxima nas escolas das redes de ensino no Brasil, portanto, diagnosticar e conhecer as dificuldades que os alunos têm é de suma importância e urgente. Macacari, (2011) descreve sobre a discalculia e define-a como um distúrbio neurológico que afeta a habilidade e/ou habilidades de jovens e crianças com os números. Neste ínterim Kosci, 1974 *apud* (BERNARD; STRAUS, p. 48, 2011) descreve:

A discalculia ou a discalculia de desenvolvimento é uma desordem estrutural nas habilidades matemáticas, tendo sua origem em desordens genéticas ou congênitas naquelas partes do cérebro que são um substrato anatômico-fisiológico de maturação das habilidades matemáticas.

Conforme (Haase, 2014 *apud* Thielle; Machado, 2017 p. 52) “a discalculia é um transtorno específico da habilidade em aritmética, caracterizado por uma dificuldade na compreensão e manipulação de símbolos Matemáticos”. De acordo com esta elucidação (Kosci, 1974 *apud* Bernard; Straus, 2011, p. 48), mencionam seis tipos de discalculia:

(1) discalculia verbal: dificuldades em nomear quantidades matemáticas, os números, os termos e os símbolos; (2) discalculia practognóstica: dificuldades para enumerar, comparar, manipular objetos reais ou em imagens; (3) discalculia léxica: dificuldades na leitura de símbolos matemáticos; (4) discalculia gráfica: dificuldades na escrita de símbolos matemáticos; (5) discalculia ideognóstica: dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos; (6) Discalculia operacional: dificuldade na execução de operações e cálculos numéricos.

Há essas classificações da discalculia, citadas acima, que devem ser observadas pelos profissionais da educação para que haja um melhor acompanhamento dos alunos em sala de aula e amenizar as dificuldades, com atividades lúdicas e atraentes sobre cada tema da classificação.

Macacari, (2011, p.13) pontua que “O que diferencia crianças com distúrbios de aprendizagem daquelas com dificuldades de aprendizagem é a disfunção neurológica que é uma característica fundamental”. A dificuldade de aprendizado com intervenções adequadas é resolvida, porém distúrbios de aprendizagem são oriundos do sistema nervoso central.

Com essas afirmações podemos perceber que o preparo do professor, uma equipe multiprofissional e com diagnóstico e intervenção adequados, os alunos com esse transtorno podem avançar no processo de ensino e aprendizagem e serem bem resolvidos em suas decisões.

## **DISCALCULIA NO AMBIENTE ESCOLAR: A INCLUSÃO DOS ALUNOS**

Segundo os dizeres de Bernard; Stobäus, (2011) o acolhimento do aluno no ambiente escolar demanda um conjunto de estratégias que os potencializa no encontro ao conhecimento dentro de suas peculiaridades, oportunizando ambientes pedagógicos propícios para a aquisição do ensino e aprendizagem dos alunos.

Há uma dificuldade natural da compreensão da matemática por parte dos alunos e isso se dá pelo fato histórico da dificuldade da matemática em si, porém quando a defasagem no aprendizado extrapola, sendo abaixo da idade escolar que está inserido, torna-se algo preocupante e que demanda atenção (ARAÚJO; BAZANTE, 2020)

Silva (2016) ao fazer qualquer avaliação de dificuldades de aprendizagem existentes o professor deve primeiramente analisar se a manifestação do pensamento de acordo com a faixa etária está de acordo. Desde a fase pré-escolar a discalculia apresenta alguns sinais, contudo é percebida nas crianças em idade escolar por volta dos 7 e 8 anos, idade no qual as crianças começam a realizar as quatro operações (ARAÚJO; BAZANTE, 2020).

Dessa forma elencamos que as crianças em fase escolar são muito importantes serem observadas mais atentamente nessa faixa etária para que o diagnóstico e intervenções ocorram em momentos bem oportunos.

## TRANSTORNOS NA APRENDIZAGEM

A compreensão da linguagem matemática, torna-se difícil para esses alunos em compreender, conceito de medida, aprender horas, executar as operações aritméticas básicas, valor das moedas. Dessa forma torna-se necessário os diagnósticos desses alunos, capacitação dos profissionais da educação e atendimento adequado para que esses alunos não sejam “rotulados”.

**Tabela 1:** Transtornos de aprendizagem

<b>Principais transtornos de aprendizagem que atingem exclusivamente a matemática</b>	
Identificação dos números	Dificuldades na identificação de números: o aluno pode trocar os algarismos 6 e 9, 2 e 5, dizer dois quando o algarismo é quatro.
Correspondência recíproca	Incapacidade para estabelecer uma correspondência recíproca: dizer o número a uma velocidade e expressar, oralmente, em outra.
Habilidades para contar compreensivamente	Escassa habilidade para contar compreensivamente: decorar rotina dos números, ter déficit de memória, nomear de forma incorreta os números relativos ao último dia da semana, estações do ano, férias.
Compreensão dos conjuntos	Dificuldade na compreensão dos conjuntos: compreender de maneira errada o significado de um grupo de coleção de objetos.
Conservação	Dificuldades na conservação: não conseguir identificar que os valores 6 e 4+2 ou 5+1 se correspondem; para eles somente significam mais objetos.
Cálculo	Dificuldades no cálculo: o déficit de memória dificulta essa aprendizagem. Confusão na direcionalidade ou apresentação das operações a realizar
Conceito de medida	Dificuldade na compreensão do conceito de medida: não conseguir fazer estimações acertadas sobre algo

	quando necessitar dispor das medidas em unidades precisas.
Aprender horas	Dificuldade para aprender a dizer as horas: aprender as horas requer a compreensão dos minutos e segundos e o aluno com discalculia quase sempre apresenta problemas.
Valor das moedas	Dificuldade na compreensão do valor das moedas: dificuldade na aquisição da conservação da quantidade, relacionada a moedas, por exemplo: 1 moeda de 15 = 5 moedas de 5.
Compreensão da linguagem matemática	Dificuldade na compreensão da linguagem matemática e dos símbolos: adição (+), subtração (-), multiplicação (x) e divisão (:).
Problemas orais	Dificuldade em resolver problemas orais: o déficit de decodificação e compreensão do processo leitor impedirá a interpretação correta dos problemas orais.

**Fonte:** (Kosc ,1974 apud Bernard; Straus, 2011, p. 52)

Conforme a tabela 1, percebemos as dificuldades que os alunos com discalculia apresentam em compreender conceitos de medida, aprender as horas, executar as operações aritméticas básicas, valor das moedas, etc. Dessa forma torna-se necessário o diagnóstico precoce desses alunos, bem como capacitar os profissionais da educação para incluir, efetivamente, este educando.

No tocante à formação continuada do professor esta é de suma importância para que o professor tenha subsídios teóricos/práticos que possam lhe respaldar na sua práxis pedagógica, permitindo que este reflita e identifique, com maior perspicácia, os casos de educandos com transtornos de aprendizagem, de modo a desenvolver, precocemente, acompanhamento pedagógico e desenvolvimento de estratégias didáticas adequadas as suas necessidades.

O autor supracitado menciona que o professor ao trabalhar com atividades lúdicas, tais como jogos (físicos ou digitais), uso do tangram, atividades em grupo, etc.; tende a diminuir as dificuldades na aprendizagem na área de matemática, levando os alunos a atribuir significado ao conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula.

Nesse sentido, para o aluno, especialmente, aquele com discalculia, torna-se fundamental a mediação pedagógica do professor em todas as etapas do seu



processo aprendizagem, em que a partir da sua postura, não mais como um transmissor, mas como um facilitador e um mediador do conhecimento, amplifica-se as possibilidades de desenvolvimento do educando. Assim, observamos, a seguir, algumas estratégias que podem ser utilizadas.

**Tabela 2:** Como trabalhar alguns conceitos matemáticos com alunos com discalculia

<b>Conteúdos e metodologias para trabalhar com alunos com discalculia</b>	
<b>Percepção de figuras e formas</b>	Percepção de figuras e formas: experiências graduadas e simples, observando detalhes, semelhanças e diferenças.
<b>Espaço</b>	Espaço: localização de objetos: em cima, embaixo, no meio, entre, primeiro, último.
<b>Ordem e sequência</b>	Ordem e sequência: primeiro, segundo dias da semana, ordem dos números, dos meses, das estações do ano.
<b>Representação mental</b>	Representação mental: indicar, com as mãos e os dedos, o tamanho e comprimento dos objetos; preencher espaços com figuras de tamanho específico, escolhidas entre outras de mesma forma, porém com tamanhos diferentes.
<b>Conceitos de números</b>	Conceitos de números: trabalhar correspondência um a um, construir fileiras idênticas de objetos, associar o símbolo e a compreensão auditiva à quantidade, por meio de atividades rítmicas.
<b>Operações aritméticas</b>	Operações aritméticas: trabalhar adequadamente para que a criança entenda que a adição se dá pelo acréscimo; a subtração, pela diminuição; a divisão se dá repartindo; e a multiplicação é uma sucessão de somas de parcelas iguais.

Fonte: (CECATO, 2009 *apud* PERETTI, 2009, p. 25)

De acordo com o que se observa na tabela 2 é preciso, efetivamente, um trabalho em conjunto e robusto para que os alunos com discalculia avancem no aprendizado. Sempre observando o trabalho na prática, utilizando os conceitos do quadro e utilizar jogos e atividades lúdicas.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

A formação continuada do professor é de extrema importância, pois ao refletir sobre a sua própria prática o docente trará para as aulas atividades que contemplem e superem os obstáculos na aprendizagem, e com alunos com discalculia esse

profissional em formação terá o seu trabalho pedagógico organizado e poderá dessa forma desenvolver habilidades matemáticas nos alunos amenizando as dificuldades de aprendizagem (THIELLE, 2017).

Pimentel, (2015) relata que dificuldade de aprendizagem ou alguma disfunção cerebral é desconhecida na maioria dos casos pelo professor para realizar um diagnóstico e acompanhar esse aluno.

Thielle (2017) menciona que o professor ao trabalhar com atividades motivadoras, tais como jogos e atividades lúdicas, estas tendem a diminuir a dificuldade na aprendizagem levando os alunos a desenvolverem o senso crítico e amenizar os déficits no aprendizado. Segundo Santos et al (2018) para um aluno com discalculia é fundamental a participação do professor em todo o processo de ensino e aprendizagem, promovendo-a e fazendo-a sentir-se segura.

“A formação continuada de professores proporciona a possibilidade de reflexões e discussões sobre as práticas de ensino e as dificuldades decorrentes desse processo”. (THIELLE; MACHADO, 2017, p. 46). Portanto, o professor é um mediador entre os alunos e o conhecimento e proporcionará oportunidades para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento, promovendo situações significativas de aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo analisamos a discalculia no ambiente escolar e quais são as manifestações que ela acarreta na vida escolar dos alunos e a importância da capacitação do professor. Assim, na primeira seção dissertamos sobre a discalculia e alguns conceitos importantes, elucidando as suas principais causas e diagnóstico. Já na segunda seção discutimos sobre a discalculia no ambiente escolar, transtornos de aprendizagem, formação continuada do professor.

Portanto, percebemos que a discalculia é um assunto muito pertinente no meio educacional, porém pouco conhecido, pouco estudado e com raros diagnósticos. Daí a importância de haver uma intervenção e diagnóstico de uma equipe multidisciplinar, com psicólogos, psicopedagogos, etc., que dessem um diagnóstico preciso para as devidas intervenções docentes. A discalculia é percebida nas crianças em idade pré-

escolar, porém por volta dos 7 aos 8 anos, quando as crianças começam a realizar as operações matemáticas que as evidências desse transtorno se tornam explícitas.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Karolina Lima dos Santos; BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato A importância da formação do professor de Matemática para a inclusão de alunos com discalculia, **REnCiMa**, São Paulo, v.11, n.7, p.101-18, 2020.
- BERNARD, Jussara; Stobäus, Claus Dieter. Discalculia: conhecer para incluir. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 39, p. 47-59, 2011.
- CECATO, Angela Maria Traldi. **Discalculia**: transtorno específico da habilidade em matemática. 2009. Disponível em < <http://www.projetogatodebotas.org.br>>. Acesso novembro/2022.
- FRAGOSO NETO, Alfredo Francisco. **Discalculia**. 2007. Disponível em: < <http://uniprofes.blogspot.com/2007/05/discalculia-tropeando-em-nmeros.html> >. Acesso em: novembro/ 2022.
- MACACARI, Priscila da Silva. **Discalculia**: transtorno de aprendizagem em matemática Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Medianeira 2011.
- PIMENTEL, Leticia Silva. **Possíveis indícios de discalculia em Anos Iniciais**: uma análise por meio de um Teste piloto de Matemática. 2015.161p. Porto Alegre: PUCRS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- PERETTI, Lisiane. **Discalculia**: transtorno de aprendizagem universidade regional integrada do alto Uruguai e das missões - uri- campus de Erechim departamento de ciências exatas e da terra curso de matemática, Erechim/ Rs, 2009.
- SANTOS, Emanuelli Prestes et al. **A discalculia e os desafios na prática docente**. XVI jornada científica dos campos gerais Ponta Grossa, 24 a 26 de outubro de, 2018.
- SILVA, Maria Marinalva de Oliveira. **Descobrimo a discalculia**. Maria Marinalva de Oliveira Silva. – Cuité: CES, 2016. 63 fls. Monografia (Curso de Licenciatura em Matemática) – Centro de Educação e Saúde / UFCG, 2016.
- SILVA, Wiliam Cardoso. **Discalculia**: uma abordagem à luz da educação matemática. 2008. 45 f. Monografia (Projeto de Iniciação Científica) – PBIC-Ung, Guarulhos, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/MATEMATICA/Monografia\\_Silva.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Monografia_Silva.pdf). Acesso em: nov. 2022.
- THIELE, Ana Lúcia Purper. **Discalculia e formação continuada de professores suas implicações no ensino e aprendizagem de matemática**. Dissertação de

mestrado Programa de Pós-Graduação em educação em ciências e matemática  
PUC/RS, 2017.

THIELE, Ana Lúcia Purper; LARA, Isabel Cristina Machado. A formação continuada e suas implicações na compreensão da discalculia. **Signos**, ano 38, n. 1, p. 44-61, 2017.



