

E-BOOK

AMPLAMENTE CONHECIMENTO CIENTÍFICO

ORGANIZADORES

Luciano Luan Gomes Paiva

Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

Eliana Campêlo Lago



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

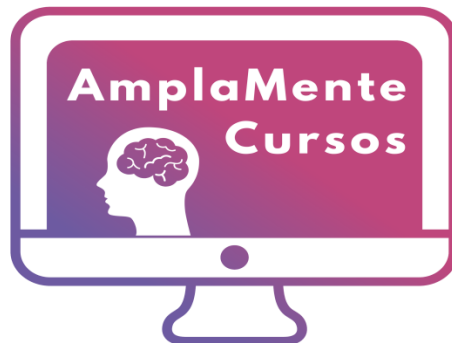


AMPLAMENTE: CONHECIMENTO CIENTÍFICO
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-24-9 DOI: 10.47538/AC-2023.01

E-BOOK

AMPLAMENTE: CONHECIMENTO CIENTÍFICO

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.



**EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA**

ORGANIZADORES

**Luciano Luan Gomes Paiva
Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes
Eliana Campêlo Lago**

DOI: 10.47538/AC-2023.01



**EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Ano 2023

E-BOOK

AMPLAMENTE: CONHECIMENTO CIENTÍFICO

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Amplamente [livro eletrônico] : conhecimento científico : volume 1 / organização Luciano Luan Gomes Paiva...[et al.]. -- 1. ed. -- Natal, RN : Empresarial Amplamente Ltda., 2023.
PDF.

Outros organizadores: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas, Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes, Eliana Campêlo Lago.
Bibliografia.

ISBN 978-65-89928-24-9

1. Alienação fiduciária - Leis e legislação - Brasil 2. Educação a distância 3. Educação inclusiva
4. Inteligência artificial 5. Medicina e saúde 6. Sustentabilidade social I. Paiva, Luciano Luan
Gomes. II. Freitas, Dayana Lúcia Rodrigues de. III. Fernandes, Caroline Rodrigues de Freitas.
IV. Lago, Eliana Campêlo.

23-142900

CDD-001.42

Índices para catálogo sistemático:

1. Conhecimento científico 001.42

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Empresarial Amplamente Ltda.

CNPJ: 35.719.570/0001-10

E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br

www.amplamentecursos.com

Telefone: (84) 999707-2900

Caixa Postal: 3402

CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil



Ano 2023

Copyright do Texto © 2023 Os autores
Copyright da Edição © 2022 Empresarial Amplamente Ltda.
Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista
Bibliotecária: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Capa: Freepik/Canva
Parecer e Revisão por pares: Revisores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de atribuição Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



CONSELHO EDITORIAL

Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo - Universidade Federal de Campina Grande
Dra. Danyelle Andrade Mota - Universidade Federal de Sergipe
Dra. Débora Cristina Modesto Barbosa - Universidade de Ribeirão Preto
Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade Estadual do Ceará
Dra. Eliana Campêlo Lago - Universidade Estadual do Maranhão
Dr. Everaldo Nery de Andrade - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Dra. Fernanda Miguel de Andrade - Universidade Federal de Pernambuco
Dr. Izael Oliveira Silva - Universidade Federal de Alagoas
Dr. Jakson dos Santos Ribeiro - Universidade Estadual do Maranhão
Dr. Maykon dos Santos Marinho - Faculdade Maurício de Nassau
Dr. Rafael Leal da Silva - Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
Dra. Ralydiana Joyce Formiga Moura - Universidade Federal da Paraíba
Dra. Roberta Lopes Augustin - Faculdade Murialdo
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade - Universidade Federal da Paraíba
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Dr. Wanderley Azevedo de Brito - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima - Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves
Ma. Andreia Rodrigues de Andrade - Universidade Federal do Piauí
Ma. Camila de Freitas Moraes - Universidade Católica de Pelotas
Me. Carlos Eduardo Krüger - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Ma. Carolina Pessoa Wanderley - Instituto de Pesquisas Quatro Ltda.
Esp. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes – Escola Ressurreição Ltda.
Me. Clécio Danilo Dias da Silva - Universidade Federal do Rio Grande do Norte



- Me. Fabiano Eloy Atílio Batista - Universidade Federal de Viçosa
- Me. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará
- Me. Fydel Souza Santiago - Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
- Me. Giovane Silva Balbino - Universidade Estadual de Campinas
- Ma. Heidy Cristina Boaventura Siqueira - Universidade Estadual de Montes Claros
- Me. Jaiurte Gomes Martins da Silva - Universidade Federal Rural de Pernambuco
- Me. João Antônio de Sousa Lira - Secretaria Municipal de Educação/SEMED Nova Iorque-MA
- Me. João Paulo Falavinha Marcon - Faculdade Campo Real
- Me. José Henrique de Lacerda Furtado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
- Me. José Flôr de Medeiros Júnior - Universidade de Uberaba
- Ma. Josicleide de Oliveira Freire - Universidade Federal de Alagoas
- Me. Lucas Peres Guimarães - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
- Ma. Luma Mirely de Souza Brandão - Universidade Tiradentes
- Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa - Universidade Federal da Paraíba
- Me. Márcio Bonini Notari - Universidade Federal de Pelotas
- Ma. Maria Antônia Ramos Costa - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia
- Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves - Universidade Católica Portuguesa
- Me. Milson dos Santos Barbosa - Universidade Tiradentes
- Ma. Náyra de Oliveira Frederico Pinto - Universidade Federal do Ceará
- Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro Bressan - Faculdade de Educação e Meio Ambiente
- Ma. Sandy Aparecida Pereira - Universidade Federal do Paraná
- Ma. Sirlei de Melo Milani - Universidade do Estado de Mato Grosso
- Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz - Universidade Federal da Paraíba
- Me. Weberson Ferreira Dias - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
- Me. William Roslindo Paranhos - Universidade Federal de Santa Catarina



AMPLAMENTE: CONHECIMENTO CIENTÍFICO
1º ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-24-9 DOI: 10.47538/AC-2023.01

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente

INDEXADORES E BANCO DE DADOS



Ano 2023

APRESENTAÇÃO

O E-book Amplamente: Conhecimento Científico, 1ª edição, volume 01, consiste em uma coletânea de textos científicos, proveniente de autores de todo país, oriundos de pesquisas e/ou experiências, abrangendo as principais áreas de conhecimento da Capes: Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes.

Este e-book, tem como objetivo proporcionar diálogos com as mais variadas temáticas relevantes, divulgando informações importantes e contribuindo para a disseminação do conhecimento de forma coletiva.

No Amplamente: Conhecimento Científico, 1ª edição, volume 01, é possível encontrar textos de pesquisadores em formato de artigos completos oriundos de Pesquisa Concluída, Pesquisa em Andamento, Ensaio Acadêmico, Revisão Bibliográfica e Relato de Experiência para suscitar um debate importante para os profissionais de diferentes áreas.

Assim, em nome da Editora Amplamente Cursos, convido a todas as pessoas para esbaldarem-se nas leituras de cada capítulo. Boa leitura!

Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	14
A CULTURA MAKER COMO RECURSO PARA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA	
Sâmila Saraiva de Sales; Antonio Carlos Toledo Martins; Vanessa Vasconcelos Lima; Ângela Aparecida de Assis Polizello; Eliane Pereira Lopes. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-01	
CAPÍTULO II	25
CARACTERIZAÇÃO MATERNO-INFANTIL DO PARTO NORMAL E A OCORRÊNCIA OU NÃO DE TRAUMA PERINEAL	
Yasmin Santos Lopes Viana; Anna Paula Dos Santos Silva; Edna Samara Ribeiro César; Débora Raquel Soares Guedes Trigueiro; Smalyanna Sgren da Costa Andrade. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-02	
CAPÍTULO III	40
O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR COM ATIVIDADES LÚDICAS	
Aldeísia Batista da Silva. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-03	
CAPÍTULO IV	55
A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS EM TURMA DE EJA	
Mayara Roberta Silva da Rocha Carvalho. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-04	
CAPÍTULO V	65
O AUTISMO E SEUS DESAFIOS NUMA VISÃO INCLUSIVA	
Luciano Valentim da Silva. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-05	
CAPÍTULO VI	73
HÉRNIA DIAFRAGMÁTICA CONGÊNITA	
Cristiano Alves de Souza. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-06	
CAPÍTULO VII	91
A LEITURA LITERÁRIA EM UMA SALA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: RELATO DE UMA BREVE EXPERIÊNCIA	
Mayara Roberta Silva da Rocha Carvalho. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-07	

CAPÍTULO VIII **106**
**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE BUTIÁ- RS: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA DA CRIAÇÃO DO CENTRO EDUCACIONAL
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - CMEI**

Alberto Mauricio Barbosa Moura; Everton Rodrigo dos Santos Vieira;
Luana Vieira Salgado; Marcela Martins Nunes;
Marcia Garcia da Silva; Noema da Silva.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-08

CAPÍTULO IX **120**
**ENFERMAGEM ESTÉTICA: FUNDAMENTAÇÕES LEGAIS E PRÁTICA DE
ENFERMAGEM**

Sarha Kettly dos Santos Lucena; Maria das Graças Nogueira Ferreira;
Camila Abrantes Cordeiro Moraes; Adriana Lira Rufino de Lucena;
Karen Krystine Gonçalves de Brito.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-09

CAPÍTULO X **135**
**SEGURANÇA DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE DURANTE A PANDEMIA
POR COVID-19**

Suênia Kelly Targino da Silva; Illana Vanina Bezerra de Souza;
Paulo Emanuel Silva; Bruna Beatriz Cavalcanti Rodrigues;
Camila Abrantes Cordeiro Moraes.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-10

CAPÍTULO XI **151**
**A SEGURANÇA DO PACIENTE RELACIONADA A LIDERANÇA DO
ENFERMEIRO NO AMBIENTE HOSPITALAR**

Sílvia Souza Lima Costa.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-11

CAPÍTULO XII **162**
O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Elaine de Oliveira Gonzaga; Adriane Pereira de Lemos Tavares;
Aline Evangelista da Silva; Maquimiel de Souza Silva;
Rafaella de Queiroz Barbosa.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-12

CAPÍTULO XIII **171**
**CONDIÇÃO DE ORALISTA E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA
LINGUAGEM DA CRIANÇA SURDA**

Marcel Pereira Pordeus; Eduardo Diniz Sousa e Silva;
Adriana Muniz Araújo; Fabíola de Abreu Alencar.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-13



CAPÍTULO XIV _____ **180**
CURRÍCULO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE ALUNOS DE CONTEXTOS EMPOBRECIDOS: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES SOB OLHARES DOCENTES

Elaine de Oliveira Gonzaga; Adriane Pereira de Lemos Tavares;
Aline Evangelista da Silva; Maquimiel de Souza Silva;
Rafaella de Queiroz Barbosa.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-14

CAPÍTULO XV _____ **202**
REFLEXÃO DAS IDEIAS DE IGUALDADE E LIBERDADE NA VISÃO DE TEÓRICOS CLÁSSICOS DA POLÍTICA: ALGUNS APONTAMENTOS

Marcel Pereira Pordeus; Eduardo Diniz Sousa e Silva;
Adriana Muniz Araújo; Fabíola de Abreu Alencar.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-15

CAPÍTULO XVI _____ **217**
GRAVIDEZ OU MATERNIDADE NA ADOLESCÊNCIA: ABORDAGENS EM QUESTÃO

Maria Regina Bortolini; Daniela Lacerda Santos;
Ana Carolina Barcellos Spala; Ana Iasmin Rodrigues Bruno;
Bruna Candido Coêlho; Paula Machado Denizot.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-16

CAPÍTULO XVII _____ **241**
TRATAMENTO COMPENSATÓRIO DO PACIENTE PADRÃO III: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Alexandre Sampaio Ribeiro; Camila Maiana Pereira Machado Santos;
Marvio Martins Dias; Abigail Andrade Pires;
Cristiane Barros Leal; Carlos Eduardo de Souza Penha;
Janice Maria Lopes de Souza; Reidson Stanley Soares dos Santos;
Karla Janilee de Souza Penha.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-17

CAPÍTULO XVIII _____ **250**
PREPARO ORTODÔNTICO PARA CIRURGIA ORTOGNÁTICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Juliana Medeiros Lima; Camila Maiana Pereira Machado Santos;
Marvio Martins Dias; Abigail Andrade Pires;
Cristiane Barros Leal; Carlos Eduardo de Souza Penha;
Janice Maria Lopes de Souza; Reidson Stanley Soares dos Santos;
Karla Janilee de Souza Penha.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-18



CAPÍTULO XIX **256**
CONTENÇÕES ORTODÔNTICAS FIXAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

José Nosque Bezerra Sampaio Neto; Camila Maiana Pereira Machado Santos;
Marvio Martins Dias; Abigail Andrade Pires;
Cristiane Barros Leal; Carlos Eduardo de Souza Penha;
Janice Maria Lopes de Souza; Reidson Stanley Soares dos Santos;
Karla Janilee de Souza Penha.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-19

CAPÍTULO XX **263**
TRATAMENTO ORTODÔNTICO EM PACIENTES COM ATRESIA MAXILAR ASSOCIADA À RESPIRAÇÃO BUCAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA **263**

Juliana da Silva Rodrigues; Camila Maiana Pereira Machado Santos;
Marvio Martins Dias; Abigail Andrade Pires;
Cristiane Barros Leal; Carlos Eduardo de Souza Penha;
Janice Maria Lopes de Souza; Reidson Stanley Soares dos Santos;
Karla Janilee de Souza Penha.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-20

CAPÍTULO XXI **269**
A UTILIZAÇÃO DE MINI-IMPLANTES NA BIOMECÂNICA ORTODÔNTICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Ághata Igrid Ramos Silva; Camila Maiana Pereira Machado Santos;
Marvio Martins Dias; Abigail Andrade Pires;
Cristiane Barros Leal; Carlos Eduardo de Souza Penha;
Janice Maria Lopes de Souza; Reidson Stanley Soares dos Santos;
Karla Janilee de Souza Penha.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-21

CAPÍTULO XXII **275**
DISLEXIA: COMPREENDER PARA MELHOR EDUCAR

Francisca das chagas Viana Rocha; Poliana das Neves Soares;
Neritania Barboza Pereira; Maiara Barbosa Pereira da Silva.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-22

CAPÍTULO XXIII **286**
A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL PELA PERSPECTIVA DA LDB

Francisca das chagas Viana Rocha; Dominique Lemos de Melo;
Neritania Barboza Pereira; Maiara Barbosa Pereira da Silva.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-23

CAPÍTULO XXIV **308**
A NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Mistefânia Bezerra Rodrigues; José Antônio Barbosa Silva.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-24

CAPÍTULO XXV _____ **321**
NEUROPSICOPEDAGOGIA E A APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

José Antônio Barbosa Silva; Mistefânia Bezerra Rodrigues.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-25

CAPÍTULO XXVI _____ **334**
O COMPONENTE SEMÂNTICO NO PROGRAMA GERATIVISTA DE INVESTIGAÇÃO

Paula Fernanda Eick Cardoso.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-26

CAPÍTULO XXVII _____ **350**
EVOLUÇÃO DAS INTERNAÇÕES POR SARAMPO NO BRASIL

Letícia Rocha Oliveira Matos; Luciano Oliveira Marques;

Luiza Santos Ribeiro da Silva; Thiago Vinicius dos Santos Ferreira.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-27

CAPÍTULO XXVIII _____ **364**
O CALENDÁRIO DE VACINAÇÃO INFANTIL E OS IMPACTOS SOFRIDOS COM A PANDEMIA DE COVID-19

Renata Souza Leite Vieira; Fernanda Gonçalves Maia;

Hellen Julliana Costa Diniz; Kênia Souto Moreira;

Viviane Maia Santos; Igor Monteiro Lima Martins;

Artur Pimenta Ribeiro; Josiane dos Santos;

Jairo Evangelista Nascimento; Tatiana Almeida de Magalhães.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-28

CAPÍTULO XXIX _____ **377**
**EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA:
MODOS DE (RE) PENSAR SOBRE O PAPEL DA ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA**

Silvia Gomes Correia.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-29

SOBRE OS ORGANIZADORES _____ **389**

SOBRE OS AUTORES _____ **391**

ÍNDICE REMISSIVO _____ **397**

CAPÍTULO I

A CULTURA MAKER COMO RECURSO PARA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA

Sâmila Saraiva de Sales¹; Antonio Carlos Toledo Martins²;
Vanessa Vasconcelos Lima³; Ângela Aparecida de Assis Polizello⁴;
Eliane Pereira Lopes⁵.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-01

RESUMO: Este trabalho traz um estudo bibliográfico acerca da aprendizagem colaborativa, da Taxonomia de Bloom e da Cultura Maker, apresentando uma proposta de prática colaborativa integrando o uso das tecnologias digitais no ensino de leitura e escrita na sala de aula. Tem como objetivo apresentar as bases teóricas da taxonomia de Bloom, de aprendizagem colaborativa e da Cultura Maker e uma prática colaborativa utilizando a cultura maker apoiada no uso das tecnologias e embasada teoricamente nos princípios da Taxonomia de Bloom e da aprendizagem colaborativa. Além de abordar os conceitos fundamentais da Cultura Maker, Taxonomia de Bloom, aprendizagem colaborativa e integração das tecnologias na sala de aula, pretende-se mostrar que a prática colaborativa se apresenta como uma possibilidade de integração das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, especialmente em práticas de leitura e escrita, capaz de potencializar a produção de conhecimento e a geração de novos saberes através da utilização de recursos tecnológicos, promovendo uma aprendizagem mais significativa, promovendo a autonomia e consolidando a construção do conhecimento dos estudantes através de experiências mais autênticas e inovadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura maker. Taxonomia de Bloom. Produção de texto. Escrita. Aprendizagem colaborativa. Recursos tecnológicos.

1 Licenciatura Plena em Letras. Especialização em Gestão Escolar – Coordenação, Orientação e Supervisão. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. samila.s.sales@gmail.com

2 Graduado em Matemática pela Universidade Salgado de Oliveira(2010), graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário FIEO(2021), especialização em Gênero e Sexualidade pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro(2011), especialização em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pelo Centro Universitário Barão de Mauá - Jardim Paulista(2014) e especialização em Pós- Graduação Lato -Sensu em Educação de Jovens e Adultos pelo Centro Universitário Barão de Mauá - Jardim Paulista. tonymartinns@hotmail.com

3 Graduada em Pedagogia - Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UVA), Gestão escolar, supervisão e coordenação Pedagógica FTP), Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação - MUST University. Gestora pedagógica Procuradora Institucional da FATEC Cariri e Sertão Central Assessora do Ensino e Pesquisa. vanessa.vlima@hotmail.com

4 Pedagogia PUC Campinas. Especialista em Aee atendimento educacional especializado e a psicomotricidade pelo instituto Santa Cruz do Sul. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Email. Polizelloangela55@gmail.com.

5 Graduada em Pedagogia, Geografia, História e Artes. Pós-graduada em Psicopedagogia e educação infantil. Coordenação e Supervisão Escolar. Geografia e meio ambiente. Metodologia do Ensino de Geografia. Educação do Campo. Artes técnicas e procedimentos. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: el087206@gmail.com

THE MAKER CULTURE AS A RESOURCE FOR READING AND WRITING PRACTICE

ABSTRACT: This work brings a bibliographic study about collaborative learning, Bloom's Taxonomy and Maker Culture, presenting a proposal for collaborative practice integrating the use of digital technologies in teaching reading and writing in the classroom. It aims to present the theoretical bases of Bloom's taxonomy, collaborative learning and Maker Culture and a collaborative practice using the maker culture supported by the use of technologies and theoretically based on the principles of Bloom's Taxonomy and collaborative learning. In addition to addressing the fundamental concepts of Maker Culture, Bloom's Taxonomy, collaborative learning and integration of technologies in the classroom, it is intended to show that collaborative practice presents itself as a possibility of integrating new technologies in the teaching and learning process, especially in reading and writing practices, capable of enhancing the production of knowledge and the generation of new knowledge through the use of technological resources, promoting more meaningful learning, promoting autonomy and consolidating the construction of students' knowledge through more authentic experiences and innovative.

KEYWORDS: Maker culture. Bloom's Taxonomy. Reading. Text production. Collaborative learning. Technological resources.

INTRODUÇÃO

Esse estudo traz uma abordagem teórica a respeito da aprendizagem colaborativa e sua relação com a taxonomia de Bloom e o uso das tecnologias através da cultura maker. Tem por objetivo apresentar as bases teóricas da Taxonomia de Bloom, da Cultura Maker e da aprendizagem colaborativa e traz uma prática colaborativa utilizando a cultura maker apoiada no uso das tecnologias e embasada teoricamente nos princípios da Taxonomia de Bloom e nos fundamentos da aprendizagem colaborativa.

Antes de abordar o uso das tecnologias e o ensino colaborativo, precisamos, primeiramente, perceber que a qualidade da educação apresenta novos desafios e que precisa ser observada sob novas abordagens. A possibilidade de interação através da aprendizagem colaborativa oportuniza trocas significativas aos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem, aliadas ao uso de recursos tecnológicos e à prática da cultura maker faz com que os estudantes interajam e aprendam de forma mútua, produzindo e compartilhando conhecimentos.

As experiências mediadas pelas novas tecnologias da informação, experiências de recursos colaborativos, metodologias ativas e os princípios da cultura maker podem ter

histórias de insucessos. Para tanto, é preciso experimentar as novas tecnologias e novas metodologias para que possamos buscar proveito delas, visto que são elementos que podem contribuir para a melhoria das atividades e do desempenho dos estudantes em salas de aula.

Em vista disso, através dos estudos teóricos dos conceitos de educação colaborativa, da Taxonomia de Bloom e da Cultura Maker, assim como a aplicação da prática colaborativa, integrando a Taxonomia de Bloom e a Cultura Maker ao uso das novas tecnologias pode-se buscar meios para construir e integrar uma proposta metodológica que incorpore a implementação dos recursos digitais a práticas pedagógicas de leitura e escrita, evidenciando a importância do ensino colaborativo e o uso das novas tecnologias na sala de aula.

Diante disso, apresenta-se a importância e a relevância de aprender por meio da aprendizagem colaborativa, utilizando as tecnologias digitais aliados à cultura maker como um importante recurso catalisador, aproximando a prática à realidade dos alunos, servindo de instrumento para uma aprendizagem significativa.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA E A TAXONOMIA DE BLOOM - APRENDIZAGEM COLABORATIVA E O USO DAS TECNOLOGIAS

A aprendizagem colaborativa é um modelo de aprendizagem diferenciada, que objetiva realizar trocas significativas, tornando o processo de ensino e aprendizagem bidirecional, aprender ensinando e ensinar aprendendo. Quando se fala em aprendizagem com utilização das tecnologias, a aprendizagem colaborativa amplia o universo de possibilidades, gerando interação mútua entre os estudantes, que produzem e compartilham conhecimento, desenvolvendo uma aprendizagem mais significativa, pois, aproxima os recursos à realidade do aluno.

Para Pereira e Costa (2022), o conceito de colaboração vai além do trabalho em grupo e não se restringe à interação entre as pessoas. Para haver colaboração é preciso haver trabalho em equipe. Portanto, fazer junto demanda utilizar diferentes habilidades e conhecimentos convergindo para objetivos em comum. A colaboração acontece no

envolvimento ativo dos indivíduos que, ao trabalhar em um projeto, compartilham processos e desenvolvem aprendizagens.

A educação colaborativa é um método de ensino inovador que tende a contribuir para a aprendizagem dos alunos. Ela é baseada na interação entre professores e alunos, e compreende que ambos podem atuar ativamente na construção do conhecimento. Na educação colaborativa, os alunos trabalham, com a mediação do professor, em torno de um objetivo em comum para chegarem, juntos, a um bom resultado. Ao observarmos os processos de aprendizagem, verificamos que os alunos aprendem melhor na coletividade e são estimulados a serem protagonistas do conhecimento (PEREIRA; COSTA, 2022, 3.1 p. 3).

O uso de equipamentos individuais como notebooks, computadores e smartphones, aliados à internet resulta em inúmeras possibilidades de trabalhos colaborativos, que podem ir de produção de textos a mapas mentais, utilizando diversos tipos de linguagens, formatos, interfaces, recursos e suportes.

As atividades colaborativas podem ser nominais ou anônimas. Atividades desenvolvidas sem a identificação do autor podem permitir maior participação apenas pelo fato dos envolvidos não se sentirem constrangidos numa situação de erro. Porém, o principal foco da educação colaborativa é a valorização do trabalho em equipe. Nesse sentido, o professor tem um papel de mediador para que os alunos sejam o centro do processo de aprendizagem.

Atividades de educação colaborativa devem ocorrer sempre de maneira proativa e vivencial, pois, o método traz uma dinâmica baseada na interação e na participação ativa dos estudantes. A construção do conhecimento acontece através da troca de experiências, do cooperativismo, do engajamento e do protagonismo dos alunos.

A interdependência tecnológica influencia diretamente no desenvolvimento de habilidades colaborativas, porém, é necessário levar as transformações tecnológicas para a sala de aula, desenvolvendo ferramentas e estratégias aos processos de ensinar e aprender.

Portanto, promover o desenvolvimento de ações com o uso de tecnologias para uma educação colaborativa na sala de aula depende de propostas de ações que podem ser utilizadas na prática docente, e este formato demanda abordagens que explorem o potencial dos recursos disponíveis. É possível criar situações didáticas dinâmicas,

interativas, superando os limites da sala de aula convencional, redimensionando o papel da escola, do professor, dos novos perfis dos estudantes, com o propósito de se comunicar e produzir conhecimento.

As modalidades de aprendizagem híbridas, o Blended Learning, integram as tecnologias numa proposta colaborativa, combinando práticas de ensino presenciais e à distância, trazendo uma proposta de ensino que utiliza diferentes recursos e metodologias colaborativas. São modelos que possibilitam integração e troca de experiência entre os participantes, inovando através de atividades colaborativas com uso de tecnologia.

Através da mediação do professor, as tecnologias digitais e a aprendizagem colaborativa promovem interação e diálogo com o conteúdo em tarefas como negociação, decisão, divisão de tarefas, compartilhamento e revisão, solucionando dúvidas, discutindo em grupo, oferecendo oportunidades de aprendizagens diversificadas, para que os diferentes tipos de alunos com diferentes níveis e formas de aprendizagem possam ter a oportunidade de aprender pela combinação de abordagens, recursos, interações e ferramentas de ensino. A educação colaborativa envolve a corresponsabilização dos alunos, priorizando o modelo vivencial em detrimento da mera exposição de conteúdos. A possibilidade de ser protagonista no processo de ensino no processo de aprendizagem colaborativa é potencializada pelo uso das tecnologias, tornando a aprendizagem acessível e eficaz para alunos com diferentes níveis de habilidade.

A TAXONOMIA DE BLOOM

Para falar de aprendizagem, é preciso conhecer o que psicólogos e educadores definiram como domínios ou áreas onde a aprendizagem ocorre: cognitivo (habilidades mentais, competência técnica), afetivo (sentimentos, manifestações, atitudes) e psicomotor (habilidades físicas, manuais).

Para aprender mobilizamos um ou mais domínios, na realidade, eles interagem. A aprendizagem acontece em níveis e num sistema ordenado de classificação ou categorias, numa sequência cumulativa que caracteriza um “continuum”, configurada em objetivos de ensino. Esse sistema de classificação é denominado de Taxonomia de Objetivos Educacionais.

A Taxonomia dos Objetivos Educacionais foi proposta por um grupo de pesquisadores em Educação e Psicologia, nos Estados Unidos, durante a década de 1950, coordenado por Benjamin Bloom, daí vem a ser sempre referenciada como “Taxonomia de Bloom”. As pesquisas consideraram que todos os alunos aprendiam, porém em diferentes níveis de profundidade e abstração do conhecimento adquirido.

Segundo Júnior (2016), a aprendizagem é algo complexo e multifacetado, e embora a Taxonomia de Bloom se detenha nos processos cognitivos, mostra que a taxonomia aponta os domínios afetivo e psicomotor como integrantes da aprendizagem. Ele afirma ainda que, entre os princípios da Taxonomia de Bloom está o de que os processos devem representar resultados de aprendizagem, ou seja, o que o indivíduo aprende. Determina que os processos descritos na taxonomia são “cumulativos”, ou seja, uma categoria cognitiva depende da anterior e, por sua vez, são suporte à seguinte. E mostra que as categorias de processos mentais do sistema proposto tem um fio condutor, que organiza as categorias pela complexidade dos processos mentais.

Por isso, é importante considerar a organização dos processos de aprendizagem para estimular o desenvolvimento cognitivo, assim como as estratégias adotadas. O papel da Taxonomia é definir caminhos, estabelecer a relação entre o desenvolvimento cognitivo e sua relação com os objetivos do processo de aprendizagem.

Para planejar com base na taxonomia de Bloom é necessário entender o verbo que se utiliza em relação ao comportamento desejado, organizando os objetivos de aprendizagem em seis níveis, descritos em ordem crescente e com verbos específicos para cada nível, são eles: Conhecimento > Compreensão > Aplicação > Análise > Síntese > Avaliação.

Anderson e Krathwohl (2001) revisaram a taxonomia em 2001. Júnior (2016) reforça que havia a necessidade de revisar a proposta de Bloom por dois motivos: refocalizar os princípios e estrutura da taxonomia perante os educadores contemporâneos e incorporar novos conhecimentos e pensamentos à taxonomia original.

Eles propuseram uma reorganização das categorias em: Recordar > Entender > Aplicar > Analisar > Avaliar > Criar. Além do mais, foi proposto que cada área do

conhecimento tivesse sua própria taxonomia e que desse margem para estudo da aprendizagem, do ensino e da avaliação.

Em 2009, a Taxonomia foi adaptada por Churches (2009) para contemplar recursos e ambientes educacionais, objetivos, processos e ações integrados às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). A nova taxonomia, conhecida como Taxonomia Digital de Bloom, propõe a utilização de verbos que orientam planejamento para o contexto digital.

O diagrama a seguir ilustra a categoria da Taxonomia do Domínio Cognitivo nas versões original e revisada:



TAXONOMIA DE BLOOM E TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Fonte: <http://missglauedu.weebly.com/taxonomia-de-bloom-e-tecnologia.html>

É importante salientar que a taxonomia de Bloom leva à construção de objetivos de aprendizagem que visam o desenvolvimento de habilidades que estimulam o pensamento crítico dos estudantes num processo de aprendizagem significativa, considerado que os objetivos devem considerar os domínios cognitivos e níveis de complexidade da aprendizagem.

TAXONOMIA DE BLOOM E A CULTURA MAKER NA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA

A abordagem de educação colaborativa apresenta o processo centrado no aluno. Para Torres e Irala (2014), os principais objetivos dessa abordagem são a modificação do

papel do professor, o desenvolvimento da metacognição dos alunos e a aprendizagem por meio da colaboração, através da troca entre pares. Essa concepção traz mais significado para a aprendizagem dos alunos, devido fomentar discussões em grupo e colaboração.

O movimento maker, por sua vez, proporciona ferramentas para que a escola possa ser um espaço de experimentação, de aprendizagem criativa e prática do conhecimento. A cultura maker é esse espaço ou método de experimentação, uma forma de colocar a “mão na massa”, possibilitando a aprendizagem de diferentes maneiras, como imitação, memorização, tentativa e erro, incentivando o protagonismo do aluno, instigando curiosidade e investigação, gerando inovação, com enorme potencial para enriquecer a formação dos estudantes.

A cultura maker se baseia em 4 (quatro) pilares: criatividade, colaboração, sustentabilidade e escalabilidade. Utilizada em sala de aula pode trazer a superação de desafios e produz mudanças na confiança dos estudantes, uma mudança que pode ser crucial na vida dos estudantes.

A educação maker aliada à tecnologia, ao criar espaços de práticas e experimentação, transforma a rotina e o aprendizado dos estudantes, considerando a criatividade e os recursos disponíveis. Pereira e Costa (2022) afirmam que a essência da cultura maker está em desafiar os estudantes a imaginar, pesquisar, criar, testar, com autonomia, criatividade e protagonismo.

A intencionalidade no ato de planejar é primordial para aliar teoria e prática e para atingir os objetivos desejados. Ferraz e Belhot (2010) nos dizem que planejar não é tarefa fácil, por isso, o planejamento deve ser adequado e escolher estratégias eficazes para que os alunos obtenham o nível de desenvolvimento desejado.

A prática de leitura e escrita precisa tomar novas dimensões, tomando por base os recursos tecnológicos que temos à nossa disposição atualmente. É necessário fomentar uma reflexão em torno dos modos como trabalhamos leitura e incentivamos a escrita na sala de aula.

A Taxonomia de Bloom vem a ser esse aparato teórico capaz de nortear objetivos das novas práticas de ensino utilizando os recursos tecnológicos, propondo interatividade,

colaboração e construção de conhecimentos, tendo o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Os métodos de aprendizagem colaborativa se apresentam como os mais adequados para as demandas das novas exigências da sociedade do conhecimento, sendo mais do que uma série de técnicas, é uma filosofia de ensino que acredita que o criar, o aprender em grupo faz parte das habilidades necessárias para os alunos viverem na sociedade atual de forma participativa e crítica.

A seguir temos um exemplo de prática de leitura e escrita colaborativa utilizando a Cultura Maker com a definição dos objetivos alicerçada na Taxonomia de Bloom.

Tema	Conteúdo	Público Alvo	Aprendizagem Colaborativa	Tecnologias Digitais	Objetivo Geral	Categoria e Nível do Objetivo
Leitura e Escrita de texto narrativo	Texto narrativo	1ª série do Ensino Médio	Cultura Maker	Internet, Youtube, Google Docs, Google Forms, Canva, Podcast, Mentimeter.	Compor um e-book de textos narrativos de forma colaborativa.	Categoria Síntese Nível 5
Domínio	Categoria e Nível do Objetivo		Objetivos Específicos		Descrição da Atividade	
Cognitivo e Afetivo	Nível 1 - Conhecimento		Nomear e relatar as informações presentes no texto.		Leitura compartilhada de um texto narrativo autobiográfico e relato das informações.	
Cognitivo	Nível 2 - Compreensão		Expressar as características do texto narrativo.		Assistir um vídeo no youtube com as características do texto narrativo.	
Cognitivo e Psicomotor	Nível 3 - Aplicação		Praticar a escrita de uma narrativa colaborativa.		Escrever sua história num documento compartilhado utilizando um modelo disponível no google forms.	
Cognitivo e Afetivo	Nível 4 - Análise		Comparar os textos e analisar as estruturas das narrativas dos colegas.		Formar grupos para realizar a leitura dos textos, comparar e analisar a estrutura para corrigir em grupo.	
Cognitivo	Nível 5 - Síntese		Reunir os textos narrativos dos estudantes e compor um e-book das produções dos alunos.		Reunir as narrativas no e-book, após revisadas pelos colegas e pelo professor.	
Afetivo	Nível 6 - Avaliação		Apreciar e valorizar o resultado da produção do e-book de narrativas das histórias dos alunos.		Publicar e compartilhar o e-book, apreciar e valorizar o resultado obtido.	

Tabela 1 - Plano de prática de leitura e produção de texto narrativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo apresentou uma abordagem teórica a respeito da aprendizagem colaborativa e sua relação com a taxonomia de Bloom e o uso das tecnologias através da cultura maker. A partir das bases teóricas da prática colaborativa apresentada, utilizando a cultura maker apoiada no uso das tecnologias e embasada teoricamente nos princípios da Taxonomia de Bloom e da aprendizagem colaborativa, pode-se perceber a importância e a necessidade de planejar fundamentando bem os objetivos que se quer atingir, principalmente utilizando recursos tecnológicos.

Através do proposta dessa prática observa-se que objetivos bem estruturados, aliados ao uso das tecnologias numa proposta de ensino colaborativo, levam os estudantes a percorrer os níveis do domínio cognitivo, aquisição da informação, aplicação e avaliação dessa informação, além de potencializar a criatividade dos estudantes e a eficácia nos resultados esperados e objetivos propostos.

A proposta está estruturada considerando os domínios, categorias e níveis da taxonomia de Bloom, com objetivos bem definidos, delimitação de conteúdos, escolha de estratégias e ferramentas que favorecem a interação, o diálogo, o protagonismo, a revisão por pares, além de estar alicerçada nas bases da cultura maker do aprender fazendo, norteado pela criatividade e colaboração.

A utilização de recursos tecnológicos nessa prática é fundamental para que haja o engajamento dos estudantes, com estratégias pensadas para atingir os objetivos definidos. O desenvolvimento dos estudantes depende de objetivos consistentes, que os levem a percorrer os níveis cognitivos, construindo conhecimento durante o percurso. A aprendizagem vai tomando corpo durante o decorrer da prática, e torna-se significativa porque tem o aluno como centro do processo.

REFERÊNCIAS

- FERRAZ, A. P. D. C. M., & Belhot, R. V. (2010). **Taxonomia de Bloom**: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & produção*, 17, 421-431.
- JÚNIOR, J. F. R. (2016). **A taxonomia dos objetivos educacionais** (2a ed). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

PEREIRA, A.C.S. E COSTA, D. (2022). **Planejamento de tecnologia educacional para inovação em mudança.** [e-book] Flórida: Must University.

MISS GLAU. (2022). Site. Disponível em:<http://missglauedu.weebly.com/taxonomia-de-bloom-e-tecnologia.html>. Acessado em: 16 de dezembro de 2022.

TORRES, P. L., & IRALA, E. A. F. (2014). **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento.** Curitiba: Senar, 61-93

CAPÍTULO II

CARACTERIZAÇÃO MATERNO-INFANTIL DO PARTO NORMAL E A OCORRÊNCIA OU NÃO DE TRAUMA PERINEAL

Yasmin Santos Lopes Viana⁶; Anna Paula Dos Santos Silva⁷;

Edna Samara Ribeiro César⁸; Débora Raquel Soares Guedes Trigueiro⁹;

Smalyanna Sgren da Costa Andrade¹⁰.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-02

RESUMO: Este estudo tem como objetivo avaliar a prevalência do trauma perineal decorrente do parto normal. Trata-se de um estudo descritivo, transversal com abordagem quantitativa, que foi realizado com 308 mulheres de João Pessoa que vivenciaram o parto normal. O instrumento ocorreu através de um questionário *online* criado pela pesquisadora. A coleta de dados foi realizada no mês de agosto a novembro de 2021. A tabulação foi realizada por meio do *Microsoft® Office Excel*, versão 97-2003. A pesquisa foi aprovada conforme protocolo 239/2020, parecer 4.286.234 e CAAE n. 33486820.5.0000.5179. Sobre o pré-natal, 156 (50,6%) mulheres foram a menos de cinco consultas; 181 (58,7%) sendo primípara e 127 (41,3%) multípara. A maioria das mulheres passou pela vivência do parto com a idade gestacional de 37 até 42 semanas (95,1%), sendo 224 (72,7%) com peso maior que 85 kg, apresentou 5 a 10 cm de dilatação na chegada do hospital (54%), estando em trabalho de parto entre 12-24h (44,2%), no momento do parto foi utilizado a posição sentada/reclinada (38,6%), sem nenhuma intervenção medicamentosa (49,7%), com rompimento espontâneo da bolsa (52,9%), sem episiotomia (72,7%) ou lacerações (50%) durante o trabalho de parto e que teve reparação do trauma perineal (53,3%). Grande parte das mulheres mencionaram ter seus filhos em hospital público (69,8%) onde foram atendidas durante o processo de trabalho de parto por médico (37,17%) e enfermeiro obstetra (31,19%), mencionaram não ter tido complicações durante o parto e/ou pós-parto imediato (50%), com o peso do bebê entre 2,500 g e 4.000g (80,8%), com altura entre 40 cm a 50 cm (88,22%) e perímetro cefálico de 30cm a 40cm (86,9%). O enfermeiro voltado ao parto humanizado pode trazer ao processo de trabalho de parto a inserção de boas práticas ou com posições que ajudam a evitar lacerações e violências obstétricas.

PALAVRAS-CHAVE: Prevalência. Ferimentos e Lesões. Períneo. Mulheres. Enfermagem.

6Enfermeira. Graduada em Enfermagem pela Faculdade de Enfermagem Nova Esperança; <http://lattes.cnpq.br/7264813067307754>. ORCID: h0000-0002-3148-5966. E-mail: yasminlopes.enf@gmail.com

7Enfermeira. Graduada em Enfermagem pela Faculdade de Enfermagem Nova Esperança. <http://lattes.cnpq.br/1643498231250237>; ORCID: 0000-0002-5017-1479. E-mail: annapaulajppb33@gmail.com

8 Enfermeira Obstétrica. Mestre em Ciências da Nutrição e Terapia Intensiva. Docente do curso de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança; <http://lattes.cnpq.br/5391236161550526>. ORCID: 0000-0002-1150-5157. E-mail: samaraenfermagem@outlook.com

9 Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Coordenadora do Mestrado Profissional em Saúde da Família e Docente do Curso de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança; <http://lattes.cnpq.br/5748067841496063>. ORCID: 0000-0001-5649-8256. E-mail: debora.trigueiro@facene.com.br

10 Enfermeira Obstétrica e Acupunturista. Doutora em Enfermagem. Docente do Curso de Graduação em Enfermagem e do Mestrado Profissional em Saúde da Família da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança; <http://lattes.cnpq.br/3454569409691502> ORCID: 0000-0002-9812-9376. E-mail: smalyanna@facene.com.br

MATERNAL AND INFANT CHARACTERIZATION OF NORMAL DELIVERY AND THE OCCURRENCE OR NOT OF PERINEAL TRAUMA

ABSTRACT: This study aims to assess the prevalence of perineal trauma resulting from vaginal birth. This is a descriptive, cross-sectional study with a quantitative approach, which was carried out with 308 women from João Pessoa who experienced vaginal birth. The instrument took place through an online questionnaire created by the researcher. Data collection was carried out from August to November 2021. Tabulation was performed using Microsoft® Office Excel, version 97-2003. The research was approved according to protocol 239/2020, opinion 4,286,234 and CAAE n. 33486820.5.0000.5179. Regarding the prenatal, 156 (50.6%) women attended less than five consultations; 181 (58.7%) being primipara and 127 (41.3%) multipara. Most women went through the experience of childbirth with a gestational age of 37 to 42 weeks (95.1%), 224 (72.7%) weighing more than 85 kg, presented 5 to 10 cm of dilatation at the arrival of the hospital (54%), being in labor between 12-24h (44.2%), at the time of delivery, the sitting/reclining position (38.6%) was used, without any medication intervention (49.7%) , with spontaneous rupture of the pouch (52.9%), without episiotomy (72.7%) or lacerations (50%) during labor and who had repair of the perineal trauma (53.3%). Most of the women mentioned having their children in a public hospital (69.8%) where they were attended during the labor process by a doctor (37.17%) and an obstetric nurse (31.19%), they mentioned that they had no complications during delivery and/or immediate postpartum (50%), with the baby's weight between 2,500 g and 4,000 g (80.8%), with height between 40 cm to 50 cm (88.22%) and head circumference of 30cm to 40cm (86.9%). The nurse focused on humanized childbirth can bring to the labor process the insertion of good practices or positions that help to prevent lacerations and obstetric violence.

KEYWORDS: Prevalence. Wounds and Injuries. Perineum. Women. Nursing.

INTRODUÇÃO

Durante o parto normal, podem ocorrer os traumas perineais que pode ser decorrentes de inúmeros fatores: como a rigidez dos tecidos perineais, o processamento rápido da etapa expulsiva, o tamanho do feto, quando a saída pélvica não permite uma boa adaptação da cabeça fetal com a sínfise púbica, e ainda quando o parto se processa em posições insatisfatórias. Os traumas perineais podem acontecer sob a forma de laceração ou episiotomia (CARNEIRO *et al.*, 2017).

No que tange a laceração perineal, ela é uma lesão de continuidade de tecidos vulvovaginais e perineais, com extensão e profundidade de amplitudes diferentes que pode atingir mucosa, pele e músculos (CAROCIL *et al.*, 2016). Em relação à episiotomia, ela consiste em um alargamento do períneo, realizado por incisão cirúrgica durante o período expulsivo, feito com lâmina de bisturi ou tesoura, necessitando de sutura para sua correção. É considerada uma violência obstétrica porque é uma mutilação genital que

agride a integridade e autonomia das mulheres e a recuperação do corte é muito incômoda e dolorosa (TESSER, 2015).

Assim, baseado nas repercussões relacionadas ao trauma perineal, nos índices epidemiológicos sobre esta problemática, bem como compreendendo a influência da equipe e a importância do preparo pré-natal e saberes da parturiente sobre o processo de partejamento, este estudo foi norteado pelo seguinte questionamento: quais os aspectos materno-neonatais da parturição e ocorrência de traumas perineais em mulheres residentes em região metropolitana? Para tanto, objetivou-se avaliar a prevalência do trauma perineal decorrente do parto normal entre puérperas residentes na capital paraibana.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Trata-se de um estudo descritivo, transversal e de abordagem quantitativa. O estudo aconteceu em ambiente virtual. O questionário *online* (*Google Forms*) foi encaminhado via aplicativo de mensagens instantâneas a um grupo virtual de gestantes/puérperas inseridas em um projeto de extensão da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança, que foi o ponto de partida para envio das mensagens. Além disso, as mulheres foram estimuladas a encaminhar o *link* do questionário para outras participantes que já tinham experiência do parto normal. A população-alvo deste estudo foi composta por mulheres que passaram pela experiência do parto vaginal, conforme os seguintes critérios:

- Critérios de inclusão: ter vivenciado o parto normal nos últimos cinco anos, ter tido ou não algum trauma perineal e ser escolarizada. Importa salientar que se a mulher teve mais de um filho no decorrer de cinco anos, as respostas serão sinalizadas para que ela considere os dados neonatais daquele em que ocorreu o trauma perineal. Caso tenha acontecido mais de uma vez, ela deve considerar o último filho.

- Critérios de exclusão: menores de idade, pois para responder ao questionário precisaria de termo de consentimento do responsável, o que não é possível verificar em ambiente virtual e aquelas residentes em outros municípios.

De acordo com o IBGE, a quantidade de gestantes foi calculada por meio de Estatísticas do Registro Civil. No momento da geração da amostra, a população de João Pessoa apresentava 14.950 puérperas (IBGE, 2018). O nível de confiança foi de 95%, com margem de erro de 5%, ou seja, $\alpha = 0,05$ ($z = 1,96$). Considerando que o Brasil apresentava 55% de cesarianas, ou seja, 45% de partos via vaginal em todos os países (FEBRASGO, 2018), bem como se atentando aos dados dos indicadores de saúde materna e neonatal, mais precisamente o percentual de parto vaginal do município de João Pessoa como 9.08% (ANS, 2019), admitiu-se que as pesquisadas poderiam ser usuárias tanto do sistema público quanto privado, e a proporção estimada foi a média entre os dois valores, ficando $p = 0,27$.

A amostra probabilística foi calculada em 297 mulheres de João Pessoa que poderiam ter como experiência o parto via vaginal, entretanto participaram 308 mulheres, até o momento final determinado para o período de coleta dos dados.

O instrumento utilizado para a coleta de dados dessa pesquisa sucedeu-se através de um questionário com 34 perguntas composto de duas partes: a) variáveis sobre caracterização sócia demográfica: idade, etnia, escolaridade; b) Características sexuais, reprodutivas e condições do Parto: Posição, Tamanho do Feto e da Parturiente, paridade.

A coleta dos dados ocorreu em ambiente virtual *online*. O instrumento foi aplicado por mulheres, por meio da técnica *Respondent Driven Sampling* (RDS) durante o mês de agosto a novembro de 2021. A coleta ocorreu seguindo os passos: a) Solicitação da inserção do link de acesso às coordenadoras do projeto de extensão universitária da FACENE voltada ao público-alvo; b) Questionário *online* através do *Google Forms* e tiveram o Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido; c) incentivo à disseminação do link às mulheres na mesma condição da participante.

A tabulação dos dados ocorreu por meio do programa *Microsoft Office Excel*®, versão 97-2003, para *Windows* 10. Os resultados foram apresentados em forma de tabelas, contendo frequência absoluta e percentual.

A pesquisadora responsável se comprometeu a cumprir as disposições legais em relação à pesquisa envolvendo seres humanos, conforme disposições da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 564/2017 do Conselho Federal de

Enfermagem (COFEN, 2017). A pesquisa foi aprovada conforme protocolo 239/2020, parecer 4.286.234 e CAAE n. 33486820.5.0000.5179.

RESULTADOS

Sobre a caracterização sócio demográfica, a maioria das mulheres estava entre 25 e 30 anos (38,7%), cursou o ensino médio (55,5%), tem alguma ocupação remunerada (59,4%), católica (44,8%), parda (47,4%), vive com até dois salários mínimos (60%) e possui companheiro (84,7%). Sobre os hábitos de vida, maioria não fumante (87%), não etilista (58,7%) e sedentário (51,9%).

As mulheres apresentaram em sua maioria menos de cinco consultas de pré-natal, sendo primíparas, com trabalho de parto a termo, com peso de mais de 85 kg anterior à gestação, de altura mediana, sem morbidade específica da gestação (Tabela 1).

Tabela 1: Informações gestacionais e pré-parto das mulheres que tiveram a experiência do parto via vaginal. João Pessoa, Paraíba, Brasil. (n=308).

Variáveis	f	%
Número de consultas pré-natal (N= 308)		
≤5 consultas	156	50,6
≥6 consultas	152	49,4
Paridade (N= 308)		
Primípara	181	58,7
Múltípara	127	41,3
Idade gestacional em trabalho de parto (N=302)¹		
≤36 semanas	9	3
37 até 42 semanas	293	95,1
>42 semanas	6	1,9
Peso materno (Kg) no momento do parto (N= 308)		
Não lembra	5	1,6
45-65	26	8,4
66-75	26	8,4
76-85	20	6,4
>85	224	72,7
Não identificados	7	2,5
Altura da mãe (N= 97) ²		
<1,50m	7	7,2
1,50 e 1,70m	69	71,1
>1,71m	21	21,7
Pressão Alta ou Diabetes na Gestação (N= 308)		
Sem pressão alta ou diabetes	202	65,5
Somente Pressão Alta	68	22,0

Somente Diabetes Gestacional	26	8,7
Pressão alta e Diabetes Gestacional	12	3,8

Fonte: pesquisa direta, 2021. ¹ Seis participantes deixaram a resposta incompreensível. ² Do total de participantes, 210 não responderam a esse questionamento.