**Capítulo 4**  
**RESSOCIALIZAÇÃO DO EX-DETENTO: FAMÍLIA E**  
**SOCIEDADE**

*Marilda Duque Pionticoski*



# RESSOCIALIZAÇÃO DO EX-DETENTO: FAMÍLIA E SOCIEDADE

**Marilda Duque Piontcoski**

*Professora Pedagoga, Pós graduada em Os Bebês na Educação Infantil, Orientação, supervisão e educação inclusiva, Mestranda em Ciências da Contemporaneidade*

## RESUMO

Pensar na síntese da ressocialização de acordo com as leis governamentais, e municipais, surge-se correntemente a historiografia dos ex-detentos em cárceres prisionais no centro de ressocialização Jonas Ferreti, na cidade de Buritis no Estado de Rondônia. O objetivo de realizar, identificar a metodologia Carcerária, considerando-as especificidades dos detentos com objetivo de demonstrar as diferenças entre ressocialização e reintegração na família, sendo realizados com compreensão da Ressocialização detentos, para retomar a sua vida digna. Diante da situação a finalidade busca-se as dificuldades da ressocialização e verifica as possíveis soluções para efetivamente situar no cotidiano das secretarias de educação que representa o estado SEJUS. A metodologia adotada aborda os métodos de aprendizagens e ensinamentos dentro da pesquisa de casos feita em pesquisa de campo e bibliográfica, utilizada para obter conhecimento científico, por acreditar que é a forma, mais adequada para descrever teoricamente o assunto proposto. O estudo visou-se obter as características de analisar as opiniões da população carcerária. Conclui-se a proposta de mantê-las o método de transmitir o ensino e conhecimento. O dever está sendo do estado, com as expectativas da sociedade que vai promover a ressocialização dos ex - detentos sendo fundamental o processo de contribuição, transpondo a educação para população carcerária, tendo em si a necessidade de romper com os preconceitos dedutivos, para torná-lo uma pessoa livre com direitos de ser e viver como qualquer outra, no convívio social.

**Palavras-chaves:** Detentos, Família, Reintegração, Presídio e Ressocialização.

## INTRODUÇÃO

Debate-se a ressocialização e reintegração corretamente com a necessidade historiográfica nas concepções do processo de ressocialização na cidade Buritis, Rondônia.

Tornando-se cada vez mais evidente a necessidade do foco Ressocialização com uma gestão democrática e participativa, para que o pleno desenvolvimento do ensino da Educação no presídio aconteça de forma adequada.

Comenta-se a ampla Educação no foco da Ressocialização dos detentos e Ex detentos na família e na sociedade. Justifica-se que a Educação e Presídio: um estudo de caso das concepções e o processo de Ressocialização .

Acompanham-se os regimes e autoridades que segue pelo Estado de Rondônia na cidade de Buritis. São precisamente os efeitos da reintegração no processo da Ressocialização que irá distingui a mera contribuição.

Permitindo-se-lhe ainda com as contribuições recebida do diretor municipal do centro de Ressocialização, junto a secretaria municipal de Educação. A responsabilidade da gestão prisional vem respondendo a exigência do estado, junto a gestão pedagógica da Educação para todos.

Enquadra-se a pesquisa descritiva no processo de interpretações, no enfoque epistemológicos e qualitativos, dos caracteres humanos nas reintegração que focaliza-se no respeito e direitos dos detentos. Defende-se o aprendizado quando tiver profissionais com uma qualidade de querer ensinar com passiva dedicação com muito desempenho na reintegração dos seres humanos na sociedade.

Pensa-se as famílias, são exatamente alvo de muitas rejeições; raridade quando as pessoas buscam esse apoio para os detentos, que são vistos como criminosos, e não como seres humanos, que por sua vez praticou um ato criminoso.

Em síntese a Educação tem o seu papel social de reintegrar; porém precisa saber se na atualidade da sociedade os mesmos estão prontos e querem receber com tal comprometimento em meio grandes conflitos.

Demonstrar-se os conceitos de gestão e identificação as características da concepção manifesta-se na contextualização, que descrever na conduta prática e teorica, no ambiente carcerários.

Diantes dos objetivos busca-se finalidades das dificuldades e desafios da Ressocialização, verifica-se as possíveis soluções determinada corretamente que foi colocar no cotidiano das secretarias de Educação a complementação vindo da SEJUS do estado de Rondônia .

A metodologia adotada, aborda-se os métodos de aprendizagens e ensinios dentro de estudos de casos, pesquisa bibliográfica e de campo, teórica e na prática, na maneira utilizada para obter conhecimento científico, por acreditar que é a forma, mais adequada para descrever teoricamente o assunto proposto.

A justificativa da pesquisa é original do estudo no decorrer da delimitação da proposita carcerária com a perspectiva colhida, para obter um desempenho com melhoria da qualidade da Ressocialização, na equipe penitenciária do centro de Ressocialização Jonas Ferreti, de Buritis - Rondônia.

O Primeiro Capítulo, 'Contexto Histórico' procede-se uma adaptação do processo de ressocialização do presidiário e as contribuições da família na reintegração da vida social e profissional.

Transmitir na sociedade que existe a possibilidade de aprender e recomeçar uma vida depois de cometer um erro, a necessita de uma reflexão e força de vontade tendo um comprometimento com a ressocialização carcerária de Buritis Rondônia.

## **DEFINIÇÃO DA RESSOCIALIZAÇÃO DOS PRESIDIÁRIOS E DOS EX-PRESIDIÁRIO NA FAMILIAS, SOCIEDADE E CARREIRA PROFISSIONAL.**

Comentam-se no capítulo os principais antecedentes que formam a concepção dos problemas encontrados nos caminhos da Ressocialização e reintegração social e profissional do (ex) - Detentos. Criando situações necessárias para a participação da secretaria do estado.

Momento esse que propicia na liberdade ativa dos membros das familias dos presidiários no foco da reintegração na sociedade, tendo uma vida digna social e profissional. Para manter uma Ressocialização, dentro das normas na lei do estado Rondônia, na cidade de Buritis.

Dar condições centralizadas na sociedade que pode-se construir, projetos especificos, econômicos, administrativos e sociais que garante respeito, dignidade preparando os detentos para desenvolver-se como cidadão .

A síntese tem como base da aprendizagem da reitegração do indivíduo na sociedade, profissional e na vida familiar, onde se caracteriza a investida educacional. Explanar sobre o desenvolvimento a estrutura da qualificação, existe diferentes casos e experiências com conceitos da organização do estado.

Desenvolvendo a pesquisa na quantidade dos presídios e qualidade de ensino. Relacionando a ressocialização carcerária brasileira, a educação, a ciências e a cultura. Dando aos presidiários uma qualificação, critica que a qualidade da

consistência ao trabalho sabe-se a evidência, de análise com a falta imensa de profissionais.

A qualidade das formações dos profissionais transmitira soluções, de forma que a Ressocialização seja feita , proporcionando a fase tecnológica, sociais culturais e econômicas das relações entre presos e ex - presidiários para um aprendizado.

A qualidade da Educação faz a diferente complexidade na função de cada profissional dentro do regime carcerário, na de cidade Buritis, e estado de RO, Brasil. Vista que de uma cidade para outra os regimes intensos modificam a forma e a estrutura dos municípios.

É necessário repensar de forma voltada para desenvolvimento da Educação carcerárias dos presídios.

Os objetivos, pleno do educando e do educador. Nas condições da igualdade e qualidade do ensino no acesso e na permanência da habilidade que possibilita os detentos uma educação que garante a ele ser um cidadão voltado para uma vida transformada.

A tarefa da educação é uma ampliação ardua, que pressupõe uma visão no presídio com muita democracia humanista e transformadora, a grandes diversidades na cultura ética e crítica na educação dos detentos. Na concepção a educação carcerária, compreendida e avaliada na prática diferenciada, que conduzirá o processo participativo de cada detentos.

Necessita-se construir uma proposta pedagógica de acordo as dificuldades encontrada para Ressocialização, atrelando-o em currículo apliando conhecimentos aos que querem adequar a realidade prisional brasileira.

A mesma precisa ser ampliada e baseada nos conceitos educativos na transformação do cidadão, que seja restaurada pelos meios de grandes desáfios históricos e específicos no meio da educação.

Tendo em vista uma educação com tempo limitado, e com poucos espaços e criatividades, sendo o básico da educação; que propõe a risco o aprendizado dos detentos, baseando as propostas uma grande sistematização no conhecimento e no aprendizado do ensino carcerário.

O caminho para muitos processos com base, expressa na qualidade e responsabilidade do bom desempenho na vida livre. Na educação os educadores não

apreciam o presídio como escola podendo encontra mudanças de vida e profissionalismos.

Por fatos os educadores não gostam e não lutam pela ética e prática educação carcerária. A realidade, se esboça os processos reativo, específico sendo carente, desrespeitando a sociedade.

Prisão é o único lugar que pode ser mantido em dimensões, mas excessivas e justificada no poder moral, a prisão moderniza uma casa de privação de liberdade, portanto, com duas finalidades desagradáveis, sendo a transformação dos indivíduos levando ao mundo crime, por falta de apoio e compreensão.

Procurando analisar o trabalho de ressocialização realizamos sempre uma finalidade, para que venha dar continuidade de forma digna, para que não volte ter uma necessidade de viver na vida criminosa.

Repassar o conhecimento para realiza uma pesquisa bibliográfica, para compreender, como é feito a Ressocialização nos centro de Ressocialização.

Desde dos primórdios percebe-se que a coexistência em grupo facilita a sobrevivência, dentro dos seguimentos das normas e leis, separando deveres, direitos e obrigações.

A sociedade com discusos humanos tem suas obrigações de educar uns aos outros de formas adequada, neste papel, os indivíduos pode-se notar que será imprescindível que as normas em vigor será necessária ter alterações, podendo atender a nova demanda da ressocialização na sociedade.

Pensa no longo período estudado há uma grande diferença, e a maneira de ser trabalhar a ressocialização dentro do ponto proposto até mesmo nos anos iniciais da educação fundamental, onde a frequências de pais e irmão presos e ex-presidiários nas famílias atuais.

A importância da ressocialização, e os trabalho culturais, que mantém as tradições estaduais e brasileira, traz um papel fundamental na formação individual de cada detento.

O ambiente passa ser um cenário vivo de interações e trocas explícitas de idéias, valores e interesses diferentes. Sugerindo-se que os detentos podem ser reinseridos de volta na sociedade.

Defende-se em sintese que está dividido em capítulos sendo: o histórico Presidiário, Educação em prisões, Aprendizagem e Direitos em Cárceres, Presídio e



Ressocialização. Onde abordar de forma propositiva reintegrar e ressocializar no estado de Rondônia.

## TRATAMENTO E ORIENTAÇÕES

Deve-se investigar debater e conhecer os espaços prisionais afim de superar a falta de planejamento do poder público e do engajamento da sociedade civil sobre este tema, acabar com os estereótipos.

Quando a análise do cotidiano do espaço prisional, escolhemos o conceito geográfico de território, principalmente quando entendido em um viés não ortodoxo. Vendo no conceito de território multidimensional a possibilidade de compressão dos poderes paralelos ao Estado, que agem ora em associação, ora em conflito com este.

Compreende-se com isso, pois dentro do rol de conceitos balizadores da geografia, o de território trata com intimidade do aspecto do poder, aspectos essenciais para a compreensão das prisões.

O território envolve a compressão de acesso, limites, fronteiras, o controle do fluxo das pessoas e o exercício da autoridade. Os grupos que compõem o espaço prisional são complexos e altamente heterogêneos, possuindo tramas em suas relações que são difíceis de decifrar e entender.

Podem-se classificar de forma simplificada por três categorias os grupos: econômica, cultural e política. Econômica: aqui significa os presos que possuem renda e os que não possuem. Esta renda pode vir dos trabalhos formais (nas oficinas da unidade) e informais como lavar roupa de outros presos, jogos de cartas.

A fonte pode ser os familiares, e diversas outras possibilidades de renda ilegais. Cultural: a crença religiosa, o nível educacional e a existência de habilidades profissionais dos reclusos são fatores que os separam culturalmente.

Aceitar uma religião ou não dentro da unidade é um fato de segregação clara: existem espaços evangélicos e os espaços não evangélicos, com privilégios nos evangélicos. O nível educacional e de habilidades profissionais fazem com que os reclusos sejam utilizados como mão de obra pelo sistema penitenciário.

Nosso estudo é o espaço prisional pela ótica geográfica, onde reconhecemos que o espaço é produzido pelos seres humanos e

práticas sociais, recordando Santos (2006, p. 145) “o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada subordinante”.

## CAUSAS DE RESSOCIALIZAÇÃO

O sistema penitenciário brasileiro é um dos maiores e mais complexos do mundo, possuímos o 4º maior número de pessoas encarceradas em números absolutos do mundo, chegando a 549.577 presos em dezembro de 2013 e apresentando uma das maiores superlotações do mundo, com déficit de 240.503 , 000, de presos nos presídios estaduais no Brasil.

A taxa de crescimento do encarceramento brasileiro entre os anos 1990 e 2012 foi de 450%, sem dúvida um fenômeno importante e devemos destacar essencialmente urbano.

Prisão é o único lugar que existe o poder mantido e justificado em dimensões, mas excessivas e justificada no poder moral, a prisão moderna é uma casa de privação de liberdade, portanto com duas finalidades desagradáveis, sendo a transformação dos indivíduos, segundo Foucault (2002, p. 208).

Na realidade há uma hipótese de que a prisão desde sua origem teve um poder de transformar o ser humano, daí surgiu a importância do uso de estratégias de transformar e recuperar os presos com trabalho laboral e educacional.

Muito dos detentos não tem oportunidade de se ressocializar, devido seus crimes e atos de conflitos dentro das pequenas celas, fechada com calor e mal cheiros, devido projetos de sanitários dentro das celas , trazendo uma sobrevivência com péssima qualidade, os detentos corrompem-se entre os mesmos tornando-se agressivos e nervosos, mediante tais situações.

Notadamente, vê-se que o sentido principal da reinserção social que compreende a assistência e obtenção dos meios eficazes da ressocialização em condições favoráveis para nova integração da perspectiva com direitos a ressocialização.

A ressocialização dos apenados deveria ser grande e maior parte da pena privativa de liberdade, quando aplicada pelos responsáveis pelos julgamentos, a ressocialização significa reinserir o condenado para ele tornar-se apto ao convívio social.

Sendo reeducado, para retornar a sociedade pronta para uma nova oportunidade de escolher e viver, transformado. Sendo diferente embora a esperança e de alcançar a ressocialização nos sistemas normativos, onde se questiona a intervenção da sociedade com muitos esforços para receber com qualidade da ressocialização.

Segundo Foucault (1975, p. 70) “a passagem dos suplícios para a punição serve como uma fronteira legítima do poder de punir. O homem que os reforma os repuseram em destaque contra o despotismo do cadafalso, é também o homem da medida, não das coisas, mas do poder”.

A nova forma de punição buscava-se um esforço, para ajustar os mecanismos de poder que enquadram a existência dos indivíduos, ou seja, visava a uma adaptação e harmonização dos instrumentos que se encarregavam de vigiar o comportamento cotidiano das pessoas.

Mais do que o respeito pela humanidade dos condenados, buscava-se uma justiça mais desembaraçada e mais inteligente que ensejasse uma vigilância penal mais atenta ao corpo social.

Portanto, de acordo com Foucault (1989, p. 33), “o grau de utilidade que é dado ao trabalho prisional, desde sua origem nas execuções das penas, não é do lucro ou de uma habilidade útil; mas a constituição de uma relação de poder, criando um mecanismo de submissão individual e de ajustamento a um aparelho de produção”.

De acordo com Foucault (1975, p. 297), “a prisão foi uma peça essencial no conjunto das punições, marcando um momento importante na história da justiça penal. Fundamentadas nas sociedades industriais, pelo seu caráter econômico, as prisões aparecem como uma reparação.

Retirando tempo do condenado, a prisão parece traduzir concretamente a ideia de que o criminoso lesou, não somente a vítima, mas a sociedade inteira. Mas a prisão também se fundamenta como papel de transformar indivíduos.

conhecer a existência da vida do presidiário e da família, caminhar junto as famílias dos presidiários, tem sido momentos únicos. Momentos esses que vemos a família reclamar, chorar, sentir saudades, passar falta até mesmo de alimentos. A adequação familiar passa ser observado por vizinhos, amigos e poder público.

O mesmo tem falado sobre sua vida como está sendo difícil lidar com público depois de ter cometido tal ato. Ao ouvir o presidiário G.J.D. Ele nos dava ânimo para continuar o trabalho do projeto, quando o mesmo nos transmitia forças, palavras de conforto, em fase difícil não se calou, decidiu buscar conhecimento.

Sobre o relato vivido no período que ele esteve em cárceres o quanto em regime fechado, foi difícil pra ele e sua família. A família sempre estava ali ao seu lado esposa, mãe e seus irmãos” visto que nem sempre os presidiários tem mesmo apoio biológico, em que ele recebeu da sua família.

Os questionamentos das famílias são frequentes, trazendo aos detentos auto estima desfavoráveis, deixando os isolados, mesmo sabendo que eles precisam; as palavras vem em primeiro momento. Pessoas que não acreditam em transformação.

A responsabilidade da ressocialização passa ser do estado, tanto como o apoio do médico, psicólogo, odontologista, assistente social e outros. O dever e o direito do estado porém, as condições assistida não são pronunciada das tais estão sendo limitada, por falta de profissionais pronunciado.

Nesse sentido, segundo a instituição penitenciária reveste-se do papel de uma instituição particular pelo cofre publico, para alcançar seus fins, os meios de coerção necessários para manter os direito dos apenados.

Meios que dominam os processo de mediação, e esse processo é colocado como a aliança das restrições da família e os privilégios oferecidos aos indivíduos. Os privilégios funcionam como um termo que vem abordando as certas diferenças entre municípios, e ministrado pelo estado.

A maioria das famílias são pessoas de baixa renda, semi analfabetos, pessoas que não têm maturidade sobre seus próprios atos, que entraram no mundo da criminalidade acreditando nas proposta de renda, moradias, alimentação e amizades. Observa-se que muitos entram a mando de pessoas aptas cientes que vivem e controlam o crime.

## **CONCLUSÃO**

Compreende-se que as instituições de centro de ressocialização estaduais ou federais deve-se repensá-las seriamente, comentando-se a prática psicológica e física da ressocialização, coloborando com esse procedimentos.

Deve-se ter o intuito de desvendar muitos dos problemas e conflitos das famílias e ex-presidiários entre detentos que existem na sociedade, e seguindo para uma reintegração íntegra e digna familiar em que realizamos esta pesquisa.

Acredita-se que as militâncias são capazes de promover mudanças adequadas que precisamos para *obetermos mais* conhecimentos sobre ressocialização em todos os discursos que sustentaram esta dissertação.

Sendo importante saber a grandeza de superar as proposta novas da ressocialização brasileira com as mudanças do novo governo, compatíveis com nossa leitura e dinâmicas trabalhadas podem ter capacidade de reintegrar cada ex-detento nas possíveis famílias.

Os resultados são trabalhos específicos na qualidade de artes e trabalhos feitos pelos detentos e ex- detentos, temos exemplos na cidade de Buritis, no estado de Rondônia.

Um projeto registrando momentos em que os ressocializados trabalham juntos com os ex-detentos e detentos, prestando os serviços a comunidade, em fábrica de blocos, descarregamentos de carretas de cargas, máquinas pesadas, cortadores de gramas, limpeza e outros.

Todos os resultados vem trazendo diversas diferenças, com fundamentos específicos, superando com os objetivos do projeto trabalhado. Tendo uma base, obtendo resultados, dentro gestões pública e social, trazendo uma participação eficiente e formais na ressocialização.

Conhecendo-lhe as novas conquistas e aceitação das famílias, na reintegração já encontramos resposta entre pais e filhos, esposa e outros. Demonstrando e agindo com estratégias curriculares baseada na segurança pública dos detentos e profissionais da area.

Adequar-se as diferenças social ainda existem preconceitos, a dificuldade de ter um emprego digno, onde os detentos podem demonstrar seu trabalho, em busca de reconhecido e valorização.

Demonstra-se a qualidade na ressocialização e que existe um caminho para refazer a sua história. A confiança da família e da sociedade fica em base de medo e deslealdade, até chegar um ponto demonstrativo, vinda do encerramento do processo criminal. Somente depois dessa longa caminhada da reintegração será feita.



Conclui-se esse trabalho no momento em que está sendo revista a situação prisional do nosso país, em meio aos debates da Comissão Permanente de Inquérito, que visam reunir subsídios para que as mudanças que serão propostas pela CPI sejam vistas como soluções efetivas para a crise no sistema penitenciário.

O objetivo geral do presente trabalho foi apresentar os pontos que envolvem a reintegração de apenados e se o sistema atual está colocando de modo efetivo a normatização em vigor através do que se vê atualmente no Brasil.

Percebeu-se do que trata a reinserção desses indivíduos, apontando os pontos que somam e decrescem sobre tal assunto, explanou-se a situação geral das penitenciárias e finalizando mostra que o ideal é realizar o tripé, ressocialização, família, normatização.

Encontra-se um grande número de limitações para atuar em síntese de pesquisa mediante tantos sigilos. Direitos e igualdade são fazer restrita a presídios estaduais e federais nos estado Brasileiro.

Para obter informações fazer pesquisado inicia ao fim. Primeiro passo foi contratar um advogado particular, marcar uma audiência em juiz, onde ele estabelece regras e limites para fazer a síntese da historiografia do tema.

Depois de inúmero debate, obtive-se uma declaração oficial outorgada pelo juiz da cidade de Buritis e Porto velho Rondônia. Tendo consciências que não poderei liberar de forma alguma, relatos, fotos, resumos e outros.

Defende-se um estado de muito sigilo, deparei com situações de risco e grandes perigos, dentro e fora da instituição de ressocialização. Sendo correspondida pelo pedido de direito penal, ao vazamento de fatos e informações. A limitação aborda foi enfrentar de linha de frente família do meu próprio sangue, submeter a rejeições inúmeras do tal ato, na linha de ingresso e reta final da ressocialização.

Investigarem-se as autoridades, a quantidade de recurso que os detentos podem ter, podem insufluir e também produzir com seus comportamentos e esforços de mudanças estudos, trabalho e outros. Defende-ser de forma legalmente em juiz, apoiando pelas autoridades governamentais, terei uma linha de frente bem perseguida, democrática .

## REFERÊNCIAS

DRÁUZIO VARELLA nasceu 1943; **Estação Carandiru** 1999. **Jabuti de reportagem** e livro **do Ano de Não Ficção**. Por um fio 2004, O Medico Doente 2007.

VARELLA, Dráuzio. **Prisioneiras**. Editora: companhia das Letras, 2017

BARATTA, A. **Ressocialização ou controle social: uma abordagem crítica da reintegração social do sentenciado**. Alemanha: Universidade de Saarland, 2007. Disponível em: <http://goo.gl/E4zA8o>>. Acesso em: 14 maios 2013.

JULIÃO, E. F. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

**Capítulo 5**  
**EDUCAÇÃO BÁSICA E DIFICULDADES DE**  
**APRENDIZAGEM: INTERVENÇÕES DOCENTES**  
**PARA A ESCOLA DO AMANHÃ**

*Davi Milan*

*Erica Dantas da Silva*

*Regina Lucia Napolitano Felício Felix Batista*

*Lucas Ferreira Rodrigues*

*Edna Maria da Silva Oliveira*

*Ednéia Escaramuça Inácio e Silva*

*Adriana de Menezes*

*Paula Paraguassu Brandão*

*João Batista Lucena*

## **EDUCAÇÃO BÁSICA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: INTERVENÇÕES DOCENTES PARA A ESCOLA DO AMANHÃ**

**Davi Milan**

*Professor mediador da UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo);  
Professor da Educação Básica da rede pública municipal de Quintana -SP,  
Especialista em Educação*

**Erica Dantas da Silva**

*Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN;  
Especialista em Docência do Ensino Superior*

**Regina Lucia Napolitano Felício Felix Batista**

*Mestre em Desenvolvimento Local - linha de pesquisa: Inovação, Tecnologia e  
Sociedade. Ciências Pedagógicas com ênfase em aprendizagem - linhadespesquisa:  
Avaliação Tecnologia Educacional*

**Lucas Ferreira Rodrigues**

*Mestrando em Educação UFPA, professor de Educação Básica Paraupébas PA*

**Edna Maria da Silva Oliveira**

*Psicóloga, psicanalista Doutoranda em avaliação psicológica*

**Ednéia Escaramuça Inácio e Silva**

*Professora de educação infantil, formada em Pedagogia*

**Adriana de Menezes**

*Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores*

**Paula Paraguassu Brandão**

*Pós doutorado, Universidade Estacio de Sá / UNESA, Programa de Pós-graduação  
em Enfermagem e Biociências / PPGEnfBio da Universidade Federal do Estado do*



*Rio de Janeiro / UNIRIO, Centro Universitário Celso Lisboa / UCL*

**João Batista Lucena**

*Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)*

**Elcias Oliveira da Silva**

*Doutorando em Direitos Humanos em Universidade de Salamanca*

## **INTRODUÇÃO**

Nesse trabalho discutimos sobre as dificuldades de aprendizagem em que abordamos sobre as especificidades referentes à cada aluno na construção do seu conhecimento no contexto da educação básica, mais especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Tais dificuldades, comumente, decorrem-se em virtude da utilização de metodologias inadequadas ou até mesmo por questão de cunho biológico ou cognitivo. Elucidamos, ainda, acerca da importância da formação pedagógica e as intervenções no processo de ensino e aprendizagem.

Compreender as dificuldades de aprendizagem do aluno, requer o entendimento de que estas podem ser oriundas de fatores sociais, cognitivos, emocionais, etc.; A falta de precisão no que se refere à origem das dificuldades do educando, obstaculiza a realização de intervenções por parte dos docentes e da equipe multidisciplinar. Desse modo, a capacitação profissional e as intervenções adequadas auxiliam na minimização dos obstáculos que impedem o desenvolvimento integral do educando.

Nesse sentido, ressaltamos que a educação básica engloba desde a educação infantil até o ensino médio, atendendo a uma faixa etária de alunos entre 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade, em que a partir dos quatro anos torna-se obrigatória a inserção da criança no ambiente escolar. Assim, as intervenções docentes em cada etapa do processo de aprendizagem estão intimamente ligadas ao desenvolvimento dos alunos presentes nesse contexto.

Nessa acepção, intencionamos analisar a função do educar em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, a formação docente e quais as intervenções adequadas para amenizar os problemas acarretados pelas dificuldades



em compreender determinado conteúdo. A pergunta norteadora que delineamos é: quais são as ferramentas metodológicas que podem ser utilizadas pelos professores para trabalhar com alunos com dificuldade de aprendizagem?

Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se por ser um estudo teórico à luz da literatura científica que discute o tema em tela. Quanto à abordagem, caracteriza-se por ser qualitativa e quanto aos procedimentos caracteriza-se por ser uma revisão bibliográfica. Desse modo, a pesquisa bibliográfica foi realizada mediante a busca de artigos científicos publicados e indexados em bases dados como: Google scholar, Lilacs e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Foram utilizadas palavras chaves como forma de pesquisa para referenciar o trabalho, tais como: “dificuldade de aprendizagem”, “capacitação docente” e “educação”.

Na parte inicial do texto discutimos sobre as dificuldades de aprendizagem na educação básica, especificamente no ensino fundamental I. A capacitação do profissional da educação e as intervenções realizadas nas salas de aula em que o professor trabalhe juntamente com os alunos conteúdos que estejam em consonância com o currículo, voltados a realidade desses alunos e que façam sentido para eles. Posteriormente, abordamos a educação básica e inclusiva como processo de cidadania em que a tarefa da instituição escolar, nesse cenário de ensino e aprendizagem, é dispor de materiais e atividades pedagógicas condizentes com as peculiaridades de cada educando, levando-os a progredirem no seu próprio ritmo.

## **1. DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: ALGUMAS CONCEPÇÕES**

Nesta sessão discutimos sobre as dificuldades de aprendizagem na educação básica, especificamente no ensino fundamental I e a importância da família na vida escolar dos alunos. Em relação às dificuldades de aprendizagem há de se considerar que importantes “pressupostos teóricos capazes de instrumentar o profissional em formação com recursos conceituais adequados à natureza dos processos envolvidos”. (MARTURANO, 1999, p. 135).

Assim, o ambiente familiar é de suma importância nesse contexto de ensino e aprendizagem, podendo contribuir, ou não, para o desenvolvimento integral do educando, elucidando que a presença de uma família participativa auxilia no desenvolvimento dos discentes nos campos emocional, cognitivo e social.

Exemplificamos, pois, que se a criança for oriunda de uma família em que os pais precisem sair para trabalhar, faz-se necessário que haja momentos de socialização familiar, com conversas, jogos ou outras atividades. Assim, as conversas em família acerca do cenário atual trazem benefícios também no campo da saúde mental. Desse modo, é encorajada uma discussão aberta com os filhos sempre que possível. Além disso, crianças melhor informadas apresentam menores índices de ansiedade. Assim, elas se sentem seguras, com apoio dos adultos mais próximos.

De acordo com os pressupostos aqui descritos há de se perceber a importância da família na vida escolar dos alunos, pois sendo acolhidas com diálogo, igualdade de direitos e com informações essas crianças terão maiores oportunidades de desenvolver-se academicamente. Pode -se perceber nos dizeres de Marturano (1999, p. 136) que “Circunstâncias adversas, como discórdia conjugal e familiar, parecem afetar negativamente o desenvolvimento socioemocional”. Dessa forma falar em dificuldade de aprendizagem é saber que a família e a instituição escolar têm papel fundamental no desenvolvimento dos educandos.

Um outro agravante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica, no ensino fundamental I é a questão da desigualdade social crescente, agravadas, ainda mais, em virtude da pandemia da Covid-19. Portanto, propor e realizar atividades pedagógicas que atenuem as defasagens na aprendizagem do educando, torna-se primordial.

Sendo assim, Canário (2005, p. 37) menciona que “ao longo de todo o período da modernidade, o crescimento e alargamento da escolarização têm sido acompanhados pela manutenção e acentuação das desigualdades sociais, particularmente marcantes nos nossos dias [...]”. Tais dificuldades, portanto, comumente, tem suas origens nas questões sociais e/ou culturais. Segundo menciona Santana (2021, p. 14):

As crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, geralmente não alcançam o sucesso na aprendizagem escolar, sendo um dos principais fatores responsáveis pelos altos índices de fracasso e evasão escolar. [...] A escola como produtora do fracasso escolar é aquela que não está pronta para receber o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem e nem tão pouco para adaptar o currículo para melhor atender às suas necessidades. O foco da escola não está em reconhecer as dificuldades do aluno, mas sim em cumprir o currículo estabelecido, sem se importar em adequá-lo. Nesta abordagem a escola é compreendida como instituição que incorporou

e segue a lógica mercantilista, e que por isso se torna excludente também. Ampliaram-se, portanto, as discussões que conferem uma nova dimensão para o fracasso escolar, ancorado na ideia de exclusão social e escolar.