Na tabela 2 é possível identificar que as mulheres em sua maioria apresentaram 5 a 10 cm de dilatação na chegada do hospital (54%), estando em trabalho de parto entre 12-24h (44,2%), no momento do parto ter utilizado a posição sentada/reclinada (38,6%), sem nenhuma intervenção medicamentosa, mencionou que sua bolsa rompeu espontaneamente (52,9%), sem episiotomia (72,7%) ou laceração (50%) durante o trabalho de parto e que teve reparação do trauma perineal (53,3%).

Tabela 2. Aspecto relacionado ao trabalho de parto, intervenções e ocorrência de traumas perineais entre mulheres que tiveram a experiência do parto via vaginal. João Pessoa, Paraíba, Brasil. (n=308).

Variáveis	f	%
Dilatação (cm) na chegada (N= 308)		
Em domicílio	15	4,9
Sem dilatação	6	1,9
1 a 4 cm	108	35
5 a 10 cm	165	54
Não lembra	14	4,2
Horas em trabalho de parto (N= 308)		
Menos de 12h	122	39,6
Entre 12-24h	136	44,2
Mais de 24h	50	16,2
Posição no momento do parto (N=391)¹		
Sentada/reclinada	151	38,6
Litotômica	84	21,4
Deitada de lado	53	13,55
De cócoras	42	10,7
De quatro	36	9,2
Na banheira	20	5,1
De pé	5	1,9
Intervenções (N= 308)		
Sem medicamentos	153	49,7
Uso de instrumento (fórceps ou vácuo extrator)	105	34,1
Com uso de soro (Ocitocina)	39	12,7
Com uso de comprimido vaginal (Misoprostol)	11	3,6
Rompimento da bolsa (N= 308)		
Espontâneo	163	52,9
Amniotomia	115	37,3
Não sabe informar	30	9,7
Episiotomia (N= 308)		
Não	224	72,7
Sim (com consentimento)	70	22,7
Sim (não informada)	14	4,5

Laceração (N= 308)		
Não	154	50
1º grau	41	13,3
2º grau	47	15,3
3º grau	15	4,9
4º grau	10	3,2
Sim, sem especificação	41	13,3
Reparação do trauma perineal (N= 308)		
Sim	164	53,3
Não	53	17,2
Sem trauma perineal	91	29,5

Fonte: pesquisa direta, 2021. ¹ Variável de múltiplas respostas.

Grande parte das mulheres mencionaram ter seus filhos em hospital público (69,8%) onde foram atendidas durante o processo de trabalho de parto por médico (37,17%) e enfermeiro obstetra (31,19%), mencionaram não ter tido complicações durante o parto e/ou pós-parto imediato (50%) com o peso dos bebês de mais 2,500 g e menos de 4.000g (80,8%), com altura entre 40 cm a 50 cm (88,22%) e no perímetro cefálico de 30cm a 40cm (86,9%). (Tabela 3).

Tabela 3. Rede de atenção, complicações no parto e características do neonato. João Pessoa, Paraíba, Brasil. (n=308).

Variáveis	f	%
Local de parto		
Hospital público	215	69,8
Hospital privado	75	24,4
Domicílio	18	5,8
Profissional que atendeu o parto (N=686)¹		
Médico	255	37,17
Enfermeiro obstetra	214	31,19
Auxiliar/técnico de enfermagem	82	11,95
Enfermeiro generalista	81	11,80
Estudante	25	3,6
Parteira	24	3,4
Fisioterapeuta	3	0,4
Acompanhante	1	0,1
Domicílio	1	0,1
Complicação no parto e/ou pós-parto imediato (N= 350)¹		
Sem complicações	175	50
Atonia uterina/Hemorragia pós-parto	57	16,2
Período expulsivo prolongado	52	14,8
Distocia de ombro	22	6,2
Placenta retida	21	6,0
Laceração do colo	11	3,1
Prolapso de cordão	9	2,5
Edema de colo	1	0,2
Outro ²	2	1,0

Peso do bebê (N= 308)		
Menor de 2,500 g	39	12,7
2,500 g e 4.000 g	249	80,8
>4.000 g	20	6,5
Altura do bebê (N= 303)		
Não sabe	1	0,3
Menor de 40 cm	5	1,6
40 cm e 50 cm	267	88,22
Acima de 50 cm	30	9,9
Perímetro cefálico (N= 275)²		
Não consta no cartão	25	9,0
Menor de 30 cm	7	2,5
30 cm e 40 cm	239	86,9
Mais de 40 cm	4	1,6

Fonte: pesquisa direta, 2021. ¹Múltiplas respostas, pois relatam que mais de um profissional de saúde participou do parto ²Do total de participantes, 33 não responderam a esse questionamento.

DISCUSSÃO

Estudos sobre parto vaginal identificaram perfis diversos. Em São Paulo, foi identificado que a idade média das mulheres foi de 27, 28 anos (DP± 5,3) tendo predomínio da faixa etária de 20 a 30 anos. Além disso, a maioria se autodeclarou branca com ensino superior completo, exerciam trabalho remunerado, possuíam parceria fixa, primigesta com média de 1,5 gestações por mulher (LOPES *et al.*, 2019).

As mulheres primíparas estão mais propícias a sofrerem negligência durante o parto e omissão de socorro. Já a multiparidade, mulheres de baixa renda sofrem violência obstétrica verbal cujas falas são arraigadas de preconceito por terem outros filhos, além de se questionarem se será o último filho da gestante, mas sem orientação contraceptiva que a auxilie no planejamento reprodutivo (RIBEIRO *et al.*, 2020).

Pesquisa no sul do Brasil afirma que o pré-natal possui influência sobre a preparação para o parto em que se verificou a importância de receber instrução para o parto e o quantitativo de consultas pré-natais realizadas (p=0,028). Obter orientação para o parto e o intervalo entre a última consulta de pré-natal e o parto também apresentou significância estatística (p=0,002). Mulheres que passaram por um intervalo de até 15 dias entre a última consulta pré-natal e o parto possuem mais conhecimentos para o mesmo (80,8%). Também houve significância estatística entre a adequação do pré-natal e o recebimento de orientação para o parto (p=0,024) (GONÇALVES *et al.*, 2017).

Um estudo publicado na década de 80 aponta a relação da obesidade com a gravidez e possibilidades de morbidades para mãe e o bebê. Os resultados demonstraram que gestantes obesas têm um maior índice de patologias durante o período gestacional do que as com peso adequado, o que indica o aumento do risco gravídico. Além disso, apresentaram evidências no alto risco fetal, pois os filhos das gestantes obesas estão expostos a um elevado número de perdas fetais ou em razão da alta incidência de peso inadequado ao nascer ($< 2.500\text{g}$ e $> 4.000\text{g}$) (TANAKA, 1981).

As síndromes hipertensivas da gestação têm sido a primeira causa de mortalidade materna no Brasil, sendo o diagnóstico precoce um fator indispensável ao aumento das chances de sobrevivência perinatais para a mãe e o bebê (LOPES et al., 2019). As recomendações é que a internação seja realizada com mensuração da dilatação maior de 4 cm, no sentido de evitar intervenções desnecessárias (BRASIL, 2017).

Em São Paulo, a média de dilatação do colo uterino na admissão foi 5,6 cm (dp=2,4). Intervenções como amniotomia e administração de ocitocina foram usadas excepcionalmente, ocorrendo em 6,5% e 6,3% dos casos. Cabe mencionar que durante o período expulsivo, em relação à posição no parto, quase um terço das mulheres pariu na posição semi-sentada, seguida das posições de cócoras, sentada e quatro apoios. O parto na água (banheira) aconteceu 32,4% dos casos; entretanto, os partos ocorreram em diversos lugares do quarto (cama de parto, colchonete ou lençol sobre o piso, banqueta de parto, chuveiro) (LOPES et al., 2019).

Pesquisa realizada no Rio de Janeiro com 1.728 parturientes mostrou que a posição semi-reclinada foi a posição mais frequente, adotada por 53,1%. Além disso, 42,8% das mulheres preferiram a posição vertical, enquanto 57,2% preferiram a posição semi-reclinada (REIS et al., 2019). O parto na água parece reduzir significativamente as chances de lacerações de 3º e 4º graus (CAMARGO; GRANDE, 2019).

Maternidade de Referência de Fortaleza evidenciou que 90,7% primíparas não apresentaram parto induzido, 6,2% usaram misoprostol e 21,7% usaram ocitocina durante a dilatação e/ou expulsão. Quanto às amniotomias, 24,3% primíparas foram submetidas a esse procedimento, sendo mais frequente na dilatação do colo do útero de 9 cm e 10 cm 6,2% para ambas. Métodos não farmacêuticos para aliviar a dor durante o trabalho de

parto foram usados em 92% das mulheres. Os que mais usavam foram tomar banho e 'outros' que incluíam métodos como respiração consciente, deambulação, exercícios pélvicos e semi-escuridão (SOUZA *et al.*, 2020).

Na Bahia, 60,2% das mulheres fizeram uso de ocitocina, 51,3% apresentaram laceração espontânea (LOPES *et al.*, 2019; FERREIRA *et al.*, 2018). Estima-se que mais de 85% das mulheres sofrem algum tipo de trauma perineal no parto, ocasionado pela episiotomia ou em decorrência de rotura espontânea dos tecidos durante a passagem do bebê pela vagina (SCHETTINI *et al.*, 2017).

Ainda sobre o estudo de Ferreira e colaboradores (2018), em relação aos desfechos perineais, o períneo manteve-se íntegro em 11,8% das mulheres. A prevalência foi de 61,9% de mulheres com laceração de primeiro grau, seguida de 26,3% com lacerações de segundo grau.

Pesquisa em Minas Gerais identificou laceração perineal em 81,1% dos casos, e foram classificadas da seguinte forma: grau I [36,1%]; IC95%: 33,7-38,4), grau II [42,4%]; IC95%: 39,9-44,7), grau III [2,5%]; IC95%: 1,7-3,2) e grau IV [0,2%]; IC95%: 0,0-0,4). Ocorreram lacerações de grau IV nas posições de litotomia (n = 1), semi-reclinada (n = 1) e sentada (n = 1) (REIS *et al.*, 2019).

Em estudo comparativo sobre a prática de profissionais médicos e enfermeiras obstetras, quanto à ocorrência das lacerações, ocorreram 10,2% no acompanhamento realizado por enfermeira obstetra e 37% no acompanhamento médico. A taxa de períneo íntegro foi maior, 45,2% pelas enfermeiras obstetras e apenas 21,4% para os médicos (ROCHA *et al.*, 2018).

Em estudo realizado em Israel, houve uma comparação de 168.077 partos com e sem episiotomia e sua associação com situações críticas. A pesquisa apontou associação significativa entre a realização de episiotomia médio-lateral e a ocorrência de lacerações graves (3º e 4º graus) (ROCHA *et al.*, 2018).

As contribuições das boas práticas da enfermagem obstétrica podem colaborar com a humanização no processo de parturição, aplicando esforços para que o parto flua naturalmente sem necessidade de intervenções dispensáveis e investindo na construção

da relação empática com a mulher e sua família desde o pré-natal até o puerpério (ALVES *et al.*, 2019).

Na Maternidade Escola Assis Chateaubriand da Universidade Federal do Ceará (UFC), pesquisa com 226 primíparas observou que em apenas 3 partos (1,3%) ocorreram distocias de ombro e 23 mulheres foram submetidas a episiotomia (SOUZA *et al.*, 2020). Ainda com relação às complicações, a dor e o edema foram as mais recorrentes, referidas por 53,6% e 29,4% (n=79) das mulheres, respectivamente a chance de a mulher sentir dor foi duas vezes maior quando à laceração foi reparada, independentemente do grau da laceração (OR=2,1; 95%IC 1,1-3,9; p=0,029). A chance de ocorrer edema perineal foi também maior nos casos de reparo perineal das lacerações, tanto de primeiro como de segundo grau (OR=2,5; 95%IC 1,4-4,2; p=0,002) (LOPES *et al.*, 2019).

Na Bahia, mulheres com traumas perineais apresentaram menor verbalização de ardor (RP 0,5; IC 95%=0,34-0,86; p-valor=0,010), maior probabilidade para relato de dor (RP 3,4; IC 95%=1,84-6,34; p=0,000) e ocorrência de edema (RP 2,5; IC95%=1,07-6,08; p=0,028) (FERREIRA *et al.*, 2018). Sobre o peso e o perímetro cefálico, essas medidas parecem influenciar no grau de laceração perineal, demonstrando relação significativa com o trauma, ou seja, bebês acima de 3.400g e com perímetro cefálico acima de 35 cm (VOGT; CARVALHO, 2021).

Na Jamaica foi evidenciado que a prevalência de lacerações de 3º e 4º graus está relacionada, principalmente, ao peso fetal ao nascer (>3,4 kg) e procedimentos invasivos no parto instrumental, como o fórceps e o vácuo extrator. Conforme estudo que analisou esses fatores, a probabilidade de ocorrência de lacerações de 2º grau foi maior em recém-nascidos com peso superior a 3.300 gramas (RIESCO *et al.*, 2017).

Desse modo, torna-se relevante a identificação de elementos materno-infantis que possam influenciar na ocorrência de traumas perineais, de modo que a equipe de Enfermagem possa antecipar possíveis intercorrências e prestar uma assistência baseada em evidências científicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As limitações desta pesquisa se assentam na própria natureza do estudo, ou seja, realizado em ambiente virtual que dificultou bastante a captação de respondentes devido ao volume de pesquisas *online* disseminadas durante a pandemia da COVID-19, além de trazer desconfianças às pessoas em clicar em *links* desconhecidos. Talvez essa dificuldade tenha atrasado o período estipulado para a coleta de dados, embora tenha havido êxito na captação da amostra significativa conforme a proporção delimitada para o estudo. Sugerem-se novos estudos sobre as práticas relacionadas ao parto normal e a influência de fatores maternos, fetais e de atendimento sobre a ocorrência ou não do trauma perineal, em ambientes domiciliares, casas de parto e maternidades de referência.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, S.; GONÇALVES, E.; BEZERRA L. Análise da incidência de laceração perineal de causa obstétrica em maternidade terciária de Fortaleza-CE. **Rev Med UFC**, 2019. Disponível em:
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/40609/1/2019_art_svaguiar.pdf. Acesso em: 20.03.20.
- ALVES TCM, COELHO ASF, SOUSA MC et al. CONTRIBUIÇÕES DA ENFERMAGEM OBSTÉTRICA PARA AS BOAS PRÁTICAS NO TRABALHO DE PARTO E PARTO VAGINAL. **Revista Oficial do Conselho de Enfermagem** v. 10, n. 4, 2019. Disponível em:
<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/2210>. Acesso em: 22 nov 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes Nacionais de Assistência ao Parto Normal**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em:
https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_nacionais_assistencia_parto_normal.pdf. Acesso em: 22 nov 2021.
- CAMARGO JCS, VARELA V, et al. Desfechos perineais e as variáveis associadas no parto na água e no parto fora da água: estudo transversal. **Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.**, Recife, v.19, n.4, p. 787-796, out-dez., 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/3LsHcxHjvDkRhMLLgJNJzYh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov 2021.
- CARNEIRO, M. y FERREIRA-COUTO, C.M. 2017. Prevención del trauma perineal: una revisión integradora de la literatura. **Enfermería Global**. v.16, n.3, p. 539-575, jun, 2017. Disponível em: DOI:<https://doi.org/10.6018/eglobal.16.3.252131>. Acesso em: 20.03.20
- CAROCIL AS, RIESCO MLG, LEITEL JS, Araújo NM, SCARABOTTO LB, OLIVEIRA SMJV. Localização das lacerações perineais no parto normal em mulheres

primíparas. **Rev enferm UERJ**,2016. Disponível em :DOI: 0.5205/reuol.10827-96111-1-ED.1106201703 Acesso em:20.03.20.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Resolução COFEN nº 564,06 de dezembro de 2017**. Aprova o novo Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem. 2017. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-5642017_59145.html. Acesso em: 30.03.20.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Resolução COFEN nº N° 672/2021**. Aprova o novo Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem. 2021. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-672-2021_89003.html. Acesso em: 22 nov 2021.

FEBRASGO, 2018. **Organização Mundial da Saúde (OMS) lança 5p6 recomendações para tentar diminuir as cesáreas**. Disponível em:<https://www.febrasgo.org.br/pt/noticias/item/402-organizacao-mundial-da-saude-oms-lanca-56-recomendacoes-para-tentar-diminuir-as-cesareas>. Acesso em: 03 de abril de 2021.

FERREIRA, E.; CERQUEIRA, E.; NUNES, I.; ARAÚJO, E.; CARVALHO, E.; SANTOS L. Associação entre região perineal, problemas locais, atividades habituais e necessidades fisiológicas dificultadas. **Rev Baiana Enferm**, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18471/rbe.v32.23812>. Acesso em: 20.03.20.

GONÇALVES MF, TEIXEIRA EMB, SILVA MAS, CORSI NM, FERRARI RAP, PELLOSO SM, et al. Pré-natal: preparo para o parto na atenção primária à saúde no sul do Brasil. **Rev Gaúcha Enferm**.v.38, n.3, 2017e2016-0063. Disponível em: doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2017.03.2016-0063> Acesso em: 22 nov 2021

HADDAD, N. **Metodologia de estudos em ciências da saúde**. 1st ed. São Paulo: Roca; 2004. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-86502005000800002> .Acesso em: 05.05.2020.

HECKATHORN, D. D. Respondent-Driven Sampling: A New Approach to The Study of Hidden Populations.**Social Problems**, Oxford, v. 44, n. 2, p. 174-199. 1997. Disponível em:<https://doi.org/10.2307/3096941>.Acesso em: 05.05.2020.

IBGE. **Censo Demográfico 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>. Acesso em: 06.05.20

LEAL, MC.; PEREIRA, APE.; DOMINGUES, RMSM.; FILHA, MMT.; DIAS, MAB.; PEREIRA-NAKAMURA, M.; BASTOS, MH.; GAMA SGN. Intervenções obstétricas durante o trabalho de parto e parto em mulheres brasileiras de risco habitual. **Cad Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00151513>. Acesso em: 21.04.20.

LACERDA, M.R., COSTENARO, R.G.S. (Org). **Metodologias da pesquisa para Enfermagem e Saúde: da teoria à prática**. 1.ed. Porto Alegre: Moriá, 2016.

LOPES LS, FRANÇA AMB, PEDROSA AK, MIYAZAWA AP. SÍNDROMES HIPERTENSIVAS NA GESTAÇÃO: PERFIL CLÍNICO MATERNO E CONDIÇÃO NEONATAL AO NASCER.**Rev Baiana de Saúde Pública**. v. 43 n. 3

,2019. Disponível em:<https://doi.org/10.22278/2318-2660.2019.v43.n3.a2974> Acesso em: 22 nov 2021

LOPES GA, LEISTER N, RIESCO MLG. **Desfechos e cuidados perineais em centro de parto normal.** 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2018-0168>. Acesso em: 17.04.20.

MENDONÇA, S. Modelos de assistência obstétrica concorrentes e ativismo pela humanização do parto. **Civitas, Rev. Ciênc. Soc.** v.15, n.2,2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2015.2.17899> Acesso em: 17.04.20

MATOS TA, SOUZA MS, SANTOS EKA, VELHO MB, SEIBERT ERC, MARTINS NM. Precocious skin-to-skin contact between mother and child: meanings to mothers and contributions for nursing. **Rev Bras Enferm.** 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0290>. Acesso em :05.05.20.

MONTESCHIO LVC, MARCON SS, SANTOS RMS, VIEIRA VCL, OLIVEIRA MD, GOES HLF, OLIVEIRA RR, MATHIAS TAF. Complicações puerperais em um modelo medicalizado de assistência ao parto. **REME - Rev Min Enferm.** 2020;24:e-1319. Disponível em: DOI: 10.5935/1415-2762.20200056 Acesso em: 12.11.21

NETO, L.; FERRONATO, C. Importância do enfermeiro no parto humanizado. **REV SAB UIJIPA.** 2018. Disponível em: https://pos.unijipa.edu.br/documentos/revista_ed_10/6.%20IMPORT%C3%82NCIA%20DO%20ENFERMEIRO%20NO%20PARTO%20HUMANIZADO.pdf. Acesso em: 27.04.20

POSSATI, AB.; PRATES, LA.; CREMONESE, L.; SCARTON, J.; ALVES CN.; RESSEL LB. Humanização do parto: significados e percepções de enfermeiras. **Esc Anna Nery,** 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-8145207000400203&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em: 12.04.20.

REIS, ZSN.; PEREIRA, GMVP.; VIANINI, ALF.; MONTEIRO, MVC.; AGUIAR, RALP. Do we know how to avoid oas in non-supine birth positions? A retrospective cohort analysis. **Rev Bras Ginecol. Obstet.** v.41, n.10, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1055/s-0039-1697986>. Acesso em: 27.04.20.

RIBEIRO DO, GOMES GC, OLIVEIRA AMN, ALVAREZ SQ, GONÇALVES BG, ACOSTA DF. A violência obstétrica na percepção das múltiparas. **Rev Gaúcha Enferm.**2020;41:e20190419. Disponível em: doi: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2020.20190419>. Acesso em: 22 nov 2021.

RIESCO, MLG.; COSTA, ASC.; ALMEIDA, SFS.; BASILE, ALO.; OLIVEIRA, SMJV. Episiotomia, laceração e integridade perineal em partos normais: análise de fatores associados. **Rev Enferm UERJ.** 2017.

ROCHA, B.; ZAMBERLAN, C. Prevenção de lacerações perineais e episiotomia: evidências para a prática clínica. **Rev enferm UFPE,**2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v12i2a230478p489-498-2018> Acesso em: 27.04.20.

SANTOS, ECS.; NASCIMENTO, ER.; GALLOTTI, FCM.; SOUSA, DS. Desafios da assistência de enfermagem ao parto humanizado. **CONG INT ENF.** 2018.

SANTOS R, RIESCO M. Implementação de práticas assistenciais para prevenção e reparo do trauma perineal no parto. **Rev Gaúcha Enferm**, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.esp.68304> Acesso em: 20.03.20.

SCHETTINI, NJC.; GRIBOSKI, RA.; FAUSTINO, AM. Partos normais assistidos por enfermeiras obstétricas: posição materna e a relação com lacerações perineais espontâneas. **Rev enferm UFPE**, 2017. Disponível em: DOI: 10.5205/reuol.10263-91568-1-RV.1102sup201707. Acesso em: 07.05.20.

SOUZA, M.; FARIAS L.; RIBEIRO, G; COELHO, T.; COSTA, C.; DAMASCENO, A. Factors related to perineal outcome after vaginal delivery in primiparas: a cross-sectional study. **Rev. Esc. Enferm. USP**, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1980-220x2018043503549>. Acesso em: 27.04.20

TANAKA, A. C. d'A. A importância da associação obesidade e gravidez. **Rev. Saúde públ.**, S. Paulo, 15:291-307, 1981. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/9Xnfs7CRVrS9fTWV357R9k/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov 2021.

TESSER, C. D., KNOBEL, R., ANDREZZO, H. F. de A., & DINIZ, S. G. (2015). Violência obstétrica e prevenção quaternária: o que é e o que fazer. **Revista Brasileira De Medicina De Família E Comunidade**, v.10, n.35, p. 1-12, 2015. Disponível em: [https://doi.org/10.5712/rbmfc10\(35\)1013](https://doi.org/10.5712/rbmfc10(35)1013). Acesso em: 20.03.20

CAPÍTULO III

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR COM ATIVIDADES LÚDICAS

Aldeísia Batista da Silva¹¹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-03

RESUMO: O psicopedagogo é o profissional indicado para assessorar e esclarecer a escola a respeito de diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem e tem uma atuação preventiva. Na escola, o psicopedagogo poderá contribuir no esclarecimento de dificuldades de aprendizagem que não têm como causa apenas deficiência do aluno, mas que são consequências de problemas escolares. Seu papel é analisar e assinalar os fatores que favorecem, intervêm ou prejudicam uma boa aprendizagem em uma instituição. Propõe e auxilia no desenvolvimento de projetos favoráveis, visando evitar processos que conduzam às dificuldades da construção do conhecimento. Desta forma, o fazer psicopedagógico se transforma podendo se tornar uma ferramenta poderosa no auxílio de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogo. Intervenções psicopedagógicas. Brincadeiras.

THE ROLE OF THE PSYCHOPEDAGOGIST IN THE SCHOOL INSTITUTION WITH PLAYFUL ACTIVITIES

ABSTRACT: The psychopedagogists is the professional appointed to advise and clarify the school about various aspects of the teaching-learning process and has a preventive action. At school, the educational psychologist can help in clarifying learning difficulties who can not only cause the student's disability, but are consequences of school problems. Its role is to review and point out the factors that favor, interfere or hinder a good learning in an institution. It proposes and assists in the development of favorable projects, aiming to avoid processes that lead to the difficulties of construction of knowledge. Thus, the psycho making turns may become a powerful tool in the learning aid.

KEYWORDS: Educational psychologist. Psycho-pedagogical interventions. Games.

INTRODUÇÃO

O papel do psicopedagogo se faz necessário, é de grande relevância na instituição escolar, por meio de uma atuação diferenciada e pautada, na formação do cidadão, refletindo a necessidade de se buscar uma educação de qualidade, desenvolver um trabalho diferenciado na unidade escolar, com os alunos que apresentam sérias dificuldades de aprendizagem, ao decorrer da educação básica. O Psicopedagogo na instituição escolar; com o objetivo e atuação preventiva no processo de ensino

11 Pedagoga. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FAIBRA). Professora da educação básica. E-mail: aldeisiasilva@gmail.com

aprendizagem, contribuindo e assessorando na escola, a respeito de diversos aspectos na educação escolar, o psicopedagogo tende a prevenir os problemas de aprendizagem, ao invés de remediá-los por meio da busca de diversos serviços escolares dos quais os alunos participem na medida do possível o ambiente familiar e social em que eles vivem, auxiliando o aluno.

Justifica-se como é importante a participação de todos os envolvidos no processo educativo, estejam atentos a essas dificuldades, observando se, são momentâneas ou se persistem ao longo do tempo. Professores, Pais e outros profissionais tendem a observar o desenvolvimento do aluno, principalmente a atenção, a consciência afetiva, que o aluno experimenta, pois o controle das emoções é fator essencial para o desenvolvimento do indivíduo.

As atividades lúdicas- pedagógicas podem oferecer grandes contribuições para os trabalhos de intervenção psicopedagogia. O campo de trabalho e o papel que os psicopedagogos nas escolas são pontos que compõem esta pesquisa, além da discussão dos conhecimentos multidisciplinares que os psicopedagogos devem ter para uma maior compreensão do processo de aprendizagem humana, favorecendo a metodologia adequada para o desenvolvimento de suas intervenções.

Podemos dizer que, começamos todo esse processo desde o ventre da progenitora através de estímulos auditivos e sensoriais que já são considerados como sendo processo de aprendizagem.

A aprendizagem vai ocorrendo na estimulação do ambiente sobre o indivíduo, onde, diante de uma situação, se mostra uma mudança de comportamento, recebendo interferência de vários fatores – intelectual, psicomotor, físico, social e emocional.

Desde o nascimento, o indivíduo faz parte de uma instituição social organizada – a família – e depois, ao longo da vida, integra outras instituições. Nessa interação vai se construindo uma teia de saberes, onde todos os membros da sociedade são parceiros possíveis, contribuindo cada um com seus conhecimentos, suas práticas, valores e crenças.

Nossa rede de conhecimentos vai se formando dentro de instituições e assim cada vez mais é necessário inserir a psicopedagogia para estudar como ocorrem as relações interpessoais nestes ambientes.

Considerando a escola responsável por grande parte da formação do ser humano, o trabalho do psicopedagogo na instituição escolar tem um caráter preventivo no sentido de procurar criar competência e habilidades para solução dos problemas com esta finalidade e em decorrência do grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem e de outros desafios que englobam a família e a escola, a intervenção psicopedagógica ganha, atualmente, espaço nas instituições de ensino.

O PASSADO E O PRESENTE DA PSICOPEDAGOGIA.

Conforme a autora Márcia Mourão “na antiguidade a educação acontecia no cotidiano de cada indivíduo,” através da

Convivência com os membros mais velhos da comunidade, os vizinhos as pessoas interiorizavam os valores, e as normas sociais do ambiente em que viviam, também a educação para o trabalho era assim executado os jovens, a partir do momento em que adquiriam condições para trabalhar, eram colocados como aprendizes de ofício, trabalhando junto com os adultos, para aprenderem uma profissão (MOURÃO, 2008, p. 05).

Ao buscar-se a melhor metodologia a ser utilizada pelo psicopedagogo em sua atuação fica-nos, também, a dúvida de como agir com “problemas ou distúrbios de aprendizagem”, uma determinada patologia pode ter múltiplas causas, e o conhecimento profissional em múltiplas especialidades, só poderiam ser “tratados” sob a ótica da interdisciplinaridade, ou seja, com a atuação conjunta de diversos profissionais de áreas diferentes.

Acrescentando que o Brasil, particularmente durante a década de 70, “foi amplamente difundido o rótulo de Disfunção Cerebral Mínima para as crianças que apresentavam, como sintoma proeminente, distúrbios na escolaridade” (BOSSA, 1994, p. 7). Segundo, a Autora

Estudar o indivíduo que aprende no seu aspecto normal, a psicopedagogia é a área que dá uma consideração especial ao aspecto

psicológico a ir além da práxis, desenvolver pesquisas a base e criar um campo de conhecimento próprio.

Atualmente, volta-se para uma realidade tipicamente educacional, que são fenômenos relativos a não aprendizagem, que acontece dentro do âmbito familiar, escolar e comunitário, que pode se remediar e prevenir (BOSSA, 1994. p. 6).

Acreditamos que, para o desenvolvimento dessa ação tanto preventiva quanto terapêutica, será necessária a sistematização de uma série de pressupostos teóricos próprios. Penso que a psicopedagogia como área de aplicação, antecede o status de área de estudos, a qual tem procurado sistematizar um corpo teórico próprio, definir o seu objeto de estudo, delimitar seu campo de atuação (BOSSA, p. 6).

Entende-se que a psicopedagogia não tenha, ainda desenvolvido o seu corpo teórico específico, de vez que é uma área nova em todo o mundo e que seu florescimento ainda está na dependência do desenvolvimento não só da psicologia e da pedagogia, mas também de áreas mais específicas de conhecimento, como a Neuropsicológica e a psicolinguística, entre outras.

A psicopedagogia ao considerar o processo de aprendizagem como resultante de uma construção que envolve as relações do sujeito aprendente nos vários contextos em que está inserido, não pode deixar de se preocupar com o processo relacional que se estabelece entre escola e família.

Pensar a família e pensar a escola requer do psicopedagogo a inserção em diversos e diferentes sistemas, pois sua intervenção vai considerar a complexidade de seu campo de atuação. Portanto, mais uma vez estaremos abordando um tema em que o pensamento sistêmico será pano de fundo para referenciar o fazer psicopedagógico.

Em resumo, é fundamental que o psicopedagogo crie relações saudáveis com a escola, com a família e com a relação escola-família, garantindo que a qualidade desse contato seja um fator preponderante para o desenvolvimento das potencialidades do aprender.

Sua habilidade em contextualizar esses sistemas a partir da configuração de suas fronteiras, isto é, “o olhar e a escuta” sistêmica do psicopedagogo diante da escola e da família, possibilitará a promoção de mudanças, onde cada um encontra seu ponto de

responsabilidade e ao mesmo tempo a intervenção psicopedagógica se concretizará em prol da aprendizagem.

O olhar do psicopedagogo para o interior dessa relação caracteriza uma ferramenta fundamental para uma intervenção, visto a importância da unicidade de atividades e referências entre escola, família e psicopedagogo.

O OLHAR DO PSICOPEDAGOGO ATRAVÉS DO LÚDICO

Desenvolver a criatividade e a relação entre os educandos, favorecendo na autoestima a construção da identidade de cada indivíduo, formando assim a produção da cultura lúdica, que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas: conhecimento de si mesmo, e o movimento externo, conhecimento do outro e do mundo, as experiências lúdicas são adquiridas através da participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças, pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo.

A experiência do brincar é transmitida, mas construída por um sujeito social, e não se restringe ao espaço das brincadeiras infantis.

A ação psicopedagógica não tem como objetivo “ensinar” o jogo, mas sim usá-lo como mediador de uma intervenção que mobilize funções necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento. O uso de jogos no contexto educacional só pode ser situado corretamente a partir da compreensão dos fatores que colaboram para uma aprendizagem ativa e da definição do seu lugar na sala de aula (CAMPOS apud AMARAL, 2003, p. 229).

É essencial que dentro da escola haja um espaço para o desenvolvimento global e harmoniosa de brincadeiras, jogos e outras atividades lúdicas. O educando não deve ser impedido de assumir a sua corporeidade, ficando horas imobilizadas em sala de aula, nem mesmo o educador em assumir a sua corporeidade profissional ficando preso a conteúdos predeterminados.

Segundo Campos,

O uso do jogo é formativo em dupla mão de direção: junto ao aluno e ao professor. Para o professor, o jogo tem potencial de promover novas e melhores formas de ensinar em geral, para qualquer disciplina, diferentes maneiras de interagir com a turma e posicionar dentro da sala de aula, como coordenador das atividades e facilitador do aprender do aluno em vez de centro irradiador das decisões e do saber (apud AMARAL, 2003, p. 230).

As manifestações lúdicas desempenham funções muito importantes no desenvolvimento das crianças e, além disso podem ser utilizadas como uma importante ferramenta didática e psicopedagógica, por isso a atividade lúdica é de fundamental importância, uma vez que possibilita o desaparecimento da fronteira entre o trabalho que é obrigatório e exige esforços, e o divertimento, prazeroso e alegre levando os alunos a se envolverem com satisfação, prazer e autoconfiança.

Através da brincadeira, da ludicidade a criança desenvolve-se e sente a necessidade de partilhar com os outros e esta relação afeta as emoções, testa limites, oportuniza o desenvolvimento das capacidades tais como a afetividade, o hábito de concentração, enfim torna-se operativa, participadora.

ATIVIDADES LÚDICAS NA PSICOPEDAGOGIA

A criança por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. A linguagem, segundo Vygotsky (1984), tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento. De acordo com Vygotsky (1984, p. 97),

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Entende-se que educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente. Educar é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz do mundo. É seduzir os seres humanos para o

prazer de conhecer. É resgatar o verdadeiro sentido da palavra “escola”, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento.

Para atingir esse fim, é preciso que os educadores repensem o conteúdo e a sua prática pedagógica, substituindo a rigidez e a passividade pela vida, pela alegria, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar, compreender e construir o conhecimento. Almeida (1995, p. 4) resulta;

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

É através dos jogos que o psicopedagogo realiza parte do diagnóstico de uma criança com transtornos ou dificuldades de aprendizagem, com eles também o psicopedagogo realiza o processo terapêutico nas crianças encaminhadas a ele.

A psicopedagogia precisa está preparada para interagir nas mais diferentes áreas que irão configurar hoje. É preciso pensar na aprendizagem integral do sujeito em sua inteligência e sensibilidade, no sentido ético, na espiritualidade e iniciativa. É preciso pensar em como alcançar e dinamizar a potencialidade do ser humano; buscando sem medo o conhecimento.

Através de atividades lúdicas o indivíduo aprende a competir, cooperar, respeitar as regras e conviver com ser social. Quando a criança brinca ou joga com seus companheiros ela não está simplesmente brincando ou se divertindo; está desenvolvendo inúmeras funções cognitivas e social.

A RELAÇÃO DO LÚDICO COM A APRENDIZAGEM

Faz-se um breve conceito sobre a investigação na abordagem de alguns autores e teóricos para situar-se sobre o tema pesquisado.

A atividade lúdica se caracteriza por uma articulação muito frouxa entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tendam a um objetivo quando jogam e que não executem certos meios para atingi-lo, mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para

se adaptar a novos meios ou vice-versa [...], portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção (BUNER, apud BROUGERE, 1998, p. 193).

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

Conforme Piaget (WADSWORTH, 1984, p. 44),

O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade.

Friedman (1996, p. 41) considera que:

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

Assim, nesta perspectiva, os jogos lúdicos se assentam em bases pedagógicas, porque envolve os seguintes critérios: a função de literalidade e não literalidade, os novos signos linguísticos que se fazem nas regras, a flexibilidade a partir de novas combinações de ideias e comportamentos, a ausência de pressão do ambiente, ajuda na aprendizagem de noções e habilidades.

Desta forma, existe uma relação muito próxima entre jogo lúdico e educação de crianças para favorecer o ensino de conteúdos escolares e como recurso para motivação no ensino às necessidades do educando.

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas, planejados e livros que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações efetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

De acordo com Vygotsky (1984, p. 27),

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na

visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, do que quanto pela capacidade de subordinação às regras.

O educador deve criar formas didáticas diferenciadas, onde a criança sinta o desejo de pensar. Embora a criança não apresente predisposição para gostar de uma disciplina e até não mostrar nenhum interesse por ela. Daí, a necessidade de programar atividades lúdicas na escola.

O estágio nos oportuniza as práticas das teorias e conhecimentos adquiridos durante o curso de psicopedagogia clínica e institucional. Pude observar e analisar e desta forma melhor compreender a aprendizagem de um sujeito com Déficit de atenção bem como este sujeito vence os obstáculos que surgem durante este processo.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Por meio das brincadeiras que a criança cria oportunidade de interação com todos ao seu redor, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, cognitivas e também da relação de atividade entre os educandos, que estabelecem laços de amizade entre si e adquirem conhecimentos.

A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, entrega-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 2003, p. 57).

A educação lúdica contribui para a formação do infante, possibilitando um enriquecimento pedagógico e de valores culturais, ensinando a respeitar as opiniões dos outros e ampliando o conhecimento.

Para Piaget, os jogos têm significado para a criança, quando ela começa a inventar, reconstruir objetos com sua própria criatividade, levando-a à um processo de assimilação e acomodação. O aluno assimila várias realidades formando assim novos conceitos e dando espaço à acomodação.

Quando o jogo proposto cria oportunidade para que o aluno busque, verifique resultados e raciocine sobre o conteúdo, ele coloca a criança em um momento lúdico, preparando-a para solucionar problemas em situações presente no seu cotidiano.

Os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança. A criança, quando joga percebe seu lugar e valor no grupo social, construindo pensamentos; dissolvendo paulatinamente o egocentrismo que ainda pode persistir no comportamento da criança.

A educação lúdica contribui para o desenvolvimento da criança, na qual a participação educacional promove a criatividade e interação, valorizando a linguagem oral. Dessa forma, os jogos intelectuais como o quebra-cabeça, jogo da memória, amarelinha não podem ser descartados no âmbito escolar, pois esses jogos auxiliam no desenvolvimento e na alfabetização do infante.

JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

O jogo tem um sentido específico para cada cultura; uma mesma conduta nos jogos pode ter significado diferente dependendo da cultura; o arco e flecha, por exemplo, para muitos é um divertimento, mas para a comunidade indígena é uma forma de preparo para a arte da caça necessária para sua tribo.

Existem vários brinquedos tradicionais com os quais até hoje as crianças brincam, como pipa, o peão, o cavalinho de pau e a boneca. Até mesmo os instrumentos musicais transformam-se em objetos lúdicos para as crianças.

As crianças aprendem rapidamente as regras dos jogos, porém por dificuldades em utilizá-las conta da competição. É preciso que o educador trabalhe o grupo, ensinando o respeito ao outro e preparando a vida em sociedade.

O jogo surge como um auxílio psicopedagógico, desenvolvendo o relacionamento em grupo e também a autonomia.

Cada jogo tem seus objetivos e características próprias e cabe ao educador observar qual jogo deverá aplicar naquele grupo para obter um melhor resultado, de acordo com as dificuldades apresentadas naquele momento educativo.

O jogo auxilia na diminuição da ansiedade, quando o seu propósito é ajudar a criança a perceber a importância do “tempo” para a realização de uma determinada tarefa ou quando o educador mostra não só a importância do resultado, mas também do processo pelo qual se passa para obter o resultado desejado.

O aprimoramento da coordenação motora fina nos jogos ajuda o educando nas atividades de alfabetização e desenvolve habilidades importantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Quando se estimula o educando através de tarefas que utilizam estratégias, planejamento e exige antecipação para resolvê-los, o educador está, conseqüentemente estimulando o seu raciocínio – lógico, aspecto importante para uma aprendizagem significativa.

A criança, ao inventar um brinquedo usando sua própria criatividade, está conhecendo suas potencialidades, soltando sua imaginação. Para uma criança, o brinquedo terá maior valor quanto mais se aproximar da realidade, ou seja, quanto mais atraente, sofisticado e perto do seu dia a dia, mais valor terá como instrumento de “brincar”.

O brinquedo, portanto, pode determinar vários sentimentos na criança. Assim, um mesmo brinquedo pode ser apenas uma boneca em um momento lúdico de divertimento, como também pode se tornar uma representação de sentimento e emoções. Um exemplo dessa atitude é uma criança que agride uma boneca com raiva dizendo que é sua irmã. Esse seria o momento para manifestar suas angústias e alegrias, já que o ciúme é normal na idade de seis a sete anos.

Os brinquedos tradicionais são bem educativos quando orientados pelo professor, pois os jogos de bolinha de gude, jogo da vara, jogo da cabra cega, jogo do lencinho, jogo do anel entre outros ajudam na integração social e afetiva dos educandos.

O BRINCAR NA APRENDIZAGEM

No âmbito da construção da aprendizagem, alguns jogos têm o propósito de auxiliar o educando na aquisição da aprendizagem como os matemáticos e linguísticos. Já em outros momentos, eles os auxiliam no desenvolvimento afetivo, físico-motor e social.

No entanto, o educador precisa respeitar o processo de cada um, para que o jogo não se torne um momento obrigatório e sim que seja um momento prazeroso e com significado cognitivo para o aluno.

Quando o educador incentiva no educando o interesse nas pesquisas, desenvolvimento de trabalho em grupo, a busca pelas respostas através do lúdico, esse aluno estará aprendendo de uma forma prazerosa a atividade proposta e, conseqüentemente, ao assimilar esses novos conceitos terá uma aprendizagem cognitiva com êxito.

A atividade lúdica resulta em instrumento facilitador da aprendizagem; por meio dessas atividades educacionais. Os jogos e brincadeiras para crianças de seis a sete anos possibilitam a construção do seu próprio conhecimento; a interação entre várias culturas, valores e costumes que estão à sua volta e ajudarão o educando a alcançar sua própria autonomia.

O brincar permite que a criança tenha mais liberdade para criar, pensar e construir o conhecimento por meio dessas atividades lúdicas, auxiliando no desenvolvimento de suas habilidades.

O ensino e a aprendizagem através da ludicidade fazem com que a criança se aproprie e reproduza o mundo adulto, despertando a curiosidade infantil e proporcionando a constante busca pelo novo.

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COM OS JOGOS

A utilização do jogo na intervenção psicopedagógica, primeiramente, requer um ambiente acolhedor, prazeroso em que o paciente se sinta à vontade para estar criando e desenvolvendo suas representações simbólicas.

Na terapia do brincar, o paciente constrói a aprendizagem a partir da interação dele com o novo elemento, que por meio dessa ação o psicopedagogo proporciona ao desenvolvimento do cognitivo buscando a evolução do prazer para a aquisição de novos saberes.

De acordo com Bossa (2007, p. 110), a ação do jogar é o momento de observação nas atitudes infantis para que haja a identificação de como a criança efetiva a ação do aprender voltada para sua realidade escolar.

A atividade lúdica auxilia no diagnóstico e tratamento nas dificuldades de aprendizagem, pois quando um paciente não desenvolve a habilidade de jogar, há a identificação de explicitar o quanto é difícil para esse indivíduo construir o conhecimento, necessitando de estímulos e tempo para se apropriar dessa prática saudável e importante à ampliação do conhecimento social, afetivo, cognitivo e emocional.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA PSICOPEDAGOGIA

O jogo é considerado importante para o crescimento de uma criança, favorecendo o desenvolvimento humano a partir das ações que o sujeito exerce sobre o ambiente. Os jogos e brincadeiras realmente contribuem para a construção da inteligência, de forma que sejam usados em atividade lúdica prazerosa e com questionamento do psicopedagogo, respeitando as etapas de desenvolvimento intelectual da criança. Uma infância bem vivida no aspecto lúdico trazem benefícios ao longo da existência do indivíduo. As múltiplas possibilidades de autoconhecimento estimulados através das brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, e consciente de seu potencial e de suas limitações.

Os jogos são recursos indispensáveis, tanto na avaliação como na intervenção psicopedagógica, pois favorecem os processos de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Essa intervenção pode apresentar um caráter preventivo curativo, na qual o caráter preventivo vai estimular o sujeito a agir, elaborando previamente estratégia para a solução de problemas; enquanto que o caráter curativo é direcionado para pessoas que apresentam algum tipo de dificuldade na aprendizagem. Nesse caso é preciso identificar essa dificuldade e cria condições favoráveis para superação.

Na psicopedagogia, tanto na instituição escolar como na clínica o jogo é um instrumento valioso seja para levantar hipóteses sobre problemas de aprendizagem ou para trabalhar diversos aspectos do desenvolvimento.

Portanto para o psicopedagogo o uso dos jogos torna-se importantes e com diversas aplicações, que estimulam o desenvolvimento de vários aspectos que implicam na aprendizagem escolar, por isso fazer o uso de atividade lúdica como meio de construir conhecimento é um exercício necessário já que a criança aprende brincando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do psicopedagogo se faz necessariamente subsidiando sua prática e estruturando a aquisição do conhecimento, voltado ao coletivo e ao individual, colaborando e refletindo em uma ação interventiva, de prevenção apoiando nas dificuldades de aprendizagem, da sala de aula, a aprendizagem e o desenvolvimento no contexto educacional, fazer uso de jogos, ensinar, mediar atividades lúdicas, organizar uma ação educativa, permitindo e desenvolvendo aspectos cognitivos e sociais, caracterizando um processo de relacionamento entre escola, família e psicopedagogo, o qual interage como profissional nas dificuldades e necessidades do ambiente escolar, e ou indivíduos.

A psicopedagogia propõe um novo olhar sobre o erro na aprendizagem, que é utilizada em sala de aula, para garantir uma comunicação eficaz com seus alunos. Criar um vínculo afetivo por meio da socialização das crianças com seus colegas facilita o processo de ensino-aprendizagem. Os jogos e brincadeiras irão contribuir para um enriquecimento intelectual e a construção do conhecimento, ativando o processo cognitivo do aluno, proporcionando a criação de oportunidades para criança expressar suas ideias, ensinando a respeitar as opiniões dos outros. Acreditamos no grande valor que o brincar propicia às intervenções psicopedagógicas e ressaltamos ser necessário que todos os psicopedagogos tenham essa concepção, para que possam contribuir no processo de aprendizagem, tornando-se mediadores nos conhecimentos dos estudantes.

Portanto, o estudo psicopedagógico atinge seus objetivos quando, ampliando a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem de determinado

aluno, abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender às necessidades de aprendizagem. Para isso deve analisar o Projeto Político – pedagógico sobretudo quais as suas propostas de ensino e o que é valorizado como aprendizagem. Desta forma, o fazer psicopedagógico se transforma podendo se tornar uma ferramenta poderosa no auxílio de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P.N. **Educação Lúdica e Jogos pedagógicos**. 11. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo Loyola, 1995.
- AMARAL, S. **Psicopedagogia: um portal para a inserção social**. Petrópolis – Rio de Janeiro: vozes, 2003.
- BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.
- BROUGERE, Gilles. **Jogo e educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo, 1996.
- SÁ, Márcia Souto Maior Mourão et al. **Instituição à Psicopedagogia**. Curitiba: IESDE BRASIL S.A, 2013.
- VYGTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WADWORTH, Barry. **Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo, Pioneira, 1984.

CAPÍTULO IV

A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS EM TURMA DE EJA

Mayara Roberta Silva da Rocha Carvalho¹².

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-04

RESUMO: A proposta desse estudo se desenvolveu apenas em 2013, como um antigo desejo nosso de analisar como se dá o ensino de literatura nas escolas públicas. Após algumas leituras e conversas com pessoas especialistas no assunto, todo esse trabalho ganhou consistência, e foi voltado para a modalidade de ensino EJA -Educação de Jovens e Adultos. Com os dados analisados nesta pesquisa, percebemos que no princípio, com relação à leitura do conto “Missa do galo”, de Machado de Assis, a classe da EJA apresentou resistência ao recebê-lo, porém, aos poucos foram aceitando e quebrando resistências. Diante dessa realidade, a leitura literária deve ser trabalhada nas salas de aula, como objeto revelador da situação de cada comunidade. E pelo o que vimos, in loco, isto pode ser experienciado numa classe de ensino regular, ou numa sala de ensino da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escola. EJA.

LITERARY READING AT SCHOOL: DEVELOPMENT OF STRATEGIES IN EJA CLASS

ABSTRACT: The purpose of this study was developed only in 2013, as an old desire of ours to analyze how literature is taught in public schools. After some reading and conversations with specialists in the subject, all this work gained consistency, and was focused on the EJA - Youth and Adult Education modality. With the data analyzed in this research, we noticed that in the beginning, regarding the reading of the short story “Missa do Galo”, by Machado de Assis, the EJA class showed resistance to receive it, however, little by little they accepted and broke resistance. Faced with this reality, literary reading must be used in classrooms, as an object that reveals the situation of each community. And from what we saw, in loco, this can be experienced in a regular teaching class, or in an EJA teaching room.

KEYWORDS: Reading. School. EJA

INTRODUÇÃO

A proposta desse estudo se desenvolveu apenas em 2013, como um antigo desejo nosso de analisar como se dá o ensino de literatura nas escolas públicas. Após algumas leituras e conversas com pessoas especialistas no assunto, todo esse trabalho ganhou

¹² Professora da Educação Básica. E-mail: mayaradarochacarvalho@gmail.com

consistência, e foi voltado para a modalidade de ensino EJA -Educação de Jovens e Adultos.

Decidimos, então, fazer uma pesquisa de campo. Discutimos de que forma seria organizada, e por fim, decidimos que após a escolha da escola e da turma onde a pesquisa se desenvolveria, iríamos trabalhar em sala de aula com dos muitos textos literários existentes e com a aplicação de um questionário.