Nesse sentido, compreendemos que a escola pode assumir uma função de mantenedora das desigualdades sociais, ao passo que excluí aquele aluno que apresenta dificuldades. Daí a imprescindibilidade de o docente, no exercício da sua práxis pedagógica, possibilitar condições de equidade entre todos, ou seja, considerar as especificidades do educando, favorecendo-lhe oportunidades de aprendizagem, conforme suas características.

Para Santana (2021) as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas com inúmeros fatores externos, tais como: a metodologia utilizada pelo professor, os recursos pedagógicos, o ambiente físico, etc.; nesse sentido, torna-se pertinente que, no âmbito escolar, o professor faça uso de metodologias adequadas e recursos didáticos que atendem às demandas e às necessidades educacionais dos alunos.

Nessa perspectiva, as dificuldades de aprendizagem, também podem ser oriundas de fatores internos, de ordem psicológica, cognitiva e também orgânica, em virtude disso, deve haver um trabalho com uma equipe multidisciplinar em que cada profissional, dentro da sua competência, irá desenvolver estratégias para que o educando se desenvolva. Assim, Carneiro, Martinelli e Sisto (2003, p. 428) citam algumas outras situações das dificuldades de aprendizagem, a exemplo:

Dentre as situações externas mais arroladas, podemos citar as causas de ordem socioeconômica das famílias dos estudantes, acarretando a necessidade do trabalho infantil, e as causas de ordem sócio-institucional, que vão desde as condições da estrutura física da escola quanto às questões administrativas, salariais, pedagógicas passando também pela formação do professor. Dentre os fatores de ordem interna ao indivíduo, destacam-se os relacionados ao desenvolvimento cognitivo e os de ordem afetivoemocionais, motivacionais e de relacionamento.

Desse modo, além das estratégias pedagógicas serem importantes no processo de ensino e aprendizagem do educando, há também o conjunto de adequação do ambiente escolar, a infraestrutura, formação dos professores e maior participação familiar. Assim, Crahay (2002 p. 193) elucida que “o objetivo é se

aproximar o máximo possível de um ideal onde cada aluno progride a seu ritmo no domínio do conteúdo de ensino, selecionando ele próprio suas tarefas de aprendizagem”.

Assim, destacamos, pois, que a escola não deve perder de vista o seu papel na sociedade, pois, “[...] na medida em que comparticipa na produção de desigualdades sociais, a escola passa a ser percebida como produtora de injustiça” [...] (CANÁRIO, 2005, p. 38). Desse modo, torna-se necessário que a escola assuma a sua função, não mais como produtora das desigualdades sociais e de injustiça, e sim, atue como um agente de fomento à inclusão social de todas as crianças, combatendo quaisquer formas de discriminação e exclusão.

## 2. A EDUCAÇÃO BÁSICA E INCLUSIVA COMO PROCESSO DE CIDADANIA

Discutimos, a seguir, sobre a educação básica e inclusiva como processo de cidadania. Para Lima et al (2021, p. 02) “Estruturas de privilégios, combinadas a mecanismos de subalternização e exclusão social, fazem com que a sociedade tenha pessoas incluídas no universo da cidadania e ‘pessoas menos pessoas’, à margem da vida e da dignidade”.

Sabe-se que o não direito ao acesso à educação ainda constitui-se como uma grave problema na sociedade, tratando-se, especialmente, da educação das crianças que possuem deficiências percebe-se um alargamento, ainda maior, dessa exclusão. Canário, (2005, p. 46) pontua que “todos partilhamos o desejo de construir um serviço público de educação justo, democrático, que acolha todos, sem discriminação e que não seja gerador, directo [*sic*], de desigualdades escolares, nem as amplifique ou reproduza ao nível social.”

Nesse sentido, o poder público deve esmerar esforços visando equacionar ou minimizar tal problemática de exclusão, porém direcionando maior atenção para aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem ou com algum tipo de deficiência. Para Araújo (2018, p. 75):

No campo da educação de pessoas com deficiência, essa busca se dá a partir do ‘movimento de educação para todos’, em meados dos anos 90, que culmina com as declarações Internacionais de Jomtiem (1990) e de Salamanca em 1994, ambas corroboradas por duas outras declarações internacionais que foram a de Guatemala (2001) e Dakar

(2002) (grifos do autor).

Percebemos, então, que a busca da cidadania por meio da educação inclusiva perpassa pelas Declarações Internacionais das quais o Brasil é signatário, fazendo com que esse país avançasse em termos de normas legais regulamentando as diretrizes da educação inclusiva de pessoas com algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Por outro lado, pouco se tem avançado quanto aos aspectos estruturais das salas de aulas, tais como acessibilidade, estrutura física adequada, material didático apropriado, bem como a disseminação de valores como respeito e empatia, por parte dos discentes, docentes e toda a comunidade escolar. Segundo os dizeres de Carvalho (2011, p. 5):

A inclusão educacional exige que expliquemos dificuldades escolares não só tendo os alunos como focos, mas considerando-se as limitações existentes em nossos sistemas de ensino e em nossas escolas. O desafio implica numa nova visão de necessidades educacionais especiais que, além das dos alunos, traduzem-se por necessidades das escolas, dos professores e de todos os recursos humanos que nelas trabalham.

Torna-se, pois, incumbência das instituições escolares prepararem-se para garantir uma melhoria na qualidade do processo ensino aprendizagem, direcionando maiores esforços para a gestão pedagógica. Moran, (2008) corrobora com esta consideração, ao mencionar a importância de o ambiente escolar ser acolhedor, inovador, instigante e inclusivo.

Contudo, lamentavelmente, a escola ainda se caracteriza por ser muito desestimulante e com práticas engessadas, não tendo atratividade para oferecer aos alunos. Ela precisa, pois, partir de onde o aluno se encontra no aprendizado, construindo um currículo que dialogue com a sua realidade e que desperte nele a curiosidade e o interesse em aprender. Assim, Moraes (1997) menciona que não está havendo, nas escolas, mudanças em direção à construção de novos olhares para que ocorra um aprendizado satisfatório e significativo, pois o que ainda prevalece são as velhas teorias:

Em nosso cotidiano, aprendemos que não se muda um paradigma educacional colocando uma nova roupagem, camuflando velhas



teorias, pintando a fachada da escola, colocando telas nas salas de aula, se o aluno continua na posição de mero espectador, de simples receptor, presenciador e copiador, e se os recursos tecnológicos pouco fazem para ampliar a cognição humana (MORAES, 1997, p. 17).

Faz-se necessário, pois, que nas instituições escolares seja definido e especificado um currículo que integre e engaje o educando, em que a escola demonstre iniciativa para trilhar esse caminho de aprendizagem em que o aluno não seja um mero expectador do seu próprio processo de ensino aprendizagem, porém que faça parte da construção do saber.

Moran (2008) continua destacando que a escola não deve ser retrógrada e antiquada, mas deve desenvolver conteúdos importantes que partam do concreto, ou seja, trabalhar com jogos, atividades lúdicas, mesclando com as tecnologias, dessa forma o aluno sente-se interessado em participar desse momento pedagógico. Nesse sentido, o professor não deverá mais assumir uma função de transmissor, concebendo o aluno como mero receptor, mas sim mediar uma práxis pedagógica em que o educando atua como protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a aprendizagem significativa, desenvolvida por Ausubel, propõe-se a explicar o processo de assimilação que ocorre com a criança na construção do conhecimento a partir do seu conhecimento prévio.

[...] de acordo com o princípio da diferenciação progressiva as ideias mais gerais e inclusivas da disciplina são apresentadas primeiro e então são progressivamente diferenciadas em termos de detalhes e especificidade. Esta ordem de apresentação presumivelmente corresponde à sequência natural de aquisição de consciência e sofisticação cognitiva quando seres humanos são expostos a um campo inteiramente não familiar de conhecimento [...] também à forma postulada em que esse conhecimento é representado, organizado e estocado no sistema nervoso humano (AUSUBEL, 1968, p. 79 *apud* MASINI, 2011, p. 54).

Assim, Masini (2011) corrobora com esta proposição ao demonstrar em seu estudo que há uma defasagem no sistema educacional, em que se tem uma estrutura deficitária, dificultando a aprendizagem de cada aluno. Contudo, a partir da qualificação do corpo docente inserido neste contexto, o professor poderá instigar, com mais afinco, o potencial de cada aluno, em que este poderá desenvolver o seu conhecimento de acordo com as suas demandas educacionais.

Desse modo, o professor é considerado um mediador e um facilitador, que medeia a relação entre o educando e o saber. Este profissional, a partir da sua experiência e criatividade poderá agir na promoção das condições de desenvolvimento para a aprendizagem dos seus alunos que passam a assumir uma postura ativa e protagonista no decorrer do seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a educação escolar deve promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, em que este, em razão das suas especificidades, requer determinadas adaptações metodológicas, arquitetônicas, bem como nos recursos didáticos a serem utilizados pelo professor, no âmbito da sala de aula.

Assim, a flexibilidade, tanto do currículo quanto da aprendizagem, respeitaria a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento, a integração à prática profissional numa perspectiva reflexiva e a construção colaborativa e solidária do conhecimento (KUENZER, 2016, p.14).

Dessa forma, o professor deverá considerar que a criança carrega consigo experiências sociais que devem ser levadas em consideração no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, levando a sua prática profissional em uma perspectiva reflexiva. Assim sendo, o docente deverá atentar-se, de modo especial, à realidade social do aluno, conhecendo-a, contestando-a e a partir disso recriar novas propostas de trabalho em busca de um processo de transformação a fim de oportunizar às crianças a busca e construção de novos conhecimentos.

**Quadro 1 – Organizar e gerenciar atividades didáticas**

<b>Educar com qualidade implica em organizar e gerenciar atividades didáticas</b>	
<b>1) Reorganização dos ambientes presenciais</b>	A sala de aula como ambiente presencial tradicional precisa ser redefinida. Pode-se pensar a sala de aula como um espaço onde as pesquisas acontecem. Explorando os espaços virtuais e presenciais ao mesmo tempo, transformando o ambiente da sala de aula em um campo de pesquisa, onde todos se comunicam, ensinam e aprendem.

<b>2) Aprendizagem em ambientes digitais</b>	Há três campos importantes para as atividades em ambientes digitais: o da pesquisa, o da comunicação e o da produção-divulgação. Os ambientes a cada dia se integram mais, os alunos se comunicam entre si pelas plataformas digitais e nesse processo o professor caminha juntamente com os alunos orientando-os. O professor precisa se capacitar, adquirindo competência utilizando a internet para potencializar as aprendizagens.
<b>3) Aprendizagem em ambientes experimentais, profissionais e culturais</b>	A escola pode integrar os espaços significativos da cidade: museus, centros culturais, cinemas, teatros, parques, praças, ateliês, entre outros. A instituição escolar pode trazer até os alunos manifestações culturais e estes produtores de novos significados, interagindo com essas manifestações. E os alunos precisam ser incentivados a estarem produzindo e desenvolvendo projetos para mudar o seu bairro, cidade, enfim desenvolvendo as possibilidades vocacionais.

**Fonte:** Levantamento do autor com base em Moran (2008).

A partir do exposto, percebemos que na atual sociedade, faz-se necessário que no âmbito da sala de aula, o docente no decorrer da sua práxis pedagógica, desenvolva práticas pedagógicas que englobem ambientes presenciais, virtuais e culturais, em que estes encontram-se, intimamente imbricados entre si no contexto social. Daí a importância de integrá-los à prática docente, oportunizando, ao discente a construção do conhecimento de forma mais significativa e holística.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho analisamos a função do educar em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, a formação docente e quais as intervenções adequadas para amenizar os problemas acarretados pelas dificuldades em compreender determinado conteúdo.

*A priori* discutimos sobre as dificuldades de aprendizagem na educação básica, especificamente no ensino fundamental I. *A posteriori* abordamos a educação básica e inclusiva como processo de cidadania em que pontuamos sobre a necessidade de haver atividades pedagógicas condizentes com as peculiaridades de cada educando, levando-os a progredirem no seu próprio ritmo.

Ancorando-nos na questão problematizadora que foi delineada no presente estudo, pontuamos que as ferramentas metodológicas que podem ser utilizadas pelos professores para trabalhar com alunos com dificuldade de aprendizagem referem-se ao uso de jogos, atividades lúdicas, uso das tecnologias, etc.; bem como elucidamos a necessidade de haver maior preparo e qualificação profissional do corpo docente para lidar com as dificuldades de aprendizagem que o educando apresenta.

Desse modo, a partir das discussões empreendidas, neste trabalho, sinalizamos algumas limitações existentes nas produções científicas, a exemplo da ínfima produção de pesquisas empíricas que abordam os materiais pedagógicos adequados para se utilizar com os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem.

Logo, ressaltamos que a partir desta observância, temos a possibilidade de pesquisar e explorar, de forma mais aprofundada, aspectos referentes aos recursos pedagógicos adequados para que o professor os utilize, no seu fazer pedagógico, de forma a viabilizar um processo de aprendizagem e inclusão mais significativo para a criança que possui dificuldades de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Luiz Antonio Souza. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva Limites e possibilidades. *In*: SILVA, Edgar Miranda. **Atuação docente em Políticas Educacionais: Processos de resignificação da política no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Imperial, 2018. Disponível em: <https://abrir.link/r2LqH>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CANÁRIO, Rui. A escola e as “dificuldades de aprendizagem”. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n 21, p. 33-51, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43314>. Acesso em: 21 nov. 2022.

CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 427-434, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prc/a/jhW79bWtxvjdkK69Yw5NYrL/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 22 nov. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Revista educação especial**, n 26, p. 01-07, 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para aos alunos em dificuldade escolar?

**Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 181-208, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/PHhQYpzHcbD9yFpGtkLNTGS/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 19 nov. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada.

**Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, v. 20, n. 2, p. 13-36,

2016. Disponível em: <https://revista.trt10.jus.br/index.php/revista10/article/view/2/1>.

Acesso em: 20 nov. 2022.

LIMA, Rafaela Pereira et al. **Mobilizar sem aglomerar**: desafios e invenções da educação para a cidadania na pandemia. Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas (Abrapcorp). Disponível em:

<http://portal.abrapcorp2.org.br/wp-content/uploads/2021/07/sff-160.pdf>. Acesso em:

em: 18 nov. 2022.

MARTURANO, Edna Maria. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de

aprendizagem na escola. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 15, n. 2, p. 135-142,

1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ptp/a/HvHDrjQH6wjjMRKFF9MjyFQ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 21 nov. 2022.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. A facilitação da aprendizagem significativa

no cotidiano da Educação Inclusiva. **Aprendizagem Significativa em**

**Revista/Meaningful Learning Review**, v. 1, n. 3, p. 53-72, 2011. Disponível em:

[http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo\\_ID19/v1\\_n3\\_a2011.pdf](http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID19/v1_n3_a2011.pdf). Acesso em: 17 nov.