Durante esta pesquisa, buscamos reafirmar a importância e a urgência em se trabalhar com o texto literário em sala de aula da EJA. Fizemos uso da sequência básica citada por Cosson (2009) para realizar este trabalho, no qual envolve quatro passos essenciais: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação, as quais já explicamos no capítulo anterior.

Baseados nessa sequência, buscamos ainda descobrir quais são as maiores dificuldades do aluno no processo de leitura, e ajudá-los na superação destas barreiras que podemos chamar de comuns nos dias atuais.

O texto literário foi realmente um dos objetos mais importantes nesse processo, pois ele nos possibilitou saber, como é sua recepção pelos alunos da EJA, também, até onde vai o grau de leitura dos estudantes e quais suas principais dificuldades.

Por ser esta uma pesquisa também de cunho quantitativo, em que se busca ir ao campo de pesquisa (a sala de aula) para coletar dados mais precisos acerca das questões que norteiam este trabalho. Fizemos assim, logo após a coleta, uma breve análise e interpretação dos dados, que são apresentados em gráficos por ser uma forma visual mais prática para a análise do corpus constituído.

DESENVOLVIMENTO

Entre diversas questões que poderiam ser problematizadas, referentes ao amplo campo de estudos da literatura, optamos por investigar como se dá a leitura literária na escola, em uma turma do 5º período da EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Inicialmente, a proposta desse estudo é a de tentar responder a esta questionamento acima que é feito frequentemente por muitos pesquisadores. Para isto,

pretendemos ao longo de nossa pesquisa levantar dados que sejam relevantes para a contribuição de possíveis e futuras soluções na área de estudo da literatura.

Primeiramente, buscamos estabelecer algumas indagações pertinentes: como como se dá o processo da leitura literária na escola? Pois, antes de mais nada, “a leitura é um processo” como afirma Solé (1998, p. 22). Como é a recepção do texto literário pelos alunos da EJA? E quais são as suas principais dificuldades dos alunos no processo de leitura. Estes são os questionamentos que direcionam todo este estudo.

Para que pudéssemos ter resultados válidos para a constituição do corpus, fomos levados a definir que tipo de pesquisa seria utilizada para a coleta de dados. As questões norteadoras desse trabalho nos ajudaram nessa eleição, pois elas apontam diretamente para o campo de pesquisa mais adequada: a sala de aula. Sendo assim, a nossa pesquisa é também de cunho quantitativo, em que buscaremos responder as perguntas já citadas, por meio de um trabalho em conjunto com os alunos, com ajuda da aplicação de um questionário. Evidentemente, a observação direta do universo da sala de aula não foi dispensada.

Posteriormente, nos coube escolher qual seria a escola eleita para desenvolvermos a nossa pesquisa. Um dos maiores e principais motivos que nos influenciaram nessa decisão foi o fato de já estarmos inseridos na comunidade escolar. Pois, tivemos o privilégio de trabalhar como docente da disciplina de língua portuguesa na EJA, durante o período de (09) nove meses, fato este que também colaborou de forma significativa para a escolha da turma na qual o trabalho viria a desenvolver-se.

É importante ressaltar que antes de iniciar qualquer atividade em sala de aula, solicitamos a autorização da coordenação e direção da escola, que prontamente concordaram ao explanarmos como seriam desenvolvidas as atividades e qual seria o seu objetivo.

CONTEXTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES

O campo de nossa pesquisa foi a Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira situada à rua Nicolau Vieira de Melo, nº 119, no centro da cidade de Guamaré, no estado do Rio Grande do Norte. Esta escola atende a uma clientela de alunos que moram nas

mediações e em distritos pertencentes à cidade em que está localizada, tais como: Umarizeiro, Quilombo, Ponta de Salina, Morro do Judas, Lagoa Seca, Lagoa Doce, Lagoa de Baixo, Mangue Seco I e II, Salina da Cruz, Baixa do Meio, Assentamento Santa Maria e Assentamento Santa Paz. Esses alunos estudam principalmente no turno vespertino e noturno.

A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo as modalidades de ensino fundamental, médio e EJA. Como se tornou comum na rede pública de ensino, cada classe é composta por 35 a 40 alunos – com exceção de três salas da EJA, que por motivos de evasões e desistências, ficaram com um número de alunos por sala, abaixo das demais.

Do ponto de vista estrutural, a escola é composta por 21 salas, sendo utilizadas da seguinte maneira: treze são salas de aula, uma biblioteca, uma sala de leitura, que também funciona como uma espécie de depósito de materiais de expediente e pedagógico, como: papel ofício, pincel para quadro branco, lápis, caneta, borracha, cartolina, cola, etc. Uma sala de vídeo, climatizada e equipada com TV, DVD, home theater, projetor multimídia, caixa amplificadora e microfone. Um laboratório de informática climatizado e equipado com dez (10) computadores, com acesso à internet, uma sala de professores climatizada, uma secretaria, uma coordenação, uma direção, um depósito. Na escola também há uma cozinha, um ginásio - nesse caso, o espaço que deveria ser destinado ao esporte, é inutilizado, devido às péssimas condições de estrutura física, podendo causar um acidente – além de algumas salas inutilizadas. De modo geral, a escola está conservada no que diz respeito às salas de aula, mas é necessário que se faça uma reforma para melhor conforto dos alunos.

Já do ponto de vista de materiais didático-pedagógicos, a escola utiliza os poucos livros que o MEC oferece, que inclusive são quantidades menores que a demanda de alunos matriculados e frequentes. No caso do ensino médio, os alunos mantêm contato, na maioria das vezes, apenas com o livro didático nas aulas, tendo ainda que utilizar esse material em algumas situações em duplas ou trios. Depois de usados, os alunos devolvem o livro para a coordenação no fim do turno, o que limita ainda mais o contato com a leitura, que segundo os PCN'S (1998, p. 72),

A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura.

Nessa escola a EJA infelizmente não é contemplada com livros didáticos que possam dar suporte pedagógico ao professor e ao aluno e para que haja uma aprendizagem eficaz. Os professores da EJA buscam por meio de próprios recursos materiais que lhes deem apoio para ensinar. Diante dessa realidade escolhemos entre 05 salas de EJA, a turma do 5º período do turno noturno (horário em que geralmente esta modalidade de ensino é oferecida à comunidade), que compreende o 8º e 9º ano. Sendo formada por 29 alunos, entre eles 15 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, sem contar com o número de alunos desistentes e evadidos que somados daria um total de 36 alunos, todos com idade entre 15 e 30 anos. A maior parte destes alunos é de solteiros. Alguns são casados e com filhos.

Anteriormente, falamos de forma breve sobre as características e problemas mais comuns que surgem na EJA, no que diz respeito à sua composição, personalidade dos alunos, suas expectativas, etc. A turma trabalhada não foge desses parâmetros. Todos os alunos estão “fora de faixa”, termo este que é usado frequentemente pela comunidade escolar, para designar alunos que passaram da idade convencional para estudar em determinado ano. Muitos trabalham para ajudar no sustento de suas famílias, ou para se auto sustentar. Percebemos que esses e outros fatores colaboravam para que os alunos chegassem à sala de aula exaustos, cansados, desmotivados e sem interesse algum. Obviamente, alguns outros motivos interferiram nos destinos e perspectivas desses alunos, observados no tempo em que estivemos com eles, mas essas outras motivações não compõem o objeto de estudo desta pesquisa.

A maioria das pessoas, ao pensar na EJA, é levada a acreditar que a sua clientela é composta apenas por pessoas adultas e idosas, com idade entre 30 e 60 anos, que por algum motivo não tiveram a oportunidade de estudar ou terminar os seus estudos.

Contudo, apesar de estarmos falando sobre uma turma da EJA, esta é a que mais contém jovens naquela escola. O que é um fato bastante curioso. Isso certamente também foi um dos motivos que nos ajudou para a escolha desta turma, pois é assustador, de forma

geral, o número de alunos com menos de 20 anos que saem do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos, fato que deve ser estudado em outro momento, com novas perspectivas de investigação.

PLANEJAMENTO E MÉTODO DA PESQUISA: ESTRATÉGIAS, SEQUÊNCIAS E AVALIAÇÃO

A tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação (BORDINI; AGUIAR, 1988).

Partindo da afirmação de Bordini e Aguiar (1988), podemos dizer que não há uma metodologia específica e acertada, que sendo usada por algum professor de literatura garanta que o aluno compreenda e assimile tudo o que a literatura representa em seu sentido mais amplo. Porém, existem várias metodologias que ao longo dos anos vem surtindo resultados significativos no ensino da literatura.

A leitura literária não é uma tarefa fácil a ser realizada, pois requer também do professor um comprometimento com a mesma. Para Cosson (2009, p, 54) “(...) a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muitos naturais.”, logo o professor precisa também estar apto, para então propor uma atividade de leitura com seus alunos.

Tradicionalmente, as resumidas aulas de literatura na escola são trabalhadas da seguinte forma: o professor de língua portuguesa escolhe um texto literário por vezes aleatório, e o apresenta a seus alunos. Depois disto, geralmente pede que os alunos façam uma leitura silenciosa e depois uma leitura participativa em voz alta. O que se segue após essas orientações são a explicação do contexto histórico no qual o referido texto se insere, e logo após questiona-se dos alunos quais aspectos que poderiam ser relacionados com a atualidade.

Cosson (2009, p, 51) afirma que existem quatro passos para que haja o letramento literário na escola, são eles: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Com base nessa afirmação, buscamos seguir esta sequência para desenvolver a nossa pesquisa.

Como já falamos, escolhemos uma turma de 5º período da EJA, que compreende o 8º e 9º ano do ensino fundamental, e para desenvolvermos a nossa pesquisa, utilizamos como instrumento um texto literário, que foi o conto “Missa do Galo” de Machado de Assis.

À primeira vista, este texto literário não é tão simples de se trabalhar por alguns motivos, entre eles o tipo de linguagem usada pelo autor, que pode dificultar um pouco o entendimento de significado de certas palavras contidas no texto e, conseqüentemente, podem dificultar uma possível interpretação pelo aluno.

Contudo, esse conto é bastante interessante pois o autor revela um desfecho incerto para os personagens, permitindo aos alunos a possibilidade de criar um final de acordo com a leitura feita por eles mesmos. O fato de o autor deixar à mercê do leitor qual o fim é mais apropriado para o conto, acabou despertando grande curiosidade nos alunos.

Mas, voltando à sequência de Cosson (2009), ele afirma que o primeiro passo para que haja o letramento literário na escola é a motivação, pois ela “(...) prepara o leitor para receber o texto.” (COSSON, 2009, p. 56). Ele explica que o passo da motivação é muito importante, pois ele serve antes de mais nada como um meio de preparar o aluno para o que será lido. “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2009, p. 54).

O passo seguinte é o da introdução que nada mais é do que a apresentação da obra ao aluno. Ele explica de que forma essa apresentação deve ser feita e como ela não deve ser feita. Para Cosson (2009, p. 60) “a leitura não pretende reconstruir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor.” Ou seja, o professor deve apenas apresentar informações básicas que são realmente relevantes sobre a obra e o autor ou que tenham uma ligação direta com o texto a ser lido.

Ainda no passo da introdução, Cosson (2009, p. 61) orienta:

(...) é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva. Desse modo, a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos para textos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura,

outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução”

Há professores que cumprem este passo de maneira errônea, pois dedicam um tempo demasiado a informações que podem levar o aluno/leitor a rejeitar o texto literário em si.

O seguinte passo é o da leitura, que Cosson (2009) considera essencial na etapa do letramento literário, pois é nesse passo que é feito um acompanhamento na leitura, ou pelo menos deveria se fazer. “Usualmente, o professor solicita que o aluno leia um texto e, durante o tempo dedicado àquela leitura, nada mais faz” (COSSON, 2009, p. 62). É de suma importância que o professor esteja atento e acompanhando a leitura literária com seus alunos, pois é nesse acompanhamento que o professor pode perceber dificuldades, que às vezes por menores que sejam acabarão prejudicando a interpretação que será feita por esse aluno, ou na sua formação como um leitor proficiente.

Cosson (2009, p. 62) alerta:

Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo da leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura.

Esse é um dos problemas mais frequentes nas salas de aula, com relação à atuação do professor. Esse policiamento, citado por Cosson (2009), pode muitas vezes contribuir para que o aluno veja a leitura literária como uma obrigação, e não como uma atividade reveladora e prazerosa, pois ao invés do professor tentar ajudá-lo em suas dificuldades, ele apenas fiscaliza se o aluno está fazendo a leitura proposta por ele.

Por isso, tomamos o cuidado de focar nas dificuldades de cada aluno no desenvolvimento de nossa pesquisa em sala de aula. Ajudando-os nas pronúncias corretas das palavras, nas quais eles tinham uma certa insegurança, buscando os significados dessas palavras, e juntos fomos desvendando o texto pouco a pouco.

O último passo citado por Cosson (2009) é o da interpretação, no qual há dois momentos: o interior e o exterior. “O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (p. 65).

É nesse passo que o leitor pode ver toda a força do texto literário, pois não há nada que se compare a ele naquele momento, nem nada que o substitua. Neste passo vemos toda a contribuição dos passos anteriores, unindo-se ao que o leitor é naquele momento.

O momento exterior:

é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela (COSSON, 2009, p. 65).

Aqui é onde o texto literário começa a fazer sentido para o aluno/leitor, pois ao interpretar o que leu, ele pode identificar-se ou não com aquela leitura, percebendo assim que faz parte de uma comunidade de leitores.

Contudo, Cosson (2009) afirma que para realizar essas atividades de leitura (motivação, introdução, leitura e interpretação) é necessário conduzir tudo com organização, e sem fazer imposições, pois não existe uma única interpretação, como também nem toda interpretação é válida. Essas atividades têm por objetivo a externalização da leitura, ou seja, seu registro. Em nosso caso, esse registro foi feito por meio da dramatização, que explicaremos no capítulo seguinte.

Portanto, voltamos a afirmar que a leitura literária não é uma atividade fácil de ser realizada, nem mesmo existem fórmulas mágicas que garantam seu pleno sucesso em sala de aula, mas, precisamos acompanhar cada processo do letramento literário de cada aluno, buscando suprir suas necessidades e ajudá-lo a superar suas dificuldades no que diz respeito à leitura literária, para que assim, possa experienciar a literatura sempre que quiser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados analisados, constatamos que a classe do 5º período da EJA ainda está a alguns a muitos passos do letramento literário. Alguns ainda encaram a leitura como uma obrigação e não como prazer. Como também, há alunos que desconhecem a importância da literatura.

Embora a modalidade de ensino nos traga grandes desafios, dadas às suas características já citadas nessa monografia, ela também apresenta barreiras comuns de

outras salas do ensino regular, como por exemplo: alunos que não foram totalmente alfabetizados, ou com dificuldades de leitura.

Ao trabalharmos com o texto literário em sala, pudemos constatar visivelmente que dois alunos ainda precisavam ser alfabetizados. E que a maioria deles necessitava ser “fisgada” pelo poder da literatura.

Embora não tenhamos alcançado totalmente o nosso objetivo, essa pesquisa nos traz informações valiosas que podem contribuir para estudos futuros. É certo que a literatura na escola ainda tem inúmeros desafios a vencer, dada a sua extensão e, muitas vezes, complexidade.

Com os dados analisados nesta pesquisa, percebemos que no princípio, com relação à leitura do conto “Missa do galo”, de Machado de Assis, a classe da EJA apresentou resistência ao recebê-lo, porém, aos poucos foram aceitando e quebrando resistências. Diante dessa realidade, a leitura literária deve ser trabalhada nas salas de aula, como objeto revelador da situação de cada comunidade. E pelo o que vimos, in loco, isto pode ser experienciado numa classe de ensino regular, ou numa sala de ensino da EJA.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor.** Alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: _____ **Vários Escritos.** São Paulo: Duas cidades, 1988.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura pra quê?.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura, ensino e pesquisa.** Campinas: Pontes, 2008.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ª ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.
- VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Dunya Editora, 1999.

CAPÍTULO V

O AUTISMO E SEUS DESAFIOS NUMA VISÃO INCLUSIVA

Luciano Valentim da Silva¹³.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-05

RESUMO: A educação inclusiva é um desafio para a história da educação, principalmente quando se trata de educação especial, ao longo do processo de desenvolvimento histórico, fica evidente que os ideais de uma educação incorruptível aos sistemas regulares de ensino são um assunto a ser desvendado a cada dia e a ser melhorado no transcorrer dos tempos, de acordo com as necessidades encontradas ao longo do caminho. Portanto, o espaço escolar deve ser organizado, planejado e fornecer condições para os alunos se desenvolverem, independentemente de suas deficiências, para que seja ofertada uma educação de qualidade para todos os envolvidos no processo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Visão Inclusiva. Desafios

AUTISM AND ITS CHALLENGES FROM AN INCLUSIVE VIEW

ABSTRACT: Inclusive education is a challenge for the history of education, especially when it comes to special education, throughout the process of historical development, it is evident that the ideals of an education incorruptible to regular education systems are a subject to be unveiled every day and to be improved over time, according to the needs encountered along the way. Therefore, the school space must be organized, planned and provide conditions for students to develop, regardless of their deficiencies, so that a quality education is offered to all those involved in the educational process.

KEYWORDS: Autism. Inclusive Vision. Challenges

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um desafio para a história da educação, principalmente quando se trata de educação especial, ao longo do processo de desenvolvimento histórico, fica evidente que os ideais de uma educação incorruptível aos sistemas regulares de ensino são um assunto a ser desvendado a cada dia e a ser melhorado no transcorrer dos tempos, de acordo com as necessidades encontradas ao longo do caminho.

Após uma das primeiras LDBs que foi regulamentada em 20 de dezembro de 1961, lei 4024/61 através do art.88, menciona que, “a Educação dos Excepcionas, deve no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na

13 Graduado em Pedagogia – UERN. Especialista em Gestão Escolar – FALC. Especialista em Educação do Campo – IFRN. E-mail: lucianovalentimrn@hotmail.com

comunidade”. Mas apesar de tantas pesquisas feitas, após tantos anos, hoje em dia, ainda se analisa que a escola pública se encontra com dificuldades para implantar as normas que são regidas pelas leis de inclusão, é um processo de muita discussão no meio educacional. Mesmo sendo oferecidos subsídios financeiros por parte de programas governamentais.

Sendo um assunto hoje bastante discutido pelos meios de incentivos Educacionais, o aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista), como tantos outros diagnosticados com estas particularidades que precisam ser inclusas e sofrem com as adaptações deste processo inclusivo nas escolas das esferas estaduais, municipais e particulares, pois as mesmas não estão adaptadas para recebê-los como cidadãos incluídos dentro dos seus sistemas educacionais, sendo obrigados muitas vezes a se moldarem as necessidades do aluno.

O inglês Peter Mittler, no seu livro *Inclusão Escolar e Educação Especial* nos fazem entender que precisamos olhar a educação inclusiva com outros parâmetros que os docentes estavam acostumados a vivenciar, e assim diz para melhor explicita.

O obstáculo principal para a inclusão subjaz às crenças e às atitudes, e não à ausência de prontidão das escolas e dos professores. Portanto é preciso realizar uma boa avaliação prévia de cada caso particular e montar um plano de estudo destinado aquele aluno. São as atitudes que precisam ser vistas (MITTLER, 2003, p. 182).

Ao longo de muito tempo as pessoas que nasciam com alguma síndrome geralmente não eram vistas como seres sociáveis, daí a necessidade de criar leis regulamentadoras que possibilitasse a convivência e a socialização das referidas pessoas quer sejam na sociedade quer sejam nas escolas. Como todo processo educativo caminha devagar, mas não estaciona, este foi outro que sofreu mutações ao decorrer dos tempos, e daí buscou-se criar atitudes e metodologias que viessem a corroborar para uma valiosa inclusão escolar e conseqüentemente social.

No entanto, percebemos que a cada dia, os desafios são inúmeros não sendo possível deixar de refletir sobre o assunto, principalmente porque frequentemente nos deparamos com a necessidade de estarmos nos reinventando para receber os alunos com Transtorno do Expecto Autista (TEA) em nossas salas, e para isso é fundamental fazermos o processo inclusivo merecido e necessário. Ficando notório que este aluno

precisa de um olhar mais apurado no seu processo de escolarização, inclusão e socialização. Os referidos alunos com capacidades intelectuais diferenciadas muitas vezes não têm suas habilidades reconhecidas, e mesmo assim superam seus limites com dotações específicas em uma única área, e assimilam tão bem que os coleguinhas de turma não conseguem acompanhá-los, são características específicas dos alunos autistas. Ficando evidente a importância do aprimoramento de todos os eixos da esfera Escolar.

DESENVOLVIMENTO

O processo inclusivo do aluno é uma política pedagógica que toda comunidade escolar deve estar comprometida para que o mesmo possa acontecer de maneira efetiva e projetada na instituição que deve estar pautada em opiniões diversas respeitando e interagindo em suas bases, para que o aluno possa se sentir dentro da normalidade que o ambiente exige não se sentindo diferentes dos demais membros que compõe a referida escola.

Paulo Freire já questionava as instituições democráticas e suas certezas, para que estas não se tornem nem diferentes, nem discriminatórias e nem tampouco distante das éticas reguladoras, porque afinal precisa-se pensar primeiro para depois agir em busca do certo e para melhor explicitar cito-o: Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pensa errado é quem pode ensinar a pensar certo. É uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas (FREIRE, 1996, p. 30).

Na verdade, a educação seja inclusiva ou não ela requer um olhar reflexivo sobre o pensar certo ou errado, mesmo que se revejam inúmeras vezes estes pensares, porque nada no processo educativo e inclusivo está pronto e acabado. Estas verdades se encontram em entrelinhas na citação enfática do autor citado e nos traz clareza da importância de estarmos sempre em processo de mudança no que se referem também mudanças ocorridas dentro da inclusão.

Pressupõem que as transformações da filosofia e da educação devem estar vinculadas, ao diálogo e especialmente as práticas Freirianas, pois se trata de um método de ensino baseado na ética que respeita a dignidade e a autonomia dos alunos, especialmente das novas instituições de ensino a qual tem o dever de incluir o educando

ao seu meio, não só o aluno tido como normal, mas todo que a ela adentrar muitas vezes se configura em sonhos, utopias, e se concretizam transformando escolas tradicionais em escolas que incluem a todos. Este é um grito de liberdade, é um processo de restauração da profissão e do profissional, durante o processo de agregação que pode ser de longo prazo, ou o mesmo ter um desenvolvimento, que não seja tão esperado. Freire prega uma educação que favoreça a todos que a buscam.

Verifica-se que o autismo ainda é uma condição pouco comum entre os membros da escola, onde causa um impacto no seu processo inclusivo, proporcionando assim uma insuficiência em sua inserção no processo educativo. E tal inserção precisa acontecer na escola como um todo para que o aluno se sinta inserido de fato e direito no ambiente escolar e não seja apenas mais um na sala de aula e no espaço escolar.

Plaisance (2005) ressalta que muitas vezes a inclusão é vista e imposta de forma não esclarecida, deixando quase sempre de favorecer o público realmente almejado, seja no contexto imediato, ou no contexto histórico, de acordo com autor o processo inclusivo ele é posto não só com crianças na escola, mas em todo o meio social, para que estes indivíduos possam chegar à vida adulta e ser inserido no mercado de trabalho sem apontamentos de suas limitações, aí sim, o mesmo pode trilhar seus próprios caminhos sem que alguém esteja lhe guiando a todo instante. Segundo o autor, quase sempre são revelados os pensamentos conservadores e discriminatórios. Ainda de acordo com as reflexões de Plaisance, ele enfatiza o “respeito às diferenças” reforçando a importância da inclusão escolar, demonstrando também a necessidade mesmo que de forma sutil, também frisa sobre as especificações da criança, sendo assim, necessária a modificação das instituições escolares para melhor acolhê-los. E para esclarecer determinados pensamentos é necessário nos inspirar em pensadores que nos traz clareza de buscas e pesquisas como é o pensar de Plaisance, quando diz:

A presença física de crianças diferentes ao lado de outras, em uma espécie de justaposição, não basta, obviamente. É preciso ainda que sejam beneficiadas não apenas com a inclusão física, mas também, com outra, funcional e social, isto é, com atividades que as tornem membros da comunidade escolar, em interação com as outras (PLAISANCE, 2005, p. 9).

O autor nos posiciona como repensadores de nossas práticas pedagógicas quando nos tornamos mediadores do conhecimento e trabalhamos numa sala de aula heterogênea

sem deixar espaços para apontamentos e exclusões, principalmente quando temos em sala de aula alunos com TEA ou qualquer outra síndrome.

Devido os avanços que tem ocorrido na legislação nacional sobre as políticas de educação inclusiva na esfera especial, e o número de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, em escolas regulares tem aumentando a cada dia, fazendo-se necessário o estudo do assunto, para os familiares e todo o corpo escolar. Que deve contribuir para melhoria da relação aluno, escola e família. Esta melhoria implica nas transformações de planejamento e estratégias ocorridas dentro do contexto que envolve este educando, para a criança diagnosticada com (TEA), quando o mesmo ingressa no ambiente escolar devemos ter uma análise cuidadosa para que não existam nomes e significados atribuídos a eles pelos membros escolares e nem por nenhuma classe da sociedade, porque tudo isso reflete diretamente no processo de inclusão podendo facilitar as discussões e acompanhamentos precisos em todo processo evolutivo.

A preparação do professor em sala de aula faz toda a diferença e quando este recebe respaldo do corpo diretivo e pedagógico da escola reflete diretamente no bom desempenho das suas ações e conseqüentemente na melhor atuação dos alunos e suas aprendizagens. Comungando com este pensamento que enaltece o dia a dia do professor, Paulo Freire que foi, é, e sempre será referência quando se trata de educação, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* diz:

É próprio do pensar, certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico (FREIRE, 1996, p. 39).

Dentro do panorama amplo Freiriano, que trata de todo o processo educacional, percebe que tal visão de pensamento nos leva também ao aluno autista, que de fato é caracterizado como alguém que apresenta diversos desafios, e encara suas habilidades sociais, por apresentar comportamentos com dificuldades em comunicação, mas mesmo com todas essas dificuldades e desafios devem ser matriculados nas escolas privadas ou públicas de ensino regular pois, é lá que este aluno deve ser inserido e incluído, dentro do processo de ensino aprendizagem, como também em todo o universo que circunda seu meio, fica evidente que os desafios são inúmeros, mas não lhe impede de alcançar os

objetivos desejados pela família e pela escola, superando assim, as dificuldades impostas pela sua limitação e desenvoltura intelectual.

Incluir crianças com diagnóstico de autismo deve levar a escola a refletir sobre novas habilidades em um ambiente de aprendizagem saudável, em outras palavras, a escola deve fornecer espaço adequado para as necessidades das crianças para que possam desenvolver-se academicamente e socialmente, este é um dos compromissos da escola para que haja um bom relacionamento com o educando, e que o mesmo se sinta realmente incluído. É evidente que os profissionais que irão ter uma concessão direta com esta criança e possam observar o seu potencial e desenvolvimento, de forma que promova uma verdadeira socialização de suas características e habilidades.

O estudo sobre autismo no Brasil ainda é muito difícil, pois diante da pesquisa averiguou-se que as fontes de estudo ainda são muito escassas, para que possamos nos embasar do contexto com mais propriedade, mas isto não nos enfraquece diante da ansiedade que temos de darmos vida ao processo ao qual almejamos, e por isso nos apegamos às fundamentações que estejam regidas por leis e textos para que possam esclarecer os direitos adquiridos que contempla o aluno com TEA, diante do desejo de entender quais são de fato os direitos que lhes compete. Diante disto ver qual a possibilidade de ter uma vida igualitária como a todo e qualquer cidadão, e a partir daí se dá a inclusão, e é desta forma que se processam as relações entre os profissionais de saúde, educação e familiares sobre o indivíduo autista para que o mesmo tenha um bom desenvolvimento no meio escolar.

Acreditamos que deva haver uma conexão entre saúde, escola e família para que haja uma evolução contínua e consistente deste processo de desenvolvimento onde os alunos se sintam realmente em um ambiente confortável que lhe traga segurança, não só para o aluno, mas para todos os que compõem este processo tão necessário na vida de todos.

Busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas. Uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais (FREIRE, 2001, p. 23).

Apesar da colaboração de Paulo Freire em todos os seguimentos educacionais é evidente perceber que sempre foi e é possível ter uma educação humanizada, de qualidade e imparcial, desde que a mesma esteja a serviço desta sociedade que dela necessita, considerando a importância desta temática sabemos que outros teóricos não tinham o mesmo entendimento e acreditavam que apenas os psicoterapeutas, psiquiatras, psicanalistas ou psicólogos eram os profissionais mais adequados para cuidar e ensinar os alunos com TEA, senão os únicos, a ajudar a criança com determinadas condutas típicas. Hoje em dia, felizmente, se reconhece que o professor deve estar consciente de que a inclusão deste aluno numa turma de ensino regular e suas práticas educativas é que irão trazer o desenvolvimento e aprendizagens necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o professor se mostra uma figura afetiva, embora impondo alguns limites, o mesmo deve sempre tentar identificar as forças, fraquezas e preferências de todos os alunos da turma quer os com TEA ou não, e então os currículos fluirão assim como as habilidades que podem ser adaptados àquilo que os alunos têm prazer em aprender, desta forma os conhecimentos acontecem e sem dúvidas a inclusão também acontece.

A motivação para determinados alunos muitas vezes é uma excelente maneira de solicitar as experiências vividas, e assim o professor deve mostrar por antecipação que naquela turma todos podem e devem ser bem sucedidos, através de tarefas desafiadoras e que devem ser concluídas com sucesso, e que trará uma agradável sensação de autoconfiança a todos os envolvidos nesta aquisição de conhecimento, sendo evidente que a escola é um dos ambientes responsáveis pelo crescimento do aluno não só intelectual mais sim social, principalmente o aluno diagnosticado com transtorno do espectro autista o qual requer uma atenção especial.

Portanto, o espaço escolar deve ser organizado, planejado e fornecer condições para os alunos se desenvolverem, independentemente de suas deficiências, para que seja ofertada uma educação de qualidade para todos os envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 p. 23

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire-São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

MITTLER Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed 2003, p. 182.

PLAISANCE, E. (2005 p. 9). **Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real** . Recuperado de cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/6.doc.

MITTLER Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed 2003, p. 182.

PIANA, M. C. **A pesquisa de campo**. In: Scielo. São Paulo: UNESP, 2009.

CAPÍTULO VI

HÉRNIA DIAFRAGMÁTICA CONGÊNITA

Cristiano Alves de Souza¹⁴.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-06

RESUMO: A hérnia diafragmática congênita (HDC) é um defeito caracterizado pela falha na fusão das membranas pleuroperitoneais caudais que formam o diafragma. Resultando em defeito de continuidade, com herniação das vísceras abdominais para dentro do tórax. A HDC representa cerca de 8% das malformações em recém-nascidos (RN), podendo se associar a outras malformações, como anomalias cromossômicas ou renais. Cardíacas e do tubo neural. O tratamento da hipertensão pulmonar é fundamental para o sucesso do tratamento da HDC e a sobrevida do paciente em longo prazo. As melhorias na mortalidade desses pacientes nas últimas décadas correspondem diretamente ao melhor manejo da hipertensão pulmonar. Estratégias de ventilação suave são imperativas. Não causar mais danos aos pulmões e diminuir o potencial de crise hipertensiva pulmonar é fundamental. Cuidar com sucesso de pacientes com HDC requer uma equipe multidisciplinar experiente e qualificada. É importante ter especialistas experientes em medicina materno-fetal, neonatologistas e cirurgiões pediátricos trabalhando em conjunto para obter os melhores resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Hérnia Diafragmática Congênita. HDC. Recém-nascidos.

CONGENITAL DIAPHRAGMATIC HERNIA

ABSTRACT: Congenital diaphragmatic hernia (CDH) is a defect characterized by failure in the fusion of the caudal pleuroperitoneal membranes that form the diaphragm. Resulting in a continuity defect, with herniation of the abdominal viscera into the thorax. CDH accounts for approximately 8% of malformations in newborns (NB), and may be associated with other malformations, such as chromosomal or renal, cardiac and neural tube anomalies. Treatment of pulmonary hypertension is critical to successful treatment of CHD and long-term patient survival. Improvements in the mortality of these patients in recent decades directly correspond to better management of pulmonary hypertension. Gentle ventilation strategies are imperative. Not causing further damage to the lungs and decreasing the potential for a pulmonary hypertensive crisis is critical. Successfully caring for patients with CDH requires an experienced and qualified multidisciplinary team. It is important to have experienced maternal-fetal medicine specialists, neonatologists, and pediatric surgeons working together to achieve the best results.

KEYWORDS: Congenital Diaphragmatic Hernia. HDC. Newborns.

INTRODUÇÃO

14 Médico pelo Centro Universitário Fip-Moc, Cirurgião Geral pelo Hospital Universitario Clemente de Farias; <http://lattes.cnpq.br/386186413299945.8> E-mail: Cristianoas23@gmail.com

A hérnia diafragmática congênita (HDC) é um defeito caracterizado pela falha na fusão das membranas pleuroperitoneais caudais que formam o diafragma. Resultando em defeito de continuidade, com herniação das vísceras abdominais para dentro do tórax. A HDC representa cerca de 8% das malformações em recém-nascidos (RN), podendo se associar a outras malformações, como anomalias cromossômicas ou renais. Cardíacas e do tubo neural,

A migração torácica das estruturas abdominais em formação, resulta em compressão dos pulmões e, conseqüentemente, subdesenvolvimento pulmonar, podendo levar à morte do recém-nascido. O pulmão não é apenas pequeno, mas também carece de um padrão normal de ramificação brônquica e vascular. Esse desenvolvimento anormal leva ao aumento da resistência vascular pulmonar e conseqüente hipertensão pulmonar significativa. É esse desenvolvimento pulmonar anormal e a hipertensão pulmonar resultante que é a principal fonte de morbidade e mortalidade em lactentes com CDH.

A hérnia diafragmática congênita continua sendo uma das anomalias congênitas mais temidas nas unidades de terapia intensiva neonatal (UTIN). A incidência de HDC ocorre em cerca de 1 em cada 3.300 nascimentos vivos. Os avanços tecnológicos têm auxiliado no diagnóstico pré-natal, na cirurgia intrauterina e no manejo clínico e cirúrgico neonatal. A epidemiologia da CDH é complicada pela falta de métodos uniformes de coleta de dados e a “mortalidade oculta” de casos não nascidos (de término da gravidez), natimortos e casos de morte neonatal antes da transferência para um centro de atendimento terciário.

A herniação dos órgãos abdominais pode levar a hipoplasia pulmonar quase letal e deformação cardíaca. Hipertensão pulmonar persistente grave do recém-nascido (HPPRN), insuficiência respiratória hipóxica e disfunção cardíaca frequentemente complicam o curso médico de recém-nascidos com HDC.

Historicamente, a sobrevida na CDH tem sido muito baixa, mas melhorias na detecção pré-natal, cuidados pré-natais e manejo médico e cirúrgico neonatal levaram a uma melhor sobrevida nos últimos anos.

A mais nova terapia fetal, a oclusão traqueal fetal (FETO), deu uma contribuição significativa para melhorar a sobrevida nos casos mais graves. Reconhecer a

interdependência dos sistemas pulmonar e cardiovascular, especialmente no contexto de fisiologia anormal, é de suma importância no tratamento médico desses pacientes.

O diagnóstico pré-natal de hérnia diafragmática congênita melhorou em todo o mundo desde a introdução da ultrassonografia (US) de triagem pré-natal. Os avanços tecnológicos disponíveis, como ventilação de alta frequência, ventilação mecânica, CPAP (pressão positiva contínua nas vias aéreas) convencional e ciclada e Oxyhood para o tratamento de lactentes com HDC, têm permitido aos recém-nascidos manter a estabilidade hemodinâmica até que seja possível realizar o reparo cirúrgico e aumentar sobrevivência.

A patologia advém da não evolução da membrana diafragmática, que tem seu desenvolvimento normal iniciado entre uma quarta e uma oitava semana de gestação. Essa desordem tem consequências pós-natais, como hipoplasia pulmonar e hipertensão pulmonar, além de morfologia anormal da vasculatura pulmonar. A HDC culmina em indicadores de elevada morbidade e mortalidade em cerca de 50-60%, e indivíduos com esse quadro de cuidados intensivos especializados.

O serviço terciário planeja o nascimento de fetos afetados em um centro com experiência no manejo perinatal da CDH, com manejo neonatal padronizado em uma unidade intensiva de cuidados neonatais (UTIN) ideal e serviços de cirurgia pediátrica, melhora o resultado. Os tratamentos são marcados por diversas vertentes, pré-natais e pós-natais, como o uso de fármacos, abordagens cirúrgicas e estratégias de assistência ventilatória, para a melhora sistêmica e de sobrevida.

Com base em sua localização anatômica, a HDC pode ser classificada em defeitos póstero-laterais, anteriores e centrais. As hérnias posterolaterais (ou Bochdalek) são o tipo mais comum (70% a 75%), com a maioria (85%) ocorrendo no lado esquerdo, menos frequentemente no lado direito (13%) e bilateralmente (2%).¹⁸ Hérnias anteriores (ou de Morgagni) (23%–28%) e hérnias centrais (2%–7%) são menos frequentes.

O desenvolvimento do diafragma ocorre aproximadamente da 4ª até a 12ª semana de gestação.²⁰ Historicamente, considerou-se que a falha na fusão de diferentes partes do diafragma resultava em um canal pleuroperitoneal pérvio que permitia a herniação do conteúdo abdominal para o tórax conforme eles reentravam o abdome do celoma

extraembrionário. Além disso, o mesentério esofágico forma um pequeno componente do diafragma posterior envolvendo o hiato esofágico e a aorta descendente [4]. Existem dois tipos principais de hérnia: intrapleural e mediastinal. O defeito intrapleural ocorre através da porção muscular do diafragma, permitindo que o conteúdo abdominal herniado ocupe o espaço pleural, onde se pretende que o pulmão se desenvolva. As hérnias intrapleurais são as mais comuns, representando cerca de 80% das hérnias, sendo a maioria (90%) do lado esquerdo. As hérnias intrapleurais causam desvio cardiomediastinal contralateral e frequentemente contêm intestino, estômago, fígado e baço

As complicações da HP e dificuldades respiratórias tendem a diminuir com o passar do tempo e o desenvolvimento da criança. Observa-se uma baixa frequência de piora da HP após os 6 meses de idade, sem associação significativa à necessidade de novas hospitalizações. A gravidade anatômica e as consequências fisiopatológicas da HDC dependem da extensão e duração dos órgãos abdominais herniados intratorácicos, que inibem o crescimento normal dos pulmões e resultam em alterações estruturais e funcionais do coração, circulação pulmonar, parênquima pulmonar e vias aéreas .24

Alterações pulmonares

As malformações cardíacas e hipoplasia pulmonar são comuns na HDC, por características da vasculatura pulmonar nessa injúria. O momento do reparo parece não afetar a sobrevida em 90 dias, independentemente da gravidade de acometimento do defeito. Já sobre a técnica cirúrgica utilizada, tem-se que nesta pesquisa todos os indivíduos passaram por intervenção para correção com via de acesso aberto de toracotomia e laparotomia subcostal.

O uso de dreno torácico homolateral ao hemitórax com o defeito diafragmático é descrito. Essa prática é contraindicada como rotina pós-cirúrgica pelo Consenso Europeu. O derrame pleural após o reparo é de rápido preenchimento, em que o dreno promove infecção do espaço pleural sem benefícios e, ainda, culmina na obstrução da expansão do pulmão ipsilateral.

Pode-se inferir que as possibilidades de diagnóstico, o acompanhamento pré-natal, a qualidade de estrutura de acolhimento e atendimento imediato desses casos são pontos determinantes para os resultados, as hérnias também podem envolver o diafragma

muscular medialmente ou anteriormente, de modo que uma hérnia intrapleural que não esteja na localização póstero-lateral esperada pode ser erroneamente classificada como uma hérnia mediastinal se o gerador de imagens fetal não for cuidadoso. A avaliação da direção do desvio cardiomediastinal pode ser útil para distinguir uma hérnia intrapleural mais anteromedial de uma hérnia mediastinal anterior. Cada vez mais se percebe que a hipoplasia do VE e a disfunção diastólica do coração são fatores limitantes significativos para a eficácia da terapia vasodilatadora pulmonar em alguns pacientes com HDC.

A vigilância em longo prazo, é essencial, faltam estudos, uma vez que estes apresentaram complicações respiratórias advindas tanto da hipoplasia pulmonar e HP, quanto de lesões decorrentes da cirurgia, VMI agressivo, refluxo gastroesofágico, riscos de déficits motores e osteomioarticulares devem ser analisadas

Existe uma relação embriológica estreita entre os pulmões, a caixa torácica e o diafragma. A vasorreatividade alterada pode contribuir para um componente “reversível” da HPPN, que pode ser devido a um desequilíbrio da inervação autonômica, relaxamento dependente do endotélio prejudicado das artérias pulmonares (APs) e/ou um desequilíbrio entre mediadores vasoconstritores e vasodilatadores.

ETIOPATOGENIA

Evidências emergentes sugerem que a disfunção cardíaca (especialmente a diminuição da função VE) pode estar na raiz da insuficiência cardiopulmonar irreversível iminente, mais do que a gravidade da HPPN.

A má função do VE leva ao aumento da pressão atrial esquerda com conseqüente congestão venosa pulmonar e aumento da pressão venosa pulmonar. A identificação dos fatores de pior prognóstico ainda é um desafio a ser superado, visando proporcionar assistência pré-natal e pós-natal adequada a essa população, reduzir a mortalidade, minimizar danos na vida adulta e reduzir o tempo de internação, na tentativa de diminuir os agravos causados por complicações e morbidades inerentes aos casos mais graves.

A diminuição da pressão arterial pulmonar no cenário de má função VE pode levar a edema pulmonar e exacerbar ainda mais o estado respiratório. O suporte à função cardíaca, portanto, pode ser tão crítico quanto o manejo da HPPN em lactentes com CDH.

O papel da milrinona (um vasodilatador pulmonar) está sendo avaliado em um estudo randomizado em centros participantes da rede de pesquisa neonatal. A idade gestacional no diagnóstico pré-natal foi entre 19 e 29 semanas. Artigos publicados recentemente descreveram a incidência de hérnia diafragmática com malformações associadas como 35-50%. A incidência de HDC foi maior no lado esquerdo, representando 82% dos casos, contra apenas 18% dos casos no lado direito.

Estudo obtiveram uma idade gestacional de $37,9 \pm 2,5$ semanas e o peso de 2.990 ± 650 g em média. O peso de nascimento do RN com defeito à esquerda foi significativamente maior. Quanto à caracterização com a frequência de acometimento do defeito ao gênero, há maior expressividade no sexo masculino. Há uma maior incidência de hérnias de aspecto póstero-lateral de 70-75%, com proporção de 85% esquerda, 13% à direita e 2% bilateral.

DIAGNÓSTICO

O diagnóstico pré-natal de HDC, melhores modalidades de imagem (ressonância magnética [RM] versus ultrassom) e a RM de difusão tem sido utilizada para a avaliação da vascularização pulmonar distal, bem como a análise quantitativa da vasculatura pulmonar fetal. O tamanho do defeito tem sido considerado o único marcador pós-natal confiável de morbidade, A estratégia de diagnóstico por imagem pré-natal inclui o uso tanto de US como de ressonância magnética fetal. Dessa forma é possível identificar características anatômicas específicas, como localização e conteúdo da hérnia. Bem como criar medidas volumétricas para estratificação de risco.

O uso de ecocardiografia fetal podem fornecer informações que podem ajudar a determinar o sucesso da sobrevida e a necessidade de ECMO. A ultrassonografia fetal deve ser realizada como uma varredura abrangente para incluir medições biométricas, o ambiente fetal e a anatomia fetal detalhada. Específico para a hérnia diafragmática, a imagem em múltiplos planos ortogonais é útil para determinar a localização e o conteúdo da hérnia. A utilização de vários transdutores, incluindo linear e 3-D, bem como técnicas de Doppler colorido e de potência, permite uma avaliação mais detalhada. A medição da relação pulmão-cabeça deve ser padronizada em cada centro fetal.

É possível avaliar o tamanho exato do defeito por ressonância magnética pré-natal, para calcular a relação defeito-diafragma. Esta relação se correlaciona com a necessidade de patch na cirurgia e que a reconstrução 3D baseada em ressonância magnética permite a localização, classificação e quantificação do defeito. Um dos maiores avanços no tratamento de pacientes com HDC na era moderna vem do advento de imagens pré-natais aprimoradas e do acesso a essas imagens.

Mais de dois terços dos pacientes com CDH nos Estados Unidos são agora diagnosticados no período pré-natal. A forma mais comum de HDC, o defeito do lado esquerdo, com conteúdo abdominal herniado para o tórax, costuma ser facilmente detectado por ultrassonografia.

O aconselhamento adequado dos pais requer a capacidade de fornecer-lhes algumas informações preditivas com base na avaliação pré-natal. Muitos preditores diferentes foram sugeridos. A herniação do fígado no tórax esquerdo é conhecida por ser um fator de mau prognóstico, mas é difícil de qualificar.

A combinação de O/E LHR e hérnia hepática ajuda a estimar uma porcentagem de sobrevivência, mas o ultrassom, juntamente com algumas técnicas de ressonância magnética mais recentes, tem a mesma limitação: são apenas medições de estruturas anatômicas e não fornecem informações precisas sobre o desenvolvimento do parênquima pulmonar.

O suporte de vida extracorpóreo, também comumente conhecido como ECMO, é um dos pilares do suporte de resgate para pacientes com CDH com hipertensão pulmonar grave. Com base em estudos retrospectivos, é improvável que pacientes com PCO₂ pré-ECMO maior que 70 sobrevivam mesmo com ECMO. Isso é evidência de irreversibilidade. As hérnias podem ocorrer ao redor do hiato esofágico e do hiato da veia cava inferior (VCI).

As hérnias de hiato esofágico classicamente contêm estômago e, se grandes, podem conter intestino delgado; entretanto, não envolvem o fígado, o que ajuda a diferenciá-las das hérnias diafragmáticas intrapleurais.

Um estômago intratorácico sem hérnia hepática deve ser levado em consideração para esôfago curto congênito, que está frequentemente associado. As hérnias de hiato da

VCI são tipicamente pequenas hérnias contendo fígado, mas às vezes ocorrem em conjunto com outras anomalias pulmonares e vasculares, incluindo retorno venoso pulmonar anômalo parcial (como na síndrome da cimitarra) e sequestro broncopulmonar.

A sobrevida para CDH isolada é boa, com relatos variando de 70% a 90%, embora isso não seja verdade para pacientes que necessitam de suporte de ECMO. Geralmente considerado um marcador de pior gravidade da doença, a sobrevida relatada nesses pacientes varia de 50% a 80%.

A sobrevida melhorada levou à necessidade de também desenvolver recomendações de acompanhamento padrão e tratamento de longo prazo. Sabe-se que os pacientes com CDH são mais propensos a uma variedade de problemas de longo prazo, incluindo atraso no desenvolvimento, insuficiência respiratória e problemas de alimentação. Por imagem pode reconhecer malformações adicionais ou características sugestivas de uma síndrome genética, tanto para prognosticar quanto para determinar a elegibilidade para terapias fetais e neonatais.

A ressonância magnética oferece benefícios na caracterização de anomalias adicionais, como as que afetam o palato e o cérebro, mas sua principal vantagem é a obtenção de medidas volumétricas do pulmão e do fígado.

A avaliação ultrassonográfica pré-natal permanece heterogênea e deve melhorar, especialmente na era do tratamento pré-natal, porque nem todos os fetos com HDC serão elegíveis para receber intervenção investigativa pré-natal (FETO, sildenafil, etc.). O papel do radiologista fetal é fornecer esses dados com precisão para informar a equipe de cuidados fetais e permitir o aconselhamento e gerenciamento dos pais mais informados. Os esforços devem continuar para melhorar a qualidade e a consistência de diagnóstico e avaliação pré-natal, tanto na CDH direita quanto na esquerda. Além disso, os sobreviventes requerem acompanhamento multidisciplinar, e ainda são necessárias pesquisas que relacionem marcadores pré-natais para CDH-PH com morbidade em longo prazo.

CDH direito (RCDH) é considerado globalmente mais grave do que CDH esquerdo, mas isso ainda é debatido. Estudos mostram uma sobrevida global de 44% a 53%. A herniação hepática não é discriminativa na RCDH, pois está quase sempre

presente. Se um diagnóstico pré-natal de HDC for confirmado, uma avaliação fetal cuidadosa por ultrassom, ressonância magnética e ecocardiografia fetal pode identificar vários preditores prognósticos de desfechos neonatais.

CDH direita carrega um risco maior de morbidade em longo prazo, especialmente doença pulmonar crônica. Dada a raridade do RCDH, será difícil obter dados suficientes para desenvolver um algoritmo de previsão específico para o RCDH. Os dados de CDH direita e esquerda não devem ser agrupados em estudos clínicos, pois a avaliação prognóstica e provavelmente a fisiopatologia pode ser diferente entre as duas doenças.

O desenvolvimento pulmonar anormal leva à hipoplasia e hipertensão pulmonar, principais determinantes de morbidade e mortalidade para esses pacientes.

A ressuscitação na sala de parto, transferência para o CTIN-2 para monitoramento, assistência ventilatória, acessos venosos arteriais e centrais, tratamento medicamentoso da hipertensão pulmonar, controle de fluido, medidas de conforto e redução de dor visam não apenas estabilizar o recém-nascido para correção cirúrgica do defeito congênito, mas também para permitir uma recuperação adequada no período pós-operatório, aumentando sua sobrevivência.

CIRURGIA

A utilização de protocolos sistematizados para abordar a HDC começa com a internação do recém-nascido logo após o nascimento na sala de cirurgia ou centro obstétrico. As vias cirúrgicas de acesso são por toracotomia e por laparotomia subcostal, sendo inseridas dreno torácico homolateral ao hemitórax com o defeito diafragmático.

O tratamento com VMNI e oxigenoterapia fazem parte do desmame ventilatório pós-cirúrgico. O reparo cirúrgico do diafragma raramente é uma emergência, a menos que haja sinais de isquemia intestinal causada pela hérnia. O tempo total de internação em ambiente hospitalar é cerca de 19 ± 15 dias.