2022.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP:

Papirus, 1997.

SANTANA, Walas da Cruz. **Dificuldades encontradas no ensino de matemática**.

2021. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Uruçuí, 2021. Disponível em:

[http://bia.ifpi.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/429/2/2021\\_tcc\\_wcsantana.pdf](http://bia.ifpi.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/429/2/2021_tcc_wcsantana.pdf).

Acesso em: 20 nov. 2022.





**Capítulo 6**  
**A MINHA VOZ E AS VOZES DOS OUTROS: INDÍCIOS**  
**DE AUTORIA EM REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM**

*Anna Clara Souza Fonseca*  
*Arlete Ribeiro Nepomuceno*  
*Marcela Ribeiro Trindade*  
*Maria Cristina Ruas de Abreu Maia*

# A MINHA VOZ E AS VOZES DOS OUTROS: INDÍCIOS DE AUTORIA EM REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM

**Anna Clara Souza Fonseca<sup>2</sup>**

*Acadêmica do curso de Letras Português/ UNIMONTES  
(annasouza403@gmail.com)*

**Arlete Ribeiro Nepomuceno<sup>3</sup>**

*Professora Efetiva da UNIMONTES, Doutora em estudos linguísticos  
(arletenepo@gmail.com)*

**Marcela Ribeiro Trindade<sup>4</sup>**

*Acadêmica do curso de Letras Português/ UNIMONTES  
(marcelart1245@gmail.com)*

**Maria Cristina Ruas de Abreu Maia<sup>5</sup>**

*Professora Efetiva da UNIMONTES (mariacristinaruasabreumaia@hotmail.com)*

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo geral analisar o gerenciamento de vozes enunciativas na elaboração de três redações nota mil do Enem 2020, em que os redatores valem-se da estratégia de incluir outras vozes na produção dos textos, visando atender às competências 2 e 3, extraídas de um conjunto de cinco competências obrigatórias, conforme determina a Cartilha do Participante do Enem, e de modo específico descrever se a presença de vozes alheias contribui para o apagamento de quem assina o texto, ou se revela indícios de autoria. Para subsidiar essa análise, partimos do quadro teórico-metodológico dos estudos discursivos, especialmente as contribuições de Bakhtin (1997), Possenti (2002) e Alves Filho (2009) sobre a noção de autoria, atrelado aos estudos de Bronckart (1999), Boch e Grossmann (2002) sobre a manifestação de vozes enunciativas nos textos.

---

<sup>2</sup> Orientanda sob orientação da profa. Maria Cristina Ruas de Abreu Maia, vinculada ao Programa de Iniciação Científica Voluntária - ICV, da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes/MG).

<sup>3</sup> Professora Efetiva do Curso de Letras Português da Universidade Estadual de Montes Claros. Doutora em Estudos Linguísticos e do PROFLETRAS.

<sup>4</sup> Bolsista do Programa de Iniciação Científica PIBIC/FAPEMIG, da Universidade Estadual de Montes Claros, sob orientação da profa. Me. Maria Cristina Ruas de Abreu Maia.

<sup>5</sup> Professora Efetiva do Curso de Letras Português da Universidade Estadual de Montes Claros. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras-Estudos linguísticos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- PUC Minas. Orientadora de Iniciação Científica PIBIC/FAPEMIG/ICV

Metodologicamente, esta pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativista aplicada a um *corpus* de três redações nota mil do Enem 2020, extraídas do site G1, cuja temática era “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”, que exigia do candidato além de atender as 5 competências, conhecimentos textuais, linguísticos e à utilização de um repertório sociocultural adotado como argumento de autoridade para validar o ponto de vista defendido pelo autor no texto. Os resultados demonstraram que a gerência de vozes enunciativas atende às competências 02 e 03, contribuindo, em alguns excertos, para o apagamento do autor e, de modo geral, revelando indícios de autoria na produção de gênero discursivo padronizado: a redação nota mil do Enem.

**Palavras-chave:** Redações do Enem. Vozes enunciativas. Apagamento do autor. Indícios de autoria.

**Abstract:** The general objective of this work is to analyze the management of enunciative voices in the preparation of three essays with the highest score of the Enem 2020, in which the writers use the strategy of including other voices in the production of texts, aiming to meet competences 2 and 3, extracted of a set of five mandatory skills, as determined by the Enem Participant's Booklet, and specifically describe whether the presence of outside voices contributes to the erasure of who signs the text, or if it reveals evidence of authorship. To subsidize this analysis, we start from the theoretical-methodological framework of discursive studies, especially the contributions of Bakhtin (1997), Possenti (2002) and Alves Filho (2009) on the notion of authorship, linked to the studies of Bronckart (1999), Boch and Grossmann (2002) on the manifestation of enunciative voices in texts. Methodologically, this research is of a qualitative and interpretive nature, applied to a corpus of three Enem 2020 with the highest possible grade essays, extracted from the G1 website, whose theme was “The stigma associated with mental illness in Brazilian society”, which required the candidate, in addition to meeting the 5 competences, textual and linguistic knowledge and the use of a sociocultural repertoire adopted as an authoritative argument to validate the point of view defended by the author in the text. The results showed that the management of enunciative voices complies with competences 02 and 03, contributing, in some excerpts, to the erasure of the author and, in general, revealing evidence of authorship in the production of standardized discursive genre: the Enem highest grade essay.

**Keywords:** Enem essays. Enunciative voices. Author deletion. Authorship marks.

## INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio consiste em um processo seletivo criado pelo Ministério da Educação - MEC - por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. O Enem consiste na aplicação de avaliações por meio de 45 questões de cada núcleo: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; além da Redação. O exame é aplicado

em 2 dias, sendo submetidos alunos egressos do ensino médio<sup>6</sup> que objetivam utilizar a nota do exame para ingressar em cursos superiores de diferentes áreas em instituições de ensino superior brasileiras. Fazendo parte do conjunto de provas, a prova de redação é aplicada no 1º dia de aplicação do exame a todos os candidatos inscritos no Enem.

A prova de redação constitui-se em um gênero discursivo (BAKHTIN, 1997) cuja composição é padronizada e a cada ano requer a escrita do tipo textual dissertativo-argumentativo acerca de um tema diferente. Para impulsionar a escrita, são ofertados um conjunto, normalmente, de textos motivadores de gêneros diferentes, o que quase sempre inclui reportagens, entrevistas, depoimentos, infográficos, mapas, etc.

Na produção da redação, espera-se que o redator demonstre conhecimento da temática e atenda a um conjunto de cinco competências, as quais descreveremos adiante, neste trabalho. O conjunto dessas competências inclui a competência número 2 que se refere ao repertório sociocultural e a assertividade do ponto de vista defendido. Em outros termos, requer que o redator tenha domínio do tema proposto, de modo que seja capaz de defender seu ponto de vista.

As redações que obtêm a nota mil atendem adequadamente a todas as competências exigidas, sendo cada competência avaliada de 0 a 200 pontos, por dois corretores diferentes, sem que apresentem discrepâncias entre as notas atribuídas, resultando em uma nota a partir da média aritmética, indicando que esse redator obteve êxito no domínio da escrita formal da língua, compreensão e assimilação de conceitos diversos ao defender um ponto de vista. Além disso, demonstra habilidades linguísticas e textuais, que resultam na proposição de uma proposta de intervenção de uma situação-problema.

No ano de 2020, o Enem contou com mais de 2,5 milhões de participantes, entretanto, apenas 28 alcançaram a nota máxima no exame, demonstrando uma queda significativa na edição anterior, na qual 53 candidatos conseguiram a nota mil na redação. Obviamente, o contexto excepcional do ano, impactado pela pandemia do COVID-19, afetou a participação e desempenho dos candidatos, seja pela redução de participantes, seja em razão do número de desistentes no exame.

---

<sup>6</sup>Qualquer brasileiro (a) que já tenha concluído o ensino médio pode prestar o Enem, independente do período em que tenha finalizado.



## TRILHAS TEÓRICAS DA PESQUISA

### **A noção de autoria: as contribuições de Bakhtin, Possenti e Alves Filho**

A noção de autoria, nos últimos tempos, tem sido objeto de investigação de diferentes estudiosos, isto porque, há uma necessidade de atribuir a autoria a quem escreve um romance, por exemplo, até quem rabisca uma parede. São comuns situações em que se diz: quem é o autor desse romance maravilhoso? Ou quem é o autor desses rabiscos na parede? Não nos parece apropriado alçar ao mesmo patamar o autor de um romance e o “autor” de rabiscos na parede. Para além da banalização do emprego do termo “autor”, para se referir a uma infinidade de atos, interessa-nos a autoria responsável pela escrita de textos de gêneros diferentes dos escolares aos jornalísticos, por exemplo.

Nessa esteira, estudos que se propõem a desvelar como se configura de fato a autoria, em textos de gêneros diferentes, podem beneficiar muitas pesquisas. As reflexões de Bakhtin (1997) lançam luz sobre o que é um autor ao relacionar essa noção a outras noções fundantes de sua obra, como: enunciado, sujeito, dialogismo, gênero discursivo, estilo, etc. Por conta disso, não se pode compreender a noção de autoria sem proceder uma revisão atenta dessas formulações bakhtinianas. Somam-se ao conjunto dessas reflexões, as contribuições de Possenti (2002) sobre os indícios de autoria, principalmente em redações escolares e Alves Filho (2009), sobre a inserção do autor e suas contribuições sobre um gênero discursivo padronizado.

### **As palavras do autor em Bakhtin: uma posição axiológica**

Bakhtin assume que todo “(...) enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal” (1997, p. 308), isto porque quem escreve é munido de intencionalidade, tendo em vista um propósito comunicativo. O sujeito do discurso elege os meios linguísticos e o gênero apropriado ao seu objetivo e ao seu interlocutor. A composição de cada enunciado carrega as marcas de subjetividade de quem o produziu, revelando traços expressivos e de estilo, o que define o acento valorativo de cada enunciado. Por mais banal que seja o enunciado, temos a certeza de que, no momento de sua produção,



uma força expressiva foi adicionada. Tomemos como exemplo, um enunciado escrito por um professor, que instrui seus alunos sobre a realização de uma determinada atividade. Há uma grande probabilidade de que os alunos já tenham lido outros enunciados com essa mesma intenção em outras situações de sua trajetória acadêmica, mas não com o mesmo acento valorativo, isto é, a forma como o discurso é produzido e transmitido particulariza-o no contexto de outros enunciados congêneres. Isso se explica porque cada indivíduo possui um estilo e uma intenção única, revelando a personalidade do produtor na enunciação.

Assim como o enunciado, uma noção fundante da obra bakhtiniana é a de discurso, que “forma-se na mútua-orientação dialógica (...) no interior do objeto” (BAKHTIN, 1988, p. 88-89), isso significa que, a partir do diálogo entre os sujeitos, é possível determinar como o espaço enunciativo é preenchido por intenções, vozes e ações; preenchido pelo(s) discurso(s).

Bakhtin advoga que para a existência do texto, é necessário “(...) um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)” (BAKHTIN, 1997, p. 330). A determinação desse sujeito dá-se pela necessidade da interação entre indivíduos, e suas respectivas expressões (sendo elas, verbais ou não) — tornando o discurso dialógico. Isso determina que o enunciado depende de um contexto sociocomunicativo, uma situação socialmente capaz de gerar a necessidade do ato, tornando a existência do texto, do discurso e do próprio autor, uma realidade.

Para Bakhtin (1997), o autor é o protagonista na composição de um texto e do próprio discurso, definindo-o como um ser ocupante de “(...) uma posição responsável no acontecimento existencial”, capaz de lidar com os “(...) componentes desse acontecimento e, por isso, também sua obra é um componente do acontecimento” (BAKHTIN, 1997, p. 204) — portanto, a palavra separada do locutor é inviável. Ainda recorrendo a Bakhtin (1997), em que a relação inseparável entre autor e discurso torna a palavra impossível de ser reconhecida, o “autor nada tem que dizer sobre o processo de seu ato (...), ele está por inteiro no produto criado, e só pode nos remeter à sua obra; e é, de fato, apenas nela que vamos procurá-lo.” (BAKHTIN, 1997, p. 27)

Nesta esteira, Faraco, reportando-se às reflexões bakhtinianas “(...) distingue o autor-pessoa (isto é, o escritor, o artista) do autor-criador (isto é, a função estético-formal engendradora da obra)” (FARACO, 2005, p. 37). Essa diferenciação auxilia a identificar a importância de um “eu escritor”, responsável pela idealização complexa e

pelo gerenciamento das vozes dentro do discurso. O autor que Possenti afirma responsável em assumir, “(sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: *dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto.*” (POSSENTI, 2002, p. 112-113, grifos do autor).

Ainda sobre essa questão, Sobral, reportando-se a Bakhtin, defende que “o autor empírico dos discursos cria a si mesmo como autor de papel *nos* discursos, o sujeito humano se cria e se recria a si mesmo *no* mundo.” (SOBRAL, 2012, p. 126). O autor assevera que, se, por um lado, a idealização complexa do discurso é apresentada por um produtor estético, o outro será aquele, a partir das ideias do mundo dado que se é possível a criação de um outros; estes são interdependentes.

### **As palavras do autor em Alves Filho: uma peça importante do discurso**

A autoria, para Alves Filho (2009), relaciona-se imprescindivelmente com o enunciado, sendo complementar e codependente, porque sua união é fundamental para o funcionamento e circulação dos gêneros. Sabe-se que todas as ideias apresentadas em um texto emergem de um sujeito ou de um autor responsável pela seleção, escolha e sua elaboração — visto que ele é quem determina o estilo, o acabamento, a estrutura composicional, as ideias e como elas serão expostas.

A despeito de gêneros enformados, o que se verifica é que as vozes (voz do autor/ vozes citadas), qualidade e quantidade de argumentos, etc, são escolhas do redator na elaboração dos gêneros. Considera-se, por exemplo, as situações em que um autor é condicionado pela produção de um dado gênero do discurso, como a redação do Enem, regida por padrões composicionais pré-determinados. O autor será responsável em inserir suas próprias ideias, mas ainda assim será limitado pelo gênero que o circunda.

Nessa esteira, Alves Filho (2009) não valida seu discurso baseado na ideia de autor como um ser biográfico-histórico, nem mesmo como o detentor máximo do sentido do texto, mas como uma peça importante entre a ideia do discurso, como o leitor (BARTHES, 1984) e o próprio discurso (BAKHTIN, 1997). Assim, a autoria também pode ser verificada a partir dos vestígios linguísticos-textuais; como as marcações lexicais, linguísticas e socioculturais; os rastros deixados pelo autor no texto. (ALVES FILHO, 2009, p. 78).