O reparo deve ser planejado para um período de estabilidade do sistema pulmonar evidenciado por débito urinário adequado, oxigenação pré-ductal adequada, normotensão e pressão da artéria pulmonar menor que a pressão arterial sistêmica. O objetivo da

operação deve ser um reparo sem tensão. Se o reparo primário puder ser realizado sem tensão, então deve ser.

Uma variedade de materiais foi tentada para realizar o fechamento de uma grande lacuna no diafragma, incluindo materiais permanentes, bio sintéticos e compostos.

Apesar dos melhores esforços dos médicos para adotar estratégias de proteção pulmonar e acesso prontamente disponível a vasodilatadores pulmonares seletivos (por exemplo, óxido nítrico inalado [iNO]), o número total de bebês que são colocados em ECMO não mudou na última década. A HDC continua sendo a indicação mais comum para iniciar a ECMO, e apenas aproximadamente metade dos pacientes sobrevive até a alta.

O tratamento padrão atual da CDH é focado no controle dos sintomas após o parto, embora por muitos anos a panaceia expectante do tratamento da CDH tenha sido a intervenção fetal.

O procedimento que está começando a ganhar força é a oclusão traqueal endoluminal fetoscópica, onde um balão é colocado na traqueia fetal causando uma obstrução. A obstrução impede que o líquido deixe os pulmões, levando ao aumento da pressão pulmonar e aumento do tamanho do pulmão. A estrutura pulmonar ainda não é completamente normal, mas em modelos animais e pequenas séries de casos pode haver algum benefício de sobrevivência para CDH grave. Atualmente, existe um estudo multicêntrico recrutando pacientes para ajudar a responder a perguntas importantes sobre esse procedimento.

O gerenciamento de CDH pós-natal recomenda a entrega em um centro com acesso imediato a neonatologia, cirurgias pediátricas e recursos de ECMO. O objetivo geral é minimizar o estresse que pode desencadear episódios de vasoespasmos e crise hipertensiva pulmonar. A hipertensão pulmonar é agora reconhecida como a principal causa de morbidade e mortalidade em recém-nascidos com HDC. A prescrição de sildenafil para controle da hipertensão pulmonar é eficaz. Os efeitos colaterais são subjetivos (dispepsia, dor de cabeça, hiperatividade, visão anormal, mialgia, piroxia) e difíceis de avaliar e/ou medir em lactentes jovens.

Intubação precoce evitando ventilação com bolsa-máscara, que causa distensão gastrointestinal e aumenta a dificuldade de ventilação. Descompressão gástrica através de um tubo coletor. Ventilação pulmonar suave com o objetivo de não causar mais danos aos pulmões. Correção cirúrgica da HDC quando estável hemodinamicamente.

TRATAMENTO DA HIPERTENSÃO PULMONAR

Historicamente, a HDC foi pensada como uma emergência cirúrgica com necessidade de reparo imediato do diafragma. O objetivo geral no cuidado imediato do paciente com HDC recém-nascido é fornecer oxigenação e ventilação sem desencadear uma crise de vasoespasmos pulmonar ou causar mais danos aos pulmões pequenos e subdesenvolvidos. Isso significa aceitar uma saturação de oxigenação mais baixa e hipercapnia enquanto tenta manter um pH maior que 7,2. O tratamento da hipertensão pulmonar nos casos de HDC consiste em utilizar as seguintes drogas: óxido nítrico inalado - indicado no tratamento da hipertensão pulmonar sem disfunção ventricular esquerda; milrinone - droga de escolha no tratamento da hipertensão pulmonar com disfunção cardíaca ; sildenafil – usado na hipertensão pulmonar refratária ao óxido nítrico e/ou em conjunto com óxido nítrico ; prostaglandina E – usada para manter o ducto arterioso patente e reduzir a carga direita em recém-nascidos com hipertensão pulmonar e insuficiência ventricular direita ou em iminente fechamento do ducto arterioso. Baixo volume pulmonar fetal, anomalias associadas (principalmente cardíacas), polidrômio, cariótipo anormal e fígado no tórax podem estar associados a menor sobrevida.

O primeiro princípio da ventilação mecânica na HDC é não prejudicar. A ventilação pulmonar suave tornou-se a norma para essas crianças. Usar estratégias que mantenham o barotrauma e o volutrauma no mínimo é fundamental. Reconheceu-se que em recém-nascidos com hipertensão pulmonar persistente, permitindo PaCO₂ de 40 a 60 mm Hg, conhecida como hipercapnia permissiva, melhorou muito a sobrevida. Permitir que a PaCO₂ seja mais alta do que a gerenciada anteriormente permitiu que menos volume e pressão fossem usados na ventilação. Há estudos brasileiros demonstrando o uso ambulatorial do sildenafil para tratamento de hipertensão pulmonar em crianças com HDC corrigida.

Os efeitos colaterais do sildenafil foram categorizados em gastrointestinais (diarreia, dispepsia), vasculares (epistaxe, ruborização, dor de cabeça) e neurológicos (visão anormal, hiperatividade, insônia, mialgia, pirexia).

A pressão arterial adequada também é importante para a perfusão ideal do parênquima pulmonar e do resto do corpo. Após a fase de instabilidade, as drogas de escolha por via enteral para tratamento da hipertensão pulmonar são o sildenafil e o bosentan.

Baixo volume pulmonar fetal, anomalias associadas (principalmente cardíacas), polidrâmnio, cariótipo anormal e fígado no tórax podem estar associados a menor sobrevida.

Fatores pós-natais como hipoplasia pulmonar (alta PaCO₂), grande defeito que requer reparo de patch, disfunção ventricular e necessidade de agentes vasoativos e/ou ECMO estão associados a maior mortalidade.

Um sistema de classificação incluindo tamanho do defeito (classificado de "A" para pequeno a "D" como agenesia do diafragma) e presença ou ausência de anomalias cardíacas importantes associadas foi incluído na análise de dados. Relatórios posteriores mostraram que

Bebês com defeito de tamanho pequeno e sem grandes anomalias cardíacas têm uma sobrevida de 99%, em comparação com 39% de sobrevida em pacientes com agenesia do diafragma com um defeito cardíaco congênito importante. Deve-se ter em mente, que a ECMO, pode aumentar as chances de sobrevivência.

O estresse oxidativo desempenha um papel importante na patogênese da hipertensão pulmonar e na lesão dos pulmões hipoplásicos na HDC. Apesar do tempo de internação prolongado, houve poucos casos de sepse neste estudo, confirmados pelo resultado de hemoculturas positivas coletadas durante a internação na unidade de terapia intensiva.

Em estudos internacionais sobre mortalidade associada à hérnia diafragmática, cerca de 87% dos sobreviventes apresentam alguma morbidade associada, como doenças pulmonares, gastrointestinais e neurológicas, e essas complicações também foram responsáveis pelo maior tempo de internação.

Clampeamento tardio do cordão, barotrauma limitante (com baixas pressões do ventilador) e restringir a FiO₂ para atingir a SpO₂ pré-ductal em meados dos 80 a 90 segundos são estratégias importantes para limitar o estresse oxidativo na CDH.DCC, clampeamento tardio do cordão; PEEP, pressão expiratória final positiva. A consequência do uso prolongado da ventilação mecânica no pulmão imaturo do recém-nascido resulta no aparecimento de uma doença pulmonar típica da prematuridade, a displasia broncopulmonar; entretanto, neste estudo, as crianças foram acompanhadas até 1 ano de idade e apenas 3,1% apresentaram displasia broncopulmonar, número pequeno se comparado a outro estudo de seguimento de até 2 anos de lactentes com hérnia diafragmática, onde a incidência de doença pulmonar crônica doença foi de 50%.

A instabilidade hemodinâmica do recém-nascido na sala de parto é determinante para prognósticos mais graves e evolução para óbito, evidenciado pelos escores de Apgar no 1º e 5º minutos < 7.

A persistência do canal arterial (PCA) foi confirmada por ecocardiografia realizada antes da cirurgia ou o mais precocemente possível e foi identificada como fator de risco. O uso de drogas vasoativas no pré-operatório e o uso de óxido nítrico também foram identificados como fatores de risco para óbito neste estudo, determinando os casos de hérnia diafragmática com pior prognóstico.

Os órgãos herniados pelo defeito diafragmático foram identificados pela descrição do laudo operatório, descrição do ultrassom e laudos patológicos, sendo a hérnia do intestino a mais frequente e representando fator de proteção contra óbito nessa população.

A hérnia hepática foi identificada em 42,2% dos casos de hérnia diafragmática que resultaram em óbito neste estudo, corroborando outros autores que descreveram a presença de hérnia hepática intratorácica como fator prognóstico ultrassonográfico mais confiável para a ocorrência de óbito neonatal.

A forte associação de hipoplasia pulmonar com mortalidade também foi identificada por outros autores, que afirmaram que as hérnias diafragmáticas com defeitos menores estavam associadas a menor grau de hipoplasia pulmonar e tinham maior sobrevida.

Dentre as limitações deste estudo, pode ter ocorrido um viés de seleção, uma vez que foram excluídos os pacientes encaminhados apenas para procedimento cirúrgico nesta instituição, que provavelmente seriam casos menos graves e, conseqüentemente, com menor mortalidade.

A definição de fatores prognósticos confiáveis é uma preocupação constante dos centros que atendem pacientes com hérnia diafragmática e nenhum fator isolado se mostrou ideal para prever a sobrevida. No entanto, identificou-se que a presença apenas de intestino no conteúdo da hérnia foi um fator protetor contra a mortalidade em nossa amostra.

No que corresponde à hipertensão pulmonar (HP) e hipoplasia pulmonar, estas mostram-se intimamente relacionadas com o prognóstico de morbidade e mortalidade. Conclui-se que HP e hipoplasia são agravantes prolongados, que aumentam o risco de mortalidade neonatal.

Dentre os fatores prognósticos associados à mortalidade de recém-nascidos com hérnia diafragmática congênita, os que representaram pior prognóstico, resultando em maior chance de óbito foram o uso de aminas pré-operatórias devido à extrema instabilidade hemodinâmica desses recém-nascidos, e a presença de hipoplasia pulmonar, que representou os casos mais graves e de maior extensão da hérnia diafragmática.

No que diz respeito ao tempo total de internação, este é em média 20 dias. Autores destacam que a necessidade de suportes avançados de estabilização, como o ONi, e uso de tela para o reparo do defeito diafragmático afetam no aumento de permanência na UTI, sendo um fator de piores expressões de desenvolvimento global da criança.

Expõe-se, também, como fator limitador do atendimento realizado em um único centro de materno infantil, estimulando a possibilidade de abrangência de novas pesquisas em outros centros de referência ao mesmo público tanto na região Norte, quanto em outras regiões do Brasil.

CONCLUSÃO

Apesar dos avanços na terapia, a mortalidade continua alta, especialmente entre os casos diagnosticados no período pré-natal, e a morbidade de longo prazo é comum entre os sobreviventes.

Sobre a terapia de abordagem para tratamento, observando-se o uso majoritário de VMI. Há divergência de estudos encontrados - supõe-se que as principais razões são as diferenças de suporte assistencial e de gravidade de acometimento da patologia.

CDH é incrivelmente difícil de tratar por causa da variedade de anomalias dentro do tórax. Existe o defeito diafragmático óbvio que precisa ser reparado para uma mecânica pulmonar adequada e função gastrointestinal, mas, mais importante, há uma disfunção fisiológica do parênquima pulmonar que causa morbidade grave em alguns pacientes.

Uma das mudanças mais significativas nos cuidados modernos de CDH é a imagiologia pré-natal avançada. Agora existe a capacidade de quantificar o defeito e usar essa informação para fornecer informações básicas de prognóstico às famílias. Embora isso esteja longe de ser uma informação preditiva perfeita, ainda ajuda bastante na preparação das famílias. A criação de algoritmos que abordam a fisiopatologia cardíaca associada à CDH provavelmente levará a melhorias substanciais no atendimento a esses pacientes. Os ensaios clínicos supracitados que investigam o papel das drogas cardiotrópicas e vasodilatadoras pulmonares podem ajudar a melhorar a sobrevida. Uma abordagem sistemática e baseada em evidências para o gerenciamento de CDH na sala de parto e na UTIN tem o potencial de reduzir a mortalidade.

O tratamento da hipertensão pulmonar é fundamental para o sucesso do tratamento da HDC e a sobrevida do paciente em longo prazo. As melhorias na mortalidade desses pacientes nas últimas décadas correspondem diretamente ao melhor manejo da hipertensão pulmonar. Estratégias de ventilação suave são imperativas. Não causar mais danos aos pulmões e diminuir o potencial de crise hipertensiva pulmonar é fundamental.

Cuidar com sucesso de pacientes com HDC requer uma equipe multidisciplinar experiente e qualificada. É importante ter especialistas experientes em medicina materno-fetal, neonatologistas e cirurgiões pediátricos trabalhando em conjunto para obter os melhores resultados.

REFERÊNCIAS

- HARRISON MR, ADZICK NS, ESTES JM, HOWELL LJ. **A prospective study of the outcome for fetuses with diaphragmatic hernia.** JAMA. 1994;271:382-4.
- HARTING MT, LALLY KP. **The congenital diaphragmatic hernia study group registry update.** Semin Fetal Neonatal Med. 2014;19:370-5.
- CARMO RI, FILHO FM, BUENO A, FONSECA M, JUNIOR SC. **Prognostic factors of death in children during the first year of life due to congenital diaphragmatic hernia: analysis of a hospital cohort from 2005 to 2015.** J Pediatr (Rio J). 2020;96:569-75.
- MORINI F, LALLY KP, LALLY PA, CRISAFULLI RM, CAPOLUPO I, BAGOLAN P. **Treatment strategies for congenital diaphragmatic hernia: change sometimes comes bearing gifts.** Front Pediatr. 2017;5:195.
- WYNN J, KRISHNAN U, ASPELUND G, ZHANG Y, DUONG J, STOLAR CJ, ET AL. **Outcomes of congenital diaphragmatic hernia in the modern era of management.** J Pediatr. 2013;163:114-9.
- NASR A, LANGER JC, NETWORK CPS. **Influence of location of delivery on outcome in neonates with congenital diaphragmatic hernia.** J Pediatr Surg. 2011;46:814-6.
- PADEN ML, CONRAD SA, RYCUS PT, THIAGARAJAN RR. **Extracorporeal life support organization registry report 2012.** ASAIO Journal. 2013;59:202-10.
- LALLY KP, LALLY PA, LASKY RE, TIBBOEL D, JAKSIC T, WILSON JM, et al. **Defect size determines survival in infants with congenital diaphragmatic hernia.** Pediatrics. 2007;120:e651-7.
- LALLY KP, LASKY RE, LALLY PA, BAGOLAN P, DAVIS CF, FRENCKNER BP, et al. **Standardized reporting for congenital diaphragmatic hernia - an international consensus.** J Pediatr Surg. 2013;48:2408-15.
- MORINI F, VALFRÈ L, CAPOLUPO I, LALLY KP, LALLY PA, BAGOLAN P, et al. **Congenital diaphragmatic hernia: defect size correlates with developmental defect.** J Pediatr Surg. 2013;48:1177-82.
- KAYS DW. **ECMO in CDH: is there a role?.** Semin Pediatr Surg. 2017;26:166-70.
- CHATTERJEE D, ING RJ, GIEN J. **Update on congenital diaphragmatic hernia.** Anesth Analg. 2019. doi:10.1213/ANE.0000000000004324. [Ahead of print]. » <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000004324>
- MULLASSERY D, BA'ATH ME, JESUDASON EC, LOSTY PD. **Value of liver herniation in prediction of outcome in fetal congenital diaphragmatic hernia: a systematic review and meta-analysis.** Ultrasound Obstet Gynecol. 2010;35:609-14.
- HEDRICK HL, DANZER E, MERCHANT AM, BEBBINGTON MW, ZHAO H, FLAKE AW, et al. **Liver position and lung-to-head ratio for prediction of extracorporeal membrane oxygenation and survival in isolated left congenital diaphragmatic hernia.** Am J Obstet Gynecol. 2007;197(422):e1-4

BERHRMAN RE, KLIEGMAN R, JENSON H. NELSON. **Tratado de pediatria**. 17th ed. Elsevier; 2013.

WHO. **Congenital anomalies**. Available from: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs370/en/> [cited 15.08.18].»
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs370/en/>

DATASUS. **Informações de Saúde** - TabNet Win32 3 - Nascidos vivos. Available from: tabnet.datasus.gov.br [cited 15.08.18].» tabnet.datasus.gov.br

BRAGA AF, SILVA BF, NASCIMENTO SP, VERRI B, PERALTA FC, BENNINI JUNIOR J, et al. **Oclusão traqueal por fetoscopia em hérnia diafragmática congênita grave**: estudo retrospectivo. *Braz J Anesthesiol*. 2017;67:331-6.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Atenção à saúde do recém-nascido**: guia para os profissionais de saúde. 2012. 2nd ed. 192:29-31p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Manual de Vigilância do óbito infantil e fetal e do comitê de prevenção do óbito infantil e fetal**. 2009. 2nd ed.

SANTOS LR, MAKSOUD-FILHO JG, TANNURI U, ANDRADE WC, MAKSOUD JG. **Prognostic factors and survival in neonates with congenital diaphragmatic hernia**. *J Pediatr (Rio J)*. 2003;79:81-6.

SAMANGAYA RA, CHOUDHRI S, MURPHY F, ZAIDI T, GILLHAM JC, MORABITO A. **Outcomes of congenital diaphragmatic hernia**: a 12-year experience. *Prenat Diagn*. 2012;32:523-9.

GALLOT D, COSTE K, FRANCANNET C, LAURICHESSE H, BODA C, UGHETTO S, et al. **Antenatal detection and impact on outcome of congenital diaphragmatic hernia**: a 12-year experience in Auvergne (France). *Eur J Obstet Gynecol Reprod Biol*. 2006;125:202-5.

COLVIN J, BOWER C, DICKINSON JE, SOKOL J. Outcomes of congenital diaphragmatic hernia: a population-based study in Western Australia. *Pediatrics*. 2005;116:63-356.

SNOEK KG, REISS I, GRENOUGH A, CAPOLUPO I, URLESBERGER B, WESSEL L, et al. **Standardized postnatal management of infants with congenital diaphragmatic hernia in Europe**: The CDH EURO Consortium Consensus - 2015 Update. *Neonatology*. 2016;110:66-74. doi: 10.1159/000444210 »
<https://doi.org/10.1159/000444210>

MORINI F, VALFRÈ L, BAGOLAN P. **Long-term morbidity of congenital diaphragmatic hernia: a plea for standardization**. *Semin Pediatr Surg*. 2017;26(5):301-10. doi: 10.1053/j.sempedsurg.2017.09.002 »
<https://doi.org/10.1053/j.sempedsurg.2017.09.002>

RUSSELL KW, BARNHART DC, ROLLINS MD, HEDLUND G, SCAIFE ER. **Musculoskeletal deformities following repair of large congenital diaphragmatic hernias**. *J Pediatr Surg*. 2014;49(6):886-9. doi: 10.1016/j.jpedsurg.2014.01.018»
<https://doi.org/10.1016/j.jpedsurg.2014.01.018>

KUMAR VHS, DADIZ R, KOUMOUNDOUROS J, GUILFORD S, LAKSHMINRUSIMHA S. Response to pulmonary vasodilators in infants with congenital diaphragmatic hernia. *Pediatr Surg Int.* 2018;34(7):735-42. doi: 10.1007/s00383-018-4286-5» <https://doi.org/10.1007/s00383-018-4286-5>

LEEUWEN L, MOUS DS, VAN ROSMALEN J, OLIEMAN JF, ANDRIESSEN L, GISCHLER SJ, et al. **Congenital diaphragmatic hernia and growth to 12 years.** *Pediatrics.* 2017;140(2):e20163659. doi: 10.1542/peds.2016-3659» <https://doi.org/10.1542/peds.2016-3659>

CAPÍTULO VII

A LEITURA LITERÁRIA EM UMA SALA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: RELATO DE UMA BREVE EXPERIÊNCIA

Mayara Roberta Silva da Rocha Carvalho¹⁵.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-07

RESUMO: A monografia A leitura literária em salas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: relato de uma breve experiência tem como objetivo fundamental investigar como se dá a leitura literária em uma classe de educação de jovens e adultos. Tendo como objetivos específicos, analisar quais as principais dificuldades dos alunos no processo de leitura e como é a recepção do texto literário pelos estudantes. Como base teórica nos apoiamos nas ideias de Aguiar e Bordini (1988), PCN’S (1998), Candido (1988), Compagnon (1988), Cosson (2009), Kleiman (2008), Solé (1998) e Villardi (1999). Está presente pesquisa se desenvolveu em uma sala de 5º período da EJA na Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira localizada na cidade de Guamaré no estado do Rio Grande do Norte, no ano de 2013. Para obtermos o corpus deste trabalho, fizemos uso da sequência básica de Cosson (2009). Os dados analisados revelam que a leitura literária na classe da EJA ainda precisa avançar vários degraus, para que haja um letramento literário de fato. Embora não tenhamos atingido nosso objetivo totalmente, por causa do pouco tempo em sala, pudemos perceber que os alunos apresentavam dificuldades iguais se comparado ao ensino regular. Por exemplo: alguns dos alunos ainda precisavam ser alfabetizados e outros tinham dificuldade no processo de leitura. Portanto, é necessário que este trabalho seja continuado, para que assim os alunos da EJA, possam descobrir-se e descobrir a realidade de sua comunidade, na literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária. Educação de Jovens e Adultos. Literatura.

LITERARY READING IN A YOUTH AND ADULT EDUCATION ROOM - EJA: REPORT OF A BRIEF EXPERIENCE

ABSTRACT: The monograph Literary reading in Youth and Adult Education’s classrooms - AYE: report of a brief experiment has as fundamental objective to investigate how literary reading in a classroom of education of youth and adults happens. Having as specific objectives, examine what are the main difficulties of students in the reading process and how is the reception of literary texts by them. The development is based on the ideas of Aguiar and Bordini (1988), PCN’S (1998), Candido (1988), Compagnon (1988), Cosson (2009), Kleiman (2008), Solé (1998) and Villardi (1999). This present research has been developed with a 5th period of an AYE’s classroom at the Municipal School Benvinda Nunes Teixeira which is located Guamaré city in the state of Rio Grande do Norte, in 2013. To achieve the corpus of this study, we used the basic sequence of Cosson (2009). The data considered demonstrates that literary reading in EJA’s classrooms still needs to advance several steps, for there to be a literary literacy

¹⁵ Professora da Educação Básica. E-mail: mayaradarochacarvalho@gmail.com

indeed. Although the objective has not been completely reached, because of the short time in the classroom, was realized that similar problems have been found in the students compared to regular education. For example, some students still needed to be literate and others had difficulty in the reading process. Therefore, it is necessary that this work be carried on, so the students of AYE can discover themselves as well as their community reality through literature.

KEYWORDS: Literary Reading. In Youth and Adult Education. Literature.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um país em que o número de leitores é muito baixo. Vários fatores contribuem para que este número decresça a cada dia. Entre eles, podemos citar a falta de investimento por parte dos órgãos públicos responsáveis pelas escolas, no que diz respeito à sua falta de estrutura física, para atender à demanda de alunos que cresce ano após ano; outro fator que vem a contribuir com este número é a falta de material (livros, textos, dicionários, etc.) diversificado e de boa qualidade para ser trabalhado na escola, como orienta os PCN'S (1998, p. 71):

É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.

As escolas brasileiras ainda estão longe dessa realidade, pois a maioria delas é carente desses e de outros recursos essenciais que possibilitem uma educação de qualidade para os alunos. O que se tem, e quando se tem, são bibliotecas com acervos desatualizados, e quando não, os livros tornam-se intocáveis, a pretexto do objetivo de se zelar por eles.

A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros. (PCN'S, 1998, p. 71).

Atualmente, algumas de nossas escolas não estão equipadas com esses e outros materiais básicos, que são essenciais para se atender aos alunos. Logo, não podemos exigir que os estudantes façam parte de uma sociedade de leitores ativos. A comunidade escolar precisa unir-se junto aos órgãos que a mantêm, para transformar essa realidade, oferecendo a esses alunos condições favoráveis para que eles se tornem leitores ativos em sua comunidade.

Cosson (2009) diz que a linguagem é essencial, pois é por meio dela que dizemos quem somos, o que sentimos, o que vemos, etc. Quando não encontramos palavras para expressar um sentimento, ideia ou pensamento é a linguagem que usamos. Por isto é de suma importância que nós a exercitemos.

Essa linguagem que nos acompanha é adquirida na sociedade em que vivemos. Embora ela não tenha dono, podemos fazê-la nossa à medida que a usamos.

Em uma sociedade letrada como a nossa, as possibilidades de exercício do corpo linguagem pelo uso das palavras são inumeráveis. Há, entretanto, uma que ocupa lugar central. Trata-se da escrita. Praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas (COSSON, 2009, p. 16).

Ou seja, entre tantas formas existentes de exercitarmos a linguagem, a mais eficaz, digamos assim, é a escrita, pois ela está presente em todos os lugares, e é ela, talvez, que nos liberta.

A leitura é de fato indispensável para toda a sociedade, sejam eles pobres, ricos, brancos, negros ou mestiços. Saber ler e ter acesso à leitura é um direito de todos, assim como ter moradia, saúde, alimento e educação.

A leitura é essencial para a construção do caráter de cada indivíduo. Apesar de muitos deturparem o seu real sentido, ela pode estar presente em qualquer lugar, em uma figura por exemplo, quando olhamos e compreendemos o que ela quer nos transmitir, nesse momento fazemos uma leitura; na música, nas notas musicais, nos gestos, no texto propriamente dito, entre outros. É por meio da leitura que nós descobrimos os significados das palavras, das coisas, dos objetos, dos seres, do mundo e principalmente de nós mesmos.

Sendo assim, a literatura torna-se primordial, pois nos faculta a oportunidade de ter contato com o conhecimento, livrando-nos dos ideais pré-concebidos pela sociedade, que limitam a mente humana, seu desenvolvimento e, conseqüentemente, suas ações. Tudo isso pode ser conseguido por meio da leitura e, especialmente, da leitura literária: “(...) a literatura é plena de saberes entre o homem e o mundo” (COSSON, 2009, p. 16).

Embora vivamos em uma sociedade letrada, reconhecemos que ler ainda não é uma atividade fácil. Para muitos, ler resume-se em apenas decodificar os signos e

exprimi-los sonoramente, pensamento esse que é totalmente equivocado. Ler envolve, sim, a decodificação dos signos, e não é necessário que se ouça algum som para se confirmar que a leitura foi feita. Além disso, ler é a capacidade de decodificar e conseqüentemente compreender o que os signos querem nos dizer, para que assim faça significado para o leitor. No caso da EJA, consideradas as suas especificidades e seu público, ler se torna uma atividade mais desafiadora.

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro (COSSON, 2009, p. 27).

O ato de ler um texto vai além da dimensão dele mesmo, envolve um objetivo e para tal, precisamos usar a percepção, sentimentos, sensibilidade, conhecimento, etc. Ler sem compreender o que foi lido é apenas decodificação; não, leitura. Por este motivo, não se pode propor uma atividade de leitura sem um objetivo.

“Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos.” (COSSON, 2009, p. 17). Logo, é por meio da leitura que se descobre a si mesmo e à comunidade a que se pertence. Ler é uma atividade tão necessária, quanto a necessidade de alimentar os nossos próprios corpos.

A escola deve ser a maior mediadora entre o leitor literário e o aluno, porém, por vezes, ela limita este apenas ao contato com o livro didático, que não oferece maior suporte para que o aluno desenvolva a prática de leitura, pois o conteúdo do livro na maioria das vezes contém apenas pequenos fragmentos de textos literários, ou então quase sempre foge à realidade imediata do estudante.

Portanto, ainda nos falta um longo caminho para alcançarmos uma estrutura básica, que permita que os alunos interajam com facilidade e liberdade com o texto literário por meio da leitura. Como também é necessário que a escola se empenhe em promover o letramento literário na sala de aula.

O ENSINO E A RECEPÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NAS ESCOLAS

O ensino de literatura tem imergido ao longo dos anos, diante daqueles que acreditam que ela, a literatura, nada tem a oferecer, além do reforço das habilidades linguísticas. Em nossa realidade escolar, há muito tempo a literatura deixou de ser uma disciplina específica, para acoplar-se à de língua portuguesa, em que na maioria das vezes concentra-se apenas em sua parte teórica. Sendo assim, a maioria dos professores de língua portuguesa tende a inclinar-se apenas para o cumprimento do currículo escolar proposto pela escola e até tenta ir além da teoria, porém não obtém sucesso. Estes fatores tendem a restringir o aluno apenas a conteúdos e atividades que o impedem de experimentar a leitura de forma crítica.

Essa é a realidade de muitas escolas da rede pública e mesmo rede privada – onde se espera e/ou se imagina que o ensino seja diferenciado e de melhor qualidade.

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos (PCN'S, 1998, p. 48).

Isso quer dizer que a escola em sua totalidade deve possibilitar ao aluno um ambiente propício ao ensino – no que diz respeito ao professor, e a aprendizagem – no que diz respeito ao aluno.

No processo de ensino de leitura especificamente, não é diferente. A cada dia tem sido crescente os obstáculos nesse campo, isso se deve às mudanças em todos os aspectos da clientela (no caso, os alunos), ou do trabalho equivocado do professor em sala de aula.

(...) até aqueles diretamente ligados ao ensino de leitura – os professores – encontram-se mal informados em relação ao processo, ao leitor, e às estratégias que levam ao domínio do processo para poder assumir o ensino de leitura com segurança e, sobretudo, com coerência (KLEIMAN, 2008, p. 7).

Devido a essa “má informação”, a prática de leitura muitas vezes não tem ultrapassado os limites da decodificação de signos, que acaba servindo apenas como condução para outras atividades em sala de aula. Segundo Villardi (1999, p. 11):

Se o aluno passa a associar o texto a algo que vem depois, se para ele o livro é apenas um elemento que detona um outro trabalho, e este, sim, é o importante, então todo o processo de valorização do livro e da leitura se perde, impedindo que a criança compreenda que o prazer pode e deve estar no simples ato de ler, descobrindo uma variedade de sentidos no que se leu.

Ou seja, se o professor trabalha uma atividade de leitura de maneira equivocada, sem o objetivo de levar o aluno a refletir sobre aquilo que ele leu, e sim para conduzir a outras atividades em sala de aula, é possível que esse aluno crie um bloqueio todas as vezes que se deparar com um texto. Pois isso tal estratégia o remeterá apenas ao trabalho que irá se seguir, tornando essa prática desmotivadora, frustrante e cansativa. Dessa forma, o aluno/leitor será incapaz de associar a prática de leitura a algo que lhe dê prazer, procurando assim se livrar ou evitá-la sempre que possível.

Ler vai além da tradução oral do texto em fala, pois isso restringe o leitor ao mero ato de oralizar o texto e obedecer às suas regras. Desse modo, o leitor não será capaz de compreender as ideias propostas pelo autor. Se o professor trabalhar dessa forma com o aluno, ele limitará o seu desenvolvimento e aquele não será capaz de ler.

O que se constata nas salas de aula, são alunos que dizem saber ler, e depois quando se é perguntado o que ele compreendeu, temos um “não entendi nada” ou um “não sei” como resposta.

O texto literário, de forma geral, nos proporciona muitas possibilidades de reflexão. O aluno é bombardeado por textos e informações em seu dia a dia. Referimo-nos aos diversos tipos de textos existentes que eles captam muitas vezes sem se dar conta, por exemplo: uma propaganda, um comercial, uma imagem, uma música ou ainda os mais tradicionais: uma carta, um poema, um filme, pois o que define um texto não é a presença ou a ausência de palavras, mas o sentido ou sentidos perceptíveis para quem o lê, ouve ou vê. Muitos desses textos, como sabemos, chegam até os alunos pela internet, TV, canções e outros canais.

Voltando para a escola, há muitos profissionais de educação que hesitam em trabalhar com textos em sala de aula, ainda mais quando se trata do texto literário que muitos acreditam ter permanecido nas escolas apenas para manter a tradição como afirma Cosson (2009, p. 20). Para esses, a literatura não tem razão de ser em si mesma, pois o contexto em que está inserida não interage com a realidade dos alunos do século XXI.

Este tipo de pensamento só vem a colaborar para que o número de leitores decresça a cada dia.

Com a perda de espaço na escola ao longo dos anos, a literatura vem sendo trabalhada em sala de aula da seguinte forma:

No ensino fundamental, a literatura ganha um amplo sentido, englobando desde poesias e poemas, a leitura de jornais, entre outros. Desde que estes estejam relacionados com os interesses da escola, o que se tornou comum nas escolas brasileiras.

No ensino médio, a literatura é trabalhada apenas em seu contexto histórico, abordando a cronologia dos textos literários escritos, informações bibliográficas sobre o escritor, etc, como afirma Cosson (2009, p. 21).

Diante disto, a literatura se torna cada vez mais distante daqueles que precisam da sua influência libertadora. E o professor torna-se omissos muitas vezes neste processo.

Vejamos; “(...) o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2009, p. 23). Os professores de literatura precisam se livrar das correntes conteudísticas que os aprisionam apenas aos currículos escolares, e buscar levar o aluno a uma experiência, um encontro mais produtivo com a literatura.

Por fim, é importante todo o contexto histórico que envolve a literatura, mas, mais importante ainda, é o prazer de experienciá-la. Só assim ela cumprirá seu papel no âmbito escolar.

A IMPORTÂNCIA DE LER LITERATURA DENTRO E FORA DOS MUROS ESCOLARES

A literatura é um dos meios que leva o aluno a interpretar o mundo, suas questões humanas, sociais e políticas. Possivelmente por meio dela, se dê o equilíbrio da sociedade, como afirma Cândido (1988, p. 175), daí dá-se a sua importância. A obra literária transpõe o estudante do mundo real para o imaginário, fazendo paralelos entre o bom e o mal, o amor e o ódio, o viável e o inviável e etc, permitindo-lhe satisfazer a necessidade interior

de desvendar o universo em seu universo, ambos explorados e desconhecidos ao mesmo instante.

Segundo Candido (1988, p. 175) “ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, (...)” ou seja, isso faz da literatura algo indispensável no cotidiano, nas relações e na formação de cada indivíduo.

A literatura é um instrumento que trata e revela os problemas sociais presentes em um determinado grupo. Além disso, ela tem o poder de transmitir tais conhecimentos, ajudando o aluno/leitor no exercício da reflexão e da interpretação daquilo que está por trás das letras – as famosas entrelinhas.

A leitura literária na escola ainda precisa vencer muitos obstáculos. Porém não podemos deixar de afirmar que tal prática é de suma importância para o crescimento do aluno como pessoa, pois a literatura desvenda a realidade da comunidade em que o estudante está inserido. “(...) a literatura aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 1988, p. 174).

(...) o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; (...) e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disonível para os livros (COMPAGNON, 2012, p. 25).

Como afirma Compagnon (2012), não é de hoje que o interesse pela leitura literária vem sendo substituída por outras atividades que geram mais “prazer. Isso é muito preocupante, pois a literatura é de fato essencial para completar o homem em suas necessidades.

Um dos fatores que tem colaborado com esse afastamento do aluno/leitor da leitura literária, é o fato do descaso com as bibliotecas nas escolas e com as bibliotecas públicas municipais, gerando assim falta opção de bons livros para que esses alunos possam escolher. Temos constatado que quando os estudantes buscam a biblioteca da escola, eles acham livros velhos e empoeirados – não desmerecendo os livros que foram escritos há algum tempo – o que acaba deixando-os sem vontade alguma de ler. O espaço de leitura deve ser um lugar agradável, atrativo e limpo, pois se não for assim, irá contradizer tudo o que dizemos sobre a leitura. Isto é, teremos falado com louvor, e na prática não teríamos nenhum zelo por ela.

Não podemos mudar essa realidade do dia para noite, mas podemos reafirma o poder da literatura nas salas de aula, permitindo que os alunos descubram a real verdade por trás das palavras. É primordial que esse professor de literatura ou de língua portuguesa, juntamente com a escola, possibilitem a este estudante o acesso livre aos textos literários.

A leitura literária deve fazer parte do cotidiano do aluno, pois é na escola que ele aprende as práticas necessárias para chegar a uma possível interpretação. Caso isto não aconteça, eles se tornarão futuros analfabetos funcionais.

A literatura é tão necessária como o oxigênio que respiramos, sem ela somos cegos à beira do precipício, prestes a cair. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1988, p. 180).

Portanto, a prática de leitura literária é tão necessária no âmbito escolar, como fora dele, pois ela contribui de forma significativa para o desenvolvimento de cada indivíduo, pois ela o completa, o torna sensível às questões sociais de sua comunidade e o faz compreender quem é ele e outros no mundo.

TRABALHANDO COM A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: UMA INQUIETAÇÃO, UM COMEÇO

A literatura nos acompanha desde os nossos primeiros passos da nossa jornada escolar. No cantinho da leitura ou na aula de literatura, podemos nos deleitar e desfrutar nos seus caminhos. Também é por meio dela que pensamos, repensamos, refletimos e agimos. Daí, se vê a sua tamanha importância nos nossos dias.

Entres as várias questões que poderiam nos inquietar a trabalhar com textos literários, optamos por analisar o ensino de literatura na EJA, devido a algumas situações comuns, que se tornaram frequentes na sala de aula. Entre elas, a falta de coerência dos alunos nas atividades propostas, erros significantes na escrita de algumas palavras e desinteresse considerável para qualquer atividade, sendo ela realizada na classe ou em casa.

Essas reações nos levaram a refletir sobre o que poderia estar desmotivando os alunos e se eles tinham dificuldade ao ler e compreender um texto, e de fato, eles tinham. Desde então, nos propusemos a averiguar o motivo dessa inquietação que acabara de nos despertar.

Resolvemos trazer uma crônica, (por ser um tipo de texto narrativo, que aborda questões cotidianas, e também pela facilidade de leitura devido ao seu vocabulário) para que juntos pudéssemos fazer uma leitura compartilhada. Então, constatamos: os alunos não sabiam ler de fato.

Notamos que a maioria deles se sentia insegura ao ler. Poucos eram os que dominavam, oralizavam e interpretavam as palavras lidas. Em alguns casos, observamos que eles tinham dificuldade até mesmo na decifração dos signos.

Com base nestas observações, fomos motivados a trabalhar com leitura literária em sala de aula. Além de lhes possibilitar o contato com o texto literário, nós queríamos que eles saíssem de sua zona de conforto onde se instauraram e por meio da leitura de literatura se tornassem leitores e pessoas críticas.

EM BUSCA DA FRUIÇÃO: APLICAÇÃO DO PLANO DE AULA

Ao escolhermos o conto “Missa do galo” escrito por Machado de Assis, para trabalhar a leitura literária em sala de aula, tivemos a certeza de que seria uma nova experiência para os alunos, pois “... a literatura é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2009, p. 17).

Esse conto revela a história de um jovem de dezessete anos de idade por nome Nogueira, que foi ao Rio Janeiro meses antes para estudar. Ele combinou com o vizinho do Sr. Menezes, dono da casa onde estava hospedado e que outrora havia se casado com uma de suas primas, para irem à missa do galo, que ocorre na véspera do Natal do dia 24 para o dia 25 de dezembro à meia noite. Para não perder a hora, ele resolve esperar acordado.

Nogueira se encontra na sala a ler o livro *Os Três Mosqueteiros*, quando Conceição, a segunda esposa do Sr. Menezes, o surpreende na calada da noite. A partir

daí, se observa uma mistura de sedução na conversa entre os dois. O fato de ela ser mais velha que ele acaba gerando uma certa expectativa no leitor. Pois ao longo da conversa, ambos dão sinais de um certo cortejamento.

Nesta noite o escrivão, esposo de Conceição, tinha ido ao teatro, esta era a expressão utilizada para dizer que ele tinha ido a um bordel, ou cabaré. Este fato acaba deixando Conceição e o jovem mais à vontade. Ao longo da conversa, Nogueira fita Conceição com seus olhos, a observar cada detalhe seu. Seus movimentos, seu olhar, sua roupa. O que deixa mais plausível ainda aos olhos do leitor que existe um certo toque de sedução na conversa.

As horas vão passando e a conversa vai avançando, e entre uma palavra e outra, Conceição pede que ele fale mais baixo para não acordar a sua mãe, pois ela tinha um sono leve. Nota-se certo fascínio de Nogueira por Conceição, ao reparar em cada detalhe dela, no cruzar das pernas, no levantar, no falar, e até mesmo no silêncio entre os dois. Quando então seu amigo, com quem tinha marcado de ir à missa do galo, bate na janela e grita: missa do galo!

Nesse momento, Conceição pede para que Menezes se apresse, pois já deveria ser meia noite. Logo após, ela entra no corredor com passos suaves. No dia seguinte, na hora do almoço, Nogueira comenta como foi a missa, e volta a fitar Conceição, sem ver nela traços da conversa que tiveram na noite anterior.

Nogueira retorna para sua cidade, e quando torna ao Rio Janeiro, fica sabendo que o escrivão Menezes havia morrido e que Conceição havia se casado novamente, porém ele não a procurou para visitá-la.

Apesar de este conto revelar uma década “diferente” da nossa, podemos perceber que a relação extraconjugal do Sr. Menezes e o envolvimento de Conceição e Nogueira, no que diz respeito às suas idades, é bem atual.

Machado de Assis deixa transparecer para o leitor que há algo entre os dois, e ao mesmo tempo, que não há deixando à mercê do leitor a interpretação do que estava realmente acontecendo.

Antes de apresentarmos o texto aos alunos, fizemos uma sondagem para saber qual a relação deles com o tipo de texto que traríamos, e como esperado, eles deram

respostas desmotivadoras como: “Eu não gosto de ler, professora”, “Esse texto que a senhora vai trazer é grande?” Fizemos suspense e prometemos que seria uma boa surpresa.

Na aula seguinte, veio a surpresa, ou melhor dizendo, o conto “Missa do galo”. Minutos antes de chegarmos à sala, quando ainda estávamos aprontando os últimos detalhes, alguns alunos “curiosos” foram ao nosso encontro, e quando viram o número de linhas do tal conto, fizeram uma cara de espanto indescritível e um deles disse: “Professora, não faça isso com a gente não, o que foi que a gente fez pra senhora?”. Ao chegar na sala, todos já estavam avisados sobre o ocorrido, e então começamos a distribuir as folhas entres eles. Como era de se esperar, todos começaram a expressar sentimento de rejeição.

Depois que todos estavam com o texto em suas mãos e também depois de muita resistência, seguimos o passo de motivação de Cosson (2009): “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2009, p. 54)

Para isto, fizemos perguntas a eles com um pouco de suspense. Como por exemplo: o que vocês acham de uma história entre um jovem de 17 anos e uma mulher casada de 30 anos? Esta pergunta já causou grande alarde entre eles, pelo fato de serem jovens, e estarem na fase de se relacionarem. A outra pergunta foi a seguinte: e se esta história se desenrolasse em uma conversa, perto da meia noite? Por fim, a última pergunta: e se esta conversa fosse uma conversa sedutora? Estas perguntas os deixaram atônitos, pois como já foi falado, estas situações são bem comuns nos dias atuais, principalmente com jovens e adultos.

Após isto, fizemos a introdução do texto, em que apresentamos quem era o autor da obra, no caso Machado de Assis, e por fim, a obra em si, daí os alunos puderam desvirar as folhas e ver o conto.

Na mesma aula, pedimos que os alunos individualmente ou em duplas fizessem uma leitura do texto, que é o terceiro passo da sequência básica de Cosson (2009). Nesse momento buscamos ficar atentos às possíveis dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos. Um fato que marcou essas dificuldades foi o número de vezes que fomos

chamados para ajudar na pronúncia de algumas palavras e para decifrar os significados de algumas outras.

Antes que eles terminassem a leitura de todo o conto, o sinal da escola tocou e tivemos que parar e continuar no dia seguinte, porém uma das alunas, das que mais tínhamos queixas, nos disse que não iria esperar até o outro dia para saber o desfecho da história. Essa foi realmente uma das coisas que mais nos surpreendeu, pois essa aluna não executava as atividades propostas pelos professores em geral. Isso no deixou ainda mais animados para continuar com esta pesquisa. O que a teria motivado tanto a ponto de não poder esperar até a aula seguinte para saber o que aconteceria ao final daquele conto?

Na aula seguinte, completamos a leitura, e buscamos saber o que eles acharam sobre aquele texto. Muitos disseram que não entenderam nada, pois o texto era repleto de palavras sobre as quais eles não tinha conhecimento dos seus significados. Para isto trouxemos alguns dicionários e juntos fomos fazendo uma leitura e, sempre que necessário, fazíamos uso do dicionário para dar sentido àquelas palavras.

Houve algumas palavras que não foram encontrados os seus significados, como por exemplo, “comborça”, “socapa” e “alcova”. Por meio de uma releitura atenta, com atenção maior ao contexto, eles entenderam que as tais palavras significavam “amante”, “disfarçadamente” e “quarto”, respectivamente.

No dia seguinte, os alunos foram levados à sala de vídeo, o que sempre gera alegria nos estudantes em geral, para assistirem ao conto dramatizado. Lá eles puderam observar os detalhes citados por Nogueira acerca de Conceição.

Depois disto, juntos em sala de aula, pedimos que eles refletissem sobre tudo o que tinham lido e visto.

Na aula seguinte, propomos que os alunos fizessem uma dramatização daquele conto. Eles poderiam organizar-se nos horários destinados às aulas de língua portuguesa, já que muitos deles trabalhavam e não tinham outro horário para encontrar-se fora da escola.

Nesses horários, os alunos buscavam as falas de cada personagem no texto, pediam dicas nossas, mas sempre buscávamos deixá-los livres em suas escolhas.

Nessa preparação, sempre que alguns alunos iam entrar na sala de aula, batiam na porta e gritavam: missa do galo! Candido (1988, p. 176) diz que a literatura “(...) não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade”.

No dia da dramatização convidamos a coordenação e a direção da escola para assistirem, juntamente com alguns professores daquela escola. Aos chegarmos à sala, nos deparamos com iluminação à luz de velas, todos estavam adequadamente vestidos, maquiados e o cenário (sala) estava pronto.

No decorrer da dramatização, eles encenaram com um pouco de insegurança, o que é justificado pela timidez de alguns, mas no geral eles foram fiéis ao conto. Ao final, fizemos algumas observações a respeito de alguns pontos que poderiam ser melhorados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados analisados, constatamos que a classe do 5º período da EJA ainda está a alguns a muitos passos do letramento literário. Alguns ainda encaram a leitura como uma obrigação e não como prazer. Como também, há alunos que desconhecem a importância da literatura.

Embora a modalidade de ensino nos traga grandes desafios, dadas às suas características já citadas nessa monografia, ela também apresenta barreiras comuns de outras salas do ensino regular, como por exemplo: alunos que não foram totalmente alfabetizados, ou com dificuldades de leitura.

Ao trabalharmos com o texto literário em sala, pudemos constatar visivelmente que dois alunos ainda precisavam ser alfabetizados. E que a maioria deles necessitava ser “fiscada” pelo poder da literatura.

Embora não tenhamos alcançado totalmente o nosso objetivo, essa pesquisa nos traz informações valiosas que podem contribuir para estudos futuros. É certo que a literatura na escola ainda tem inúmeros desafios a vencer, dada a sua extensão e, muitas vezes, complexidade.

Com os dados analisados nesta pesquisa, percebemos que no princípio, com relação à leitura do conto “Missa do galo”, de Machado de Assis, a classe da EJA apresentou resistência ao recebê-lo, porém, aos poucos foram aceitando e quebrando resistências. Diante dessa realidade, a leitura literária deve ser trabalhada nas salas de aula, como objeto revelador da situação de cada comunidade. E pelo o que vimos, *in loco*, isto pode ser experienciado numa classe de ensino regular, ou numa sala de ensino da EJA.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor.** Alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: _____ **Vários Escritos.** São Paulo: Duas cidades, 1988.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura pra quê?.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura, ensino e pesquisa.** Campinas: Pontes, 2008.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ª ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.
- VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Dunya Editora, 1999.

CAPÍTULO VIII

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE BUTIÁ- RS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA CRIAÇÃO DO CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - CMEI

Alberto Mauricio Barbosa Moura¹⁶; Everton Rodrigo dos Santos Vieira¹⁷;

Luana Vieira Salgado¹⁸; Marcela Martins Nunes¹⁹;

Marcia Garcia da Silva²⁰; Noema da Silva²¹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-08

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo abordar a trajetória da criação do Centro Educacional Municipal de Educação Inclusiva (CMEI), situado na cidade de Butiá, mesorregião metropolitana de Porto Alegre - RS, conhecida como região carbonífera. O CMEI atua como agente mediador da inclusão escolar, qualificar o atendimento das pessoas com deficiência, oferecendo serviços especializados aos estudantes da rede municipal, assessorando às escolas, famílias, equipes e aos professores da rede municipal, assim como pretende compreender a estrutura e a organização da educação inclusiva no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Butiá, bem como as ações de apoio e atendimento. Formado por uma equipe multidisciplinar com psicopedagoga, fonoaudióloga, psicólogo, assistente social e outros profissionais, conforme a necessidade do aluno, o serviço manterá contato direto com as escolas, prestando apoio teórico e prático. O estudo fundamentou-se nos documentos oficiais acerca da inclusão escolar no município em estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Assessoria.

SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF BUTIÁ-RS: AN EXPERIENCE REPORT ON THE CREATION OF THE MUNICIPAL EDUCATIONAL CENTER FOR INCLUSIVE EDUCATION - CMEI

ABSTRACT: This article aims to address the trajectory of the creation of the Municipal Educational Center for Inclusive Education (CMEI), located in the city of Butiá, metropolitan mesoregion of Porto Alegre - RS, known as the coal mining region. The CMEI acts as a mediating agent for school inclusion, qualifying care for people with disabilities, offering specialized services to students from the municipal network, advising schools, families, teams and teachers from the municipal network, as well as intending to understand the structure and organization of inclusive education within the

16 Assessor Técnico Pedagógico - Incluir centro educacional, <http://lattes.cnpq.br/6376187723513153>. E-mail: Incluir@somosincluir.com.br

17 Secretário Municipal de Educação de Butiá/RS, <http://lattes.cnpq.br/3041313366510471>. E-mail: evertonrsv6@gmail.com

18 Coordenadora Técnica do CMEI. E-mail: luanaamaralgg69@gmail.com

19 Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, <http://lattes.cnpq.br/9121825075194943>. E-mail: marcelamatinsnunes@gmail.com

20 Assessora Técnica Pedagógica- Incluir Centro Educacional, <http://lattes.cnpq.br/0739660225553801>. E-mail: marciagarcias@hotmail.com

21 Coordenadora área Inclusão - Incluir Centro Educacional. E-mail: noema.silva@hotmail.com

scope of the Butiá Municipal Department of Education, as well as support and assistance actions. Formed by a multidisciplinary team with a psychopedagogue, speech therapist, psychologist, social worker and other professionals, according to the student's needs, the service will maintain direct contact with the schools, providing theoretical and practical support. The study was based on official documents about school inclusion in the municipality under study.

KEYWORDS: Education. Inclusion. Advice.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem-se acompanhado, no Brasil, um avanço nas ações afirmativas, visando construir a promoção de uma educação com equidade e qualidade para todos os estudantes. Essas ações afirmativas se configuraram com a criação de políticas públicas que visam o acolhimento, atendimento e permanência de pessoas com deficiência (PcD) nas escolas regulares de ensino.

Todavia o modelo educacional que impera nos dias de hoje ainda é alicerçado no método de ensino tradicional, no qual o aluno corresponde a um modelo ideal, normatizado, com perfis específicos e a questão da aceitação e prática da diferença fica comprometida, gerando o preconceito devido à dificuldade que as pessoas têm em aceitar as diferenças dos outros, resultando num sentimento de intolerância. Nesse sentido, observa-se que a prática vivenciada nas escolas, nem sempre condiz com a política inclusiva no que diz respeito à garantia de direitos daqueles que, por algum motivo, fogem à norma imposta pela sociedade.

Esta nova dimensão educacional nos remete a um entendimento de escola como lugar onde aprendemos a negociar nossos modos de ser e estar no mundo, de forma a respeitar os outros. É ali que estabelecemos a comunicação além do meio familiar, neste espaço aprendemos acerca da diferença humana, bem como a compartilhar significados por nós construídos sobre as coisas do mundo.

Em virtude disso, no ano de 2016, realizou-se um levantamento, entre as escolas da rede municipal e com apoio da secretaria de educação e dos gestores escolares, da demanda de estudantes com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação, Transtornos de Aprendizagem e outros atendimentos inerentes a Educação Especial, matriculados nas escolas do município de Butiá/RS, demonstrando assim uma lacuna em relação ao atendimento específico para os alunos PcD. Desta forma a secretaria municipal de

educação de Butiá se comprometeu em fazer com que o processo de inclusão acontecesse efetivamente e dentro deste contexto, criou-se o Centro Municipal de Educação Inclusiva (CMEI). A criação do CMEI contou ainda com o assessoramento da empresa Incluir para auxiliar na verificação da legislação, regimento e profissionais para atuar na CMEI.

REVISÃO DE LITERATURA

OS CAMINHOS DA INCLUSÃO NO BRASIL

São muitos, e diferentes os contextos que permeiam a Educação Inclusiva no Brasil, segundo Mendes (2019), “o histórico da educação inclusiva está interligado à defesa dos direitos humanos graças a reivindicações de grupos vulnerabilizados que passaram a lutar para saírem da invisibilidade”. Assim, segundo Souto (2014), a ação que oportunizou a democratização da educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca em 1994, com o objetivo de definir princípios, orientações e estabelecer políticas públicas direcionadas ao fim da segregação das pessoas com deficiência em espaços públicos, sociais e educacionais.

A principal contribuição da Declaração de Salamanca foi a instituição dos cinco princípios com base na equidade de oportunidades e direitos das pessoas com deficiência. São eles:

- 1) Toda pessoa tem o direito de acesso à educação de qualidade na escola regular e de atendimento especializado complementar, de acordo com suas especificidades.
- 2) Toda pessoa aprende, sejam quais forem as particularidades intelectuais, sensoriais e físicas do estudante, partimos da premissa de que todos têm potencial de aprender e ensinar.
- 3) O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular, educação inclusiva na prática pois as necessidades educacionais e o desenvolvimento de cada estudante é único.
- 4) O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos, e a experiência de interação entre pessoas diferentes é fundamental para o pleno desenvolvimento de qualquer pessoa.
- 5) A educação inclusiva diz respeito a todos, uma vez que a diversidade é uma característica inerente a qualquer ser humano (2020, p. 15).

Alicerçados nesses princípios, e para garantir o direito das PcD, procederam uma série de políticas de ações afirmativas que ocorreram no Brasil na busca para a construção

de uma sociedade mais igualitária, referindo-se aos principais documentos legais que ordenam e regulam a Educação Inclusiva no Brasil dos anos 1990 até à contemporaneidade.

Ano	Documento	Resumo
1996	Lei 9.394	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) traz um capítulo específico para a Educação Especial, afirmando que ocorrerá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial, o texto também trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
1999	Decreto Nº 3.298	Com o objetivo principal de assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural do País.
2001	Lei Nº 10.172	O Plano Nacional de Educação (PNE), que institui a educação especial como modalidade de educação escolar promovida em todos os níveis de ensino
2002	Lei Nº 10.436	Reconhecimento da Libras como Língua Brasileira de Sinais
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos.
2008	Decreto Nº 6.571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) definido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, oferecido de forma complementar à formação dos alunos no ensino regular.
2012	Lei nº 12.764	Política de proteção e direito dos

		autistas
2015	Lei nº 13146	Assegura condições de igualdade, direitos fundamentais das PcD, visando a inclusão.
2020	Decreto nº 10502	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida,

Referindo-se a Políticas de ações afirmativas, neste estudo, entende-se por políticas que buscam concretizar os direitos especialmente dos segmentos sociais com histórico de exclusão, como no caso das PcD. A década de 90, trouxe um grande avanço para a Educação Inclusiva do Brasil, a contar dessa época foi garantido a todos o acesso à escola regular, condições de igualdade, serviço de apoio especializado, adaptações e adequações curriculares, metodológicas, avaliativas e garantia de acessibilidade (SOUTO, 2014).

Nessa perspectiva, compreende-se que é necessário buscar a diversificação das estratégias, das ferramentas e das abordagens utilizadas, com o intuito de acolher a todos. Diante dessa necessidade, surge o Centro Municipal de Educação Inclusiva, com uma proposta de um atendimento diferenciado e um acolhimento não só ao estudante mas extensivo aos familiares que assim desejarem.

A INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE BUTIÁ

Durante um período de reflexão e estudo acerca das necessidades das escolas da rede municipal de ensino regular ofertarem uma escola inclusiva, ficou cada vez mais evidente o quanto se fazia necessário a criação de um centro que realizasse um trabalho com a finalidade de oferecer serviços especializados aos estudantes e assessoramento às escolas, famílias, equipes diretivas e aos professores, tornando a inclusão um processo tranquilo e eficiente, diante do exposto foi criado então o Centro Municipal de Educação Inclusiva – CMEI.

O Centro Municipal de Educação Inclusiva está situado à Rua Avenida Leandro de Almeida, nº 441, bairro Centro, no município de Butiá/RS. O município de Butiá está

distante 80 km da capital do estado Porto Alegre, na região na qual estão as maiores reservas de carvão mineral, chamada de região carbonífera, fazendo fronteira com os municípios de Minas do Leão, São Jerônimo, Rio Pardo, Pantano Grande, General Câmara.

O CMEI foi criado atendendo a lei nº 3.603/2021, intitulado de Centro Municipal de Educação Inclusiva (CMEI), e sendo a Prefeitura Municipal de Butiá a entidade mantenedora, e vinculado a Secretaria Municipal de Educação. Assim, obteve autorização de funcionamento para atendimento aos estudantes com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação, Transtornos de Aprendizagem e outros atendimentos inerentes à Educação Especial, procedendo-se às solicitações de autorização de funcionamento de acordo com as orientações da legislação vigente.

O Centro Municipal de Educação Inclusiva tem por finalidade atender os estudantes com deficiência, Altas habilidades/superdotação, Transtornos de Aprendizagem, regularmente matriculados nas escolas municipais, proporcionando-lhes atendimentos especializados, bem como o assessoramento às escolas, as equipes, aos professores e as famílias da rede municipal, a realizarem a inclusão desses educandos em salas do ensino regular.

Os estudantes atendidos no Centro Municipal de Educação Inclusiva estão matriculados em escolas da Rede Municipal de Butiá.

As escolas municipais atendidas são as seguintes: E.M.E.F. Professor Alcides Conter, E.M.E.F. Benjamin Constant, E.M.E.F. Dr. Roberto Cardoso, E.M.E.F. Engenheiro José Blaha, E.M.E.F. Pro^a Maria Alzira, E.M.E.F. Nicácio Machado, E.M.E.F. Maria Camargo, E.M.E.F. Dom Pedro II, E.M.E.F. Rui Barbosa, E.M.E.F. Santo Antônio, E.M.E.E. Orestes Gonçalves de Silva, E.M.E.I. Dona Duca, E.M.E.I. Mundo dos Sonhos, E.M.E.I. Pro^a Maria Luzia.

A Comunidade atendida no CMEI é proveniente da zona rural e urbana, abrangendo todos os bairros que fazem parte do município de Butiá.

Atendendo e respeitando os princípios que norteiam a Educação Especial, o Centro Municipal de Educação Inclusiva tem por objetivos:

- efetivar avaliação diagnóstica dos estudantes da rede municipal;

- ofertar atendimento especializado aos estudantes da rede municipal;
- oportunizar aos estudantes com Deficiência, Altas Habilidades /Superdotação e Transtornos de Aprendizagem, suporte às suas necessidades visando seu pleno desenvolvimento;
- colaborar com as escolas municipais de Butiá dando assessoria para realizarem a inclusão dos educandos em salas do ensino regular;
- participar junto às escolas no processo de inclusão;
- esclarecer, orientar e encaminhar ações junto às famílias para efetivo desenvolvimento do educando, visando eliminar as barreiras intervenientes do processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente o Centro Municipal de Educação Inclusiva conta com uma equipe técnica composta por: Assistente Social, Coordenadora Técnica, Fonoaudióloga, Pedagoga, Psicóloga, Psicopedagoga e atende 76 alunos.

A implementação do Centro Municipal de Educação Inclusiva trouxe para a cidade de Butiá uma visão mais humana da inclusão, proporcionando a todos os alunos atendimento adequado, e igualdade de acesso a uma educação de qualidade.

Os atendimentos vão muito além das terapias, atuamos de forma efetiva junto às famílias, equipes diretivas, professores e monitores.

O Centro Municipal de Educação Inclusiva vem oferecendo aos professores formação continuada e apoio multidisciplinar, onde se dá a oportunidade de crescimento profissional e pessoal, transformando assim a educação municipal e o futuro da cidade de Butiá.

ASSESSORIA NO CMEI

Devido a demanda da comunidade do município de Butiá, a abertura do CMEI necessitava de um processo de assessoria, ou seja, um olhar técnico especializado, desta forma surgiu a parceria com a Incluir Assessoria.

A Incluir Centro Educacional é uma empresa idealizada e administrada por professores, psicopedagogos, neuropsicopedagogos, educadores especiais com uma vasta

experiência que possui parceria com uma rede de ensino que atua nas áreas de Graduação e Especialização, reconhecida pelo MEC. Os serviços dessa empresa, oferece formações pedagógicas, assessoria em todas as áreas, educação, clínica, gestão e administração, assim como, grupos de estudos na área clínica e educativa.

O processo de Assessoria da Incluir iniciou em uma reunião com a Secretaria Municipal de Educação, nesta primeira conversa foi escutada as necessidades, sonhos e vontades em relação ao CMEI, pois a escuta sempre se torna a peça fundamental para que se tenha um projeto harmônico e funcional.

Durante o processo de escuta observamos que a implementação do CMEI seria um processo tranquilo, pois o espaço para a instalação o município já dispunha, com isso o nosso segundo processo seria estudar as legislações municipal.

As próximas etapas da avaliação ocorreram de forma presencial, no município de Butiá- RS, com a equipe técnica pedagógica, composta por Pedagogo, Psicopedagogo, Fonoaudiólogo, Psicólogo e Assistente Social.

Para concretização desse projeto foi preciso criar o documento que normatiza o funcionamento pedagógico e administrativo, o Regimento.

O Regimento Escolar é o primeiro documento a ser criado no início da atuação da instituição, ele guia todas as suas ações, a fim de manter a regularidade legal e garantir que os serviços prestados estão sendo realizados. Tal documento regula as concepções de educação, os princípios constitucionais, a legislação educacional e as normas estabelecidas pelo sistema de ensino local.

Vale lembrar, que não se cria um regimento sem muito estudo. Sendo assim, os profissionais e gestores se debruçaram sobre cada um dos itens que compõem um regimento e, coletivamente, foram dando forma ao documento que expressa as relações do coletivo institucional com base nos princípios educacionais e legislação educacional vigente.

Nesse aspecto, foi preciso escrever e, às vezes reescrever os títulos, capítulos, seções e artigos de forma a tornar as informações completas, claras e objetivas, tornando o documento acessível a qualquer membro da comunidade.

Expectativas, dúvidas, inseguranças, permearam essa construção, mas aos poucos esses sentimentos foram sendo substituídos pela tranquilidade de saber que estavam no caminho certo. E o mais interessante é que, o desejo de alcançar as metas e objetivos estabelecidos, nunca deixou de existir e as dificuldades que surgiam, foram sendo superadas no transcorrer do trabalho.

Ao final, pode-se comemorar pois o Regimento do CMEI de Butiá, se tornou um documento bem descrito, fundamentado legalmente e alicerçado nos ideais de inclusão, visando fortalecer ainda mais a Instituição e a qualidade dos serviços ofertados.

METODOLOGIA

Segundo os objetivos, esta pesquisa se classifica como uma pesquisa descritiva, levando em conta as características do processo de criação do CMEI. Inicialmente o presente artigo faz uma breve revisão de literatura sobre a inclusão no Brasil e sob a ótica de autores Mendes, Souto e as principais legislações do país.

Ainda para contribuir com o delineamento deste estudo realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Marconi e Lakatos (2010), às características observáveis são experimentalmente determináveis e possui invariavelmente um conteúdo ou objeto de estudo que pode ser estudado por este procedimento. Já para Minayo (2002), este tipo de pesquisa responde questões particulares, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, e Ludke (1986) descreve uma situação natural, rica em dados descritivos, focalizando na realidade de uma comunidade.

Visando atender os objetivos desta pesquisa realizada com os profissionais que atualmente atuam no CMEI, foi elaborado um questionário semiestruturado com perguntas abertas, aplicado de maneira online com auxílio da ferramenta de formulários do Google. Aos dados obtidos via formulário, foi realizada uma análise dos dados para identificar opiniões, desafios, características e experiências vivenciadas pelos profissionais que atuaram na criação do CMEI Butiá.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Atualmente com uma demanda de 76 alunos, o CMEI, que em 2022 completou um ano de funcionamento, teve muitos desafios neste início. Segundo os profissionais que atuam no projeto, um dos desafios foi a criação de estratégias para atender os estudantes, assim como, uma demanda maior que o número de vagas disponível.

A educação inclusiva pressupõe o reconhecimento e a valorização das diferenças, ou seja, cada um tem o direito de ser como é. Nesse sentido, aspectos relativos ao diagnóstico dos estudantes, assim como qualquer outra de suas características, não podem ser neutralizados ou negados. Conhecer os estudantes pode ajudar os educadores a identificar os apoios necessários para que o aluno participe plenamente e em igualdade de condições da vida escolar. Esse documento serve para comprovar que uma pessoa possui deficiência, além de ajudar a garantir direitos específicos para esse público. No CMEI, a falta de um laudo com o Código Internacional de Doenças (CID), é bastante comum conforme mostra a Figura 1.

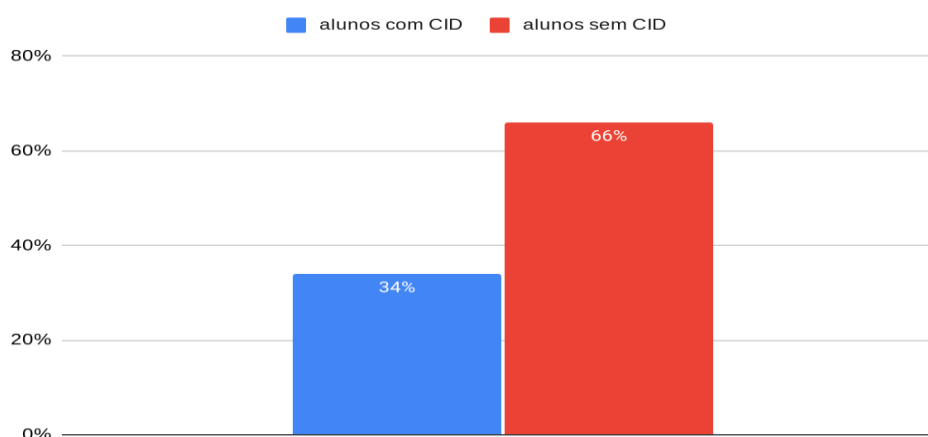


Figura 1 - Percentual de alunos com CID - Autor: Moura et all

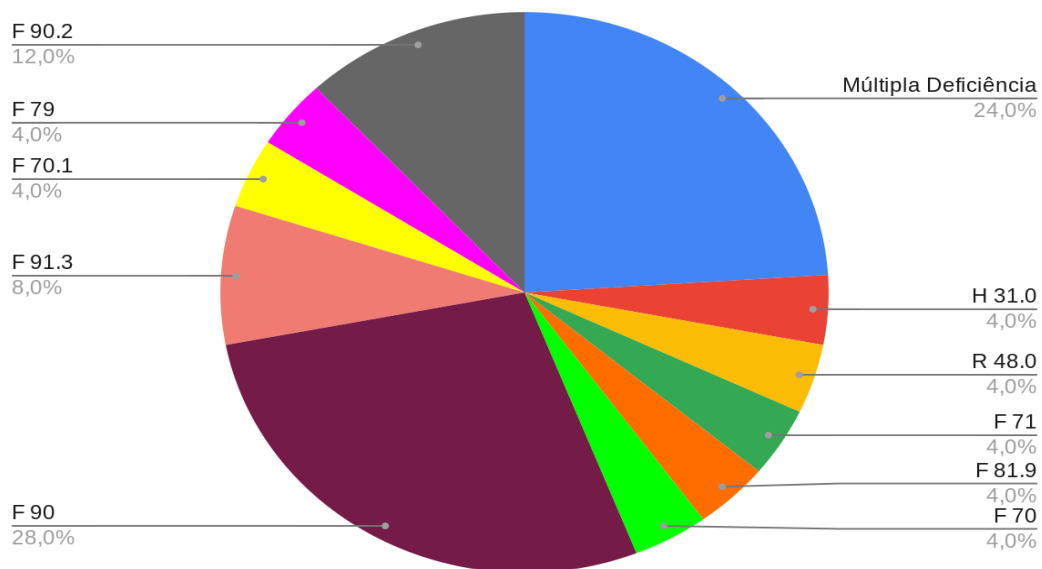
Analisando o gráfico acima, é possível perceber que 66% dos estudantes que frequentam o CMEI não possuem um CID, segundo Paganelli (2018), havendo um diagnóstico ou não é preciso ir além. Ela ainda afirma:

Parece ser uma tarefa oportuna avançar no terreno do trabalho coletivo nas escolas, partindo da demanda construída diante de alunos que em seus processos de escolarização colocam em xeque nossos saberes e problematizam o aprendizado e a convivência. (...) O trabalho pedagógico não pode ser norteador por diagnósticos, mas por perguntas que nos fazem repensar a escola, sua organização e projetos.

Segundo a nota técnica 04/2014 site externo do Ministério da Educação, não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico, e não clínico. Assim, exigir diagnóstico do estudante para declará-lo público-alvo da educação especial e, desse modo, garantir-lhe o atendimento de suas especificidades educacionais, é impor barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, “configurando-se em discriminação e cerceamento de direito”.

Analisando os documentos internos dos estudantes do CMEI, foi possível obter um panorama de quais deficiências estão mais presentes entre os alunos que possuem CID, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Panorama do CID no CMEI - Autor: Moura et all



Sendo assim, a secretaria de educação junto com o CMEI fazem valer esta legislação dentro do município, pois os atendimentos são realizados sem a necessidade do laudo médico.

A proposta de criação do CMEI foi vista com êxito pelas escolas, professores e comunidade em geral, mas ressalta-se como um dos desafios encontrados o fato de algumas pessoas ainda não acreditarem na inclusão como algo possível, a bandeira da inclusão precisa ser levantada todos os dias. Acredita-se, que por se tratar um serviço novo, tudo foi um desafio que vem sendo aprimorado com o tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o CMEI foi uma das portas para a inclusão Escolar acontecer no Município de Butiá, pois hoje as crianças/estudantes têm além do atendimento de uma equipe multidisciplinar, mas também o acompanhamento da construção do aprendizado nas escolas, desta forma observamos um avanço pedagógico.

Esse apoio é estendido também aos professores, possibilitando realizar o diagnóstico das necessidades formativas com abordagens pedagógicas, mais práticas, interativas, inclusivas e diversificadas. Nesta concepção busca-se aulas com ênfase nas experiências e vivências práticas para que os estudantes possam ressignificar esses conhecimentos.

Com tantas novidades dentro das práticas pedagógicas observamos uma mudança de cenário dentro da sala de aula, pois, hoje os professores procuram trazer planos de aula com práticas diferenciadas, tornando o planejamento possível e assim, fazendo a inclusão acontecer.

É preciso pensar na aprendizagem e no desenvolvimento destes estudantes na perspectiva de uma formação integral do sujeito, em todas as dimensões, potencializando as competências cognitivas, socioemocionais e práticas, ou seja, um ser integral.

Nesse Ínterim, podemos dizer que o propósito do CMEI é promover a maior visibilidade da inclusão no município de Butiá, disseminando o conhecimento desta temática nas escolas e em toda a comunidade, proporcionando a realização de um sonho, que era há tempos esperado por todos os cidadãos. A coordenação do CMEI, pensa em ampliar a equipe para aumentar o número de atendimentos e quem sabe poder estender esse atendimento às escolas estaduais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lb1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). de 6 de Julho de 2015. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Ministério da Educação, Brasília, 2015.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 nov. 2021

BRASIL. **Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1999.

BRASIL. **Lei no 10.172, 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). de 6 de Julho de 2015. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Ministério da Educação, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 nov. 2021

BRASIL, **Lei 12674 de 27 de Dezembro de 2012**. Lei Berenice Pianna. 2012, Brasília. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista., http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Accessed 23 Abril 2020.

BRASIL. **Lei no 10.172, 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm.

BUTIÁ. **Lei Municipal 3.758, de 26 de julho de 2022**. Altera a Lei 3603/2021 que cria o Centro Municipal de Educação Inclusiva - CMEI. Disponível em: <file:///home/chronos/u-c296f65f3dd1ddfe3bd0ceae11f8a2f0ef96da4c/MyFiles/Downloads/LEI%20CMEI.pdf>

LUDKE, André Menga. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENDES, E.G. **A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, [s. l.], v.27, n. 22, p. 1-27, 2019.

PAGANELLI, Raquel. **O papel da escola quando há hipótese de diagnóstico de deficiência**. Instituto Rodrigo Mendes. Revista Diversa. São Paulo, 2018.

SOUTO, M. T de. **Educação inclusiva no Brasil contexto histórico e contemporaneidade.** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Química), Universidade Estadual da Paraíba, 2014, p. 27-28.

CAPÍTULO IX

ENFERMAGEM ESTÉTICA: FUNDAMENTAÇÕES LEGAIS E PRÁTICA DE ENFERMAGEM

Sarha Kettly dos Santos Lucena²²; Maria das Graças Nogueira Ferreira²³;

Camila Abrantes Cordeiro Morais²⁴; Adriana Lira Rufino de Lucena²⁵;

Karen Krystine Gonçalves de Brito²⁶.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-09

RESUMO: A Enfermagem é uma profissão legalizada que apresenta multiplicidade de especializações, dentre as quais a área da estética, embora o assunto ainda gere dúvidas e contradições acerca das suas possibilidades. Objetivou-se revisar as fundamentações legais e a prática da enfermagem na estética, com base nas resoluções do COFEN e COREN's e publicações científicas. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, desenvolvida nos bancos de dados do Conselho Federal de Enfermagem; dos Conselhos Regionais de Enfermagem de cada unidade federativa, bem como nas publicações do *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online*, Índice Bibliográfico Español en Ciencias de la Salud e Literatura Latino-Americana do Caribe em Ciências da Saúde por meio do Portal da Biblioteca Virtual em Saúde e *Scientific Electronic Library Online*. Foram utilizados os descritores Estética OR Esthetics AND Legislação de Enfermagem OR Legislation, Nursing. A busca nas bases de dados resultou no total de 3605 artigos. Aplicados os critérios de elegibilidade e exclusão foram selecionados oito artigos para leitura na íntegra e aplicação do instrumento de coleta de dados, no entanto, três apresentavam acesso livre apenas a parte da escrita, fator que os excluiu da amostra final, a qual resultou em cinco artigos, os quais versaram sobre três ideias centrais, Processo histórico da enfermagem estética; Autonomia da enfermagem estética; Arestas na formação da Enfermagem e limitações para capacitação profissional. Quanto a busca na base de dados do COFEN e COREN's, está resultou em duas Leis (COFEN), três resoluções em vigor (COFEN), um decreto (COFEN) e 45 pareceres (COREN's). Atendendo ao objetivo proposto, os resultados dessa pesquisa apontaram o quanto a especialidade da enfermagem estética é, ainda, pouco investigada em termos científicos, muito embora a legislação própria da profissão esteja devidamente atualizada sobre sua competência e laboração.

PALAVRAS-CHAVE: Estética. Legislação de Enfermagem. Enfermagem.

22 Enfermeira pela Faculdade de Enfermagem Nova Esperança - FACENE; <http://lattes.cnpq.br/1213327883059567>. E-mail: Sarhakettly88@gmail.com

23 Preceptora do curso de graduação em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança -FACENE; <http://lattes.cnpq.br/5586403434419422>; 0000-0002-8041-374X. E-mail: Gau.ferreira@hotmail.com

24 Docente do curso de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança - FACENE; <http://lattes.cnpq.br/7731106128701897>; 0000-0003-3780-9340. E-mail: camila_abrantes@hotmail.com

25 Docente do curso de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança - FACENE; <http://lattes.cnpq.br/2091772809580071>; 0000-0002-3236-4605. E-mail: adriana.lira.rufino@hotmail.com

26 Docente do curso de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança - FACENE; <http://lattes.cnpq.br/3731900126916695>; 0000-0002-2789-6957. E-mail: karenbrito.enf@gmail.com

AESTHETIC NURSING: LEGAL FOUNDATIONS AND NURSING PRACTICE

ABSTRACT: Nursing is a legalized profession that has a multitude of specializations, among which the area of aesthetics, although the subject still generates doubts and contradictions about its possibilities. The objective was to review the legal foundations and nursing practice in aesthetics, based on COFEN and COREN's resolutions and scientific publications. This is an integrative literature review, developed in the databases of the Federal Nursing Council; of the Regional Nursing Councils of each federative unit, as well as in the publications of the Medical Literature Analysis and Retrieval System Online, Index Bibliographic Español en Ciencias de la Salud and Latin American Literature of the Caribbean in Health Sciences through the Portal of the Virtual Library in Health and Scientific Electronic Library Online. The descriptors Aesthetics OR Esthetics AND Legislação de Enfermagem OR Legislation, Nursing were used. The search in the databases resulted in a total of 3605 articles. After applying the eligibility and exclusion criteria, eight articles were selected for full reading and application of the data collection instrument, however, three had free access only to the writing part, a factor that excluded them from the final sample, which resulted in five articles, which dealt with three central ideas, Historical process of aesthetic nursing; Autonomy of aesthetic nursing; Edges in nursing education and limitations for professional training. As for the search in the COFEN and COREN's database, it resulted in two Laws (COFEN), three resolutions in force (COFEN), one decree (COFEN) and 45 opinions (COREN's). In view of the proposed objective, the results of this research showed how much the specialty of aesthetic nursing is still little investigated in scientific terms, even though the legislation of the profession is duly updated on its competence and work.

KEYWORDS: Esthetics. Legislation, Nursing. Nursing.

INTRODUÇÃO

A história da Enfermagem a representa enquanto arte, profissão e ciência. Inicialmente realizada por leigos e irmãs de caridade, e, posteriormente a Florence Nightingale, institucionalizada como profissão, em meados do século XX. Dentre os grandes legados de Florence, tem destaque a criação da primeira escola de Enfermagem, em 1859, mudando assim o futuro da enfermagem, visto que a disciplina não desponta mais como uma tarefa empírica separada do saber especializado, mas como ação que foi criada para dar assistência a necessidade dos serviços hospitalares, elaborada como prática social, institucionalizada e específica.¹

No Brasil, a profissionalização da enfermagem surgiu por meio da sistematização do ensino da prática do cuidar, atividade antes exercida por pessoas que não tinham o devido preparo técnico, assim sendo, a formação adquirida na escola e/ou instituição que pudesse comportar essa atividade é a referência para o início do processo de profissionalização.²

A Enfermagem, para ser inserida como profissão e possuir seus direitos e deveres, tem que ser útil a sociedade, apresentar responsabilidade, ter autonomia, fundamentar-se em um saber próprio das ações que exerce, contar com legislação específica, ter um código de ética e contar com entidades de classe representativa dos padrões éticos-legais deste fazer. “Enquanto trabalho e profissão é fundamental, ainda, produzir conhecimentos acerca de padrões éticos e do perfil da força de trabalho (em termos de qualidade e quantidade) requerida para um agir profissional seguro para profissionais e usuários dos serviços de saúde”.³

Legalmente o primeiro ato normativo da enfermagem se referiu a implantação do ensino da profissão no Brasil (Decreto Federal 791/ 1890), seguindo o padrão, as demais normativas até a década de 30 estavam direcionadas a regulamentação dessa área. A partir de 1931, de forma bastante sucinta e insipiente foi descrito o primeiro decreto voltado ao exercício da enfermagem no Brasil – Decreto 20.109/1931. Somente em 1955 o exercício profissional foi concretamente regulamentado, nos termos de direitos, deveres e atribuições dos profissionais, com base na Lei 2.604/55.⁴

Em 1986, houve um ajuste importante na enfermagem, no qual atualizou sua atuação, promulgado através da Lei 7.498, em seguida, um ano depois, surgiu o Decreto 94.406, que regulamentou esta lei. Desse modo, é válido ressaltar, que tais leis, foram vigoradas com o intuito de atender as necessidades econômicas e políticas, diante das questões sociais enfrentadas.⁴

A Enfermagem sempre esteve apresentada como importante força de trabalho dentro dos aspectos do cuidar, haja visto, a quantidade de mão-de-obra necessária a realização de todas as ações que nos incube, desde antes de ser considerada como profissão. Atualmente, a área da saúde mundial é constituída em 59% por profissionais da enfermagem, dado semelhante ao do Brasil, que apresenta 56% da força de trabalho da saúde constituída pela Enfermagem.⁵

Outra questão a ser enfatizada, é a expansão da profissão, onde papéis estão sendo assumidos para além da saúde tradicional, ou seja, campos diferentes, inovadores, como a estética têm expandido o potencial de conhecimento e atuação da profissão, agregando cada vez mais valor na prestação de serviço. Desse modo, a busca por algo novo, tem

reverberado com a especialização na estética, a qual recebe diversas definições, como Enfermagem Estética, Estética Não-Cirúrgica, Plástica ou Cosmética.⁶

No campo da enfermagem, a estética tem ganho destaque por todo potencial autônomo e diverso de suas práticas clínicas, além de proporcionar ao paciente alívio e bem-estar, tendo sido a princípio, normatizada a partir da Resolução nº 529/2016 do Conselho Federal de Enfermagem, a qual foi revogada e atualizada pela Resolução do COFEN nº 626/2020.⁷ A parceria do enfermeiro com a estética, permite ao profissional uma forma de autonomia e inovação, uma vez que esta área sai do âmbito arcaico e antigo, para algo mais novo e com diversas possibilidades de serviços e procedimentos.⁸

O avanço da Enfermagem com seu estudo na Estética acarretou em algo novo e em formas de sair do não tradicional ao inovador, os benefícios que tal atividade proporciona ao paciente, são inúmeros e alguns deles a ser citados são, o desenvolvimento da auto estima, a qualidade de vida em relação ao seu bem estar, a atenção do indivíduo em sua plenitude seja ela, espiritual, psíquica, física e social, uma vez que a vaidade e a apresentação, estão ligadas diretamente a pessoa e as mesmas afetadas poder trazer, diferentes distúrbios, de imagem, alimentares, automutilação e depressão.⁶

Diante do exposto, revisar os achados legais que fundamentam a enfermagem na estética, com ênfase em todas os procedimentos cabíveis, permite a orientação e posicionamento sobre esse tema, mostrando formas e maneiras de como ele é imprescindível para o conhecimento do profissional de enfermagem, a forma com que a estética tem seus benefícios e traz a autonomia para o mesmo, além disso é um meio de mostrar a aéreas, os procedimentos, permitidos e legalizados, além de trazer conhecimento e aprofundamento sobre tema.

Objetivou-se, portanto, revisar as fundamentações legais e a prática da enfermagem na estética, com base nas resoluções do COFEN e COREN's e publicações científicas.

MATERIAL E METODO

Trata-se de uma Revisão Integrativa da Literatura (RI). A revisão integrativa de literatura é composta por 6 etapas: pergunta de pesquisa; amostragem ou busca na

literatura; categorização dos estudos; avaliação dos estudos incluídos na revisão; interpretação dos resultados; síntese do conhecimento.⁹

Para atender aos objetivos da pesquisa foi realizada busca em dois conjuntos de informações: 1) bancos de dados do Conselho Federal de Enfermagem; e dos Conselhos Regionais de Enfermagem de cada unidade federativa do país, através dos sites oficiais; 2) busca em bases de dados. Essa última no *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE), Índice Bibliográfico Español en Ciencias de la Salud (IBECS) e Literatura Latino-Americana do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) por meio do Portal da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Para melhor selecionar os arquivos, também foi utilizado o banco de periódicos *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO).

Para a etapa envolvendo as bases de dados do COFEN e COREN's realizou-se busca no campo pesquisa através do descritor estética e legislação de enfermagem no site dos órgãos em questão. Já a busca em bases de dados foi operacionalizada a partir da utilização de termos identificados na base dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e no *Medical Subject Headings* (MeSH), guiando-se a partir do seguinte percurso padronizado: MEDLINE, SCIELO, LILACS e IBECS:

- Busca I: Estética AND Legislação de Enfermagem
- Busca II: Esthetics AND Legislation, Nursing

Foram selecionados os artigos que atenderam aos seguintes critérios de elegibilidade: artigos, publicados em meio on-line através de acesso gratuito; nos idiomas português, inglês e espanhol, indexados nas bases de dados MEDLINE, IBECS, SCIELO e LILACS, nos últimos 05 anos. Ressalta-se como critério de inclusão a consonância entre a temática do artigo e os objetivos desta pesquisa. Foram ainda excluídas publicações como: teses, dissertações, monografias, trabalhos de conclusão de curso, manuais, resenhas, notas prévias.

Ressalta-se que a busca e seleção dos dados se deu por dois revisores de forma independente, no intuito de conferir maior rigor metodológico, sendo as discordâncias solucionadas no devido instante da detecção, a fim de não comprometer o prosseguimento metodológico.

Aqueles que se enquadraram como amostra do estudo foi aplicado o instrumento de coleta de dados pré-estabelecido, englobando informações sobre o título do artigo, autor (es), ano de publicação, periódico, idioma, local de realização da pesquisa (estado país), objetivos, características metodológicas, descrição/resumo da atuação da enfermagem estética.

A busca nas bases de dados (MEDLINE, LILAC'S, IBEC'S e SCIELO) com os descritores resultou no total de 3605 artigos. Aplicados os critérios de elegibilidade a população foi de 108 artigos. Após leitura flutuante de títulos e resumos foram excluídos 95 artigos (88 por não estarem dentro do escopo desejado e 07 por duplicidade). Oito artigos foram selecionados para leitura na íntegra e aplicação do instrumento de coleta de dados, no entanto, três apresentavam acesso livre apenas a parte da escrita, fator que os excluiu da amostra final, a qual resultou em cinco artigos.

Quanto a busca na base de dados do COFEN e COREN's, está resultou em duas Leis (COFEN), três resoluções em vigor (COFEN), um decreto (COFEN) e 45 pareceres (COREN's).

A análise, apresentação dos resultados e discussão final foi realizada de forma descritiva, com o uso de estatística simples por porcentagem, sob a forma de gráficos, tabelas e quadros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a busca do arcabouço legal que fundamenta o exercício da enfermagem estética brasileira, chegou-se a um total de 45 pareceres dos COREN's, dos quais 43 (95,5%) em vigor e três (4,5%) revogados. Dentre aqueles válidos destacam-se em número os emitidos pelos estados de Goiás e Rio Grande do Norte (cinco pareceres cada / 11,1%) e São Paulo e Bahia (quatro pareceres cada / 8,8%).

Das 27 unidades federativas (26 estados e Distrito Federal), nove não emitiram qualquer parecer acerca da temática, foram eles: Rio Grande do Sul; Distrito Federal; Paraíba; Pernambuco; Acre; Amazônia; Pará; Amapá e Tocantins. Os dados e disposições legais podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição dos pareceres normativos a atuação da enfermagem estética, de acordo com COREN's. João Pessoa/PB, Brasil, 2022.

Entidade	LEI / PARECER / DECRETO	DISPOSIÇÃO	VIGOR / ATUALIZAÇÃO
COFEN	LEI Nº 7.498/86	Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem e dá outras providências.	Vigor
COFEN	DECRETO Nº 94.406/87	Regulamenta a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre o exercício da Enfermagem, e dá outras providências.	Vigor
COFEN	LEI Nº 8.967/94	Altera a redação do parágrafo único do art. 23 da Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986	Vigor
COFEN	RESOLUÇÃO COFEN Nº 311/2007	Aprova a Reformulação do Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem.	Revogada
COFEN	RESOLUÇÃO COFEN Nº 564/2017	Altera a Resolução Cofen nº 311, que aborda a aprovação da Reformulação do Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem.	Vigor
COFEN	RESOLUÇÃO COFEN Nº 0529/2016	Normatiza a atuação do Enfermeiro na área de Estética.	Revogada
COFEN	RESOLUÇÃO COFEN Nº 626/2020	Altera a Resolução Cofen nº 529, de 9 de novembro de 2016, que trata da atuação do Enfermeiro na área da Estética, e dá outras providências.	Vigor
COFEN	RESOLUÇÃO COFEN Nº 370/2010	Código de Processo Ético-Disciplinar dos Conselhos de Enfermagem	Revogada
COFEN	RESOLUÇÃO COFEN Nº 706/2022	Aprova o Código de Processo Ético do Sistema Cofen/Conselhos Regionais de Enfermagem.	Vigor
SP	001/2013	Manuseio de equipamento de fototerapia em dermatologia por Auxiliar de Enfermagem.	Vigor
SP	011/2009	<u>Uso do laser de baixa intensidade pelo profissional enfermeiro, no tratamento clínico de feridas</u>	Revogado
SP	019/2010	<u>Doppler para avaliação de feridas</u>	Vigor
SP	002/2015	<u>Prescrição de coberturas para tratamento de feridas por Enfermeiro</u>	Vigor
SP	004/2016	<u>Uso do laser de baixa intensidade por profissional Enfermeiro, no tratamento de feridas</u>	Revogado (vide parecer COREN-SP 009/2018)
SP	009/2018	Laser Vermelho e Infra Vermelho	Vigor
MG	49/2009	Realização de teste alérgico por técnicos de enfermagem em dermatologia.	Vigor
MG	20/2022	Competência técnico-científica, ética e legal dos profissionais de enfermagem na prescrição e aplicação de anestésico local injetável para o tratamento de feridas.	Vigor
ES	03/2022	Parecer final do Protocolo de Tratamento de Feridas e Podopatias	Vigor
RJ	001/2016	Competência do enfermeiro para o tratamento de feridas utilizando o laser de baixa potência.	Vigor

PR	024/2021	Detalhamentos para realização de especialização em enfermagem estética e os procedimentos que é possível de fato, tendo a especialização.	Vigor
PR	002-2022	Procedimentos Autorizados Enfermagem Estética	Vigor
SC	020/2015	Aplicação de medicamentos intramuscular quando paciente possui aplicação de HIDROGEL em todas as regiões para esta via contemplada na literatura. – Estética	Vigor
SC	018/2015	Utilização de antissépticos em feridas.	Vigor
SC	013/2016	Autonomia do Enfermeiro.	Vigor
MT (COFEN)	194/2015	Parecer sobre Regulamentação sobre o Tratamento de Lesões Cutâneas	Vigor
MT (COFEN)	19/2016	Solicitação do CFM a respeito de Norma sobre procedimentos dermatológicos pelo enfermeiro.	Vigor
GO	036/2018	Atribuições do enfermeiro na área de estética.	Vigor
GO	020/2016	Atribuições do enfermeiro na área de estética.	Vigor
GO	063/2015	Atribuições do enfermeiro na área de estética.	Vigor
GO	007/2016	Atribuições do enfermeiro na área de estética.	Vigor
GO	026/2016	Utilização de laser no tratamento de feridas por profissional enfermeiro.	Vigor
MS	15/2016	Exercício de procedimentos em estética por profissional de Enfermagem	Vigor
MS	09/2018	<u>Uso do laser em feridas por enfermeiros</u>	Vigor
PI	015/2018	Dispõe sobre a Atuação do enfermeiro na área de estética	Vigor
PI	08/2016	Competência dos profissionais de enfermagem para realizar atividades estéticas, em específico da mesoterapia e carboxiterapia.	Vigor
BA	021/2015	Abertura de Consultório de Enfermagem Especializado em tratamento de Feridas	Vigor
BA	019/2015	Realização de Criolipólise pelo Enfermeiro	Vigor
BA	024/2014	Atuação do Enfermeiro no Campo da Estética.	Vigor
BA	015/2013	Solicitado parecer sobre a autonomia do Enfermeiro na prescrição de curativos.	Vigor
MA	07/2015	Atuação de Enfermeiro na realização de procedimentos estéticos.	Vigor
CE	10/2016	Competência do Enfermeiro no cuidado às feridas	Vigor
CE	258/2017	Normatiza a implantação, organização, funcionamento e processo eleitoral das comissões de ética de enfermagem nas instituições de saúde no estado do Ceará.	Vigor
RN	030/2022	Análise da solicitação de registro do título de Especialização do Curso “Nutrição e Estética Funcional”.	Vigor
RN	017/2022	Análise do Título de Pós-graduação Lato Sensu em “Enfermagem Dermatológica com ênfase em feridas e estética”.	Vigor
RN	43/2021	Análise do Título de Especialização lato sensu em “Tricologia e Terapias Capilares”.	Vigor
RN	002/2017	Decisão Normativa 72 do Coren-MG. Prevenção e tratamento em lesões cutâneas.	Vigor
RN	19/2016	Solicitação do CFM a respeito de Norma sobre procedimentos dermatológicos pelo enfermeiro.	Vigor

AL	474/2019	Revisando Protocolo de Prevenção e Assistência aos usuários portadores de feridas e de Sistematização da Assistência de Enfermagem e Atribuições da Equipe Multidisciplinar na assistência às pessoas ostomizadas.	Vigor
AL	662/2018	Competência do profissional enfermeiro frente à avaliação, execução e prescrição de coberturas na prevenção e tratamento de feridas em consultórios e clínicas de enfermagem.	Vigor
AL	281/2019	O respaldo legal de atuação do Enfermeiro com Pós-Graduação Lato Sensu em Estética no estado de Alagoas.	Vigor
SE	62/2015	Atuação do Enfermeiro na área estética.	Vigor
SE	20/2014	Possibilidade do enfermeiro atuar em clínica de estética	Vigor

Fonte: Elaboração Própria. João Pessoa/PB, Brasil, 2022.

A seleção dos artigos, oriundos da revisão integrativa, levou a um resultado de cinco artigos que fizeram parte do corpo amostral da pesquisa. O quadro 2 resume as informações que foram retiradas dos estudos selecionados de acordo com o instrumento de coleta de dados.

Quadro 2 – Descrição dos artigos contemplados na amostra segundo título, ano de publicação, periódico, idioma e considerações sobre a temática. João Pessoa/PB, Brasil, 2022.

Código	Título	Ano de publicação	Periódico	Idioma	Considerações do artigo
1	Evidence-Based Education Is Essential in Medical Aesthetics Nursing.	2020	Plastic Surgical Nursing	Inglês	Aponta a enfermagem estética como uma prática realizada através de evidências científicas, com o propósito de beneficiar o paciente, isso devido ao crescimento do consumidor por procedimento não invasivos.
2	Registered nurses' perspectives on medically safe practices and sound ethical standards in aesthetic nursing: An interview study	2019	National Library Of Medicine	Inglês	Fica evidente que a enfermagem é a profissão que após a Medicina tem maior atuação no ramo da estética, já que a procura por procedimentos mais superficiais está cada vez mais recorrente nos procedimentos injetáveis. Mostra também que a atuação do enfermeiro é algo que ainda não é tão sólido, uma vez que a forma de divulgação não é eficiente e pouco recorrente.
3	Aesthetic Medicine Nurses and Qualified Nonmedical Practitioners: Our Role and Requirements as Aesthetic	2018	International Society of Plastic and Aesthetic Nurses	Inglês	A atuação da enfermagem estética é de extrema importância, entretanto a mesma passa por diversos problemas para que possa acontecer esses são, a falta de reconhecimento, ausência de abordagem para outros estudantes e profissionais, a forma de adquirir conhecimento sobre o assunto que é

	Medicine Adapts to Worldwide Changes and Needs				autofinanciada e totalmente individual.
4	The Rise of Physician Assistants and Nurse Practitioners in Medically Necessary, Noninvasive Aesthetic Procedures for Medicare Beneficiaries	2021	The American Society Of Plastic Surgeons	Inglês	Mostra que o médico assistente e o enfermeiro têm grande participação no desempenho da realização de uma boa cirurgia estética, além do enfermeiro fazer outros serviços como tratamentos de feridas, cuidados de acompanhamento e procedimentos. Além disso, enfatiza-se como enfermeiro contribui para a melhoria dos cuidados médicos.
5	The Expanding Role of the Canadian Nurse Practitioner in Medical Aesthetics	2020	Plastic Surgical Nursing,	Inglês	Destaca a atuação do enfermeiro de forma autônoma na estética, com possibilidade de gerenciar sala de cirurgia e ter sua própria clínica, além disso tem a liberdade de tornar a equipe capacitada através de treinamentos.

Fonte: Elaboração Própria. João Pessoa/PB, Brasil, 2022.

Após a busca dos artigos, ficou evidenciado o quanto insipiente a temática se apresenta nas publicações. Apesar desta demanda, as leituras da literatura integrante da amostra apontam assuntos relevantes no âmbito da atuação do enfermeiro na estética, temas estes que versaram entre três ideias centrais, a saber: 1) Processo histórico da enfermagem estética (A5); 2) Autonomia da enfermagem estética; 3) Arestas na formação da Enfermagem e limitações para capacitação profissional.

A cerca da ideia “Processo histórico da enfermagem estética”, observa-se que a enfermagem está em constante mudança para o aprimoramento da profissão, com isso construindo o seu desenvolvimento e individualidade como prática e ciência.

A enfermagem enquanto profissão legitimada é atuante desde o século XIX e avança historicamente com reconhecimento em diferentes áreas. O enfermeiro e o cuidar para com o indivíduo associados aos trabalhos interdisciplinar, tem se destacado, e com isso este profissional com o passar do tempo conseguiu tal evidência, uma vez que foram alcançando espaço após o desenvolvimento de estudos científicos e dedicação na práxis.¹⁰

O período da Enfermagem Moderna, que surgiu a partir de profissionalização da profissão, remonta do século XIX, construindo a Enfermagem como atividade, na qual predomina o cuidado, a proteção, a reabilitação e a recuperação da saúde, do ser humano,

que representativamente agrega ciência, disciplina, profissão e arte, além disso, o principal propósito desse trabalho é prestar assistência de qualidade ao coletivo e ao individual.¹¹⁻¹²

Ressalta-se, portanto, que desde os primórdios da profissionalização, a Enfermagem permanece atenta aos fenômenos do adoecimento, mantendo-se conectada às descobertas científicas, como também contribuindo para as ciências da saúde com estudos e publicações relacionados às boas práticas em saúde, assistência qualificada do cuidado e segurança do paciente.¹³

A legalização da profissão surgiu com a criação do primeiro código de Ética da Enfermagem, por volta de 1958, instituído pela então Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN). Também por meio dessa entidade são criados em 1973 os Conselhos Federal e regionais de enfermagem – COFEN e COREN's, os quais passam a exercer a função de disciplinar e normatizar o exercício da enfermagem e outras profissões ligadas a mesma.¹⁴

No Brasil a profissão da enfermagem é normatizada pelo Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) através da lei Nº 7.498/86 a qual dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem. Devido ao seu amplo espectro de atuação, suas áreas se correlacionam e ultrapassa demarcações arcaicas. Isto posto, a legalização das atividades do enfermeiro estão em constate transformação, para que seja sempre acobertado as inovações cabíveis a prática do cuidar. Nesse sentido o COFEN por meio da Resolução 577/2018 regulamenta as especialidades da enfermagem em três eixos: Eixo 1 (Saúde Coletiva; Saúde da Criança e do Adolescente; Saúde do Adulto; Saúde do Idoso e Urgência e Emergência); Eixo 2 (Atividades de gestão) e Eixo 3 (Atividades de ensino e pesquisa), a Enfermagem estética está contemplada no eixo 1.¹⁵⁻¹⁶ A atuação da enfermagem na estética, por sua vez, é regularizada pela Resolução Nº 626/2020, que entrou em vigor a partir da emissão do COFEN.⁷

Concernente a ideia central “Autonomia da enfermagem estética” os artigos (A1, A2 e A4) destacam como o enfermeiro atuante na área estética tem amplitude de escolha para sua laboração, com possibilidade diversas de procedimentos e empreendedorismo.