### **As palavras do autor em Possenti: a autoria em gêneros escolares**

As reflexões de Possenti (2002), primeiramente, fazem uma revisão necessária às contribuições de Bakhtin e de Foucault<sup>7</sup> acerca da autoria. Entretanto, ao revisar esses princípios, o autor parte do pressuposto de que “essas noções [*de autoria*] interessam pouco, porque, tipicamente, um vestibulando (um escolar, de maneira mais ampla) nem tem uma obra nem fundou uma discursividade” (POSSENTI, 2002, p. 108, grifos nossos). Essas ideias não determinam que Possenti considere-as irrelevantes, pelo contrário, reconhece a necessidade de se investigar indícios de autoria em textos escolares, por exemplo.

Possenti (2002), ao refletir sobre a presença ou não da autoria, no gênero *redação*, produzida por vestibulandos, atesta que os indícios de autoria se manifestam no discurso e não por meio do emprego de recursos gramaticais nos textos. Uma das estratégias que revela os indícios de autoria consiste em incluir no texto outro enunciadores, ou manter distância do próprio texto. O autor finaliza ao assumir que só “há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente,” (POSSENTI, 2002, p.121) como dar voz a outros enunciadores, como veremos na próxima seção.

### **Mecanismos enunciativos: a voz do autor e dos outros**

As marcas e/ou indícios de autoria são estabelecidas através de elementos linguísticos empregados na composição dos textos. O autor de uma obra ao escrever e apresentar o seu ponto de vista, por meio da linguagem, faz escolhas, inclui vozes alheias que o insere em um determinado domínio discursivo (BAKHTIN, 1997)

A esse respeito, no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), os estudos de Bronckart (1999) lançam luz ao propor uma metodologia para a análise de textos organizadas por camadas sobrepostas que compreendem a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de enunciação e os mecanismos linguísticos, relacionados a

---

<sup>7</sup> Bakhtin e Foucault compreendem o autor como uma figura responsável pela fundação de um estilo discursivo. Essas conceituações ainda estão entrelaçadas as conceituações de autor-pessoa e o autor-criador, por Bakhtin, e a noção da diferenciação de escritor e autor para Foucault (BAKHTIN, 1997; FOUCAULT, 1969).

hipótese de que “(...) todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos, que definem o que chamamos de folhado textual” ( BRONCKART, 1999, p. 119).<sup>8</sup>

Nesse âmbito, a arquitetura interna ou folhado textual é descrita por Bronckart, para exemplificar e classificar como um texto pode ser estruturado fazendo uso de mecanismos linguísticos, em que se incluem as vozes enunciativas.

Assim, ele afirma que, num texto, existem três subconjuntos de vozes que podem ser expressas: a voz do autor, a voz dos personagens e as vozes sociais, que são responsáveis por orquestrar o posicionamento de terceiros em que um ou vários mundos discursivos são criados. A voz do autor remete a pessoa responsável pela origem da produção, por organizar as citações, avaliar aspectos, fazer comentários e expressar opiniões. A voz dos personagens atua por meio de discursos diretos e indiretos, que podem ser tecidos por seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas na qualidade de agente. E as vozes sociais são aquelas que não intervêm no percurso temático, marcadas por outras pessoas exteriores que são apenas mencionadas.

Sob essa perspectiva, Bronckart (1999) exemplifica a associação direta entre vozes enunciativas e as concepções de autoria, haja vista que tudo que é dito por um enunciador não pertence só a ele, todo discurso comporta outros discursos. Ao organizar diversas vozes em um discurso, muitas vezes, o autor deixa de assumir seu posicionamento, abrindo espaço para outros dizeres. Bronckart (1999) denomina esse fenômeno como “voz neutra”, já que o plano textual passa a ser desenvolvido pela instância geral de enunciação. Como consequência, o autor é desligado do texto e a sua voz é apagada.

Retomando as concepções de autoria, em que as diversas vozes são adotadas como estratégia de validação da discussão apresentada, Boch e Grossmann (2002) descrevem modos de fazer referências ao discurso do outro, ou seja, o modo como as citações devem ser feitas para que o objetivo de reproduzir o ato comunicativo seja alcançado.

---

<sup>8</sup>Neste trabalho, recorreremos à metodologia textual para análise de gêneros denominada de Folhado Textual, conforme Bronckart (1999). O Folhado compreende três camadas, a saber: a infraestrutura geral do texto; os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Neste trabalho, interessa-nos as manifestações de vozes enunciativas que fazem parte da 3ª camada.

Para isso, eles partem da premissa de que a alusão a fragmentos de outros autores pode assumir diversas formas e pode ser expressada através da: *evocação*, *reformulação*, *ilhota citacional* e *citação autônoma*. Ao tratar da *evocação*, o autor do texto alude a trabalhos sem detalhar de forma específica o seu teor, para exemplificar esse aspecto, o desenvolvimento temático não é muito utilizado e o escritor constrói o seu texto sem a presença de marcas introdutórias, por exemplo “segundo x”, “como afirma Y”. Na *reformulação*, o autor utiliza a possibilidade de reestruturar o fragmento e integrá-lo ao seu próprio discurso, com isso ele deixa de possuir autonomia enunciativa. A *ilhota citacional* corresponde a citação integrada ao próprio discurso ou evidencia o fragmento através de aspas e uso de itálico. Já a *citação autônoma* cria um espaço autônomo no plano enunciativo, configurando autonomia.

Bakhtin também discorre sobre a presença do discurso do outro (citação) e defende que ela pode ocorrer de forma direta e indireta. No discurso direto (DD) o autor comunica-se diretamente com o enunciatário, e é feita uma transcrição literal das palavras. Podemos perceber esse tipo de discurso através do emprego inicial de verbos *dicendi*. Esse tipo de linguagem é muito utilizada em artigos científicos, por exemplo, para fidelizar o que é dito pelo próprio escritor e ocupar certos domínios discursivos. Já no discurso indireto (DI) vários efeitos de sentido podem ser promovidos através da interpretação do leitor, haja vista que não há reprodução literal do enunciador.

### **O gênero discursivo redação do Enem**

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Enem é um exame “(...) instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica.” (BRASIL, [s.d]).

Em sua primeira edição, 20 de agosto de 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) contou com a participação de 115.575 participantes, apenas duas instituições de educação superior aceitaram o ingresso dos alunos que prestaram a prova. Mais de vinte anos depois, o Enem tornou-se o principal meio de entrada para a universidade, pública ou privada, apoiando-se em outros programas governamentais



de educação como o Programa Universidade Para Todos (ProUni) e o Financiamento Estudantil (Fies).

Na primeira edição, a redação do Enem teve como tema “Viver e Aprender”, apresentando apenas um texto motivador; a música do cantor Gonzaguinha: “O que é o que é?”. Na época, era exigida a produção de um texto dissertativo, com um título e exposição das ideias do redator de forma clara e objetiva, obedecendo as regras gramaticais da língua portuguesa. Desde então, o modelo da prova e, especialmente, da redação foi alterado diversas vezes até atingir um nível padronizado, como se observa nos dias atuais.<sup>9</sup>

As mudanças que podem ser vistas, no modelo inicial da redação do Enem com o modelo que utilizamos para a análise, (Enem 2020) são significativas, como a retirada da obrigatoriedade do título, a inserção de mais textos motivadores, a restrição do campo de atuação do tema da redação (que, agora, insere mais o contexto brasileiro), determinação objetiva da quantidade mínima de linhas, da especificidade da cor da caneta em que a redação deveria ser transcrita e, a característica mais importante para a nossa pesquisa, a importância à argumentação do redator e sua inserção pessoal sobre o tema, visto que o gênero exigido era o dissertativo, não o dissertativo-argumentativo.

Seguindo o modelo implantado a partir do Enem 2009 (BRASIL, [s.d]), a redação do Enem segue padrões estéticos e estruturais bastante rígidos. A prova exhibe uma situação-problema e espera-se que o redator “(...) selecione o recorte (...) de seu acervo pessoal, reorganizando os conhecimentos (...) da escola para enfrentar o desafio (...), transcrevendo-o em seu (...) texto.” (BRASIL, 2002). A prova possui um limite mínimo de sete linhas e um máximo de trinta para desenvolver o assunto demonstrado entre o tema e os textos motivadores. Além dessas obrigatoriedades, o texto também deve seguir as regras presentes na Cartilha do Participante.

Deve-se lembrar também que o aluno só possui acesso ao tema da redação durante a aplicação da prova, portanto, não é permitido recorrer a nenhum tipo de pesquisa ao realizara produção de texto, devendo, assim, utilizar os conhecimentos enciclopédicos acerca do tema proposto.

---

<sup>9</sup>A prova do Enem será alterada a partir de 2024, em adequação ao Novo Ensino Médio (2017), portanto, ainda não se sabe como essas alterações afetarão o modelo de redação do Enem.

Assim, seguindo um desenvolvimento padrão, o texto é avaliado por meio de cinco competências, com 200 pontos atribuídos a cada:

- 1) Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;
- 2) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;
- 3) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- 4) Demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação;
- 5) Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos direitos humanos. (BRASIL, 2002, p. 38)

As competências 2 e 3, como vimos, referem-se à inserção de vozes de outros autores, de outras fontes no texto, com o intuito de correlacionar as informações externas com os argumentos do redator, de forma clara e coesa. Atendendo ao objetivo deste trabalho, avaliamos se o atendimento a essas duas competências corrobora para o apagamento do produtor da redação em 3 redações que obtiveram nota mil do Enem ou se configura em uma confluência de vozes enunciativas, revelando indícios de autoria.

## **PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE TRÊS REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM**

### **Percurso metodológico**

Esta pesquisa ancora-se em estudos discursivos e textuais sobre as noções de autoria e mecanismos enunciativos, especificamente os trabalhos de Bakhtin (1997), Possenti (2002), Bronckart (1999), Boch e Grossmann (2002).

Para a proposição deste trabalho, recorreremos a três redações nota mil do Enem 2020, cujo tema proposto era: “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”. A seleção dos textos que compõem o *corpus* foi feita do site G1 que disponibiliza as produções dos candidatos que obtiveram nota máxima.

Os objetivos que guiam a análise são: geral, (i) analisar o gerenciamento de vozes enunciativas em atendimento às competências 2 e 3 em três redações nota 1000 do Enem 2020 e, de modo específico, (ii), descrever se a presença de outras vozes contribui para o apagamento do autor ou se revela indícios de autoria.

Assim, para subsidiar a análise, elegemos como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa-interpretativista, pois conforme Lakatos e Marconi (2003) esse método possibilita ao pesquisador selecionar, analisar e interpretar o objeto de investigação escolhido, nesse caso 3 redações nota mil do Enem.

### **Análise das redações**

Passaremos à apresentação e análise de alguns fragmentos da 1ª redação nota mil<sup>10</sup>. Tem-se no início do texto:

#### **Fragmento 01:**

*Nise da Silveira foi uma renomada psiquiatra brasileira que, indo contra a comunidade médica tradicional da sua época, lutou a favor de um tratamento humanizado para pessoas com transtornos psicológicos.* (Fragmento da 1ª redação nota mil do Enem, 2020, linha 1-3)

Nesse fragmento, o redator utiliza uma figura de autoridade, a renomada psiquiatra Nise da Silveira, para conferir legitimidade à argumentação sobre o estigma associado às doenças mentais<sup>11</sup>. A referência a psiquiatra é conferir mais credibilidade ao discurso do redator, dialogando-o com o tema proposto e com a trilha argumentativa escolhida para defender o ponto de vista. Entretanto, com um discurso externo adicionado à redação, o redator também exclui sua própria voz, a fim de ceder um espaço para outro enunciador, como vimos no excerto. Prosseguindo, tem-se:

#### **Fragmento 02:**

*Nesse sentido, a série de televisão da emissora HBO, "Euphoria", mostra as dificuldades de conviver com Transtorno Afetivo Bipolar (TAB), ilustrado pela protagonista Rue, que possui a doença. [...] Contudo, ainda é pouca a representatividade desses indivíduos em livros, filmes e séries, que quando possuem um papel, muitas vezes, são personagens secundários e não há um aprofundamento de sua história. Desse modo, esse processo agrava os estereótipos contra essas*

---

<sup>10</sup>Neste trabalho, numeramos as redações de forma aleatória em 1, 2 e 3, não havendo nenhum critério nessa ordenação. Também não revelaremos as identidades dos redatores, porque essa informação não interessa a pesquisa.

<sup>11</sup> Nise da Silveira é reconhecida mundialmente por revolucionar o tratamento mental no Brasil, afastando-se das práticas biomédicas violentas, enquanto valorizava o tratamento terapêutico e a humanização dos pacientes (MAGALDI, 2019).

*peças e afeta sua autoestima, pois eles não se sentem representados.* (Fragmento da 1ª redação nota mil do Enem, 2020, linhas 15-17 e 18-22).

Nesse fragmento, o redator vale-se da referência ao discurso do outro como argumento de autoridade para compor o repertório sociocultural por meio da reformulação, conforme apregoam Boch e Grossmann (2002), em que o autor insere a fala do outro ao seu discurso. Nesse sentido, demonstra a capacidade de integrar as vozes citadas com a sua própria síntese sobre o tema, revelando sua singularidade e as estratégias que dão ao texto indícios de autoria, como dar voz explicitamente a outros e incorporar ao texto discursos recorrentes (POSSENTI, 2002). Também apresenta um discurso mais objetivo, em vista daquilo que deseja tratar (neste caso, como a representatividade midiática ainda não alcançou um estado satisfatório para pessoas com transtornos mentais, mesmo com casos como Euphoria<sup>12</sup>). Na sequência, passaremos à exposição e análise de dois excertos da 2ª redação nota mil do Enem:

**Fragmento 01:**

*“De acordo com o filósofo Platão, a associação entre saúde física e mental seria imprescindível para a manutenção da integridade humana.”* (Fragmento da 2ª redação nota mil do Enem, 2020, linhas 1-2).

**Fragmento 02:**

*“O filme “Toc toc” retrata precisamente o processo de cura de um grupo de amigos que são diagnosticados com transtornos de ordem psicológica, revelando que o carinho fraterno e o entendimento mútuo são ferramentas fundamentais no desenvolvimento integral da saúde”* (Fragmento da 2ª redação nota mil do Enem, 2020, linhas 19-21).

Os dois fragmentos fazem alusão ao repertório cultural e às figuras de autoridade empregadas pelo redator. Assim como a 1ª redação nota mil do Enem analisada, esse primeiro excerto também se inicia a partir de uma inserção de figura de autoridade, o filósofo grego Platão, acerca da discussão sobre como mente e corpo estão intrinsecamente conectados. Dessa forma, nota-se a padronização na composição desse gênero discursivo (BAKHTIN, 1997), em que a recorrência da voz alheia é empregada como estratégia de credibilidade. Esse fato demonstra que o

---

<sup>12</sup>*Euphoria* (EUPHORIA, 2019) é uma série de televisão americana premiada, responsável por abordar experiências pessoais de um grupo de adolescentes do ensino médio americano e sua relação com as drogas, traumas, sexo, *bullying*, transtornos psicológicos, inseguranças e sexualidade.

redator é condicionado pelas características do gênero, estilo, acabamento e como as ideias devem ser expostas, como defende Alves Filho (2009).

Já no segundo fragmento, em que o redator alude ao filme *Toc toc*<sup>13</sup>, que é referenciado para exemplificar o tema proposto, o que se tem é uma alusão clara ao universo sociocultural de que o redator faz parte. Esse é o ponto em que o atendimento a competência 2 favorece o posicionamento de quem escreve. Se essa foi a escolha, há de se considerar que esse redator possui uma bagagem cultural capaz de permitir a associação do que é demonstrado no filme com a realidade, como também gerencia esse repertório a seu favor, moldando seu discurso, como assevera Bakhtin (1997), revelando, com efeito, indícios de autoria. A inserção de um acervo *pop* como referência, como um filme ou uma série, é uma demonstração pessoal que permite a discussão do repertório sociocultural, além de servir como alicerce para o comentário do tema e da argumentação, considerando o ponto de vista defendido. Na sequência, tem-se:

**Fragmento 03:**

*“Urge, portanto, que o Ministério da Saúde crie uma plataforma, por meio de recursos digitais, que contenha informações a respeito das doenças mentais e que proponha comportamentos e atitudes adequadas a serem adotados durante uma interação com uma pessoa que esteja com algum patologia do gênero (...)”* (Fragmento da 2ª redação nota mil do Enem, 2020, linhas 23-25).

Nesse fragmento, o autor demonstra saber qual a função socioinformativa de uma plataforma digital que, criada a serviço do Ministério da Saúde, poderá atender a população e informá-la sobre as doenças mentais. O redator, em atendimento às competências 3 e 5, propõe uma intervenção à realidade, por meio de um agente governamental, demonstrando, em sua argumentação, a validade exequível de sua proposta e de seu ponto de vista, atendendo ao que está disposto na cartilha *A redação do Enem 2020*.

A cartilha reitera que a proposta argumentativa do autor deve casar com o repertório sociocultural referenciado no texto. O atendimento a competência 2 permite a manifestação de indícios de autoria, como preconiza Possenti (2002), na organização de determinados fragmentos das redações nota mil do Enem, como: a

---

<sup>13</sup>*Toc toc* (TOC..., 2017) é um longa-metragem referente a um grupo de pacientes com Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), que ficam presos uns aos outros e aprendem as peculiaridades excêntricas de cada um.



proposta de intervenção e a finalização do segundo argumento (geralmente, o final do segundo/terceiro parágrafo). Este formato de texto demonstra se tratar de um gênero com características composicionais padronizadas. Na sequência, passaremos a análise da 3ª redação:

**Fragmento 01:**

*“No filme estadunidense “Joker”, estrelado por Joaquin Phoenix, é retratado a vida de Arthur Fleck, um homem que, em virtude de sua doença mental, é esquecido e discriminado pela sociedade, acarretando, inclusive, piora no seu quadro clínico. Assim como na obra cinematográfica abordada, observa-se que, na conjuntura brasileira contemporânea, devido a conceitos preconceituosos perpetuados ao longo da história humana, há um estigma relacionado aos transtornos mentais, uma vez que os indivíduos que sofrem dessas condições são marginalizados.”* (Fragmento da 3ª redação nota mil do Enem, 2020, linhas 1-5).

Na introdução da redação, o participante constrói sua enunciação a partir do diálogo com outras vozes, por meio do filme *Joker*<sup>14</sup>. Observamos, nesse trecho, que o redator vale-se dessa estratégia para validar o seu ponto de vista e demonstrar que ele não está sozinho quanto a sua percepção pessoal sobre a problemática apresentada pelo tema, haja vista que o candidato aborda que os indivíduos acometidos por essa doença são marginalizados. Em relação a essa questão, a obra cinematográfica ilustra a temática ao ter como protagonista um personagem que “é esquecido e discriminado”.

Nesse sentido, ao utilizar o repertório sociocultural, o redator, além de demonstrar que seu conhecimento é pertinente e sustentável, também atua em atendimento à competência 2, que requer a inserção de vozes alheias na redação. Em vista disso, é necessário pontuar que, muitas vezes, ao dar voz a outros enunciadores, o participante pode se afastar do texto fazendo com que haja a neutralização de sua perspectiva; esse distanciamento pode ser percebido no fragmento pela utilização de verbos na forma impessoal, como em: *observa-se*. Esse uso acaba provocando a falta de posicionamentos e marcas de subjetividade, já que o candidato tece apenas comentários entre as citações feitas. Continuando, tem-se:

---

<sup>14</sup>*Joker* (JOKER, 2019) é um filme de suspense psicológico, baseado no personagem homônimo da DC Comics, apresentando o comediante de *stand-up* Arthur Fleck, que, devido aos problemas emocionais e sua condição de instabilidade mental, é levado pela loucura e se envolve com a criminalidade da cidade de Gotham City.

**Fragmento 02:**

*“Em segundo lugar, ressalta-se que há, no Brasil, uma evidente falta de informações sobre os transtornos mentais, fomentando grande preconceito e estranhamento com essas doenças. Nesse sentido, é lícito referenciar o filósofo grego Platão, que em sua obra "A República", narrou o intitulado "Mito da Caverna", no qual homens, acorrentados em uma caverna, viam somente sombras na parede, acreditando, portanto, que aquilo era a realidade das coisas. Dessa forma, é notório, que, em situação análoga à metáfora abordada, os brasileiros, sem acesso aos conhecimentos acerca dos transtornos mentais, vivem na escuridão, isto é, ignorância disseminando atitudes preconceituosas.”* (Fragmento da 3ª redação nota mil do Enem, 2020, linhas 15-20).

O processo de *dar voz a outros* (POSSENTI, 2002) é uma estratégia textual que possibilita ao autor, neste caso, o candidato do ENEM, validar o seu ponto de vista a partir dos argumentos de outros enunciadores. No fragmento apresentado, o candidato utiliza esse recurso ao citar o mito da caverna de Platão, defendendo que, durante muitos anos, os homens viveram alienados.

Sob essa perspectiva, um dos recursos disponíveis para mencionar outras vozes, conforme Boch e Grossmann (2002) são as reformulações. Esse aparato permite ao autor incorporar o discurso do outro ao seu próprio e como consequência validar a argumentação exposta. Nesse recorte, podemos perceber que o redator se apropria desse modo de referência, abordando a metáfora do autor a partir da sua interpretação sobre a teoria.

Após inserir a citação, o participante também apresenta sua percepção pessoal da situação em que se encontra a sociedade brasileira frente aos estigmas mentais, revelando no excerto os indícios de autoria, haja vista que alega que, assim como os homens acorrentados no mito, o corpo social também vive sob a ignorância, “disseminando atitudes preconceituosas”.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As redações nota mil do Enem são textos cujo mérito é divulgado na mídia nacional. Há um clamor em torno da produção desse gênero, tão aguardado ao longo do ano, por aqueles que preparam e são preparados para produzi-lo. O sucesso na

elaboração desse texto colabora por permitir que milhares de estudantes egressos do ensino médio ingressem em cursos superiores no país. É comum, após a divulgação do resultado do Enem, que a mídia, escolas, professores, estudantes se apropriem das redações que obtiveram nota mil. Nesse cenário, os redatores são considerados autores de sucesso, por terem obtido êxito na produção de um gênero discursivo padronizado.

Neste trabalho, após uma breve revisão teórica acerca da noção de autoria ancorada nas reflexões de Bakhtin, Possenti e Alves Filho, podemos afirmar que reconhecer a presença de um autor em um texto, em diferentes gêneros, requer identificar alguém que instaura uma discursividade, em que se sobressai além de marcas linguísticas particulares do redator, um estilo único. Essas características não se revelam no gênero redação nota mil do Enem em que a composição do texto é orientada e a responsabilidade pela argumentação e partilhada por diferentes enunciadorees que se corresponsabilizam pelo que é enunciado no texto.

A análise dos textos evidenciou que as trilhas argumentativas escolhidas por três diferentes redatores demonstram habilidade na elaboração do gênero atrelada à estratégia de incluir vozes enunciativas, configurando-se em um atendimento ao que é exigido pelas competências número 02 e 03. Desse modo, podemos observar que as vozes externas adicionadas as redações, além de validar a discussão apresentada, contribuem para o apagamento do autor, visto que, no plano discursivo, o participante, muitas vezes, tece apenas comentários durante sua exposição, não conseguindo estabelecer o seu dizer de modo concreto, revelando, em alguns excertos das produções, indícios de autoria.

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. **A autoria institucional nos editoriais de jornais**. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 50, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1396>>. Acesso em: 8 out. 2022.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira e revisão da tradução de Marina Appenzellerl. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. Prefácio de Roman Jakobson. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006. [1929]

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1988 [1975].

BOCH, F.; GROSSMANN, F. **Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes**. Scripta, v. 6, n. 11, p. 97-108, 28 out 2002

BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020: cartilha do participante**. Brasília, DF: INEP, 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Pedagógico ENEM 2002**. Brasília, DF: INEP, 2002.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (ed.). **Enem: apresentação**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>>. Acesso em: 09 out. 2022.

BRONCKART. J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução Anna Rachel Machado São Paulo: EDUC, 1999.

**EUPHORIA**. Criação de Sam Levinson. EUA: HBO, 2019-. son., color. Série exibida pela HBO Max. Disponível em: <[https://play.hbomax.com/page/urn:hbo:page:GXKN\\_xQX5csPDwwEAAABj:type:series](https://play.hbomax.com/page/urn:hbo:page:GXKN_xQX5csPDwwEAAABj:type:series)>. Acesso: 23 nov. 2022.

FARACO, C. A. **Autor e autoria**. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Veja, 1969. p. 29-87.

**JOKER**. Direção de Todd Phillips. EUA: Warner Bros. Pictures, 2019. son., color. Filme exibido pela HBO Max (122 min.). Disponível em: <<https://play.hbomax.com/page/urn:hbo:page:GYGOrjQfhvKcWowEAAAAE:type:feature>>. Acesso: 23 nov. 2022.

MAGALDI, F. **Das memórias de Nise da Silveira no hospital psiquiátrico do Engenho de Dentro**. Mana [online]. 2019, v. 25, n. 3, pp. 635-665. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-49442019v25n3p635>>. Acesso: 23 nov. 2022.

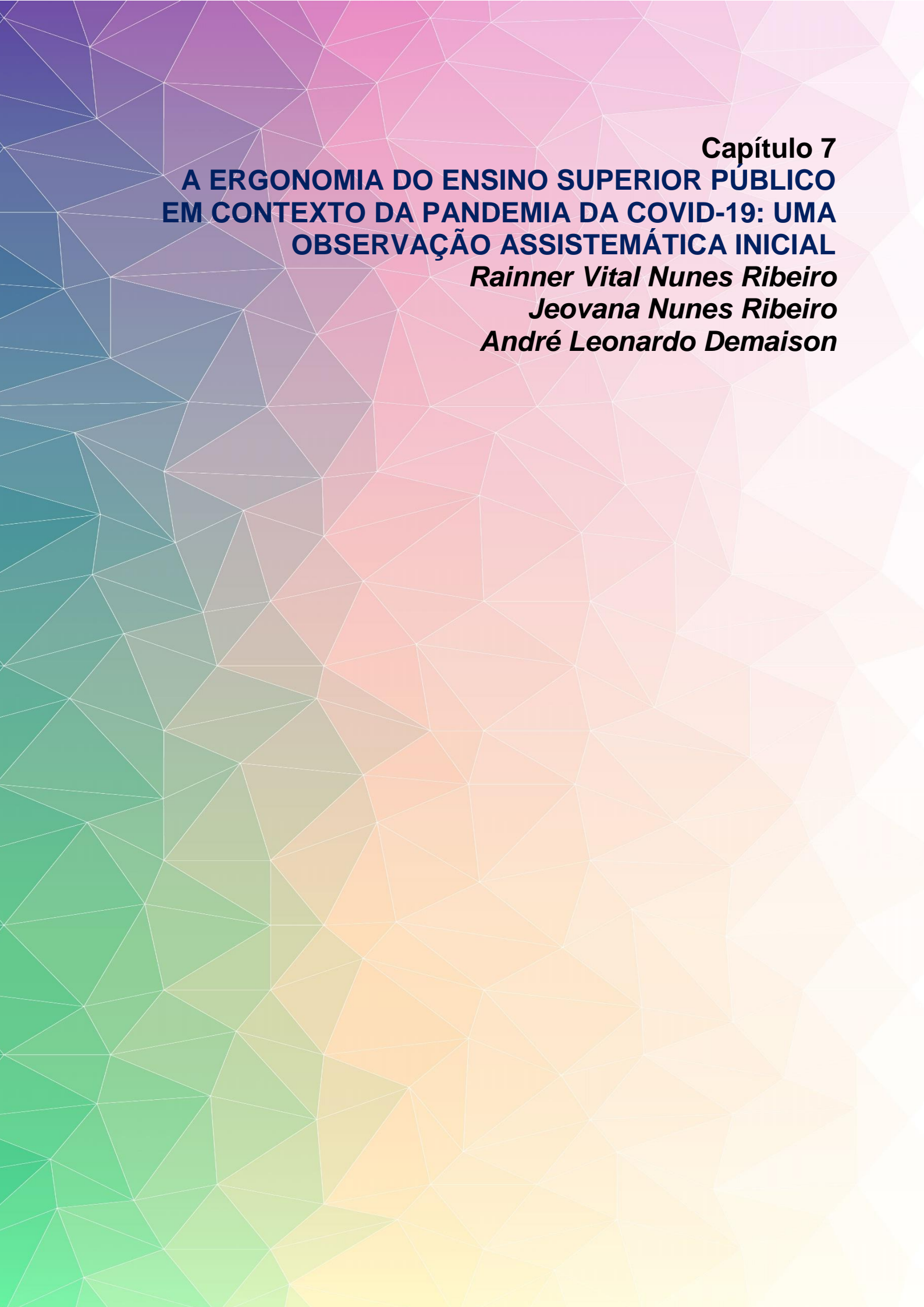
MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas. 2003.

POSSENTI, S. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar, 2002.

SOBRAL, A. **A concepção de autoria do “Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov”**: confrontos e definições. Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli, v.1, n.2, dez. 2012.

**TOC toc**. Direção de Vicente Villanueva. Espanha: LaZona Films, 2017. son., color. Filme exibido pela Netflix (90 min.). Disponível em: <<https://www.netflix.com/title/80233962>>. Acesso: 23 nov. 2022.





**Capítulo 7**  
**A ERGONOMIA DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO**  
**EM CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UMA**  
**OBSERVAÇÃO ASSISTEMÁTICA INICIAL**

*Rainner Vital Nunes Ribeiro*

*Jeovana Nunes Ribeiro*

*André Leonardo Demaison*

# A ERGONOMIA DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UMA OBSERVAÇÃO ASSISTEMÁTICA INICIAL

**Rainner Vital Nunes Ribeiro**

*Graduando em Design pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA*

**Jeovana Nunes Ribeiro**

*Doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista – UNESP e Docente  
do Curso Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão – UFMA*

**André Leonardo Demaison**

*Doutor em Design pela Universidade Estadual Paulista – UNESP e Docente do  
Curso de Design da Universidade Federal do Maranhão - UFMA;*

## **RESUMO**

A adequação ergonômica do ambiente é de fundamental importância para quaisquer postos de trabalho. Sabe-se que com a pandemia da COVID-19, diversos cargos foram alojados nas casas dos trabalhadores, não sendo uma exceção para docentes do ensino superior público. A partir disso, foi feito um estudo piloto para determinar as condições de trabalho desses profissionais, objetivando propor a criação de um produto capaz de suprir suas necessidades.