Na atualidade a procura por procedimentos estéticos não invasivos, tornou-se uma atividade de grande recorrência na sociedade. A lei da oferta e procura gera uma grande escala de oportunidades para o Enfermeiro esteticista, uma vez que, capacitado nessa área pode exercê-la com autonomia e reconhecimento para assim destacar-se na área.¹⁰

A atuação do Enfermeiro na área da estética é algo que está cada vez mais evidente na modernidade, em razão dos indivíduos estarem progressivamente em busca de uma qualidade de vida mais favorável, melhoria na sua aparência e da busca pela perfeição. Sendo assim, fica claro como é imprescindível a parceria entre a enfermagem e a estética, dado que ambas possuem o propósito do cuidar, oferecer o bem-estar, o conforto e aprimorar a totalidade do indivíduo, isto é, melhorar por completo o ser humano internamente e externamente.¹⁷

A atuação na área da estética é ampla envolvendo desde o manejo de feridas a procedimentos estéticos pouco invasivos.¹⁸

Sobre o exercício da enfermagem na estética, muito já foi dito e divergências suscitadas ao longo dos últimos anos. No entanto, o patamar atual de legalização é concreto para a categoria. Entre os procedimentos legalizados estão o manuseio de equipamento de fototerapia, doppler para avaliação de feridas, prescrição de coberturas para tratamento de feridas, uso de laser vermelho e infravermelho, tratamento de feridas utilizando o laser de baixa potência, mesoterapia e carboxiterapia, criolipólise, cosméticos, cosmecêuticos, dermo pigmentação, drenagem linfática, eletroterapia/Eletrotermofototerapia, terapia Combinada de ultrassom e Micro Correntes, micro pigmentação, ultrassom Cavitacional, vacuoterapia, conforme apresentado no Quadro 2.

Os artigos A2 e A3 por conseguinte abordam sobre a ideia “Arestas na formação da enfermagem e limitações para a capacitação profissional”, discutindo sobre como o assunto da enfermagem no âmbito da estética passa por dificuldades por não ser algo convencional, pouco conhecido e nem sempre valorizado.

A formação na estética ocorre após a graduação em enfermagem, sendo ela uma especialização altamente qualificada, a qual está cada vez mais evoluindo e tornando-se destaque na área da saúde. Contudo adversidades são encontradas para que isso ocorra

com frequência e seja solidificado no âmbito da enfermagem, em virtude principalmente da ausência de estímulos para abordar e educar outros indivíduos além do que estão interessados e buscam por si só, além da diminuta visibilidade da área na enfermagem, especificamente.¹⁹

Reflexão dos autores Holmberg, Carlstrom e Collier¹⁷ apontam em adição as limitações supracitadas, a mal regulamentação da especialidade, que apesar de lucrativa, gera insegurança nos profissionais pela possibilidade de atuar ética e moralmente ilícitos, dessa forma podendo desenvolver sérias implicações para a segurança do paciente e na solidificação da profissão.

Sobre esse aspecto esta revisão consubstancia todo um aparato legal que respalda a atuação do enfermeiro na estética, hipnotizando que talvez a pouca informação dos próprios profissionais suscite ideias equivocadas acerca dessa especialidade, o que lhes gera medo e insegurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legalização da profissão, qualquer que seja, é imprescindível em razão de ser um meio de segurança e fundamento para a execução das práticas. No caso da enfermagem, permite que o profissional possa exercer suas atividades amparado sem ter seus trabalhos invalidados, como também sendo uma forma de assegurar sua autonomia.

Atendendo ao objetivo proposto, os resultados dessa pesquisa apontaram o quanto a especialidade da enfermagem estética é, ainda, pouco investigada em termos científicos, muito embora a legislação própria da profissão esteja devidamente atualizada sobre sua competência e laboração.

Este estudo, possui como limitação o baixo número de artigos que abordam a temática da assistência do enfermeiro na enfermagem estética, a dificuldade em encontrar descritores que contemplem a temática nas buscas acadêmicas (apesar de usar termos padronizados nos descritores em saúde), bem com o fato das pesquisas se desenvolverem em outros países.

Espera-se que este trabalho contribua para a orientação e o posicionamento dos profissionais de enfermagem, sobre o conhecimento das inúmeras vertentes correlacionadas a profissão, inovadoras e autônomas. Ademais, o trabalho é uma forma de quebrar a barreira do desconhecido sobre algumas dúvidas, sendo elas abordadas a partir das aéreas da atuação, os procedimentos permitidos e legalizados, propondo assim o conhecimento e aprofundamento sobre o tema.

REFERÊNCIAS

1. PETRY S, TEIXEIRA FILHO C A, MAZERA M, SCHNEIDER D G, MARTINI J G. **Autonomia da enfermagem e sua trajetória na construção de uma profissão.** Hist Enferm: Rev eletrôn. 2019; 10(1): 66-75.
2. OGUISSO T, CIANCIARULLO T. **Trajetória da Enfermagem.** 1 ed. Manole; 2014. 304p.
3. PIRES, D. E. P. **Transformações necessárias para o avanço da Enfermagem como ciência do cuidar.** Revista Brasileira de Enfermagem. 2013; 66(1): 39-44.
4. KLETEMBERG D F, SIQUEIRA M T D, MANTOVANI M F, PADILHA M I, AMANTE L N, ANDERS J C. **O processo de enfermagem e a lei do exercício profissional.** Revista brasileira de enfermagem. 2010; 63(1): 26-32.
5. WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **State of the world's nursing 2020: investing in education, jobs and leadership.** Geneva, Switzerland: WHO; 2019.
6. JURADO S R, JURADO S V. **Enfermagem estética: avanços, dilemas e perspectivas.** Global Academic Nursing Journal. 2020; 1(1): e8-e8.
7. BRASIL. [Conselho Federal de Enfermagem (COFEN)]. **Resolução nº 626/2020.** Altera a Resolução Cofen nº 529, de 9 de novembro de 2016, que trata da atuação do Enfermeiro na área da Estética. Brasília: DF; 2020 [citado 15 out 2022]. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-626-2020_77398.html
8. BRANQUINHO M R, BICALHO E A G. **Atuação do enfermeiro estético: competências, conquistas e avanços.** Psicologia e Saúde em debate. 2019; 5(Supl. 2): 96-6.
9. MENDES K D S, SILVEIRA R C C P, GALVÃO C M. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem.** Texto & Contexto-Enfermagem. 2019; 28(1).
10. HARRISON J, HOTTA T. **Evidence-Based Education Is Essential in Medical Aesthetics Nursing.** Plastic Surgical Nursing. 2020; 40(3): 127-29.
11. RAVAGNANI A C. **História da enfermagem.** Rio de Janeiro: SESES; 2015.

12. PADILHA M I, BORENSTEIN M S, BELLAGUARDA M L R, SANTOS I. **Enfermagem: história de uma profissão**. 3. ed. São Caetano do Sul: Difusão Editora; 2020. 616 p.
13. CARLOS D J D. **Epidemias como perspectivas à profissionalização da enfermagem brasileira**. *Hist. enferm.* 2020; 1(1): 1-2.
14. SILVA A V, AMORIM R F, SOUSA A R. **Cenário sócio histórico do código de ética, direitos e deveres do profissional de enfermagem no Brasil**. *REVISA (Online)*. 2020; 9(3): 369-374.
15. BRASIL. [Conselho Federal de Enfermagem (COFEN)]. **Resolução nº 7498/1986**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, e dá outras providências. Brasília: DF; 2020 [citado 15 out 2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7498.htm
16. BRASIL. [Conselho Federal de Enfermagem (COFEN)]. **Resolução nº 577/2018**. Atualiza, no âmbito do Sistema Cofen/Conselhos Regionais de Enfermagem, os procedimentos para Registro de Títulos de Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu concedido a Enfermeiros e aprova a lista das especialidades. Brasília: DF; 2018 [citado 15 out 2022]. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Cofen-577-2018.pdf>
17. HOLMBERG C, CARLSTRÖM E, COLLIER H. **Registered nurses' perspectives on medically safe practices and sound ethical standards in aesthetic nursing: An interview study**. *Journal of Clinical Nursing*. 2020; 29(5-6): 944-954.
18. KHETPAL S, LOPEZ J, STEINBACHER D. **The Rise of Physician Assistants and Nurse Practitioners in Medically Necessary, Noninvasive Aesthetic Procedures for Medicare Beneficiaries**. *Plastic and Reconstructive Surgery*. 2021; 148(1): 163e-165e.
19. JONES J K, BENNETT S, ERLANDSSON M, GAMBORG C, HAUSER-GLITZ S, JUBERT I, et al **Aesthetic Medicine Nurses and Qualified Nonmedical Practitioners: Our Role and Requirements as Aesthetic Medicine Adapts to Worldwide Changes and Needs**. *Plastic Surgical Nursing*. 2018; 38(4), 153-157.

CAPÍTULO X

SEGURANÇA DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE DURANTE A PANDEMIA POR COVID-19

Suênia Kelly Targino da Silva²⁷; Ilana Vanina Bezerra de Souza²⁸;

Paulo Emanuel Silva²⁹; Bruna Beatriz Cavalcanti Rodrigues³⁰;

Camila Abrantes Cordeiro Morais³¹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-10

RESUMO: A Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), se tornou uma emergência de saúde pública mundial em 11 de março de 2020, após atingir todas as regiões do mundo. Dentre os grupos com maior risco de contaminação, se destacam os profissionais de saúde, por possuírem contato direto com pacientes com a Covid-19. Dessa forma, o objetivo do presente estudo é analisar as publicações científicas sobre a segurança e os fatores de risco associados à contaminação dos profissionais de saúde que atuam no cuidado direto de pacientes com suspeita ou diagnóstico confirmado de Covid-19. O estudo trata-se de uma revisão integrativa da literatura realizada na base de dados: MEDLINE, LILACS, BDENF e IBICS por meio da BVS para melhor seleção dos arquivos, foi utilizado o banco de periódicos SCIELO. Foram identificadas 1013 publicações, sendo 15 incluídas para análise, considerando-se os critérios de inclusão e exclusão. A partir da análise dos estudos, agruparam-se as informações em duas categorias temáticas: Importância dos EPIs para segurança dos profissionais de saúde e Estratégias de enfrentamento no combate à Covid-19. Observou-se prevalência de estudos que indicavam escassez de EPIs, déficit de conhecimento sobre o uso desses dispositivos e não seguimento dos protocolos implementados. Acredita-se que além do uso correto de EPIs, fatores como a organização do trabalho, estabelecimento de fluxo de pessoas em ambiente contaminado e limpo e uso de tecnologia e os protocolos também são essenciais para evitar a contaminação dos profissionais de saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Segurança do profissional. Covid-19. Enfermagem.

SAFETY OF HEALTHCARE PROFESSIONALS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT: Covid-19, a disease caused by the new coronavirus (Sars-Cov-2), became a global public health emergency on March 11, 2020, after reaching all the world. Among the groups with a higher risk of contamination, health professionals stand out, as they have direct contact with patients with Covid-19. Thus, the aim of this study is to analyze scientific publications on safety and risk factors associated with contamination of health professionals who work in the direct care of patients with suspected or confirmed

27 E-mail: sueniakellytargino@gmail.com

28 E-mail: ilanavbs@gmail.com

29 E-mail: pauejp@hotmail.com

30 E-mail: brunabeatriz015@gmail.com

31 E-mail: camila_abrantes@hotmail.com

diagnosis of Covid-19. The study is an integrative literature review carried out in the database: MEDLINE, LILACS, BDENF and IBECs through the VHL for better selection of files, using the SCIELO journal database. There were identified 1013 publications, 15 of which were included for analysis, considering the inclusion and exclusion criteria. From the analysis of the studies, the information was grouped into two thematic categories: Importance of PPE for the safety of health professionals and Coping strategies in the fight against Covid-19. There was a prevalence of studies that indicated lack of PPE, lack of knowledge about the use of these devices and failure to follow the implemented protocols. It is believed that, in addition to the correct use of PPE, factors such as work organization, establishment of a flow of people in a contaminated and clean environment, and the use of technology and protocols are also essential to prevent the contamination of health professionals.

KEYWORDS: Professional safety. Covid-19. Nursing.

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou a existência de um novo vírus, em casos relatados de pneumonia, na cidade de Wuhan, na China, identificado como o novo coronavírus, nomeado de SARS-CoV-2. A doença, que recebeu o nome de covid-19, rapidamente se espalhou por toda a China e pela Ásia e, em dois meses, atingiu todos os continentes, o que representou um dos problemas de saúde mais críticos das últimas décadas e se caracterizou como uma emergência na saúde mundial por sua alta transmissibilidade e mortalidade.^(1,2)

Devido à sua alta transmissibilidade, principalmente por gotículas e aerossóis, a OMS declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional e, em 11 de março de 2020, declarou a doença como uma pandemia, emitindo um alerta global e universal de segurança em saúde. No território brasileiro, o primeiro caso confirmado de covid-19 foi divulgado em fevereiro de 2020. Até setembro desse mesmo ano, foram registrados 4.657.702 casos e 139.808 óbitos pela covid-19.^(3,4,5)

Considerando que a transmissão da doença ocorre, principalmente, através de gotículas presentes em secreções respiratórias, um dos principais grupos com maior risco de contaminação são os que mantêm contato direto com pessoas infectadas e/ou profissionais de saúde que cuidam diretamente dos pacientes com covid-19. Devido à característica laboral desses trabalhadores, é necessário adotar medidas de proteção, tendo em vista o alto risco de serem contaminados.^(2,4)

Estudos nacionais e internacionais vêm sendo realizados, com a finalidade de analisar a incidência e as repercussões da covid-19 entre os profissionais de saúde. Cerca de 3 mil foram infectados na China, dentre os quais, 23 morreram, e na Itália, dos 4.884 casos de profissionais de saúde infectados, 24 foram a óbito⁽⁶⁾. O Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), o único conselho de saúde que, até o momento, publica informações atualizadas sobre seus profissionais, registrou que 27.930 profissionais de Enfermagem foram afastados do trabalho por suspeita ou diagnóstico de covid-19, até setembro de 2020. Esse panorama reforça o risco iminente que inflige esses trabalhadores, além dos aspectos físicos e psicológicos inerentes às situações⁽⁷⁾.

O elevado índice de infecções está associado à falta de equipamentos de proteção individual (EPIs) e de preparo dos profissionais de saúde sobre o uso adequado das medidas de segurança, higiene inadequada das mãos, contato com indivíduos assintomáticos e com colegas de trabalho possivelmente infectados, técnicas invasivas com risco de gerar aerossóis, carga extensiva de trabalho, exaustão mental, esgotamento físico e medo^(3,4,5). Nesse contexto, a Associação Médica Brasileira registrou, até o dia 21 de setembro de 2020, 3.926 denúncias anônimas dos profissionais de saúde sobre a falta de diversos EPIs em todo o país.⁽⁶⁾

O grande desafio dos profissionais de saúde na pandemia é de desempenhar suas funções com segurança, tendo em vista que o contexto de saúde atual é repleto de incertezas, devido à escassez de conhecimentos sobre a forma de transmissão, o controle e o tratamento da covid-19. Visando estabelecer estratégias que diminuam o afastamento de profissionais de saúde por contaminação e infecção pela covid-19, entidades como a Organização Mundial da Saúde e o *Centers for Diseases Control and Prevention* (CDC) organizaram e sistematizaram protocolos com informações atualizadas para facilitar a compreensão na dinâmica de transmissão entre os profissionais expostos à doença.⁽¹⁾

Nessa perspectiva, é necessário discutir sobre os diferentes aspectos envolvidos nas atividades laborais que contribuem para disseminar o vírus e a prática insegura dos profissionais de saúde. Assim, este estudo contribui para ampliar as reflexões sobre a implementação de ações e de propostas, com o intuito de proteger a saúde dos profissionais que atuam no atendimento direto aos pacientes com covid-19, e tem como objetivo analisar as publicações científicas sobre a segurança e os fatores de risco

associados à contaminação dos profissionais de saúde que atuam no cuidado direto de pacientes com suspeita ou diagnóstico confirmado de covid-19.

METODOLOGIA

Trata-se de uma Revisão Integrativa da Literatura, em que foram percorridas as seguintes etapas para a realização deste estudo: identificação do problema e definição da questão de pesquisa; estabelecimento de critérios para inclusão e/ou exclusão de estudos para a busca de literatura científica; definição das informações a serem extraídas dos estudos; avaliação dos estudos; interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento. ⁽⁸⁾

A primeira etapa consistiu em definir, de maneira clara, o tema a ser investigado, para analisar o maior número possível de publicações relacionados à segurança dos profissionais de saúde na linha de frente ao combate da covid-19. Assim, foi definida a questão norteadora: “Quais as evidências científicas sobre a segurança e os fatores de risco associados à contaminação dos profissionais de saúde que atuam no cuidado direto de pacientes com suspeita ou diagnóstico confirmado de covid-19?”.

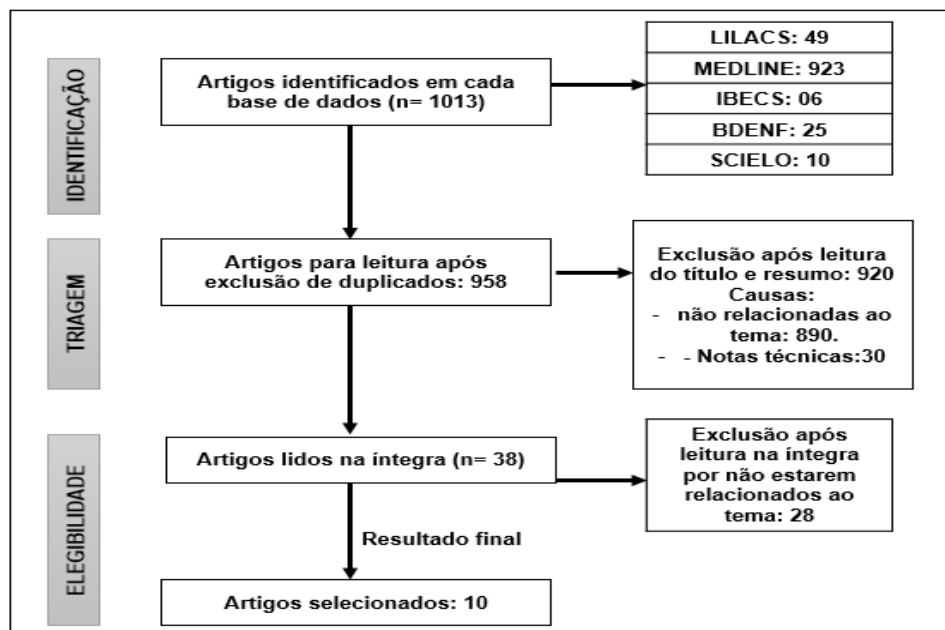
A busca foi realizada em quatro bases de dados: *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE), Literatura Latino-Americana do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Bases de Dados de Enfermagem* (BDENF) e *Índice Bibliográfico Espanhol de Ciências da Saúde* (IBECS), por meio do Portal da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Para selecionar melhor os arquivos, foi utilizado o banco de periódicos *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO).

Foram utilizados os termos identificados no vocabulário na base dos *Descritores em Ciências da Saúde* (DeCS) e no *Medical Subject Headings* (MeSH). Para isso, utilizou-se uma combinação dos descritores: ‘Saúde ocupacional’, ‘Pessoal da saúde’ e ‘Covid-19’, separados pelo operador booleano AND. Os dados foram coletados no período de agosto a setembro de 2021. Para selecionar a amostra, foram adotados os seguintes critérios de elegibilidade: publicações na modalidade de artigo, texto completo, sem recorte temporal e nos idiomas português, espanhol e inglês. Foram excluídas publicações como: teses, dissertações, monografias, trabalhos de conclusão de curso,

relatos de experiência, manuais, resenhas, notas prévias e artigos que não abordavam o tema proposto.

A busca e a seleção dos artigos foram realizadas por dois revisores de forma independente, com o intuito de conferir mais rigor metodológico. As discordâncias foram solucionadas no devido instante da detecção, a fim de não comprometer o prosseguimento metodológico. Seguiu-se com o procedimento de leitura de títulos, resumos e, posteriormente, artigos completos, para analisar se eles contemplavam a questão norteadora do estudo. Para analisar e sintetizar os artigos que compuseram o corpo amostral, utilizou-se um instrumento construído pelo pesquisador, preenchido para cada artigo, por meio do qual foram obtidas informações sobre o título, o ano de publicação, o objetivo e os principais resultados do estudo.

Figura 1: Distribuição das publicações encontradas de acordo com os critérios de elegibilidade, exclusão e as bases de dados, João Pessoa, Paraíba, Brasil, 2020.



Foram encontradas 1013 publicações. Depois de identificar os estudos duplicados e de ler os títulos e os resumos, foram excluídos 975 artigos. Portanto, foram lidos 38 manuscritos, na íntegra, e excluídos 28 por não estarem relacionados ao tema. Finalmente, foram selecionados 10 artigos para compor a amostra da revisão (Figura 1). A

apresentação dos resultados e a discussão final foram feitas de forma descritiva, por meio de estatística simples por porcentagem e em forma de quadros.

RESULTADOS

Para caracterizar os artigos selecionados, cada um deles recebeu um código formado pela letra A (Artigo) seguida de um número, conforme apresentado no Quadro 1.

QUADRO 1. Distribuição dos artigos selecionados para a revisão integrativa. João Pessoa, Paraíba, Brasil, 2020.

Cód.	ANO	TÍTULO/PERIÓDICO
A1	2021	Repercussões da pandemia pela covid-19 no serviço pré-hospitalar de urgência e a saúde do trabalhador. Escola Anna Nery. ⁽⁹⁾
A2	2021	Utilização de equipamentos de proteção individual para atendimento de pacientes com Covid-19: revisão de escopo. Revista Gaucha de Enfermagem. ⁽¹⁰⁾
A3	2020	Condições de trabalho e o impacto na saúde dos profissionais de Enfermagem frente à Covid-19. Revista Cogitare Enfermagem. ⁽¹¹⁾
A4	2020	De cuidador a paciente: na pandemia da covid-19, quem defende e cuida da Enfermagem brasileira? Escola Anna Nery. ⁽¹²⁾
A5	2020	Pandemia de Covid-19 e o uso racional de equipamentos de proteção individual. Revista de Enfermagem UERJ. ⁽¹³⁾
A6	2021	Conhecimento e uso de equipamentos de proteção individual por profissionais de Enfermagem durante a pandemia da covid-19. Revista Escola de Enfermagem USP. ⁽¹⁴⁾
A7	2021	Segurança dos profissionais de saúde no enfrentamento do novo coronavírus no Brasil. Escola Anna Nery. ⁽⁵⁾
A8	2021	Denúncias da Enfermagem brasileira sobre a exposição a riscos laborais durante a pandemia de covid-19. Revista Nursing. ⁽¹⁵⁾
A9	2020	Prevenção de contágio por covid-19 na exposição ocupacional em Saúde: scoping review. Cuidarte Enfermagem. ⁽¹⁶⁾
A10	2020	Covid-19: Por que a proteção de trabalhadores e trabalhadoras da saúde é prioritária no combate à pandemia?. Revista Trab. Educ. Saúde. ⁽²⁾

Os estudos foram publicados entre os anos de 2020 e 2021, ambos com cinco (50%) publicações, caracterizando a recente motivação para investigar a doença. O periódico com o maior número de artigos selecionados foi a Revista Escola Anna Nery, com três (30%) publicações. O quadro a seguir demonstra uma síntese geral das principais características encontradas nos artigos a partir do objetivo e os principais resultados dos estudos (Quadro 2).

QUADRO 2. Características dos artigos selecionados para a revisão integrativa, João Pessoa, Paraíba, Brasil, 2020.

Cód.	OBJETIVO	PRINCIPAIS RESULTADOS
A1	Conhecer as repercussões da pandemia pela covid-19 no trabalho e na saúde dos profissionais do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) de uma capital da Região Sul do Brasil. Métodos	Mudanças percebidas frente a COVID-19: aumento nas demandas assistenciais por agravos respiratórios, prejuízos nas relações com serviços da rede face aos novos protocolos e aumento do tempo de resposta pela higienização das ambulâncias e paramentação /desparamentação; Dificuldades em relação aos equipamentos de proteção individual.
A2	Sumarizar o conhecimento sobre recomendações do uso de equipamentos de proteção individual necessários para a prestação do cuidado por profissionais de saúde a pacientes suspeitos ou infectados pelo novo coronavírus.	Os equipamentos de proteção individual utilizados não seguem a padronização global, segundo o tipo, a qualidade e a provisão adequada e expõe os profissionais de saúde ao risco de contaminação.
A3	Refletir sobre as condições de trabalho dos profissionais de Enfermagem no enfrentamento do novo coronavírus e apontar o impacto na vida desses profissionais em meio à pandemia.	As fragilidades encontradas no cotidiano laboral dos profissionais de Enfermagem são descritas pela literatura nacional e a internacional, nas quais estão incluídas as más condições de trabalho, sobrecarga física e mental, baixa remuneração e falta de equipamentos de proteção individual adequados para o enfrentamento desse agravo.
A4	Refletir sobre a saúde do trabalhador de Enfermagem diante da crise da pandemia pela covid-19.	Os riscos à saúde do trabalhador de Enfermagem, que já eram preocupantes antes da pandemia, tornaram-se alarmantes no atual contexto, especialmente por conta da incapacidade de um sistema de saúde há muito precarizado.
A5	Descrever as recomendações sobre o uso racional e seguro dos equipamentos de proteção individual (EPI) no transcorrer da cadeia assistencial de pessoas com suspeita ou confirmação de contaminação pelo novo coronavírus.	O uso de EPI é indispensável aos trabalhadores de saúde durante a pandemia de covid-19, contudo é imprescindível coordenar a cadeia de fornecimento desses insumos, implementar estratégias que minimizem a necessidade de EPI e garantir o uso de maneira adequada.
A6	Investigar o conhecimento e o uso dos EPI por profissionais de Enfermagem que atuam na Atenção Básica, na linha de frente do combate à pandemia de covid-19.	Os profissionais de Enfermagem entrevistados demonstraram não ter conhecimento suficiente para usar adequadamente os equipamentos, o que pode comprometer sua



		integridade e a do paciente como sujeito que recebe o cuidado não seguro.
A7	Apresentar o número de profissionais de saúde acometidos pela covid-19 no Brasil e identificar algumas medidas de controle para reduzir a vulnerabilidade e as repercussões sobre a saúde desses profissionais no enfrentamento da pandemia de covid-19.	Algumas medidas recomendadas são: práticas de segurança no trabalho e equipamentos de proteção individual. As repercussões envolvem saúde mental, com implicações psíquicas e transtornos psicológicos e psiquiátricos.
A8	Refletir sobre os aspectos relacionados ao trabalho da equipe de Enfermagem durante a pandemia da covid-19 no Brasil.	O déficit de EPI com o subdimensionamento das equipes e a sobrecarga de trabalho podem estar associados ao elevado número de óbitos de profissionais durante o período analisado.
A9	Mapear as principais medidas de prevenção da covid-19 relacionadas à exposição ocupacional dos profissionais de saúde no enfrentamento da pandemia.	Múltiplos fatores inerentes à redução dos riscos ocupacionais, como o uso de EPIs, a adequação de fluxos e processos de trabalho, a identificação e o monitoramento precoce de casos suspeitos e/ou confirmados e ações de higiene e desinfecção.
A10	Sumarizar e sistematizar aspectos relativos às condições de trabalho e de saúde dos(as) trabalhadores(as) da saúde nessa pandemia, enfatizando a situação no Brasil, experiências exitosas na proteção do trabalho em saúde em outros países e recomendações para o contexto brasileiro.	Para enfrentar a covid-19, no Brasil, destacam-se como recomendações: revisão de fluxos de atendimento e definição de características e condições para cada etapa de atendimento; estabelecimento da covid-19 como doença relacionada ao trabalho para os grupos expostos.

DISCUSSÃO

Para apresentar as considerações acerca da segurança e dos fatores de risco associados à contaminação dos profissionais de saúde que atuam na pandemia, elas foram organizadas em duas categorias temáticas, considerando os achados mais relevantes: ‘Importância dos EPIs para a segurança dos profissionais de saúde’ e ‘Estratégias de enfrentamento no combate à covid-19’.

IMPORTÂNCIA DOS EPIS PARA A SEGURANÇA DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE

No Brasil, ainda não foram constatados dados oficiais sobre o número de profissionais de saúde afetados pela covid-19 em 2020. Já em março de 2021, o Brasil era responsável por 23% das mortes de profissionais de Enfermagem no mundo, ultrapassando 699. De acordo com dados do Conselho Nacional da Categoria de Enfermagem, em novembro de 2020, ocorreram 1.500 mortes em 44 países, e em abril de 2021, no Brasil, morreram 810 médicos por causa da pandemia. Segundo relatos da equipe do SAMU, mudanças bruscas de estilo de vida e de trabalho afetam os profissionais que atuam na linha de frente e causam sintomas como ansiedade, estresse, depressão, medo, dor e alterações do sono. ^(7,9)

Vários fatores podem contribuir para aumentar a probabilidade de os profissionais de saúde que trabalham na linha de frente em combate à covid-19 se contaminarem, entre eles, o excesso de carga horária de trabalho, a exposição direta às partículas virais pelo elevado número de atendimento a pacientes acometidos pelo vírus e a demanda de funções. Para minimizar as chances de esses profissionais serem contaminados, eles devem passar por treinamento acerca do uso correto de EPIs e da maneira certa de se paramentar e desparamentar, do local adequado para descartar e higienizar os materiais que não são descartáveis e orientações sobre segurança e saúde no local de trabalho. ⁽²⁾

Estudo científico com a finalidade de detectar os medos e os desafios que os trabalhadores de saúde estão vivenciando no momento da pandemia, no ambiente hospitalar, mostrou que, devido ao contexto da covid-19, houve o desenvolvimento de emoções como medo, principalmente nos trabalhadores que atuam na linha de frente. Além disso, o estudo cita vários desafios que esses profissionais enfrentam, entre eles: adaptação à nova rotina de trabalho, falta de EPIs, treinamentos escassos, conhecimento insuficiente sobre a doença, medo do contágio e de infectar familiares e amigos, além de número reduzido de profissionais de saúde. ⁽¹⁷⁾

A escassez e a inadequação de EPI foi o principal aspecto denunciado pelos profissionais aos Conselhos Regionais, além do dimensionamento inadequado das equipes, que foi agravado pelo aumento da demanda dos serviços durante a pandemia ⁽¹⁴⁾. Desde os primeiros estudos que envolveram casos de infecção por coronavírus, órgãos mundiais de saúde determinaram a adoção de medidas de precaução por contato, gotícula e aerossóis, com ênfase na utilização de EPIs durante o contato dos profissionais de saúde

com pacientes acometidos por covid-19. Outro fator destacado é a relevância de capacitar os profissionais de saúde para utilizarem os EPIs corretamente, a fim de evitar uma possível contaminação. ⁽⁸⁾

De maneira semelhante, outra pesquisa realizada com o objetivo de analisar as evidências de contaminação pelo coronavírus e a morte dos trabalhadores de saúde mostrou que a falta de EPIs, sua utilização de forma errada e/ou o não uso, trabalho exaustivo, convívio direto com clientes e profissionais de saúde possivelmente infectados, técnicas diretas com possíveis risco de contaminação por aerossóis, análise e confirmação tardia de diagnóstico e ambientes sem circulação de ar adequada são fatores de risco para contaminar os profissionais de saúde. ⁽³⁾

Assim, com o intuito de descrever a atuação, a exposição e os fatores de risco dos profissionais de Enfermagem, no contexto da covid-19, e a necessidade de serviços de apoio psicológico, estudo evidenciou que os trabalhadores de Enfermagem que atuam na linha de frente contra o coronavírus são mais susceptíveis à contaminação, a qual é atribuída à falta de EPIs. Além disso, o afastamento de profissionais infectados, o medo de ser contaminado e a falta de apoio psicológico são fatores que causam sobrecarga emocional e física. ⁽¹⁸⁾

Um estudo realizado com profissionais de saúde que atuavam em procedimentos geradores de aerossóis demonstrou a importância e a eficácia do uso de EPIs durante esses procedimentos, quando revela que os trabalhadores de saúde que usaram todas as medidas de precaução não tiveram a infecção pelo coronavírus, e os que não usaram pelo menos uma das medidas estabelecidas foram infectados. Em se tratando do uso de EPIs, observou-se que, embora dispusessem de máscaras, luvas, aventais e/ou capotes, alguns profissionais os usavam inadequadamente e se expunham à contaminação. ⁽¹³⁾

Pesquisa realizada no município de Picos (PI) revelou que os profissionais de Enfermagem que atuam na Atenção Básica, durante a pandemia da covid-19, não têm conhecimento suficiente sobre como usar corretamente os EPIs. Dentre os principais erros que eles mencionaram, destacam-se a sequência de paramentação e desparamentação, o conhecimento acerca do tempo de validade dos EPI, a reutilização inadequada de materiais descartáveis e materiais utilizados para desinfecção. ⁽¹²⁾

É necessário analisar cuidadosamente as recomendações para a produção e o uso desses equipamentos no contexto da crise. Máscaras de tecido não são consideradas equipamento de proteção individual, e recursos escassos não podem ser usados como desculpa para colocar em risco a saúde dos trabalhadores. De acordo com um estudo realizado em uma agência de saúde, profissionais que usam máscaras de algodão correm mais riscos de se infectar do que os que usam máscaras cirúrgicas, por isso as máscaras de pano não são recomendadas para os profissionais de saúde. As diretrizes devem ser científicas, caso contrário, os profissionais de saúde podem perder a confiança nas instituições especializadas, o que pode afetar as recomendações e a adoção de futuras diretrizes. ⁽¹⁰⁾

A resposta limitada dos serviços de saúde para atenderem à demanda dos pacientes, o reduzido número de profissionais de saúde disponíveis e capacitados para isso, a escassez de EPIs, a falta de protocolos eficientes e o despreparo dos gestores para estabelecerem estratégias para enfrentar essa situação têm contribuído para o desenvolvimento de crise sanitária, econômica e política em alguns países que prejudica prejuízos os profissionais de saúde que atuam na linha de frente e se encontram em situação de vulnerabilidade ocupacional. ⁽⁸⁾

O trabalhador tem o direito de se recusar a exercer atividades que não lhe deem segurança ou de suspender as atividades individuais ou coletivas quando o local de trabalho não oferecer condições seguras para o exercício profissional ou desconsiderar a legislação vigente, exceto em situações de urgência e emergência. Nesse contexto, o papel das organizações profissionais e sindicais e a mobilização dos coletivos profissionais são extremamente importantes. É importante saber que, em circunstâncias anormais, como a pandemia causada pelo SARS-CoV-2, os dilemas éticos aumentarão. ⁽¹⁰⁾

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO NO COMBATE À COVID-19

Acredita-se que, além do uso correto de EPIs, fatores como a organização do trabalho, o estabelecimento de fluxo de pessoas em ambiente contaminado e limpo, o uso de tecnologia e os protocolos também são essenciais para proteger os profissionais de

saúde no ambiente hospitalar e, quando utilizados em conjunto, podem prevenir o adoecimento e a morte desses profissionais. ⁽⁷⁾

Alguns autores consideram os relatos de formação e qualificação insuficientes. Em relação ao contexto dos serviços de saúde, são muitas as tentativas de se adaptar ao novo contexto de assistência pandêmica. No entanto, esses relatórios apenas alteraram protocolos internos e normas técnicas, e os trabalhadores alegaram que não fizeram treinamentos em instituições relacionados à covid-19. Os dados sobre o adoecimento dos profissionais no contexto da covid-19 ainda são inconsistentes, porque os números estão aumentando a cada dia e, nem sempre, as autoridades de saúde conseguem distinguir os trabalhadores da população em geral. ⁽¹¹⁾

Estudo realizado com o objetivo de sumarizar e sistematizar aspectos relativos às condições de trabalho e de saúde dos profissionais da saúde atuantes na pandemia ressaltou a importância de implementar estratégias para o enfrentamento da covid-19, tais como: a revisão de protocolos de atendimento, a ênfase da covid-19 como doença associada ao trabalho para os grupos expostos, o adequado estabelecimento de condições para a realização do trabalho, além de ações para reduzir os estressores ocupacionais. ⁽²⁾

Recomenda-se a padronização dos EPIs preconizados por órgãos nacionais e internacionais, como o *Centers for Disease Control and Prevention*, *Occupational Safety and Health Administration*, *National Institute for Occupational Safety and Health*, Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Ministério da Saúde⁽¹¹⁾. Dentre as recomendações, as máscaras dos tipos N95, FFP2 ou similar estão indicadas durante a realização de procedimentos geradores de aerossóis, como intubação ou aspiração traqueal, ventilação mecânica invasiva e não invasiva e ressuscitação cardiopulmonar. Ainda com o objetivo de evitar a contaminação, é importante dar orientações sobre o uso correto dos EPIs, tais como: uso de máscara cirúrgica e N95 ou similares e sua reutilização, vestimentas duplas e uso de macacão; elaboração e prática de protocolos de atendimento na realização do cuidado; e treinamento ou capacitação dos profissionais de saúde ^(8,9).

A gestão de EPI deve ser coordenada em âmbito nacional e internacional, por meio de mecanismos básicos de gestão da cadeia de abastecimento, incluindo os seguintes

itens, mas sem se limitar a eles: prever o uso de EPI com base em um modelo quantitativo razoável para garantir o uso adequado dos itens necessários; monitorar e controlar as solicitações de equipamentos feitas por países ou grandes centros de resposta a epidemias; incentivar o uso de métodos de gestão de pedidos centralizados para evitar a duplicação de inventário e garantir o cumprimento estrito com regras básicas de gerenciamento de estoque, a fim de limitar perdas, pedidos em atraso ou falta de estoque; monitorar a distribuição de EPIs de ponta a ponta, além de monitorar e controlar a distribuição desses equipamentos vendidos em lojas de suprimentos médicos ⁽¹⁰⁾.

De maneira geral, os EPI que devem ser disponibilizados para prevenir a covid-19 nos serviços de saúde são: gorro, óculos de proteção ou protetor facial, máscara, avental impermeável de mangas compridas e luvas de procedimento. Tais dispositivos são baseados nas atividades realizadas e no risco biológico a que os profissionais estão expostos. Devem-se garantir acesso, quantidade, qualidade e treinamento adequado para o uso e o descarte desses equipamentos. ⁽¹³⁾

Devido à escassez global, recomenda-se minimizar a demanda por EPIs, protegendo os trabalhadores e demais indivíduos em instituições médicas do impacto do novo coronavírus, utilizando a telemedicina para avaliar casos suspeitos; utilizar barreiras físicas para reduzir a exposição ao vírus, como painéis de vidro ou plástico, e impedir que os profissionais de saúde entrem na sala onde ficam os pacientes infectados com covid-19, se eles não estiverem diretamente envolvidos no cuidado desses pacientes ^(10,13).

No planejamento adequado das atividades que são feitas à beira do leito, também vale a pena considerar uma combinação de atividades para minimizar o número de vezes em que o profissional entra no quarto. Quando possível, um grupo de profissionais do serviço de saúde deve ser designado para atender aos casos suspeitos ou confirmados da doença, sem se deslocar para outras áreas de atendimento ou prestar assistência a outros pacientes. Recomenda-se limitar o número de trabalhadores e de familiares que entram em contato com casos suspeitos ou confirmados de covid-19. No processo de transporte desses pacientes, devem-se evitar operações desnecessárias para minimizar a possibilidade de contaminar a equipe e os materiais ⁽¹⁰⁾.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a recente descoberta do novo coronavírus e suas consequências para a população geral e os profissionais de saúde, fica evidente a necessidade de estudos como este a fim de garantir novas informações, condutas e protocolos para proteger os trabalhadores de saúde e garantir atendimento contínuo a toda a população.

Neste estudo, identificaram-se vários fatores relacionados à contaminação dos profissionais de saúde que atuam na linha de frente cuidando de pacientes com diagnóstico de covid-19. Foi possível constatar que a escassez de equipamentos de proteção individual é um dos fatores predominantes, devido ao seu custo e à falta de insumos. Outro fator importante diz respeito à qualidade dos produtos oferecidos aos profissionais, que não se encaixam nos parâmetros preconizados pelas organizações internacionais. Por fim, um fator de risco associado às altas taxas de contaminação é a falta de conhecimento dos profissionais acerca do uso correto e a retirada dos equipamentos de proteção individual.

As limitações desta revisão estão associadas, especialmente, ao restrito número de estudos e ao baixo nível de evidências disponíveis até o momento. Entretanto, os resultados deste estudo são relevantes, por se tratar de um tema atual e necessário para planejar ações que visem prevenir o adoecimento e a morte de profissionais de saúde que atuam cuidando de pacientes com a covid-19.

REFERÊNCIAS

1. RIBEIRO AP, OLIVEIRA GL, SILVA LS, SOUZA ER. **Saúde e segurança de profissionais de saúde no atendimento a pacientes no contexto da pandemia de covid-19:** revisão de literatura. Rev bras saúde ocup. 2020; 45:e25.
2. HELIOTERIO MC, LOPES FQRS, SOUSA CC, SOUZA FO, PINHO OS, SOUSA FNF, et al. **Covid-19:** Por que a proteção de trabalhadores e trabalhadoras da saúde é prioritária no combate à pandemia? Trab Educ Saúde. 2020;18(3):1-13.
3. SANT'ANA G, IMOTO AM, AMORIM FF, TAMINATO M, PECCIN MS, SANTANA LA, et al. **Infecção e óbitos de profissionais da saúde por covid-19:** revisão sistemática. Acta Paul Enferm. 2020; 33:1-9.
4. MORAES, EB, SANCHEZ, MCO, VALENTE, GSC, SOUZA, DF & NASSAR, PRB (2020). **Safety of health professionals in covid-19 times:** a reflection. Research, Society and Development, 9(7): 1-15, e134973832.

Santana N, Costa GA, Costa SSP, Pereira LV, Silva JV, Sales IPPM. Segurança dos profissionais de saúde no enfrentamento do novo coronavírus no Brasil. Esc Anna Nery 2020;24(spe):e20200241.

5. OLIVEIRA AC, LUCAS TC, IQUIAPAZA RA. **What has the covid-19 pandemic taught us about adopting preventive measures?** Texto Contexto Enferm. 2020;29:e20200106.

6. CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). **Brasil tem 30 mortes de profissionais de Enfermagem por coronavírus e mais de 4 mil afastados pela doença.** Brasília (DF):Conselho Federal de Enfermagem; 2020.

7. SOUZA MT, SILVA MD, CARVALHO R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer.** Rev Einstein. 2010;8(1):102-6.

8. PAI DD, GEMELLI MP, BOUFLEUER E, FINCKLER PVPR, MIORIN JD, TAVARES JP, CENCI DC. **Repercussões da pandemia pela covid-19 no serviço pré-hospitalar de urgência e a saúde do trabalhador.** Esc Anna Nery 2021;25(spe):e20210014.

9. GARCIA GPA, FRACAROLLI IFL, SANTOS HEC, SOUZA VRS, CENZI CM, MARZIALE MHP. **Utilização de equipamentos de proteção individual para atendimento de pacientes com covid-19: revisão de escopo.** Rev Gaúcha Enferm. 2021;42(esp):e20200150.

10. MIRANDA FMA, SANTANA L DE L, PIZZOLATO AC, SAQUIS LMM. **Condições de trabalho e o impacto na saúde dos profissionais de Enfermagem frente à covid-19.** Cogitare enferm. 2020; 25: e72702.

11. SOARES SSS, SOUZA NVDO, CARVALHO EC, VARELLA TCMML, ANDRADE KBS, PEREIRA SRM, COSTA CCP. **De cuidador a paciente: na pandemia da covid-19, quem defende e cuida da enfermagem brasileira?.** Esc Anna Nery .2020;24(spe):e20200161.

12. SOARES SSS, SOUZA NVDO, SILVA KG, CESAR MP, SOUTO JSS, LEITE JCRAP. **Pandemia de covid-19 e o uso racional de equipamentos de proteção individual.** Rev enferm UERJ, Rio de Janeiro, 2020; 28:e50360.

13. MOURA MSS, SANTOS E SILVA RK, MENDES PM, SOUSA ASJ, CARVALHO NETO FJ. **Conhecimento e uso de equipamentos de proteção individual por profissionais de Enfermagem durante a pandemia da covid-19.** Rev Esc Enferm USP. 2021;55:e20210125

14. XIMENES NETO FRG, MACHADO MH, FREIRE NP, NERI DA SILVA, MC, SANTOS BMP, WERMELINGER MCMW. **Denúncias da Enfermagem brasileira sobre a exposição a riscos laborais durante a pandemia de covid-19.** Revista Nursing, 2021; 24 (280): 6.

15. CONEGLANI TV, UEHARA SCSA, MAGRI MA. **Prevenção de contágio por covid-19 na exposição ocupacional em saúde: scoping review.** Cuid Enferm. 2020 jul.-dez.; 14(2):156-163.

16. RIBEIRO AMN ET. al. **COVID – 19: medos e desafios dos profissionais de saúde diante da pandemia.** Research, Society and Development. 2020; 12(9): e6891210712.

17. MOREIRA AS, LUCCA SR. **Apoio psicossocial e saúde mental dos profissionais de Enfermagem no combate à covid-19.** Enfermagem em Foco. 2020; 11 (1). Especial: 155-161.

CAPÍTULO XI

A SEGURANÇA DO PACIENTE RELACIONADA A LIDERANÇA DO ENFERMEIRO NO AMBIENTE HOSPITALAR

Sílvia Souza Lima Costa³².

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-11

RESUMO: A segurança do paciente está diretamente relacionada na execução dos procedimentos realizados pela equipe de enfermagem no ambiente hospitalar, sob o comando do Enfermeiro, agente responsável pelo gerenciamento da equipe; a sua presença essencial a fim de manter a segurança do paciente e influenciar o ambiente, produzindo relações harmoniosas entre os membros da enfermagem o qual culminará no atendimento final ao paciente e a sua segurança. Buscou-se a pesquisa bibliográfica que permite o conhecimento do assunto escolhido e a abertura para novas ideias, baseado no conhecimento científicos já publicado, artigos científicos com data de publicação recentes. O comportamento do enfermeiro líder recebe influência do meio que ele está inserido, contribuindo para a relação da equipe de enfermagem e sua liderança, sendo uma adversidade encontrada no dia a dia dentro do ambiente hospitalar, os erros são ligados as falhas que existem no ambiente hospitalar, concebendo maior risco de erros, acarretando danos à segurança do paciente devido as lacunas de deficiência no conhecimento científico e na comunicação do Enfermeiro com a equipe; a liderança servil do enfermeiro é o primeiro passo para uma liderança eficaz, exercer influência sobre os outros a fim de desenvolver a empatia no grupo e sentimento de ajuda; a liberdade da equipe de enfermagem com o Enfermeiro líder reflete no atendimento final na segurança do paciente.

PALAVRAS-CHAVE: Segurança do paciente. Liderança. Enfermagem.

PATIENT SAFETY RELATED TO NURSE LEADERSHIP IN THE HOSPITAL ENVIRONMENT

ABSTRACT: Patient safety is directly related to the execution of procedures performed by the nursing team in the hospital environment, under the command of the Nurse, the agent responsible for managing the team; their essential presence in order to maintain patient safety and influence the environment, producing harmonious relationships between nursing members which will culminate in final patient care and safety. Bibliographical research was sought, which allows knowledge of the chosen subject and openness to new ideas, based on scientific knowledge already published, scientific articles with recent publication dates. The behavior of the nurse leader is influenced by the environment in which he is inserted, contributing to the relationship between the nursing team and its leadership, being an adversity found in the day to day within the hospital environment, the errors are linked to the failures that exist in the hospital environment, conceiving a greater risk of errors, causing damage to patient safety due to deficiencies in scientific knowledge and in communication between the Nurse and the

32 Faculdade Farese. E-mail: enfersilviasouzalimacostac@gmail.com

team; the nurse's servant leadership is the first step towards effective leadership, exerting influence on others in order to develop empathy in the group and a feeling of help; the freedom of the nursing team with the nurse leader reflects in the final care in terms of patient safety.

KEYWORDS: Patient safety. Leadership. Nursing.

INTRODUÇÃO

A segurança do paciente em ambiente hospitalar depende das ações realizadas pela equipe de enfermagem, a qual é coordenada pelo Enfermeiro líder, sendo as práticas de saúde necessárias os clientes debilitados em algum momento de suas vidas. A liderança do Enfermeiro influencia nas relações dentro da equipe e no ambiente de trabalho repercutindo na execução das ações e procedimentos realizados através dos técnicos de enfermagem aos pacientes, proporcionando a sua segurança ou perigo (BALSANELLI, 2018; RIBEIRO, 2022).

O Enfermeiro é reconhecido pelo Conselho Federal de Enfermagem como o agente responsável pela organização e atuação da equipe de enfermagem através do gerenciamento e as práticas da assistência em enfermagem, a eficiência do cuidado conduzindo o alcance dos objetivos comuns à empresa e ao cliente no restabelecimento do paciente quando no tratamento recebido assegurando sempre a sua segurança (BALSANELLI, 2018; SANTOS, 2018).

Nas instituições hospitalares onde há maior complexidade dos serviços os erros são ligadas as falhas que existem no ambiente hospitalar, concebendo maior risco de erros, acarretando danos à segurança do paciente devido as lacunas de deficiência no conhecimento científico e na comunicação do Enfermeiro com a equipe; a presença do Enfermeiro é necessária para promover a segurança do paciente, através do seu comando e implantação de práticas seguras proporcionará segurança ao paciente através liderança do Enfermeiro (CARNEIRO, 2020).

Os pacientes ao serem hospitalizado entregam as suas vidas nas mãos dos profissionais da saúde, médicos e enfermeiros, diante disso torna-se imprescindível a sua segurança mediante a atuação do Enfermeiro líder na organização da equipe de enfermagem, através de procedimentos corretos e administração segura de

medicamentos; para tal assertividade a atuação do Enfermeiro como líder gestor da equipe é de suma importância (MORAES,2021; RIBEIRO, 2022).

A segurança do paciente se dará a partir de uma liderança influente e acolhedora, através da aplicabilidade do conhecimento técnico científico aplicado pela equipe de enfermagem aos pacientes, assim, atingirá os objetivos desejados; a direção do Enfermeiro gestor, mediante a sistematização da assistência prestada ao paciente, tal assertividade na liderança contribui para um ambiente harmonioso, proporcionando a segurança do paciente através das ações realizadas por meio do conhecimento técnico científica, produzindo a satisfação dos mesmos e da empresa (BALSANELLI, 2018; RIBEIRO, 2022).

O estudo tem com o objetivo analisar a liderança do enfermeiro dentro da unidade hospitalar, verificando que a presença do Enfermeiro no meio da equipe influencia no atendimento aos pacientes, durante a sua permanência no ambiente hospitalar, local que recebe os cuidados pelos técnicos de enfermagem através da atuação profissional; conhecer se relação entre o enfermeiro e os técnicos de enfermagem são influenciados pelo estilo de liderança e se estilo de liderança interfere no atendimento e segurança do paciente.

A liderança do Enfermeiro trará influência em cada integrante e sobre o cuidado aos pacientes, a partir do momento que tem o autoconhecimento de si e seus liderados possuirá táticas na divisão das cuidados na assistência a serem executados aos pacientes, proporcionando o cuidado com excelência nos processos de desenvolvimento contínuo da empresa e em contrapartida a falta de conhecimento dos integrantes pode ocasionar brechas para o erro ou advento adverso durante um atendimento, causando prejuízos ao paciente (PEREIRA, 2018; SANTOS, 2018; SANTOS, 2021).

Este estudo trata-se de uma revisão bibliográfica que permite analisar e desenvolver a pesquisa em questão, a segurança do paciente relacionada a liderança do Enfermeiro. Realizou-se a busca de artigos científicos no Google Acadêmico, as coletas dos artigos científicos se deram por coleta dos artigos escolhidos através do título diretamente ligado a pesquisa, através dos descritores: segurança do paciente, liderança, enfermagem, enfermeiro gestor.

A partir do critério de inclusão, data de publicação recente, verificado no resumo dos artigos se a explanação do artigo escolhido abordava o tema da pesquisa, a segurança do paciente relacionada à atuação do enfermeiro na, assistência aos pacientes reflete na segurança dos mesmos. O artigo que se encaixavam na busca do assunto em questão foram lidos na íntegra e após feito o fichamento das partes.

Na aplicação de critérios de inclusão buscou-se a data de publicação, artigos com data recente, máximo com cinco anos de publicação e a exclusão de artigos com data inferior a 2018; seguindo

Após a coleta dos artigos escolhidos através do título diretamente ligado a pesquisa, feito a leitura do resumo, e os que se encaixavam para a pesquisa foram selecionados para a elaboração dessa pesquisa, visto que a presença do Enfermeiro é muito importante durante a assistência aos pacientes na unidade hospitalar.

O comportamento do enfermeiro líder recebe influência do meio que ele está inserido, projetando no modo como ele lidera, contribuindo para a relação harmoniosa da equipe de enfermagem e sua liderança, os erros são ligados as falhas que existem no ambiente, concebendo maior risco de erros, acarretando danos à segurança do paciente devido as lacunas de deficiência no conhecimento científico e na comunicação do Enfermeiro com a equipe; a liderança servil do enfermeiro é o primeiro passo para uma liderança eficaz, exercer influência sobre os outros a fim de desenvolver a empatia no grupo e sentimento de ajuda; a liberdade da equipe de enfermagem com o Enfermeiro líder reflete no atendimento final na segurança do paciente (NONATO, 2019; SANTOS, 2018).

DESENVOLVIMENTO

A liderança é uma estratégia utilizada dentro das organizações para se conseguir os objetivos desejados. A liderança do Enfermeiro deve instigar a equipe de enfermagem a desenvolver o seu trabalho de modo seguro na aplicação de procedimentos técnicos corretos, tal assertividade contribui para um ambiente harmonioso, proporcionando a segurança do paciente através das ações realizadas por meio do conhecimento técnico

científica, produzindo a satisfação dos mesmos e da empresa (BALSANELLI, 2018; RIBEIRO, 2022).

A liderança do Enfermeiro deve ser pautada na implementação da cultura de segurança na assistência, que favoreça o cuidado com excelência aos pacientes, colocar em prática o Programa Nacional De Segurança Do Paciente (PNSP), ter uma comunicação efetiva, realizando educações permanente no meio da equipe, conduzindo ao aprimoramento das ações, incentivando o despertar individual ao crescimento profissional (RAMOS, 2021).

Através do Enfermeiro os clientes da unidade hospitalar recebem os cuidados oferecidos pela equipe da assistência em saúde, técnicos de enfermagem, auxiliares, mantendo a segurança através das ações efetuadas no cotidiano, essa dinâmica de atendimento, com a função proporcionar o bem estar integral e social dos clientes durante a permanência nas de casa de saúde devem receber orientações do Enfermeiro líder, o qual pode modificar o relacionamento dentro do ambiente, onde o paciente manifesta o que precisa e a enfermagem através de suas habilidades e competências promove o cuidado integrado (PEREIRA, 2018).

Segundo Santos (2021), o Enfermeiro ao promover a comunicação efetiva, realiza uma das metas internacional de segurança do paciente, levando à compreensão dos procedimentos a serem executados, tal ação efetivada com segurança culminará na excelência do cuidado e na segurança do paciente (SANTOS, 2021).

O Enfermeiro aplica a sua liderança desenvolvendo as relações humanas dentro da equipe liderada, envolvendo a empatia e respeito, proporcionando relações harmoniosas, potencializando as virtudes de cada colaborador, tendo como consequência uma assistência segura aos seus clientes, minimizando os erros (PEREIRA, 2018).

A liberdade da equipe de enfermagem com o Enfermeiro líder reflete no atendimento final na segurança do paciente; o Enfermeiro ao conhecer a equipe, a percepção que cada um possui e respeitar as diferenças de cada integrante, tal liderança de enfermagem contribui para uma relação harmoniosa garantindo o atendimento seguro ao paciente, conduzindo aos objetivos da empresa em prestar um cuidado qualificado,

pois ao ter domínio sobre as emoções e delegar as atividades minimiza as dificuldades (SANTOS, 2021).

A liderança eficaz através do seu gestor possui inteligência emocional e habilidades em saber ouvir a equipe, entender os colaboradores e manipular no momento certo ao objetivo da empresa conduz a equipe ao alcance das metas organizacionais, motivando a equipe a manter a segurança do paciente, realizações das tarefas e segurança ao paciente, tornando então um líder eficaz, e promovendo aos integrantes a realizações profissional (NOVATO, 2019).

Cabe ao líder a função de motivar a equipe, proporcionar informações em tempo hábil, realizar educação continuada nos procedimentos efetuados com o propósito de manter a equipe atualizada, oferecendo aos seus clientes um atendimento confiável, conduzindo as atitudes de seus colaboradores com clareza e competência, proporcionado segurança ao paciente (NUNES; GASPAR, 2017).

A comunicação efetiva do Enfermeiro entre os colaboradores culminando diretamente na segurança dos seus pacientes, sendo então uma determinante para a assistência segura, uma ferramenta direta que orienta a equipe ao assistir aos pacientes, produzindo uma assistência segura, através da liderança efetiva, dinâmica e racional onde cada parte depende da outra, tendo benefícios recíprocos de segurança e estabilidade do paciente (SANTOS, 2021).

DISCUSSÃO

O ambiente de trabalho interfere nas atitudes e ações do enfermeiro líder, e este influencia a sua equipe, deste modo a execução das tarefas dos membros da equipe recebem reflexos da liderança, e a sua parte final é refletida no reconhecimento dos usuários da empresa (BALSANELLI, 2018).

Santos (2018), afirma que a ocorrência de eventos adversos ocorre devido à falta da supervisão do enfermeiro sobre a equipe de técnicos de enfermagem durante a Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE), na execução das prescrições de enfermagem, falhas na falha da comunicação efetiva do Enfermeiro e os seus liderados,

contribuindo para o erro humano, sendo percebida no resultado final do atendimento ao paciente, interferindo na segurança do paciente (SANTOS, 2018).

O comportamento do enfermeiro líder recebe influência do meio que ele está inserido, contribuindo para a relação da equipe de enfermagem e sua liderança, sendo uma adversidade encontrada no dia a dia dentro do ambiente hospitalar, pois nem sempre todos os colaboradores aceita a maneira que o enfermeiro líder orienta a ser realizado, tornando um empasse para a segurança do paciente, mediante as suas ações (BORDIM, 2018).

A ocorrência de erros na assistência são ligadas às falhas que existem no ambiente, quando o Enfermeiro líder assume a posição de nunca falhar, devido as lacunas de deficiência no conhecimento científico e na comunicação, o que pode ser ocultado trazendo momento de insegurança para a equipe de liderados, para tanto a implantação de práticas, estimular a comunicação segura entre os membros a falha pode ser minimizado e até extinta, produzindo a segurança do paciente; todo ser humano é propenso ao erro em algum momento de nossas vidas (CARNEIRO, 2020; RAMOS, 2021).

RESULTADO

Para Bordim, 2018, a liderança deve ser capaz de influenciar a equipe de forma indireta e direta a realizar as atividades fundamentadas no modo espontâneo, que corresponde as expectativas, mesmo na ausência do líder; praticar ações seguras baseada nos princípios éticos da profissão e a cultura da empresa de modo autônomo, centrado na segurança do paciente (BORDIM,2018).

A liderança em enfermagem deve reconhecer as habilidades de sua equipe, o potencial individual, promovendo sempre o aperfeiçoamento com o intuito de oferecer uma assistência com excelência aos pacientes, através das ações direcionadas, promovendo um atendimento satisfatório e com segurança desenvolvendo a harmonia e equilíbrio no meio, manter o relacionamento equilibrado e harmônico é a base para a liderança eficaz (BALSANELLI, 2018; PEREIRA, 2018).

A segurança do paciente é real quando os profissionais são capacitados, possuem conhecimento científico recebido da educação continuada realizada pelo Enfermeiro, com o intuito expandir as habilidades, informações, comportamentos dos auxiliares e técnicos de enfermagem, promovendo ações que refletem diretamente na qualidade de vida dos pacientes (MORAES,2021; RAMOS, 2021; RIBEIRO, 2022).

A liderança do Enfermeiro deve ser pautada na flexibilidade, ser sensível junto a equipe, ser participativo nas ações, conhecer o perfil de cada colaborador, ter iniciativa, saber administrar os conflitos e conduzir harmoniosamente a equipe em direção aos resultados esperados; um líder que só cobra de uma equipe, pede tarefas, empenho, mas não fornece os subsídios para que essa tarefa seja realizada, vai se perder pelo caminho (RIBEIRO, 2022).

A liderança servil do enfermeiro é o primeiro passo para uma liderança eficaz, exercer influência sobre os outros a fim de desenvolver a empatia no grupo e sentimento de ajuda, conhecer o talento individual e suas fragilidades, saberá determinar as tarefas a serem realizadas o que implicará na segurança do paciente, produz um ambiente harmonioso, diminui o estresse da profissão, a sobrecarga individual (NONATO, 2019).

Segundo Carneiro (2020), a segurança do paciente ocorre quando o enfermeiro atua com a empatia, equilíbrio, autocontrole, tendo a autoconsciência que cada integrante da equipe possui virtudes diferentes e ao serem exploradas possibilita os integrantes a serem mais colaborativos e solidários uns com os outros, permitindo que o fluxo de trabalho siga em harmonia, através da colaboração mútua entre os integrantes nos procedimentos realizados aos pacientes (CARNEIRO, 2020).

A participação efetiva do Enfermeiro como líder na equipe de enfermagem possibilita a identificação de falhas em tempo hábil, evita a ocorrência de erros, permite visualizar as necessidades e conduz o planejamento da assistência segura, promove a excelência no cuidado além de promover um elo de segurança no grupo (BAMBI et al., 2017).

A segurança do paciente está relacionada diretamente aos cuidados realizados pela enfermagem, sendo orientados pelo Enfermeiro através da comunicação efetiva, planejamento de ações, centrada na assistência segura, no controle dos eventos adversos

ao mínimo aceitável de danos que envolve os pacientes dependentes dos cuidados em saúde (FERREIRA, 2021).

A habilidade do Enfermeiro em liderar induz a equipe a desenvolver o propósito almejado, uma assistência com segurança aos pacientes, sendo a presença do Enfermeiro muito importante, o qual controla as ações, favorece um ambiente harmonioso, onde há crescimento profissional, induz a satisfação com o emprego aos seus liderados, promovendo resoluções precisas nos atendimentos conduzindo a assistência segura (BAMBI ET AL., 2017; LEE, 2019).

A liderança eficaz é aquela capaz de administrar as questões assistenciais e administrativas, organizando o ambiente, supervisionar a equipe e definir as prescrições a serem realizadas na assistência ao paciente, e ao mesmo tempo passar aos liderados a confiança através da postura do líder que influencia pela postura e os conhecimentos dando orientações e motivando as pessoas além de se manter presente na assistência aos pacientes durante a sua estadia na casa de saúde (BORDIM, 2018).

CONCLUSÃO

A segurança do paciente no ambiente hospitalar ocorre quando os procedimentos são realizados corretamente, sendo a presença do Enfermeiro primordial para a verificação de ações efetuadas minimizando a ocorrência de erros, através do conhecimento técnico científico da equipe, tal assertividade resulta em ações seguras aos pacientes, minimiza as queixas e erros, fortalece os laços entre a equipe, enfatiza a autonomia dos técnicos e auxiliares estabelecendo uma confiança do Enfermeiro e sua equipe nas relações no dia a dia, fortalecendo as ações conjuntas aos pacientes.

REFERÊNCIAS

- BAMBI R, et al. **Perspectiva da equipe de enfermagem sobre a segurança do paciente em unidade de emergência.** Revista de Enfermagem UFPE On Line, 2017; 11 (2); 584 – 590.
- BORDIN, V., ALMEIDA, M. L.; ZILLY, A.; JUSTINO, E. T.; SILVA, N. D. V.; FALLER, J. W. **Liderança em enfermagem na perspectiva de enfermeiros**

assistenciais de um hospital público da tríplice fronteira. Rev. Adm. Saúde - Vol. 18, Nº 71, abr. – jun. 2018 <http://dx.doi.org/10.23973/ras.71.10>

CARNEIRO, A. S.; ANDOLHE, R.; LANES, T. C.; MAGNAGO, T. S. B. de S. **Cultura de segurança do paciente em ambiente hospitalar: tendências da produção brasileira.** Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e963975132, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.5132. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5132>. Acesso em: 14 nov. 2022.

FERREIRA BEM, et al. **Adesão dos profissionais de enfermagem as metas de segurança da OMS:** uma revisão de literatura. Revista Eletrônica Acervo Enfermagem, 2021; 8:1-8.

LEE, DAUGHERTY J, HAMELIN T. **Reimagine health care leadership, challenges and opportunities in the 21st century.** J Perianesth Nurs. 2019;34(1):27-38. <https://doi.org/10.1016/j.jopan.2017.11.007>

MORAES, M. C. S; DUTRA, G. O; FERREIRA, T. D. M; DIAS FCP; BALSANELLI AP, GASPARINO RC. **Nursing coaching leadership and its influence on job satisfaction and patient safety.** Rev Esc Enferm USP. 2021;55:e03779. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2020042103779>

NOVATO, D. S.; NUNES, E. C. D. **As Relações Interpessoais na Enfermagem: Influência da Liderança Na Motivação Da Equipe Técnica.** Revista Saúde V.13, n.1/2,2019. DOI: 10.33947/1982-3282-V13N1-2-3686

NUNES, ELISABETE MARIA GARCIA TELES, GASPAR, MARIA FILOMENA MENDES. **Quality of the leader-member relationship and the organizational commitment of nurses.** Rev Esc Enferm USP.vol.51:e03263, 2017

PEREIRA, 2018, et al. **Liderança em enfermagem:** abordagem ecossistêmica impacto no cuidado. Vol. 9, nº 03, 2018. <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/rt/findingReferences/1351/463> Acesso em: 11/09/2022.

RAMOS, D. R.; JAPIASSU, R. B.; RACHED, C. D. **A Gestão da Enfermagem e A Implementação Das Metas De Segurança Do Paciente Em Uma Unidade De Emergência Pública** REAS | Vol.13(6) | DOI: <https://doi.org/10.25248/REAS.e7333.2021>.

RIBEIRO, W.A; DOS SANTOS, L.C.A; DE MEDEIROS, U.P; ALVES, A.L.N; NEVES, K.C; FASSARELLA, B.P.A; FILHO, F.S. **Contribuições da liderança coaching para enfermeiros:** um estudo reflexivo. Revista Pró-UniverSUS. 2022 Jan./Jun.; 13 (1): 02-06.

RODRIGUES, F. C. P.; CARDOSO, C. T. C. **A Importância do Enfermeiro Na Configuração do Processo de Trabalho da Enfermagem.** Revista Interdisciplinar em Ciências da Saúde e Biológicas, 2019; 3 (2) 13-23. DOI: 10.31512/ricsb.v3i2.3205

SANTOS, T. O. et al. Comunicação efetiva da equipe multiprofissional na promoção da segurança do paciente em ambiente hospitalar. **ID on line. Revista de psicologia**, [S.l.], v. 15, n. 55, p. 159-168, maio 2021. ISSN 1981-1179. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3030>>. Acesso em: 29 out. 2022. doi:<https://doi.org/10.14295/idonline.v15i55.3030>.

SANTOS, A. S.; COSTA, V. M. F.; TOMAZZONI, G. C.; BALSAN, L. A. G.; TONIN, S. **Percepção dos colaboradores da equipe de enfermagem quanto ao estilo de liderança de seu superior imediato.** Revista Ciências Administrativas, [S. l.], v. 24, n. 1, 2018. DOI: 10.5020/2318-0722.2018.7166. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rca/article/view/7166>. Acesso em: 19 dez. 2022.

CAPÍTULO XII

O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Elaine de Oliveira Gonzaga³³; Adriane Pereira de Lemos Tavares³⁴;

Aline Evangelista da Silva³⁵; Maquimiel de Souza Silva³⁶;

Rafaella de Queiroz Barbosa³⁷.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-12

RESUMO: O presente artigo descreve o papel do supervisor na escola a partir da descrição da sua função. Apresento como proposta central compreender a função do Supervisor Escolar, sua relevância e contribuição no processo ensino-aprendizagem e na qualidade de ensino, destacando a atuação do supervisor escolar no âmbito educacional com o intuito de promover a conexão dos docentes. Nessa perspectiva o presente artigo analisa a história da profissão, as facilidades e obstáculos encontrados por eles, e a atualidade onde o objetivo principal está em garantir que o ambiente escolar cumpra com seu papel social de socialização e edificação do conhecimento. A metodologia utilizada foi pesquisa qualitativa com levantamento de informações, revisão de bibliografia, pesquisa em livros e artigos científicos, com citações diretas e indiretas que abordam pensamentos e ideias de autores.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão escolar. Qualidade na educação. Função.

THE ROLE OF THE SCHOOL SUPERVISOR IN PANDEMIC TIMES

ABSTRACT: The present article describes the role of the supervisor in the school from the description of its function. I present as a central proposal to understand the role of the School Supervisor, its relevance and contribution in the teaching-learning process and in the quality of teaching, highlighting the performance of the school supervisor in the educational field in order to promote the connection of teachers. From this perspective, this article analyzes the history of the profession, the facilities and obstacles encountered by them, and the current situation where the main objective is to ensure that the school environment fulfills its social role of socialization and knowledge building. The methodology used was qualitative research with information gathering, bibliography review, research in books and scientific articles, with direct and indirect citations that address the authors' thoughts and ideas.

33 Graduada em Ciências (UFRN) e Bacharel em Teologia pelo Seminário Teológico Batista Potiguar. Pós-graduada em Meio Ambiente e sustentabilidade, em Psicopedagogia e Supervisão Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Supervisora pedagógica no município do Alto do Rodrigues. E-mail: elaineoliver07@gmail.com

34 Graduada em pedagogia (UERN). Pós-graduada em Psicopedagogia e Alfabetização e letramento. Professora atuante nas cidades de Alto do Rodrigues/RN e Pendências/RN. E-mail: dry_lemos@hotmail.com

35 Graduação em Pedagogia (UERN). Especialização em Literatura na Escola e em Educação Pobreza e Desigualdade Social (UFRN). Professora da rede Municipal de Educação de Alto do Rodrigues/RN e na rede Municipal de Educação de Macau/RN. E-mail: aline.753@hotmail.com

36 Graduação em Geografia (UFRN). Pós-graduação em Metodologia de Ensino de Geografia e História. Professor no município de Alto do Rodrigues/RN. E-mail: maquimiel@gmail.com

37 Graduada em pedagogia (UERN). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FAVENI. Pós-graduada em Docência da Educação Infantil e dos anos Iniciais pela FAVENI. Professora no Município de Alto do Rodrigues. E-mail: rafaellaray1310@gmail.com

KEYWORDS: School supervision. Quality in education. Function.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo ressaltar os desafios atuais da supervisão escolar no ambiente educacional, apresentar um breve histórico da função do supervisor ao longo da história da educação e aprofundar-se em qual é o papel do Supervisor escolar no contexto atual, a fim de construir conhecimento a cerca deste campo profissional.

Ao longo do tempo e na era atual a escola vem adquirindo a missão não apenas de ensinar conteúdos, mas de formar cidadãos autônomos, pensantes, críticos e participativos, enfim, prepara-los para o mundo que se transforma todos os dias.

A educação brasileira com um todo, bem como a função supervisora, encontra-se em um momento de crise paradigmática, com a pandemia do Covid-19, um distanciamento social é forçado pela presença de um vírus que já se espalhou por todo o mundo, as aulas presenciais foram suspensas de uma forma abrupta originando uns grandes desafios, gerando lacunas e trazendo a luz o modelo arcaico em que a educação brasileira se encontra.

Como forma de prosseguir o ano letivo, um jeito novo e moderno de educação surgiu com um impulso, nunca dantes vividos, como da forma que temos visto hoje. A utilização das novas tecnologias, aplicativos e uso de aparelhos tecnológicos foram implementados na educação básica como recursos metodológicos para dar continuidade ao ano letivo. Contudo essa “ajuda” pode ter repercussões complexas para os múltiplos entrelaçamentos da educação brasileira. Dessa forma, fazer um diagnóstico da crise atual é difícil e complexo, mas mais difícil ainda é trabalhar com as suas causas e procurar soluções.

Contudo, é importante enfatizar que os discentes já estavam inseridos na era digital, e conectados ao crescimento dos avanços tecnológicos, porém não havia uma forte aplicação dessas tecnologias ao ensino público brasileiro, portanto surgiu mais um desafio para as escolas e supervisores, integrar estratégias para tornar a escola tão atraente quanto às mídias digitais.

Tendo em vista esse cenário, cabe nesse trabalho argumentar o então o papel do supervisor que antes estava atrelado apenas aos trabalhos com os professores no planejamento de aulas, e na atuação junto a gestão no controle tudo que é realizado no interior da escola. Na atual conjectura educacional, desempenhar o trabalho de supervisão escolar requer, a cada dia, que se obtenham algumas habilidades essenciais. Sendo que para a construção dessas habilidades é necessária à prática da supervisão escolar, e esta não surge de forma inesperada, mas sim parte de um processo que envolve a ação, reflexão e ação, favoreça os professores a construção e vivencia de um novo conhecimento voltado para a formação integral do cidadão

O tema escolhido o Papel do Supervisor; em tempos de pandemia uma proposta para repensar o contexto da educacional atual, podendo fomentar conhecimentos nessa área.

A SUPERVISÃO ESCOLAR

CONCEITUANDO SUPERVISÃO ESCOLAR

Supervisão, partindo do inglês supervision, que significa “supervisar, dirigir, orientar” (CUNHA, 1971, p. 816), Segundo (FOULQUIÉ, 1971, p. 452), descreve a supervisão como “ação de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento”.

Trazendo no sentido amplo da palavra podemos então observar que a mesma é formada pelos vocábulos super (sobre) e visão (ação de ver), indicando diretamente uma atitude de ver com mais clareza, favorecendo a ideia de visão global.

No âmbito educacional o supervisor é o educador que atenta aos fatos que se passam na escola. Na perspectiva do fazer do supervisor, Nérici (1974, p. 29), vai enfatiza que a ação supervisora deve ter “visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objetivos da educação e os objetivos específicos da própria escola.

Assim podemos conceituar a supervisão como uma ação técnica administrativa, porém com embasamentos filosóficos e científicos, que deve envolver envolvendo toda

a comunidade escolar de uma forma democrática, cooperativa, inter-relação, mediadora com a finalidade da melhoria de toda a educação e em especial do ensino- aprendizagem.

O HISTORICO DA SUPERVISÃO

No cenário histórico educacional brasileiro, os jesuítas liderado por Manuel da Nóbrega foram os primeiros a serem considerados como educadores, mas a principal função dos jesuítas, ao virem ao Brasil, era evangelizar, catequizar e tornar cristãos os indígenas que habitavam estas terras em busca de manter uma organização social. Em 1549 surge um plano de ensino enviado por Manuel da Nóbrega, que traz uma ideia de supervisão implícita para estar presente na escola que surgia com o objetivo de formação do homem universal, humanista e cristão e nesse período, a educação era restrita aos filhos da elite (FERREIRA, 2008).

A atribuição da supervisão portanto não vem em sua origem relacionada a educação, ela surgiu no processo industrial onde se buscava assegurar a qualidade e quantidade da produção. Surgiu com o objetivo controlador por isso a concepção da ação supervisora mesmo que indiretamente ainda está ligada a ideia e inspecionar, vigiar, observar.

Lima faz uma abordagem na citação abaixo sobre esse tipo de supervisão industrial que foi atrelada a educação e que durante várias décadas persistiu presente no ambiente escolar.

Durante o século XVIII e princípio do século XIX, a supervisão manteve-se dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar (NILES; LOVELL, 1975). Somente em 1841, em Cincinnati, surgiu a ideia de supervisão relacionada ao processo de ensino, sendo que até 1875 estava voltada primordialmente para a verificação das atividades docentes (ALONSO et al., 1975, apud LIMA, 2001, p. 69).

Portanto nesse cenário o supervisor não seria alguém que se desejar está por perto, contudo no século 19 com a surgimento das escolas normais, o supervisor adquire um novo papel, o de preparar, ele precisa agora orientar o trabalho docente e observar a sua execução.

Nos últimos 50 anos, o campo da supervisão adquire uma nova perspectiva, agora o seu trabalho está indo além da sala de aula, se atrelando as condições que afetam o processo de ensino-aprendizagem, gerando novos comportamento profissional.

O supervisor tornou-se um apoiador, aquele que assistir, participar, refletir antes que dirigir, assumindo uma dimensão política de sua função.

Como diz Medina (2002, p. 46)

O supervisor abdica de exercer poder e controle sobre o trabalho do professor e assume uma posição de problematizador do desempenho docente, isto é, assume com o professor uma atitude de indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino, em geral, e, em especial, as da classe regida pelo professor.

A importância do papel do supervisor e sua posição não se reduziu, mas passou a ser usada de outro modo. Com a quebra de paradigma a ação supervisora ganhou renovo, apoio, formação, parceria e qualidade ao seu fazer pedagógico. Rangel traça uma diretriz o profissional no sentido pedagógico, relatando o seu papel como de “assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (1988, p. 13-14).

O PAPEL DO SUPERVISOR NA ATUALIDADE

Historicamente, o papel do Supervisor escolar se ressignificou, trazendo novos objetivos de trabalho e competências, o que antes esteve voltado para o controle agora está diretamente mais complexo e desafiador, pois abrange agora na sua função à formação, à orientação, ao acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores em serviço, como também o aproveitamento educacional do aluno.

Com esse novo intuito, a nova dimensão pedagógica do supervisor na atualidade vem compreendida no aspecto de estimulador de mudanças a partir de uma ação crítica e reflexiva do fazer pedagógico do professor, o comprimento do papel da instituição escolar e desenvolvimento integral dos alunos.

Em outras palavras, de uma forma direta e coesa afirma Libâneo, 2002, a visão do novo papel pedagógico do supervisor, com ênfase na sua didática de trabalho.

A coordenação pedagógica deve ser lembrada como um produto genuíno da pedagogia nova, por onde se formalizou sua conotação de mentora na escola, do enfoque psicológico estrito da educação. Não é preciso muito esforço para chegar a uma definição-padrão de suas

atribuições; um serviço que ocupa da coordenação pedagógica escolar voltada a orientação dos professores e alunos, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades (LIBÂNEO, 2002, p. 72).

Entretanto, o desempenho do ofício do supervisor escolar está diretamente ligado ao planejamento e o currículo escolar, pois esses elementos realiza um papel fundamental na construção do aprendizado, indo além do aprende conteúdos curriculares, deve ainda desenvolver as competências e habilidades com o objetivo de formar cidadãos partitivos, funcionais e críticos.

Não apenas o realizar do planejamento é o bastante, faz-se necessário promovê-lo de forma participativa e democrática, a fim de produzir avanços educacionais na qualidade do ensino ofertado, na aprendizagem significativa dos alunos, na participação da comunidade escolar e na busca de soluções da realidade de sala de aula.

E possível afirmar que o planejamento é a ferramenta principal do supervisor, sendo ele necessário para traçar metas, objetivos, realizar diagnósticos, replanejar e avaliar do processo de trabalho. Todo esse proceder requer do supervisor uma vivência do contexto histórico-social no qual a escola está inserida, compreendo os conhecimentos sociais, civis e educacionais da comunidade escolar. Outrossim, é necessário se aprofundar teoricamente nos fundamentos que norteiam o ensino e a aprendizagem na escola, como também os objetivos de conhecimento pertinentes a cada níveis e modalidades de ensino.

A partir de tais apreciações, é possível compreender que o supervisor escolar buscar exercitar uma ação crítica, construtiva e colaborativa acerca do seu saber-fazer pedagógico, sempre articulando, de forma lógica e coerente com todos os pares que integram o ambiente escolar. Em suma o objetivo do fazer supervisor é a qualidade do ensino, bem como à qualidade da aprendizagem.

A SUPERVISÃO E A ESCOLA NA PANDEMIA

No mundo com constantes avanços tecnológicos, científicos, sociais, a quantidade de informações e inovações que se apresentam desvelam situações inusitadas, surpreendentes, que vão requerer, perspicácia, sabedoria para que possamos lidar com elas.

Observando a conjuntura mundial, com a chegada em 2020 da pandemia do Covid-19 onde tudo o que acontecia por certo já não acontece mais. As escolas foram obrigadas a paralisar as suas atividades aqui no Brasil em março devido à necessidade de se cumprir o isolamento social, com o objetivo de conter o avanço da pandemia. Mais de um ano se passou ainda vivemos a pandemia, contudo o mundo continua a se transformar constantemente, e a educação precisou vivenciar um novo refazer educacional.

No cotidiano escolar, gestores, supervisores e professores sempre experimentaram situações ímpar, muitas vezes, desafiando os conhecimentos pré-estabelecidos, valores arraigados dos mesmos. Todos os envolvidos nas relações escolares acabam por estar preparados para viver desafios. Porém com esse cenário foi diferente. Planejamentos, encontros pedagógicos, planos de ação ou estudos não deram subsídios para enfrentar essa determinada situação que acabam por mobilizar, desestabilizar, colocando em questão determinados saberes.

Diante nesse desafio educacional, surgiu uma nova forma de ensino, o ensino remoto agregado a metodologias do ensino híbrido que visa atrelar as novas tecnologias de informação com as práticas pedagógicas do professor.

Contudo para que essa metodologia seja ofertada, é imprescindível ter o empenho de toda a comunidade escolar. Ou seja: professor, aluno, supervisor e família. Embora as atribuições do supervisor já sejam claras, nesse tipo de ensino faz-se necessário uma ampliação de suas atribuições como ajuda técnica no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades agora em nível tecnológicos, tendo em vista o resultado das ações pedagógicas, o melhor desempenho e o envolvimento do aluno na situação ensino-aprendizagem. Precisar ainda atuar junto a gestão escolar na busca ativa e resgate dos alunos, também cabe a ele equilibrar o fazer pedagógico do professor e a situações sociais, familiares e civis dos alunos.

Para que a escola atinja seu objetivo no processo ensino-aprendizagem nesse novo modelo, são necessários planejamento, monitoramento, avaliação e aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas agora desenvolvidas de forma síncronas e assíncronas com os estudantes. O trabalho do supervisor será de grande importância para o crescimento e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ele é um articulador de ideias e projetos junto com toda comunidade escolar. Planejando, coordenando, acompanhando, formando e avaliando todas as ações pedagógicas, visando à qualidade do ensino e o aprendizado dos alunos.

Afim de tudo isso seja possível, é imprescindível que esse profissional possua uma competência teórica, técnica humana, disponha de tempo necessário para tornar possível a relação entre vivências dos alunos fora da escola e o trabalho do ensinar e aprender na escola.

CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo estudar a função do Supervisor Educacional, sua importância e contribuição na qualidade da educação.

O Supervisor Educacional tem papel fundamento dentro da escola. Atuando no auxílio os professores no enfrentamento dos variados problemas do cotidiano escolar, exercendo o acompanhando os docentes no desenvolvimento de suas ações.

Portanto, pode-se concluir que para garantia de êxito na metodologia ensino-aprendizagem na educação atual, é necessário que os docentes tenham suporte para desenvolver o seu trabalho de forma coletiva e colaborativa junto ao Supervisor Educacional.

REFERÊNCIAS

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1971.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação**. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 235-254.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão Educacional:** novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (org.) *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas*. Campinas: São Paulo, 2001.

FERREIRA, N. S. C. (Org). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010

FOULQUIÉ L. R. **Dictionnaire de la langue pédagogique**. Paris: PUF,1971.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Elma Corrêa de. **Um olhar histórico sobre a supervisão**. In: RANGEL, Mary (Org). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*.Campinas: Papirus, 2002

MAIO, N.; SILVA. H. S.; LOUREIRO, A. **A supervisão: Funções e Competências do Supervisor**. EDUSER: revista de educação, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/19>. Acesso em 10 ago. 2021.

MEDINA, Antônia da Silva. **Supervisão Escolar:** da ação exercida à ação repensada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

NERICI, Imídeo G. **Introdução à Supervisão Escolar**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1974.

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 4. ed. Campinas: 2004, p. 57-58

SANTOS, Edméa O. **EAD, palavra proibida**. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho... Revista Docência e Ciberultura. Notícias. 2020. Acesso em: 21 jun. 2021.

CAPÍTULO XIII

CONDIÇÃO DE ORALISTA E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA SURDA

Marcel Pereira Pordeus³⁸; Eduardo Diniz Sousa e Silva³⁹;

Adriana Muniz Araújo⁴⁰; Fabíola de Abreu Alencar⁴¹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-13

RESUMO: Nesse contexto, estudos apontam que o método para surdos não é o oralista, pois esse teve danos irreparáveis no desenvolvimento da linguagem dos surdos, e que até hoje tentam desconstruir para melhor sinalizar o conhecimento e o saber essencial a esse sujeito. Em suma, sabe-se que todo processo de construção exige conhecimento e demanda tempo. Nesse sentido, as escolas devem assegurar a funcionalidade e ter a estrutura que os alunos merecem. Para isso, deve haver um conjunto de esforços para que a qualidade no ensino ocorra, que a condição de aprendiz oralizado ocorra, mas como uma das formas de desenvoltura linguística, nunca de sobreposição da cultura e origem idiossincrática da criança surda.

PALAVRAS-CHAVE: Oralista. Processo de aquisição da Linguagem. Criança surda.

ORALIST CONDITION AND THE DEAF CHILD'S LANGUAGE ACQUISITION PROCESS

ABSTRACT: In this context, studies point out that the method for the deaf is not the oralist method, as this had irreparable damage to the development of the language of the deaf, and that until today they try to deconstruct it to better signal the knowledge and knowledge essential to this subject. In short, it is known that every construction process requires knowledge and demands time. In this sense, schools must ensure functionality and have the structure that students deserve. For this, there must be a set of efforts for the quality of teaching to occur, for the condition of oralized learner to occur, but as one of the forms of linguistic resourcefulness, never of overlapping the culture and idiosyncratic origin of the deaf child.

KEYWORDS: Oralist. Language acquisition process. Deaf child.

38 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: marcelufce@gmail.com.

39 Mestre em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo (2017). Mestrando em Ensino e Formação Docente pelo IFCE/UNILAB. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008), e graduação em Engenharia Agrônoma pela Universidade Federal do Ceará (2009). E-mail: edzufc@gmail.com.

40 Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua, profissionalmente, no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). E-mail: adrianamuniz.araujo@gmail.com.

41 Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Ateneu. Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza, desde 2010. E-mail: faajps@yahoo.com.

INTRODUÇÃO

Um dos aspectos a se refletir nos equívocos educacionais está não somente no fracasso dos alunos em se alfabetizarem, mas na forma como se ensina os professores em seu processo metodológico e didático, apesar desses fatores estarem ligados a um escopo de subjetividades (BEZERRA, 2012). Nesse contexto, estudos apontam que o método para surdos não é o oralista, pois esse teve danos irreparáveis no desenvolvimento da linguagem dos surdos, e que até hoje tentam desconstruir para melhor sinalizar o conhecimento e o saber essencial a esse sujeito (GOLDFELD, 2002).

Adélia (1999, online) expressa que “[...] com palavras se criou o mundo, este que está morrendo delas, ou melhor, de inação de palavras, morrendo de insignificância.” Compreender então, que todo processo é árduo, incita-nos a exercer com disciplina e ciência o papel que compete a cada um, aspecto fundamental para atingir os objetivos do aprendizado satisfatório, tanto para o aluno como para o professor. Para tanto, muitas investigações ainda estão por vir, das mais diversas, com efeito, consideramos essencial o valor da língua de sinais e a influência de caráter prático na construção do desenvolvimento e da aprendizagem desse ser humano.

Refletir sobre os anseios e dúvidas que preponderam o cotidiano dessas educadoras, talvez seja um começo para reavaliar a insatisfação por posturas ultrapassadas ou que não correspondam com a realidade da sala de aula. As esferas educacionais ressaltam os esforços contínuos para a dignidade e a valorização docente, reascendendo assim a flama que a Educação propõe enquanto agente transformador. Piaget (1986) e Vygotsky (1993), entre outros estudiosos são concordes em que a fala faz parte da linguagem, produzindo uma complexa relação de pertinência para formar a competência linguística e constituição do pensamento.

O bebê sem déficit auditivo desde os primeiros dias reage aos ruídos do ambiente. Essa relação vai evoluindo, e aos três ou quatro meses a criança já demonstra reações específicas aos diferentes ruídos e começa a fixar e olhar nos lábios do adulto que fala e esboça movimentos nos próprios lábios (LIMA, 2002).

As proposições demonstram sentimentos de inquietude face às dificuldades de comunicação de pessoas surdas, quantos as especificidades das tarefas, algumas usam

métodos oralistas sem motivações. Nesse viés, é necessário que haja proficiência na Linguagem Brasileira de Sinais, com atividades significativas e concretas, contanto, há docentes que inferem o saber às expectativas e idiosincrasias do aprendiz, de acordo com o nível cognitivo e realidade do aluno surdo, principalmente no âmbito do ensino-aprendizagem, representada no contexto educacional como um todo, na autonomia e liberdade de se constituir um sujeito pensante-reflexivo.

Igualmente, seria relevante questionar: quais são os verdadeiros interesses dos alunos? De que alunos estamos nos referindo, quando atualmente nos preocupamos em demasia na questão da inclusão, do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. “Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto” (SAVIANI, 1991, p. 22).

Nesse cenário, o educador precisa trabalhar sobre as necessidades trazidas pelos alunos, no sentido de ajudá-los a perceber até que ponto aquelas necessidades são fatores limitantes de um processo interpessoal e/ou cognitivo. Muitas vezes, o professor, querendo motivar o aluno, apela para o valor de troca (MARX, 1978, p. 41) do conhecimento – aquilo que o conhecimento representa enquanto valorização da mão de obra do sujeito do conhecimento – aquilo que o conhecimento realmente significa: a compreensão de realidade para sua fruição ou transformação. Portanto, a condição de oralista mantém convenções à pessoa surda, em um contexto social que sobrepõe a cultura surda, tolhendo manifestações peculiares da personalidade e emocional da criança oralizada.

CONTEXTO DE DESENVOLTURA DA LINGUAGEM

A partir dos 10 meses as palavras começam a fazer sentido, as crianças entoam palavras, frases. Aos três anos está estabelecido o fundamental no que se refere às estruturas do idioma. Costa (2001, p. 23) incita o professor a perceber a importância diferenciada do aluno surdo, “[...] cujo processo ocorre de outra forma: há toda uma sequência evolutiva na aquisição de sua própria linguagem, a língua de sinais”. É

justamente aqui onde reside a importância de se detectar o mais precocemente o déficit da audição para poder utilizar e favorecer o uso da forma de língua adequada e, conseqüentemente, suas aquisições linguísticas.

Devido a existência da deficiência auditiva, em suas conseqüências surgiram diferentes ideias e/ou orientações a respeito da melhor maneira de como educar a criança surda. Fica evidente que a criança não tem qualquer influência a respeito dessas decisões, decisões estas que afetam diretamente suas vidas.

A linguagem por gestos é uma evolução natural das expressões nos seres humanos. E, é através dos gestos que uma criança com deficiência auditiva é capaz de estabelecer comunicação com outras pessoas, e começa a compreender o mundo que a cerca. Sobre esta linguagem, muitas pesquisas e estudos têm se aprofundando a respeito dos processos de comunicação da criança surda, e identificado que a língua de sinais apresenta estrutura linguística como qualquer outro tipo de língua (BRASIL, 1997).

Conforme o país, a língua de sinais tem a sua denominação peculiar, como por exemplo a LSA (Língua de Sinais Americana), LSF (Língua de Sinais Francesa), Libras (Língua Brasileira de Sinais) etc. Ainda, na comunicação através de gestos se observa a existência da datilologia. É a representação do alfabeto, pelos dedos. Poder ser utilizada uma ou as duas mãos para a soletração das palavras (COSTA, 2001).

A leitura dos lábios é uma habilidade que a criança surda adquire para identificar as palavras faladas por meio da decodificação dos movimentos orais do emissor. O ensino da “fala” não pode ser realizado isoladamente. Isto porque a criança surda pode articular bem todos os fonemas e não conhecer o significado das palavras que fala, ou seja, emitir sons que não lhes dizem nada (RODRIGUERO, 2000).

É importante que a escola tenha a filosofia de ensino definida, para que respeite as limitações dos educandos surdos, além disso, constituir uma valoração entre a realidade do aluno com a vida diária, muitas vezes distante os atrasos educacionais geram frustrações gritantes nesse alunado. Expondo a qualidade de ensino em constrangimentos irreparáveis na criança surda e no adolescente, principalmente quando há uma cultura não surda que limita a criança em suas limitações de som e fala. Nesse sentido, procurando compatibilizar as controvérsias existentes entre o oralismo e gestualismo, alguns centros

desenvolveram estudos oportunizando um terceiro enfoque para o ensino das habilidades comunicativas para a criança surda: os procedimentos mistos, ou seja, orais-gestuais (COSTA, 2001).

Surge então, na década de 60, nos Estados Unidos, outro procedimento para o ensino da criança surda. Foi chamado de comunicação total, e utilizado inicialmente pelo professor de surdos, Roy Helcomb. A comunicação total reconhece todas as necessidades de comunicação da criança surda. Ela utiliza a linguagem dos signos, alfabeto digital, amplificação sonora, fono-articulação, leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, reutiliza estes aspectos ao mesmo tempo (QUADROS, 1997).

Outro olhar deverá perdurar atualmente nas instituições que buscam uma qualidade de ensino às crianças surdas. O bilinguismo defende que a criança surda deve ser exposta mais cedo possível à língua de sinais (Libras), que é sua primeira língua. E, em seguida, a língua oral, daí a denominação bilinguismo.

Atualmente, vários trabalhos sobre a educação de surdo enfatizam o bilinguismo. Entretanto, há, ainda, necessidade de uma divulgação maior sobre a língua de sinais. Isto porque, observa-se uma tendência de as pessoas ouvintes divulgarem-na de forma inadequada, artificial, acarretando prejuízo ao mesmo. Nesse sentido, pode-se considerar o bilinguismo como sendo a forma atual ideal para a educação das crianças e jovens surdos. Entretanto, observa-se que os pais têm papel fundamental nesse processo. Pois eles ainda desconhecem o valor da comunicação inicial e precoce através da língua de sinais para a formação linguística do filho. E, por esse motivo, inicialmente procuram valorizar sobremaneira o enfoque terapêutico da chamada reabilitação através de técnicas para atender a demanda, ou se pretendem fazer na criança ou jovem surdos falarem, caracterizando assim uma doença, que necessite de médico. Cabe a reflexão da opção deste caminho, ou preferindo o viés pedagógico da educação, que provavelmente apontarão caminhos e necessidades a serem trabalhadas para a aquisição da língua de sinais e suas implicações educacionais (LIMA; PORDEUS, 2021).

Desde que o método oralista se mostrou um total fracasso para o processo educacional das pessoas surdas, diversos estudos e pesquisas foram elaborados, tais como: ciências, neurologia, psicologia, linguística, educação, que agregaram e

comprovaram o valor da língua de sinais e como ele é benéfica dentro do processo de educação dessas pessoas, configurando-se como sua língua materna.

As mobilizações das comunidades surdas e essas relativamente recentes descobertas científicas serviram para questionar e se opor ao pensamento fonocêntrico, que por muito tempo foi predominante na educação dos surdos, e abriu caminho para acabar com a visão patológica da surdez, ao fazer da linguagem de sinais a língua materna da pessoa surda, tornando-o um sujeito bilíngue.

EDUCAÇÃO PARA TODOS

De acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), uma educação para todos quer dizer educar utilizando sempre a mesma metodologia? Não se pode esquecer das necessidades da comunidade surda, uma comunidade que possui história e cultura própria, no sentido de garantir que os surdos possam ter suas necessidades atendidas dentro do sistema educacional (UNICEF, 1991).

A Resolução nº 48/96 das Nações Unidas, de março de 1994, normas a respeito da Igualdade de Oportunidades para pessoas com Deficiência, indica a necessidade do uso de gestos e da língua de sinais na educação de pessoas surdas, como também de se garantir a presença de intérpretes para mediar a comunicação, mencionando, explicitamente, que dadas as suas especificidades, a criança surda possui necessidades especiais e peculiaridades no que diz respeito a sua inserção no ensino regular.

Em 18/12/1992, a ONU aprovou o artigo 27º, a Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias étnicas, religiosas ou linguísticas. Vários são os direitos dados às pessoas pertencentes a minorias linguísticas, dentre eles: Usar a sua própria língua, privado e em público; Criar as suas associações e participar nas decisões.

No Brasil, o surdo possui direito de usar a sua língua, no caso a LIBRAS, que é reconhecida como uma das línguas oficiais do país. A comunidade surda recebeu o reconhecimento de sua língua, a nível federal, no ano de 2002, por meio da Lei 10.046, na gestão do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

A Resolução do CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 - assegura a acessibilidade a Língua Brasileira de Sinais. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 - CORDE - garantia de educação especial. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

Em decorrência disso, o que se espera é que as leis sejam aprimoradas e cumpram as obrigações de cada setor, para que o aluno surdo se sinta aceito na sociedade, e as escolas bilíngues tenham de fato a qualidade que os estudantes merecem.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS QUANTO À ESTRUTURA ESCOLAR

A escola deveria ser uma fonte importante de conhecimento para as crianças e jovens surdos, mas apesar disso poucas instituições educacionais percebem que somente através do ensino da Língua de sinais a educação para surdos no país poderá atingir níveis de qualidade, autonomia e cidadania para todos, sejam estes surdos ou ouvintes.

Neste sentido, as prioridades da educação do ensino básico e superior estão voltadas para o trabalho produtivo de humanização de todas as atividades dentro daquilo que Drummond chamava de o sentimento do mundo. Assim, suas responsabilidades são de formação inicial e continuada de profissionais e da transformação do mundo, como alude a UNESCO, ao asseverar que:

[...] melhorar o nível de educação significa mais do que meramente aumentar a quantidade de escolas, universidades, bibliotecas e programas [...]. Temos que garantir que as competências e conhecimentos, via cursos superiores, acessem aos mundos da cultura e da comunidade. O aprimoramento da educação precisa reforçar o progresso em direção à democracia, às sociedades e economias abertas, a meios de comunicação independentes, bem como ao acesso a quantidade e variedade, sem precedentes, de informação (2002, p. 48).

A respeito do que foi falado, é possível dizer que a integração dos conhecimentos ocorre na sala de aula da educação integral, mas igualmente, após isso, quando o aluno começa a ter autonomia e passa a atuar como cidadão, com responsabilidade social e profissional.

ESCOLAS ESPECIALIZADAS PARA SURDOS

De acordo com a FENEIS, as instituições de educação do ensino básico da rede pública municipal e estadual e a particular com corpo docente capacitado por professores surdos e ouvintes bilíngues, equipados e organizados pedagogicamente para assegurar o acesso e a permanência dos estudantes surdos são um número bem reduzido de profissionais capacitados e qualificados exigidos em lei.

A língua de sinais é a primeira língua do surdo e sua língua natural, em segundo vem a língua de sua nação, o que faz do surdo um sujeito bilíngue, nas escolas regulares ou particulares, é muito importante o ensino da língua portuguesa escrita com metodologia de uma segunda língua. Nas localidades onde já existem estas escolas é necessário que o nível de educação seja elevado, assim como maior nível de investimento tecnológico que subsidie o ensino baseado na experiência visual.

CONCLUSÃO

Segundo os dados da FENEIS, essas turmas de surdos são formadas no ensino regular das escolas de educação básica, organizadores de forma a se constituir num espaço próprio e adequado no qual os conteúdos das disciplinas devem ser lecionados por um professor surdo ou professor bilíngue, que saiba tanto português quanto LIBRAS. Nesse sentido, a condição de oralista pode ser passível a se tornar um mero antagonista no processo de aquisição da linguagem. E da mesma forma que as escolas especialmente voltadas para a comunidade surda, não esqueçam de ensinar o português como segunda língua.