**Palavras-chaves:** Trabalho Remoto; Pandemia; Saúde.

## **INTRODUÇÃO**

No ano de 2020 o mundo se deparou com uma pandemia causada por um novo coronavírus que se espalhou rapidamente pelo planeta. Inicialmente denominado de 2019-n-CoV pela organização mundial da saúde (OMS), recebendo posteriormente o nome oficial de SARS-CoV-2 pelo comitê internacional de taxonomia de vírus. A doença que o vírus provoca foi denominada pela OMS como COVID-19 (UNIBRASIL, 2020), que infectou milhões de pessoas em um curto espaço de tempo, colocando o sistema de saúde em situação crítica e alterando significativamente a vida e o trabalho

da população mundial, que precisou passar por períodos de isolamento social — medida utilizada por diferentes países como forma de controlar a disseminação da doença.

A OMS declarou emergência de saúde pública de importância internacional e promulgou medidas de distanciamento social visando controlar, prevenir e combater essa doença. Também recomendou a utilização obrigatória de máscaras em ambientes públicos e privados e a higienização das mãos com álcool em gel. Esse novo modo de socialização trouxe consequências e impactos negativos em diversas áreas, tais como saúde, trabalho, educação, economia, política, segurança, dentre outras.

No que se refere a educação, as aulas presenciais nas escolas e universidades foram imediatamente suspensas por tempo indeterminado. Todavia, para evitar o comprometimento do ano letivo de 2020, a maioria das instituições de ensino adotou o modelo de aulas remotas ou ensino à distância. Nessa modalidade, docentes e discentes se viram diante do desafio de aprender a utilizar diversas ferramentas e programas digitais em substituição às aulas presenciais, bem como o de adaptar seu lar, seu espaço físico ao novo contexto.

## **OBJETIVO**

Compreender, a partir de um estudo de caso, o trabalho remoto de docentes do ensino superior público utilizando a técnica da observação assistemática. A partir disso, objetiva-se a obtenção de dados que possam ser desdobrados em estudos posteriores, para que seja possível proporcionar o bem-estar através da criação de um produto.

## **MÉTODOS**

Foi feito um estudo de caso utilizando a técnica da observação assistemática. Observou-se uma docente do ensino superior público federal com o intuito de obter dados para realizar uma análise inicial.

## REFERENCIAL TEORICO

Para compreender melhor o contexto atual é preciso fazer um percurso histórico a fim de observar que desde a Idade Média o espaço da casa se dividia entre as pessoas de uma mesma família, bem como entre seus parentes, agregados e empregados, todos compartilhavam cômodos multifuncionais, conciliando trabalho e moradia (FRANCESCHI; NASCIMENTO, 2009).

A separação entre trabalho e moradia só se concretizou no final do século XVIII, na considerada Idade Moderna, onde um único móvel que poderia ter inúmeras funções para atender às distintas necessidades de várias pessoas de uma mesma moradia, passou a ser regalia e ter um escritório em casa era para pessoas economicamente privilegiadas. Assim, surgiu o termo escritório, como um local de atividades intelectuais e de concentração, contendo um tipo de móvel com função específica, como por exemplo a escrivaninha. Durante a transição do sistema feudal para o capitalismo, foram gradativamente substituídos processos produtivos manufatureiros por industriais, ocorrendo a concentração dos instrumentos de trabalho nos espaços voltados a aumentar a produção e os trabalhadores passaram a vender sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção. Temos aqui, o marco histórico das perdas para trabalhadores e trabalhadoras, como bem relata Pinto (2010).

A partir deste recorte histórico, é possível iniciar uma análise sobre o *home office* diante do retorno da atividade de trabalho ao ambiente doméstico no século XXI, forçado pela exigência sanitária de isolamento social frente à pandemia de COVID-19.

As mudanças que se revelam no momento atual a atender demandas de trabalhadores e trabalhadoras no contexto de um capitalismo cada vez mais agressivo na produção de desigualdade social e de desequilíbrio ambiental, são observadas por Franceschi e Nascimento (2009, p. 257) que “o retorno do trabalho para a residência altera a relação do sujeito com o seu ambiente, provocando vantagens e desvantagens neste processo, compreendidas pela perda de privacidade pessoal, excesso de trabalho, indefinição de horário de trabalho e lazer e tendência ao isolamento social”.

Com o avanço capitalista observa-se que desde o taylorismo a organização do trabalho influenciou nos ambientes, usando a padronização do mobiliário e a rigidez



dos layouts tanto como forma de reafirmar a hierarquia, quanto como forma de garantir a disciplina e a linearidade do processo de trabalho (NEVES, 2002).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme Neves (2022), um dos tipos de escritório que mais contribuiu para a criação dos escritórios modernos foi o Action Office, cujas principais características são as de atender as necessidades de cada usuário e de cada departamento sem compartimentar o espaço excessivamente. Porém, na contemporaneidade o que se percebe ao abordar uma professora do curso de serviço social da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) é que houve um ajuste pela própria trabalhadora a fim de atender a demanda do trabalho emergencial e remoto, de forma que os prejuízos a saúde podem ser bem consideráveis a curto, médio e longo prazo, conforme as observações feitas nas figuras 01, 02 e 03.

Figura 01



Fonte: Primária, 2021.

Na Figura 01, observa-se que o computador não está na altura dos olhos e que não há o uso de periféricos além do mouse; conseqüentemente, inclina a cabeça e parte do tronco para frente, o que pode causar problemas de coluna e dores do pescoço.



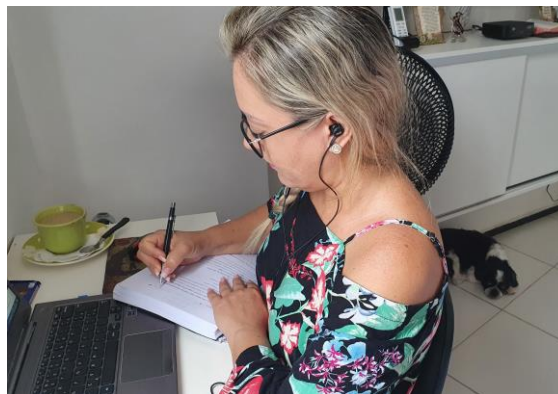
Figura 02



Fonte: Primária, 2021.

Na Figura 02, nota-se que a posição das pernas está acima da base estrela para cadeira giratória com rodízios, supõe-se que o espaçamento por baixo da mesa é apertado para suas pernas. Ainda é possível notar que a inclinação do encosto está acentuada para trás, o que pode estar relacionado às dores na lombar e a inadequada posição postural.

Figura 03



Fonte: Primária, 2021.

Na Figura 03, é possível observar que a docente escreve sobre o computador, o que pode causar desconforto. Também é notório a falta de espaço, posto que há uma xícara de café, um pires e uma colher ao lado do mouse. Isso pode ser perigoso pois como a usuária usa o periférico com a mão direita, pode acabar quebrando a louça, potencialmente se ferindo ou derramando o conteúdo na máquina.

Observa-se, também, que a fonte de luz vem do lado esquerdo da janela - na frente da entrevistada - a iluminação que ela proporciona pode não ser um problema

por si só, porém, a janela estar imediatamente a frente dos produtos eletrônicos é um risco que pode causar problemas, tais como em casos de chuva inesperada, que pode colocar a vida em risco devido a potenciais de curtos-circuitos ou incêndios de origem elétrica.

## CONCLUSÃO

Em meio a todas as mudanças da pandemia da COVID-19 vive-se uma retração econômica concretizada em uma crescente inflação, enquanto os salários da maioria dos trabalhadores e trabalhadoras servidores públicos continuam congelados ou até reduzidos, neste sentido, é preciso pensar como proporcionar melhores condições de trabalho modificando-a à medida as condições de sobrevivência em meio aos retrocessos de direitos trabalhistas, promovendo a precarização das condições gerais de trabalho, lembrando que estes são alguns fatores que agravam a situação dos trabalhadores e trabalhadoras em *home office* e buscar soluções ergonômicas nesta área é urgente.

Uma vez que a educação, em meios a todos os obstáculos da pandemia da COVID-19 não pôde parar, portanto acredita-se que os docentes tiveram que se reinventar para manter as suas atividades funcionando da melhor forma possível. O design, como um caminho para solucionar problemas, deve lembrar de sua interdisciplinaridade e atuar neste campo também, buscando para além de identificar problemas, propor alternativas que garantam o conforto, saúde no desenvolvimento das atividades educativas em *home office*.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Andréa de; GONÇALVES, Tadeu Oliver; BANDEIRA, Márcia Cristina dos Santos. A formação inicial de professores: os impactos do ensino remoto em contexto de pandemia na região amazônica. **Emrede - Revista de Educação A Distância**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 102-123, 6 nov. 2020. Associação Universidade em Rede. <http://dx.doi.org/10.53628/emrede.v7.2.639>. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/639>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FRANCESCHI, R.; NASCIMENTO, R. **Moradia e Mobiliário para Profissionais Autônomos**: Diretrizes Projetuais. Design e planejamento: aspectos tecnológicos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

NEVES, Raíssa Pereira Alves de Azevêdo. **Espaços arquitetônicos de alta tecnologia: os edifícios inteligentes**. 2002. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2002. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18131/tde-31012003-153007/publico/texto.pdf?>. Acesso em: 08 set. 2022.

PERALTA, Carla Beatriz da Luz *et al.* Lean Manufacturing e ergonomia: uma revisão sistemática da literatura. **Journal Of Lean Systems**, Florianópolis, v. 02, n. 3, p. 22-36, 07 mar. 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/174342>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 88p.

UNIBRASIL. **Novo coronavírus, SARS-CoV-2, COVID-19, 2019-nCoV: quem é quem afinal?** 2020. Disponível em: <https://www.unibrasil.com.br/novo-coronavirus-sars-cov-2-covid-19-2019-ncov-quem-e-quem-afinal/>. Acesso em: 15 ago. 2022.



# AUTORES

**Adriana de Menezes**

Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores.

**André Leonardo Demaison**

Doutor em Design pela Universidade Estadual Paulista – UNESP e Docente do Curso de Design da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

**Anna Clara Souza Fonseca**

Acadêmica do curso de Letras Potuguês pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Orientanda sob orientação da profa. Maria Cristina Ruas de Abreu Maia, vinculada ao Programa de Iniciação científica voluntária- ICV, da Universidade Estadual de Montes Claros.

**Arlete Ribeiro Nepomuceno**

Professora Efetiva do Curso de Letras Português da Universidade Estadual de Montes Claros e do Profletras. Doutora em Estudos Linguísticos.

**Cristiane Leite Dos Santos**

Licenciatura Plena em Filosofia (IESMA) especialista em Docência do Ensino Superior - Grupo Santa Fé.

**Cristina Brust**

UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina.

**Davi Milan**

Professor mediador da UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo); Professor da Educação Básica da rede pública municipal de Quintana - SP, Especialista em Educação.

**Edna Maria da Silva Oliveira**

Psicóloga, psicanalista Doutoranda em avaliação psicológica.



**Elcias Oliveira da Silva**

Doutorando em Direitos Humanos em Universidade de Salamanca

**Ednéia Escaramuça Inácio e Silva**

Professora de educação infantil, formada em Pedagogia.

**Erica Dantas da Silva**

Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN;  
Especialista em Docência do Ensino Superior.

**Gislaine Schon**

Mestranda em Ciências da Educação, Univerdad Del Sol (UNADES PY).

**Itaécio Felipe Silva**

Especialização em Gestão Hospitalar e Auditoria em Serviços de Saúde pela Faculdade Estratego.

**Jeovana Nunes Ribeiro**

Doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista – UNESP e Docente do Curso Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

**João Batista Lucena**

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

**Katia Cristina Deps Miguel**

Graduada em - Letras - Português - Italiano pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990), graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012), graduação em Letras - Espanhol pelo Centro Universitário de Santo André (2007) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2015). Diretora concursada na SEE/S, Professora Online Laureate Brasil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: jornal - comunicação - socialização e música - socialização - fanfarra - integração.

**Lucas Ferreira Rodrigues**

Mestrando em Educação UFPA, professor de Educação Básica Parauebas PA.

**Marcela Ribeiro Trindade**

Acadêmica do curso de Letras Português pela Universidade Estadual de Montes Claros. Bolsista do Programa de Iniciação Científica PIBIC/FAPEMIG, da Universidade Estadual de Montes Claros, sob orientação da profa. Me. Maria Cristina Ruas de Abreu Maia.

**Maria Aparecida de Souza**

Graduação em História pela UNIVAG - Centro Universitário de Várzea Grande.

**Maria Cristina Ruas de Abreu Maia**

Professora Efetiva do Curso de Letras Português da Universidade Estadual de Montes Claros. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras-Estudos linguísticos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- PUC Minas. Orientadora de Iniciação Científica PIBIC/FAPEMIG/ICV.

**Marilda Duque Piontoski**

Professora Pedagoga, Pós graduada em Os Bebês na Educação Infantil, Orientação, supervisão e educação inclusiva, Mestranda em Ciências da Contemporaneidade.

**Paula Paraguassu Brandão**

Pós doutorado, Universidade Estacio de Sá / UNESA, Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Biociências / PPGEnfBio da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / UNIRIO, Centro Universitário Celso Lisboa / UCL.

**Rainner Vital Nunes Ribeiro**

Graduando em Design pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

**Regina Lucia Napolitano Felício Felix Batista**

Mestre em Desenvolvimento Local - linha de pesquisa: Inovação, Tecnologia e Sociedade. Ciências Pedagógicas com ênfase em aprendizagem - linhadespesquisa: Avaliação Tecnologia Educacional.

**Wagner Feitosa Avelino**

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Rio Claro, São Paulo. Atua na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente. Possui Especialização em História pela Unicamp, Especialização Institucional e Clínica em Neuropsicopedagogia pela FAEESP, Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Net Work, Especialização em História do Brasil pelas Faculdades Integradas Simonsem. Graduado em História e em Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas, Gestão, Sujeito Contemporâneo, Formação Inicial e Continuada e Práticas Pedagógicas. Atua principalmente nos seguintes temas: Escola de Formação, História da Educação, Violência Escolar, Iconografia, Cotidiano Escolar e Periódicos Científicos. É professor da Educação Básica pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, possui experiências como Coordenador Pedagógico e Diretor Escolar. No Ensino Superior, possui experiência no Curso de Pedagogia nas Disciplinas: Avaliação da Educação Básica; Práticas Pedagógicas; Educação de Jovens e Adultos; Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História e Geografia; História da Educação; Supervisor de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso I e II. É integrante do grupo de estudo Núcleo de Estudos em Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas (DGP/Lattes) e tem investigado o construto da autoeficácia no desenvolvimento da carreira docente e no contexto da escola saudável.



Editora  
**MultiAtual**

ISBN 978-658997690-5



9

786589

976905