Em suma, sabe-se que todo processo de construção exige conhecimento e demanda tempo. Nesse sentido, as escolas devem assegurar a funcionabilidade e ter a estrutura que os alunos merecem. Para isso, deve haver um conjunto de esforços para que a qualidade no ensino ocorra, que a condição de aprendiz oralizado ocorra, mas como uma das formas de desenvoltura linguística, nunca de sobreposição da cultura e origem idiossincrática da criança surda.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Secretaria de Educação Especial: Deficiência Auditiva** - Brasília: AEESO, 1997. VI Série Atualidades Pedagógicas nº4, 1997.
- BEZERRA, M. S. **Aprendizagem e Subjetividade: um caminho possível**. (TCC do curso de Psicologia). Centro Universitário de Brasília – UniCEUB Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde – FACES Curso de Psicologia, 2012.
- COSTA, D. A. F. **A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilinguismo funcional**. Tese de Doutorado em Linguística. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- GOLDFELD, M. **A Criança Surda: linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sociointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- LIMA, E. S. **A criança pequena e suas linguagens**. São Paulo: Editora Sobraquinho, 2002
- LIMA, E. C. de .; PORDEUS, M. P. Práticas pedagógicas na Educação Infantil em uma perspectiva socioafetiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 7, n. 11, p. 1302–1320, 2021**. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/3178>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- MARX, K. **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1978.
- PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo. Martins Fontes, 1986.
- QUADROS, R. M. A. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: artes Médicas, 1997.
- RODRIGUERO, C. R. B. O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. **Psicologia em Estudo, DPI/CCH/UEM, v. 5, n. 2, p. 99-116 2000**.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.
- UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (1991)**. Brasília: Pnud/Unesco/Unicef/Bird.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 42. Editora, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CAPÍTULO XIV

CURRÍCULO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE ALUNOS DE CONTEXTOS EMPOBRECIDOS: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES SOB OLHARES DOCENTES

Elaine de Oliveira Gonzaga⁴²; Adriane Pereira de Lemos Tavares⁴³;

Aline Evangelista da Silva⁴⁴; Maquimiel de Souza Silva⁴⁵;

Rafaella de Queiroz Barbosa⁴⁶.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-14

RESUMO: O presente artigo apresenta algumas reflexões sobre implicações e possibilidades diante da produção do currículo escolar, pautado em uma proposta de formação emancipatória para alunos com contextos empobrecidos, sob olhares docentes. Baseados na realização de uma pesquisa com os profissionais docentes, das séries iniciais do Ensino Fundamental anos iniciais e finais, na Escola Estadual Pedro Alves de Medeiros localizado na cidade de Pendências/RN. Tendo a perspectiva de refletir com os profissionais docentes como o espaço escolar pode incorporar nos currículos das áreas do conhecimento e no material didático, elementos pedagógicos que contribuam para constituição da escola como espaço mediador de formação emancipatória para alunos de contextos empobrecidos? A partir dos nossos estudos bibliográficos e na abordagem metodológica de pesquisa, fundamentada nos princípios descrito e propostos por Edgar Morin (2008) apresentamos uma discussão de diferentes pontos de vistas dos profissionais docentes participantes da pesquisa, fundamentando a discussão a partir do referencias teóricos de Arroyo (2013) Moreira (2008) Leite (2013) Esteban (2013).

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Currículo. Professores. Formação emancipatória.

SCHOOL CURRICULUM AND TRAINING OF STUDENTS FROM IMPOVERISHED CONTEXTS: IMPLICATIONS AND POSSIBILITIES UNDER THE VIEW OF TEACHERS

ABSTRACT: This article presents some reflections on implications and possibilities regarding the production of the school curriculum, based on a proposal for emancipatory training for students from impoverished contexts, under the eyes of teachers. Based on conducting a survey with teaching professionals, from the initial grades of Elementary School, beginning and final years, at the Pedro Alves de Medeiros State School located

42 Graduada em Ciências (UFRN) e Bacharel em Teologia pelo Seminário Teológico Batista Potiguar. Pós-graduada em Meio Ambiente e sustentabilidade, em Psicopedagogia e Supervisão Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Supervisora pedagógica no município do Alto do Rodrigues. E-mail: elaineoliver07@gmail.com

43 Graduada em pedagogia (UERN). Pós-graduada em Psicopedagogia e Alfabetização e letramento. Professora atuante nas cidades de Alto do Rodrigues/RN e Pendências/RN. E-mail: dry_lemos@hotmail.com

44 Graduação em Pedagogia (UERN). Especialização em Literatura na Escola e em Educação Pobreza e Desigualdade Social (UFRN). Professora da rede Municipal de Educação de Alto do Rodrigues/RN e na rede Municipal de Educação de Macau/RN. E-mail: aline.753@hotmail.com

45 Graduação em Geografia (UFRN). Pós-graduação em Metodologia de Ensino de Geografia e História. Professor no município de Alto do Rodrigues/RN. E-mail: maquimiel@gmail.com

46 Graduada em pedagogia (UERN). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FAVENI. Pós-graduada em Docência da Educação Infantil e dos anos Iniciais pela FAVENI. Professora no Município de Alto do Rodrigues. E-mail: rafaellaray1310@gmail.com

in the city of Pendências/RN. Having the perspective of reflecting with teaching professionals how the school space can incorporate in the curricula of the areas of knowledge and in the didactic material, pedagogical elements that contribute to the constitution of the school as a mediating space of emancipatory formation for students from impoverished contexts? Based on our bibliographical studies and on the methodological research approach, based on the principles described and proposed by Edgar Morin (2008), we present a discussion of different points of view of the teaching professionals participating in the research, basing the discussion on the theoretical references of Arroyo (2013) Moreira (2008) Leite (2013) Esteban (2013).

KEYWORDS: School. Curriculum. Teachers. Emancipatory training.

INTRODUÇÃO

A pobreza é uma realidade persistente nas escolas públicas brasileiras. Os alunos que frequentam a escola, em grande parte, apresentam contextos e vivências de empobrecimento, o que se faz necessário não apenas reconhecer esse fato, mas sim repensar práticas educacionais que possam contribuir para a formação emancipatória dos alunos de contextos empobrecidos. Para a autora Esteban (2013, p. 15), “pensar e fazer uma escola pública de qualidade para as classes populares tem sido um grande desafio para os educadores coprometidos com a construção de uma sociedade democrática”.

Nesse sentido, é importante refletirmos sobre o currículo escolar. Ao pensarmos em uma mudança social de alunos de contextos empobrecidos a partir das mediações de práticas pedagógicas proporcionadas e desenvolvidas pela escola, faz-se necessário vivenciarmos uma reconstrução da cultura da escola, e percebemos que o que norteia o desenvolvimento da cultura escola, é a proposta curricular.

Compreendemos que é importante articular no currículo, as vivências dos alunos de contextos empobrecidos. Devem-se contemplar os sujeitos envolvidos, no processo educacional, para que suas experiências de vida, conhecimentos, valores e identidades façam parte do cotidiano escolar. Isso garantirá a construção de novas visões de mudança sobre sua própria realidade. Arroyo (2013) faz uma ressalva sobre o porquê de pensar a incorporação do contexto da pobreza nos currículos quando faz uma reflexão sobre o assunto destacando que:

Em quem devemos pensar quando nos propomos a articular currículo e pobreza? A resposta é simples, quase evidente, embora o tema seja extremamente complexo. Devemos pensar nos milhões de crianças e adolescentes submetidos à pobreza (considerando os parâmetros que

indicam a pobreza e a pobreza extrema) que estão nas escolas ou que em breve estarão lá. Essas crianças trazem vivências, saberes, valores, identidades construídas a partir de suas experiências. E o que encontram na escola? (ARROYO, 2013, p. 16).

É inadiável que o currículo escolar considere o contexto da pobreza, pois essa realidade está presente na maioria das escolas públicas brasileiras, as quais precisam proporcionar o desenvolvimento de uma proposta pedagógica para a constituição de uma cultura escolar que leve em consideração a própria produção cultural dos sujeitos ali envolvidos.

Para Arroyo (2013), as implicâncias existentes na articulação entre pobreza e currículo impõem a necessidade de uma reflexão sobre a pobreza no âmbito escolar, ou seja, ela deve ser incorporada aos currículos. Para consolidar práticas pedagógicas no espaço escolar que contextualize o contexto dos alunos empobrecidos, é imprescindível incorporar na proposta curricular da escola, como subsidio à constituição do desenvolvimento da cultura escolar.

No entanto, também concebemos que incorporar uma reflexão de formação emancipatória para alunos de contextos empobrecidos nos currículos de educação básica é uma tarefa desafiante. As vivências e sofrimentos da pobreza, bem como os processos históricos de sua produção são complexos. Além de que a pobreza, suas vivências, os pobres, e a história de sua produção tenham estado ausentes tanto nos currículos de educação básica, quanto nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores. Pensar a escola e o currículo para alunos de contextos empobrecidos requerem reconstruir entre os profissionais da educação visões de uma crítica radical às percepções de conhecimento, cultura, racionalidade e progresso, que culpabilizam os coletivos empobrecidos por sua condição (ARROYO, 2013).

Considerando esses pressupostos, nosso estudo busca apresentar elementos teóricos e prático-pedagógicos que possam contribuir para a reflexão de repensar o espaço escolar e o currículo da educação básica para formação emancipatória de alunos de contextos empobrecidos, partindo da seguinte problemática: Como o espaço escolar pode estar reconstruindo sua proposta curricular para o desenvolvimento da cultura escolar, pautada numa formação emancipatória para alunos de contextos empobrecidos?

Para contemplar a discussão da nossa problemática, e a partir dos subsídios teórico de método de pesquisa proposto por Edgar Morin (2008), considerando que “o objetivo do método é ajudar a pensar por si mesmo para responder ao desafio da complexidade dos problemas” (p. 35-36), realizamos pesquisa bibliográfica, e realização de pesquisa de campo no ambiente de trabalho educacional – no qual atuo enquanto profissional docente do 4º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental – na Escola Estadual Pedro Alves de Medeiros, localizada no município de Pendências/RN. Objetivando-se, a partir da realidade da escola, refletir com os profissionais docentes como o espaço escolar pode incorporar nos currículos das áreas do conhecimento e no material didático, elementos pedagógicos que contribuam para formação emancipatória de alunos de contextos empobrecidos.

Enfatizamos nossos estudos nas diferentes percepções, vivências e experiências dos professores das séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental da referida escola, por consideramos que estes são importantes agentes constituintes do espaço escolar, e um dos principais mediadores da formação dos alunos. Assim, considerando também a ideia de entrevista proposta por Edgar Morin (1998), que sugere que seja conseguida a partir do momento em que a palavra do entrevistado se libertar para o diálogo, realizamos nossa pesquisa de campo em duas etapas.

Dividimos a pesquisa de campo com os professores da seguinte forma: a primeira etapa com diálogo a partir e questões norteadoras, sobre a escola, currículo e o contexto da pobreza e na segunda etapa, momentos de discussões sobre o contexto da pobreza, a escola e as propostas curriculares a partir de textos reflexivos e sessões de vídeos, que funcionaram como disparadores de discussões. Os vídeos trabalhados foram: “Vida Maria”; “O perigo da história única” e o depoimento de Luis Linda. Com objetivo de estimular os profissionais docentes a problematizara incorporação nos currículos nas áreas do conhecimento e no material didático, elementos pedagógicos que contribuam para a constituição da escola como espaço mediador de formação emancipatória para alunos de contextos empobrecidos, com a perspectiva de contribuir para realidade escolar, sob o contexto da pobreza, repensando a escola como espaço transformador para alunos de contextos empobrecidos.

Assim nossa trajetória de estudo está dividida em três tópicos: o primeiro tópico “O currículo como instrumento de reprodução das desigualdades sociais”, apresenta algumas reflexões teóricas que definem o currículo como reprodutor das desigualdades sociais, e algumas críticas apresentadas pelos profissionais docentes que foram discutidas na pesquisa de campo. O segundo tópico, “Diálogos Criativos na Escola: percepções docentes”, discute sobre as vivências e percepções dos profissionais docentes a partir de suas próprias narrativas. Por fim, o terceiro tópico “Repensando a produção do currículo escolar” apresenta as percepções dos profissionais docentes sobre a produção do currículo, apresentando também uma reflexão sobre a reconstrução do currículo como identidade cultural da escola, para formação emancipatória de alunos de contextos empobrecidos.

DIÁLOGOS CRIATIVOS NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DOCENTES

A fim de promover um diálogo entre os profissionais docentes a partir de uma reflexão sobre a realidade de contexto empobrecido na escola, problematizando sobre como o espaço escolar pode incorporar nos currículos das áreas do conhecimento, elementos pedagógicos que contribuam para constituição da escola como espaço mediador de formação emancipatória para alunos de contextos empobrecidos, realizamos a pesquisa de campo na escola onde atuo enquanto profissional docente no 4º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, com professores das séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Pedro Alves de Medeiros localizado no município de Pendências/RN.

A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas, com momentos dialógicos sobre a realidade da escola e como momentos discursivos, dividido em duas etapas: a primeira etapa realizamos momentos dialógicos a partir de questões norteadoras com caráter de entrevista semiestruturada sobre: Escola, professores, currículo e o contexto da pobreza. E na segunda etapa realizamos ainda uma oficina de discussão estruturada a partir de textos, e vídeos disparadores na intenção de estimular a discussão a partir da temática: “Repensando a escola para formação emancipatória de alunos de contextos empobrecidos”.

Com o intuito de preservarmos a identidade dos professores participantes na pesquisa, apresentaremos seus relatos preservando sua identidade sendo apresentado da seguinte forma:

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO
Professora A	Pedagogia	3º ano do Ensino Fundamental
Professora B	Pedagogia	1º ano do Ensino Fundamental
Professora C	História	Anos finais do Ensino Fundamental
Professora D	História	Anos finais do Ensino Fundamental
Professora E	História	Anos finais do Ensino Fundamental
Professora F	Letras Língua Portuguesa	Anos finais do Ensino Fundamental
Professora G	Letras Língua Portuguesa	Anos finais do Ensino Fundamental
Professor H	Letras Língua Inglesa	Anos finais do Ensino Fundamental

Na primeira etapa da pesquisa os professores foram provocados a relatar o que entende por pobreza e como essa realidade está presente no espaço escolar. A Professora A ressalta que:

Pobreza pra mim não é só uma questão de você, primeiro é claro é você não ter condições de se alimentar adequadamente, sua saúde e você não poder subsidiar autonomamente, suas condições principais, suas condições vitais de vida, mas não se limita a isso a falta de dinheiro, e sim por muitas vezes ao comportamento, ao pensamento. E também tem origem da ação humana, nós somos pobres não porque Deus quer, mas sim porque há um sistema capitalista no qual tem que existir a pobreza para existir os mais ricos, então para classe média sempre se beneficiar, é da estrutura da sociedade, de que faz que um tenha oportunidades, tenha condições de vida e outros não (PROFESSORA A, 2016).

A Professora faz uma ressalva não só caracterizando a pobreza, mas também apresenta como a pobreza pode repercutir no comportamento e no pensamento humano, destacando ainda o que provoca a reprodução da pobreza que é repercussão da estrutura da sociedade capitalista, de uma má distribuição de rendas que se traduz nas

desigualdades sociais. A Professora C, comenta sobre a realidade de pobreza no espaço escolar, ressaltando:

A escola é um espaço bem dinâmico, aqui na escola é um bairro que encontramos pessoas de diversas categorias, de diversas camadas existem pessoas que vivem em situações razoavelmente bem de se manter a família se mantém com o necessário, e existe uma parte que tem pessoas que mal tem o que comer ponto de chegar na escola, com interesse principal que é a alimentação. E o mais interessante é que você não percebe essa diferença entre eles, eu acho que isso contribui para constituição da escola como uma unidade (PROFESSORA C, 2016).

Os professores foram instigados a refletir também sobre como os alunos de contextos empobrecidos se sentem diante do desenvolvimento de toda proposta pedagógica da escola. A Professora C, formada em história e em pedagogia, fala sobre a realidade das séries finais do Ensino Fundamental no turno vespertino destacando: “os alunos se sentem que podem conviver no espaço escolar sem haver o preconceito, pelo fato de eles não ter uma situação financeira razoável, os alunos não ver a escola como espaço de aprendizagem, mais como um espaço de entretenimento e de relações humanas” (PROFESSORA C, 2016).

A Professora F, ressalta sobre a realidade do turno vespertino, das séries iniciais do Ensino Fundamental, destaca que “Eles querem está na escola, mas ele não quer estar na sala de aula” (PROFESSORA F, 2016). Destaca ainda suas preocupações diante da realidade da escola quando ressalta: “Preocupa-se em ver que os alunos não sabem o que querem ser, que atividades querem exercer não tem um projeto de vida” (PROFESSORA F, 2016).

Para complementar a discussão, a Professora D, ressalta que “os alunos não têm maturidade para visar à escola como um instrumento que possa contribuir para mudança de sua realidade” (PROFESSORA D, 2016). A Professora A fala sobre a realidade do turno matutino nas séries iniciais do Ensino Fundamental destacando:

A maioria dos nossos alunos mesmo empobrecido ou não, que de certa forma todos tem um contexto de pobreza, mais os mais empobrecidos, vai no nível, os que tem contexto de pobreza já não ver sentido na escola e os que estão à margem, esses são os que realmente não vem na escola, não ver sentido. A família não ver sentido na escola, vai pra escola como uma obrigação, não vem um sentido de futuro melhor diante da escola não, e quando chegam aqui na frente, sem muita estrutura, sem uma aula dinâmica, a aula acaba que sendo chata pra eles. Porque os

pais deles pra eles não precisou da escola para esta ali vivo, muitas vezes é um trabalhador de matadouro não precisou da escola para matar um boi, não precisou da escola, para ajeitar um terreno então que sentido ele vai ver na escola. (PROFESSORA A, 2016).

As narrativas dos professores nos remetem a pensar, porque os alunos não conseguem ver sentido na escola, em sua aprendizagem? Por que os alunos não concebem a escola como o espaço de formação para mudança de sua realidade? Esses fatos remetem a questionamos sobre as práticas escolares, em pensar o que a proposta curricular da escola está proporcionando para o desenvolvimento da cultura escolar, essa é uma questão que merece ênfase, em refletir que os conhecimentos inseridos no currículo escolar não contextualizam as vivências, a realidade, os saberes que os alunos possuem, o que contribui para essa falta de interesse dos mesmos na escola, no ensino, que não apresentam nenhuma perspectiva de um futuro melhor, e continuam na realidade de pobreza. A esse assunto a Professora A ressalta:

Eu vejo que a educação ainda está muito centrada no conhecimento teórico, e o prático na formação humana mesmo, a educação está deixando de lado, porque se na hora que olhasse esse aluno, que está em extrema pobreza, que ele não ver sentido que ele vai virar um adulto estudando ou não, ou vai ganhar dinheiro. Agora assim que qualidade de vida, que ele não consegue visualizar de ter uma qualidade de vida melhor, diante do estudo diante dos conteúdos (PROFESSORA A, 2016).

Já a professora C, destaca a ausência de políticas públicas que incentivem a formação dos alunos:

A falta de interesse na escola pelos os alunos que visam a escola como um espaço para passear é a falta de políticas públicas, no bairro não é oferecido uma praça, uma quadra de esporte, então o único lugar que eles têm para se encontrarem e se relacionarem e manterem essa relação é na escola (PROFESSORA C, 2016).

Diante dessa discussão, foi lançada mais uma questão para dialogar sobre o seguinte questionamento: A escola de certo modo contribui para a reprodução da pobreza na sociedade? E a professora D, sobre essa questão ressalta que “Tudo pode contribuir para pobreza, e a escola é a única que não contribui. Eu não acho que nós enquanto educador contribuiu para essa realidade. Agora quem está à frente é quem queira contribuir, como os políticos, por exemplo” (PROFESSORA, 2016).

Diante desta visão na qual a educadora não concebe que a escola de alguma forma possa contribuir para reprodução da pobreza, foi lançando mais uma questão para ampliar



a discussão na qual foi levantado sobre os conhecimentos inseridos no currículo escolar e no desenvolvimento da cultura escolar que não contextualiza as vivências, os saberes e a realidade de alunos de contextos empobrecidos, e os alunos quando não sentem seus saberes e vivências inseridos na cultura escolar, a escola não faz sentido para eles, que não conseguem visar à mudança de sua própria realidade de pobreza. Diante deste pressuposto a Professora C ressalta que:

Eu discordo, e acho o seguinte nos enquanto educadores procuramos desenvolver o papel de conscientização no aluno, que é da educação que ele pode reverter o quadro da pobreza dele, e a questão do sistema, nós temos que passar conteúdo mesmo, porque quando vem as avaliações externas ele é cobrado pelos os conteúdos, e se ele não souber ele vai ficar reprovado, e vai continuar na situação de pobreza que ele está. O que eu acho é o seguinte a escola deve acolher para que ele se sinta acolhido naquele espaço, sem diferenciações, porque as vezes o menino tem uma situação de pobreza muito inferior do que o outro, e o nível de intelectualidade que ele tem na escola é muito maior em relação à pobreza. A pobreza dele não interfere na dedicação dos estudos (PROFESSORA C, 2016).

A partir da fala da professora no que se refere aos conteúdos inseridos no currículo escolar e na cultura escolar, em pensar sobre a formação do aluno a partir dos conteúdos, o que vale ressaltar que apropriação de conteúdos não contribui para mudança de realidade dos alunos de contexto empobrecidos. Segundo Arroyo (2013):

Dados mostram que os (as) filhos (as) de famílias pobres com diploma de Ensino Fundamental e até Médio continuam morando nas favelas e nas vilas, submetidos (as) a empregos precarizados, ao subemprego e ao desemprego, permanecendo tão pobres quanto seus pais analfabetos ou semianalfabetos. O padrão de desenvolvimento concentrador da renda, da terra, do solo, do poder reprodutor da pobreza é mais forte do que a elevação de alguns anos de escolaridade. Isso põe em xeque a ilusão de que, pelo domínio das habilidades escolares em percursos exitosos, os estudantes sairão da pobreza. Alunos (as) pobres têm direito a conhecimentos que contradigam essa promessa irreal (ARROYO, 2013, p. 27).

Assim, compreende-se que priorizar a assimilação de conteúdos não irá contribuir para mudança de realidade dos alunos. A professora A, apresenta uma opinião crítica e reflexiva sobre a escola diante do contexto da pobreza destacando:

Eu penso assim, aqui no nosso contexto somos uma equipe que nos preocupamos para que comportamentos de exclusão não tenha na nossa escola, porém percebo que nós estamos muito a quem do que deveríamos fazer por essas crianças, muito a gente se fala de fazer ações voltadas para resgatar ela para realmente para escola, muitas vezes ela

vem pra escola, não vem pelo estudo vem pela questão da alimentação ou porque os pais mandam por causa do bolsa escola, e nós o que estamos tão limitados a nossa sala de aula, deixamos, por mais que ficamos preocupados com a situação deles, terminamos deixando eles a vontade, eles ser quem eles realmente acham que queiram ser, a pessoa a margem da sociedade. Acho que enquanto escola nós todos temos muito o que crescer para poder oportunizar crianças a ter uma visão de futuro melhor para eles, que eles venham mudar a sociedade. Então eu acho que a escola é fragilizada, não oportuniza, o cidadão a ter uma visão de futuro melhor e infelizmente por mais que a gente passe dias, que passe tempos discutindo a gente não têm ações, acho que a gente está muito no mundo da teoria a gente não que se arriscar, a gente não quer se envolver na família (PROFESSORA A, 2016).

Apesar da visão crítica da professora A, em reconhecer que a escola precisa avançar para atender e sua proposta pedagógica o contexto de alunos empobrecidos, reconhece também que precisa atender as exigências de uma sociedade capitalista, quando ressalta:

Nós somos muito pressionados para que os outros alunos que estão meio que se “encaixando” nas normas da sociedade, agente é preocupada com que eles saiam com algum conhecimento, e aqueles que realmente precisam de nós a gente acaba não tendo tempo, e a preocupação com a prática que eles deveriam ter. E infelizmente o sistema é bem complicado porque eu assim o que eu reflito. A gente dar os conteúdos, somos cobrados pela secretaria pela sociedade e se não demos vai ser pior, porque as oportunidades da vida ENEM faculdades cobram isso, então de que forma eu posso olhar esse lado humano, se tem esse lado teórico que eles têm que ter (PROFESSORA, 2016).

É importante refletir que o fato de pensar a formação de alunos de contextos empobrecidos não desconsidera a ideia de inserir nos currículos os conteúdos, mas o que criticamos é a ideia de o currículo criar modelo único para formar alunos em um único modelo de aprendizagem, desconsiderando a própria produção cultural dos sujeitos. No questionamento para diálogo sobre: O que você entende por currículo? Contribui para reprodução da pobreza? Como? A professora A destaca:

Nós estudamos, temos uma utopia quando estamos na faculdade estudamos Paulo Freire a formação humana, mais quando a gente chega na sala de aula nos deparamos com estrutura e organização tradicional, e acabamos colocando em prática o tradicional porque nem a escola, nem o currículo nem estrutura, nem materiais estão preparados para que a gente trabalhe o lado humano (PROFESSORA A, 2016).

Para complementar a discussão sobre o currículo entre os professores foi provocado nos professores à seguinte questão: O que o currículo tem que proporcionar

diante do contexto dos alunos empobrecidos na escola? Diante da discussão sobre pobreza na escola, o Professor H, lançou uma dúvida quando ressalta “trabalhar o que com o aluno pobre?” (PROFESSOR H, 2016).

É notável diante da dúvida apresentada, e diante das narrativas do Professor H, que o referido não consegue visar à escola como mediadora para transformação de realidade de alunos de contextos empobrecidos, pois visa que o combate da pobreza como uma responsabilidade do Estado com políticas públicas e que o papel da escola é transferir informação para o aluno se adequar ao mercado de trabalho. O professor H deixa isso claro quando ressalta em suas falas que:

A questão da pobreza é uma questão de políticas públicas a escola tem que ver a questão de aprendizagem, não de rever se o aluno é pobre ou não. É claro que a pobreza é uma questão extra escola, acho que a escola não assume essa responsabilidade de pensar sobre a pobreza, porque é uma questão de políticas públicas, a família a escola não tem que interferir por isso que tem a questão do Mais Educação, sim que é um programa de políticas públicas de colocar o aluno em escola integral, que hoje os políticos estão querendo colocar a educação integral para tirar o aluno da marginalidade. Eu acho que a educação pode fazer alguma coisa sim a parte das políticas públicas da educação que tem a intencionalidade de tirar o aluno na pobreza (PROFESSOR H, 2016).

A partir da fala do Professor H percebemos que o mesmo não conseguiu refletir sobre a escola como espaço formativo para alunos de contextos empobrecidos, pois visa que a pobreza não é uma questão para ser refletida pela escola, entende que o currículo deve proporcionar conteúdos para formar o aluno para o mercado de trabalho, deixa isso bem claro, quando ressalta: “Enquanto as questões dos conteúdos de formação, o que pode fazer no meu ponto de vista é você dar a informação a ele para ele sair da pobreza na questão do mercado de trabalho ele estuda pra ter uma profissão trabalhar autonomamente sair da pobreza.” (PROFESSOR H, 2016).

Diante da colocação do Professor H, a questão curricular é transferir informação de conteúdo, na ideia do progresso, pensando pela estrutura capitalista que é se aperfeiçoar para o mercado de trabalho. A Professora D ressalta sobre sua visão sobre o objetivo da escola e sobre sua visão de currículo:

“A escola não só tem que preparar para o mercado de trabalho mais também para cidadania. E quanto ao currículo não é os aspectos conteudistas não só em língua Portuguesa em falar bem em conhecer a

gramática e em História só conhecer o passado e levar o aluno a refletir em tudo aquilo que ele faz” (PROFESSORA D, 2016).

A entrevista semiestruturada com características de diálogo sobre Escola, professores, currículo e o contexto da pobreza durou muito tempo de discussão com muitas discordâncias, contrapontos indagações e reflexões sobre o assunto, mas de forma geral percebemos que os professores apresentaram diferentes pontos de vista em relação ao assunto Escola, Pobreza e Currículo, a partir de suas vivências e visões construídas culturalmente pela sociedade, pelo sistema ou por vivências familiares reais de situação de pobreza.

Na segunda etapa da pesquisa de campo foi promovido um momento de discussão sobre a temática “Repensando a escola para formação emancipatória de alunos de contextos empobrecidos”, a partir de textos reflexivos como: Um repetente fala sobre currículo; Grande sonho de Paulo Freire, e a partir de questionamentos reflexivos a partir de apresentações dos vídeos: Vida de Maria; O Perigo da História única Depoimento de Luis linda.

A princípio os professores foram provocados a pensar sobre: O que o texto, “Um repetente fala sobre currículo” te faz pensar sobre escola e currículo? E neste questionamento a professora A, ressalta:

O texto faz uma reflexão que nós realmente muito pouco, aproveita os conhecimentos prévios do aluno que ele realmente traz, os seus conhecimentos de vida. Mais é difícil porque esse texto traz uma realidade de aluno que é exceção da sala de aula porque a gente tem muito aluno fora de faixa que não ver sentido na escola (PROFESSORA A, 2016).

A professora B, fala ainda sobre o texto, destacando sobre: “Os conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala não estavam chamando a atenção do aluno, e do jeito que tem aquele professor que incentiva o aluno a buscar o melhor pra si, tem aquele que bloqueia completamente” (PROFESSORA B, 2016).

Ao término da reflexão sobre o texto, foram apresentados os vídeos: Vida de Maria; O Perigo da História única Depoimento de Luis linda. Em seguida foram lançados alguns questionamentos para discussão. E inicialmente os professores foram provocados a pensar sobre: Qual o papel da escola diante o contexto dos empobrecidos, como

apresentados nos vídeos e que está presente neste espaço escolar? Para essa reflexão a professora A fala que:

A gente tenta que é de dar o sentido na escola, mais o mais difícil é o depois da escola, quando eles chegam em casa, que a família não ver sentido da escola, e vejo essa questão de pobreza não é que eles sejam ruins, não é que eles não tiveram sonhos e então não tem perspectiva de vida melhor pra eles muito menos pro os filhos dele. Então tem pessoas que pensam assim “estudar pra que? Pra ser um professor pra ser isso? Pra carregar lixo? (PROFESSORA A, 2016).

Percebe-se a partir da fala da professora que a falta de visão de um futuro melhor nas famílias de contextos empobrecidos é mais uma implicação para o papel da escola para formação emancipatória dos alunos empobrecidos, e uns dos motivos para essa falta de visão do futuro está entrelaçado na falta de consciência da classe pobre que não visa, porque é pobre e não cria perspectivas sobre a mudança de sua realidade. Sobre essa questão a Professora A ainda destaca que:

Ter consciência de classe pra mim é tudo, porque se eu sou pobre, eu tenho que ter consciência que sou pobre, eu não vou ter sonhos de ricos, eu vou lutar para minha classe eu vou dizer “isso aqui é meu direito está sendo negado? Não vou defender direito de quem não é da minha classe, aí eu não vou ligar pro um pobre não, eu tenho que ser pé no chão, eu sou pobre e é isso aqui meu mundo e essa realidade que tenho que transformar a partir da minha vivência da minha família (PROFESSORA, A 2016).

Diante desse contexto de discussão, os professores foram provocados por mais um questionamento para reflexão sobre a seguinte problemática: O currículo contribui para a reprodução das realidades de pobreza e das desigualdades sociais como apresentadas nos vídeos? E a professora A ressalta:

Eu acho que sim, o contexto do currículo na escola vai contribuir muito para vida, não vai determinar mais vai contribuir. Enquanto o currículo estiver voltado para listagem de conteúdo, não vai considerar a realidade da escola, por que toda escola tem uma realidade, e o currículo acaba sendo flexível, as realidades (PROFESSORA A, 2016).

Diante da visão dos professores em considerar que o currículo contribui para reprodução das realidades de pobreza, pois está voltado para listagem de conteúdo, a Professora B, apresenta uma crítica quanto ao material didático quando apresenta que “o livro traz uma realidade tão distante da nossa realidade, tem muitas coisas no livro que é de uma realidade totalmente diferente que a nossa escola tem” (PROFESSORA A, 2016).

Neste rumo da discussão, partimos para outra reflexão, provocando os professores a pensar sobre a seguinte questão: A escola juntamente com profissionais docentes pode resistir ao desenvolvimento de modelos de propostas curriculares que reproduz as desigualdades sociais, e pode constituir sua própria proposta curricular, pautada em uma proposta de formação emancipatória para alunos de contextos empobrecidos? O que nós, enquanto profissionais docentes, podemos fazer diante dessa realidade? E neste assunto a professora A, relata sobre suas vivências de sala de aula ressaltando suas ações para contribuir para formação emancipatória de alunos com contextos empobrecidos, ressalta:

Eu geralmente particularmente que estou em sala de aula, geralmente eu fujo desses modelos curriculares, eu pego só o conteúdo, por exemplo singular e plural pego o conteúdo do livro e vou explicar na realidade deles o que eles têm ali é lápis é caderno, o que eles têm pra mim exemplificar, no quadro, então se for olhar meu livro mal ele é utilizado, mais o caderno é mais utilizado, eu parto mais pra realidade dos alunos (PROFESSORA A, 2016).

A Professora A, ainda ressalta mais uma crítica ao currículo quando destaca:

O currículo da escola vem a questão de assimilação de conteúdo, parece que ali não é para um ser humano de vivências, aí a agente tem todo um sistema de avaliar de da, exigido pelas portarias das secretarias de educação, aí a gente faz direitinho, aplica tenta adaptar mais não pode fugir completamente (PROFESSORA A, 2016).

Os professores ainda foram instigados a pensar sobre: A escola e o currículo podem contribuir para mudança de realidades de alunos com vivências semelhantes à de Luis Linda? De que forma? E a professora ressalta que:

Eu acho que contribui, talvez não muito mais contribui, com o papel importante da escola é de dar uma luz fim do túnel, para nossos alunos, nos nossos atos de inclusão, nos nossos atos de chegar próximo deles” (PROFESSORA A, 2016). E a Professora B ainda complementa ainda sobre os elementos pedagógicos necessário para formação emancipatória dos alunos com contextos empobrecidos, quando desta que é preciso “Redescobrir as verdadeiras vivências dos alunos, a partir da contextualização dos conhecimentos” (PROFESSORA B, 2016).

E neste questionamento os professores expressaram suas preocupações e indagações diante do contexto de formação emancipatória de alunos com contextos empobrecidos na escola, quando expressa:

Existe casos aqui, que é necessário repensar como a gente vai tá contribuindo para pessoas que são tão pobres a ponto de não ter uma visão do futuro melhor, que nós temos alunos aqui, que a gente fica se martirizando, pensando de que forma a gente vai contribuir para formação desse cidadão para que ele saia desse contexto de pobreza extrema, porque a sociedade é perversa por mais que a maioria seja pobre o pobre mesmo ele discrimina, esses rotulam como a pessoa que já pré determinado a ser ladrão, usuário de droga a entrar no mundo do crime então infelizmente nós temos pobreza a esse extremo de uma criança já ser pré determinada, a não ser um cidadão de bem na nossa sociedade (PROFESSORA A, 2016).

Enquanto a Professora A, demonstra uma visão crítica sobre o contexto da pobreza na sociedade na escola e apresenta reflexões de preocupação com a formação dos alunos de contexto empobrecidos o professor H, ressalta sobre sua visão do papel da escola para alunos de contextos empobrecidos ressaltando que:

“Ser um profissional informado acho que o objetivo da educação é isso preparar o aluno para o estudo para ser informado” (PROFESSOR H 2016). Segundo ele:

Os alunos não têm maturidade para entende-se como pobre não, não entende o contexto de criação e reprodução da pobreza aluno de Ensino Fundamental, esse é um assunto para Ensino Médio, o aluno de Ensino Fundamental não tem maturidade para entender esse contexto de pobreza não (PROFESSOR H 2016).

Para este contexto a professora D, apresenta sua visão sobre o que entende por contribuição da escola para mudança de realidade de pobreza, quando ressalta:

A questão da mudança da pobreza é para a essas diferenças de camadas populares que existe na escola. Hoje o professor procura ver a realidade do aluno, ele não é distante nós estamos aqui mais a gente sabe várias situações de alunos, a sua vida como é? e é a partir desse conhecimento que a gente tem, agente procura lhe dar da melhor forma possível com ele, atende-lo de alguma forma fazer tratamento diferenciado, porque a gente sabe que ele tem aquela carência (PROFESSORA D, 2016).

Diante da fala da Professora D, O professor H, ressalta suas convicções diante do assunto Escola e formação de alunos empobrecidos, quando fala

A escola não ajuda na redução da Pobreza ela dar informação para redução da pobreza. A escola tem o papel de informar da relação de pobreza e riqueza de informar do dia a dia outras coisas. A escola tem que proporcionar formação e informação direcionamento de acordo com os conteúdos, a escola de 300 alunos não tem condições de atender individualmente, e o professor é o coletivo, ele ensina de maneira coletiva, e a escola direciona e faz o que pode dentro da realidade, e outra coisa não vejo como fazer (PROFESSOR H, 2016).

É preocupante refletir sobre as visões dos professores, pois é notório que enquanto parte dos professores entraram na reflexão em repensar a escola e o currículo para formação emancipatória dos alunos de contextos empobrecidos, outros professores resistiram a essa reflexão devido já ter constituído sua opinião de que a escola não contribui para redução da pobreza, e que a escola assume simplesmente o papel de informar os alunos com os conteúdos para adequar às exigências de uma sociedade capitalista e que os meros conteúdos pouco contribuem para mediar no aluno a visão de mudança de sua própria realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entretanto considerando a intencionalidade dos nossos estudos em refletir e repensar o espaço escolar e o currículo da educação básica para formação emancipatória de alunos de contextos empobrecidos, chegamos algumas conclusões fundamentais sobre essa temática. A partir dos nossos estudos bibliográficos nos referências teóricas dos autores (as) Arroyo (2013) Moreira (2008) Leite (2013) Esteban (2013) podemos concluir que o currículo é inerente a todas as instituições escolares se determinando pelo desenvolvimento de todas as ações da escola, ou seja, se determina por todas as escolhas pedagógicas que a escola realiza e por todas as práticas educacionais que a escola adota e que constitui a cultura da escola, tenha a escola um documento formalizado ou não.

Neste sentido os currículos ao se determinar pelo desenvolvimento das ações pedagógicas no cotidiano da escola, pode ser instrumento reprodutor das desigualdades sociais, ou pode contribuir para construção da escola como espaço transformador para formação emancipatória dos alunos que estão inseridos no ambiente escolar.

Assim consideramos que é de extrema importância articular nos currículos a realidade que a escola atende, ou seja, é necessário articular no currículo, as vivências dos alunos de contextos empobrecidos, pois a pobreza é uma realidade persistente no espaço escolar, e é preciso considerar essa realidade na construção do currículo escolar, afim de que os sujeitos envolvidos no processo educacional sintam que suas experiências de vida, conhecimentos, valores e identidades fazem parte do cotidiano escolar. A partir

da intenção, de mediar no desenvolvimento pedagógico da escola, na formação dos alunos com contextos empobrecidos novas visões de mudança sobre sua própria realidade.

A partir desses pressupostos de estudos bibliográficos e partir da nossa abordagem metodológica de pesquisa, em refletir com os profissionais docentes da Estadual Pedro Alves de Medeiros localizado no município de Pendências RN, sobre a incorporação do contexto da pobreza no currículo escolar pudemos ampliar nossas visões sobre algumas implicações e possibilidades diante do tema Escola, professores, currículo e formação emancipatória para alunos com contextos empobrecidos.

Uma das principais implicâncias que podemos perceber na nossa reflexão sobre o currículo para formação emancipatória para alunos de contextos empobrecidos são as atuais concepções de currículo escolar que estão pautada fortemente de visão hegemônica. Os currículos ainda estão voltados fortemente voltados para a ideia de listagem de conteúdo, com a perspectiva de formar cidadãos, para o mercado de trabalho, e para isto acabam que criando modelos de aprendizagens, que logo implicam com a realidade dos alunos de contextos empobrecidos, uma vez em que os modelos curriculares não articulam as vivências, a cultura e os conhecimentos dos alunos empobrecidos.

A repercussão dessa realidade leva os alunos a não se sentirem suas realidades inseridas na cultura da escola, o que contribui para continuar na sua realidade de pobreza, e não conseguem construir uma visão de mudança de sua própria realidade.

Na discussão entre os professores podemos constar mais algumas implicações, pois durante a abordagem metodológica de pesquisa, foi é notório que enquanto parte dos professores entraram na reflexão em repensar a escola e o currículo para formação emancipatória dos alunos de contextos empobrecidos, outros professores resistiram a essa reflexão devido já ter constituído sua opinião de que a escola não contribui para redução da pobreza, e que a escola assume simplesmente o papel de informar os alunos com os conteúdos para adequar às exigências de uma sociedade capitalista, que contribuem para permanência da pobreza na sociedade, em organização hierarquia.

Essa realidade é persistente na visão dos professores, em não visar à escola e o currículo como instrumento mediador para mudança de realidade dos alunos com contextos empobrecidos, uma vez em que conceber que a escola tem o papel de forma

alunos informado para se adequar as exigências de uma sociedade capitalista. Porém os alunos não se encontram nos modelos de aprendizagem empregados pelo o currículo, o que contribuem para permanência dos alunos na realidade de pobreza. Além disto, podemos constatar que essa visão dos professores ainda é persistente entre os profissionais docentes, pois a reflexão sobre a formação emancipatória para alunos com contextos empobrecidos estão ausentes tanto nos currículos de educação básica, quanto nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores.

No entanto também podemos constatar que grande parte dos professores aderiu à reflexão da escola e o currículo como instrumento que podem mediar à formação emancipatória dos alunos com contextos empobrecidos, quando deixam claro que o currículo escolar precisa necessariamente considera a realidade de pobreza que a escola atende, para que possa mediar no desenvolvimento da cultura escolar e no ensino elementos pedagógicos que articule as vivências e conhecimento dos alunos com contextos empobrecidos, e ainda ressaltam que resistem aos modelos de aprendizagens, que é imposto na escola pelo sistema, quando são encaminhados materiais pedagógicos que é de uma realidade distante que a escola atende, e que geralmente em suas práticas docentes desconsideram esses elementos, revendo o ensino voltado para realidade do alunos,

Porém também apresentam suas dificuldades em resistir aos modelos de aprendizagens orientados por currículos a nível Estadual e Nacional, pois de certa forma o sistema “cobra” o cumprimentos do desenvolvimento de um currículo voltado para formação de um aluno que se adeque as exigências de uma sociedade capitalista.

Assim, a partir das diferentes visões apresentadas pelos os profissionais docentes constamos que muitos profissionais docentes que participaram dos procedimentos metodológicos da pesquisa ainda estão ligados a uma visão de um currículo hegemônico que concebe que apropriação de conteúdos e adéqua o aluno para as exigências de uma sociedade capitalista podem contribuir para mudança de sua realidade. Enquanto outros profissionais docentes concebem que os modelos de aprendizagens impostos por uma visão de currículo hegemônico não contribuem para a realidade dos alunos com contexto empobrecidos, uma vez em que desconsidera as vivências, e o contexto da pobreza que está presente nas escolas.

Porém também percebemos de uma forma geral que os profissionais docentes apesar de terem uma visão crítica sobre a problemática sobre a reflexão da incorporação de uma reflexão sobre o contexto da pobreza e formação emancipatória para alunos com contexto empobrecidos, compreendemos que essa reflexão é uma tarefa desafiante para os profissionais docente, pois o modelo de currículo hegemônico é muito mais além do que a produção do currículo escolar. Pois a escola está condicionada a tender demandas por modelos de currículos superiores que estão voltados para um currículo de ideia hegemônica, que visa que adequar os alunos as exigências de uma sociedade capitalista.

Os profissionais docentes diante dessa realidade acabam que atendendo as demandas de um currículo hegemônico que praticamente é “imposto” nas escolas por níveis superiores, e que a escola e os profissionais docentes mesmo reconhecendo a realidade de pobreza existente na escola, e reconhecendo que a escola precisa necessariamente considerar e contribuir para a realidade de pobreza a partir de uma proposta curricular de formação emancipatória para alunos com contextos empobrecidos, não conseguem mediar no ensino, e na constituição do desenvolvimento da cultura escolar elementos pedagógicos que possam contribuir para essa realidade, pois a sua formação profissional é pautada para mediar uma formação de um aluno que se adeque a modelos de aprendizagens.

Além dos profissionais docentes não possuem uma formação profissional voltada para constituir o desenvolvimento pedagógico da escola na cultura escolar como um espaço que podem mediar a partir de uma proposta de formação emancipatória para alunos com contexto empobrecidos, para mudança da realidade dos alunos, os profissionais docentes diante da repercussão de um currículo hegemônico não possuem em sua formação suporte teórico e pedagógico que possa nortear suas práticas educacionais voltadas para mudança de realidade de alunos empobrecidos.

Entretanto diante dessa realidade se faz necessário refletir sobre algumas questões emergências em relação à reflexão sobre a produção do currículo escolar para reconstrução da cultura escolar para formação emancipatória de alunos empobrecidos. É de extrema importância ressaltar que para constituir a escola como espaço mediador e transformador para os alunos com contextos empobrecidos é necessário incorporar nos currículos uma proposta de formação emancipatória para alunos com contextos

empobrecidos, que considere as facetas que existe sobre a pobreza, os elementos que contribuem para reprodução da pobreza, as vivências e sofrimentos da pobreza, o contexto histórico da pobreza, as vivências, realidade e conhecimentos que os alunos empobrecidos possuem.

A pobreza precisa ser compreendida em sua essência, e é conhecendo todo o contexto da pobreza que podemos pensar uma proposta de formação emancipatória, nos currículos uma proposta de formação que visa que a partir das práticas educacionais podem reconstituir o desenvolvimento pedagógico e cultural da escola voltado para a intenção de contribuir para mediar na escola à mudança de realidade dos alunos com contextos empobrecidos, a partir de uma perspectiva de constituição de uma sociedade mais, democrática, justa e igual.

Para isto é necessário romper com as visões de currículo hegemônico, que tanto perpassa sobre a realidade educacional brasileira, e pensar um currículo como instrumentos de produção cultural, na qual todos que compõem o espaço escolar tenham autonomia de contribuir para constituição para produção da proposta curricular, voltada para mudança de realidade da própria escola, para que a proposta de formação presente no currículo seja voltada para realidade que a escola atende, e que essa idealização de formação seja pensada pelo os profissionais docentes, coordenadores pedagógicos, gestores e comunidade escolar, ou seja pelos os principais sujeitos que compõem a escola, por quem realmente reconhece a realidade escolar.

A escola e o currículo escolar não precisam necessariamente seguir ideias de modelos curriculares hegemônico, pois a escola tem total autonomia de constituir sua própria proposta pedagógica curricular. E para atingir a mudança da realidade escolar, constituindo-se com espaço transformador para realidade de alunos com contextos empobrecidos, é necessário que a voz dos principais sujeitos envolvidos no processo educacional sejam ouvidas, e que essas vozes sejam os principais norteadores da constituição da proposta curricular da escolar, pois a realidade escolar só será mudada quando o desenvolvimento cultural da escola for norteador a proposta pedagógica curricular for constituída e pensada pelos os principais sujeitos envolvidos no processo educacional.

Quando a proposta curricular escolar for pensada para realidade que a escola atende, quando for pensada na realidade local da escola, quando for pensada uma proposta de formação emancipatória para as inúmeras crianças com vivências de empobrecimentos que a escola atende, a escola conseguirá contribuir para mediação de mudança de sua própria realidade.

É necessário pensar o currículo escolar voltado para uma proposta de formação voltada para intervenção de mudança de realidade que a escola atende, pensar a escola nas diferentes culturas, e realidades que estão presentes no espaço escolar, e constituir o currículo da escola, voltado para uma constituição como a construção de identidade cultura da escola, na qual a prioridade da produção do currículo ser pensado pelo os principais envolvidos e interessados com o processo educacional da escola, interessados com mudança de realidade de empobrecimento que a escola atende.

Assim nesta perspectiva a escola então será emancipadora, para formação de alunos com contextos de empobrecimentos, e emancipadora no desenvolvimento pedagógico e cultural da escola, e promover a emancipação para os principais sujeitos que estão envolvidos no processo educacional, que tem a autonomia de pensar o currículo da escola, e ser autônomo para desenvolver suas ações voltadas para o desenvolvimento pedagógico e cultural, da escola voltada para identidade cultural da escola.

Compreende-se assim que para constituir a escola como espaço mediador e transformador para mudança de realidade de alunos com contextos empobrecidos, com a perspectiva de formação emancipatória para alunos com realidades de pobreza é necessário romper as ideias de currículo hegemônico, e trazer para o currículo a reflexão sobre o contexto da pobreza na proposta curricular da escola pensando uma formação para alunos que tem vivências de empobrecimentos, pautada numa formação que visa sua realidade, que contribui para que o aluno com contexto empobrecido possa buscar por mudança de sua própria realidade.

No entanto enquanto a escola estiver cumprindo o papel de constituir um currículo voltado para uma perspectiva hegemônica de currículo, pensar em adequar os alunos a exigências de uma sociedade capitalista, desconsiderando a realidade de pobreza que a escola atende, com intuito de desenvolver modelo de aprendizagens com a

perspectiva de “contribuir” para uma falsa idealização de progresso, na tentativa de formar os alunos apropriados de conteúdos, não conseguirá contribuir para realidade de pobreza que existe na escola, pois mesmo alunos com seus estudos concluídos básicos ainda continuam em realidade de pobreza.

Atender um currículo hegemônico, infelizmente a escola assim, continuará a e reproduzir a pobreza e as desigualdades sociais por pensar em atender um currículo hegemônico que pressupõe falsamente um progresso, um progresso que excluem os alunos de contextos empobrecidos que não se adéquam aos modelos de aprendizagem, por suas vivências não estarem articuladas no desenvolvimento Pedagógico e cultural de uma proposta curricular da escola.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez; (Org.) **Pobreza e currículo: uma complexa articulação** Petrópolis: Vozes, 2014.
- MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008 a.
- MORIN, Edgar. **Sociologia do microssocial ao macroplanetário**. Tradução de Maria Gabriela de Bragança e Maria da Conceição Coelho. Portugal: Publicações Europa-América, 1998.
- ESTEBAN, Maria tereza. **O que sabe quem erra?**/Maria Tereza Esteban [2 ed.] Petrópolis, RJ: et Alíii, 2013.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Educação Integral, territórios educativos e participação social: a cidade como currículo vivido**. In: MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; PARAISO, Marlucy Alves. Estudos Curriculares: um debate contemporâneo. Curitiba: CRV, 2013.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva . **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da SILVA. Currículo, cultura e sociedade. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 7-37.
- VEIGA, I. P. A. (Org.) **Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico d a escola: uma construção possível**. 14a edição Papyrus, 2002.

CAPÍTULO XV

REFLEXÃO DAS IDEIAS DE IGUALDADE E LIBERDADE NA VISÃO DE TEÓRICOS CLÁSSICOS DA POLÍTICA: ALGUNS APONTAMENTOS

Marcel Pereira Pordeus⁴⁷; Eduardo Diniz Sousa e Silva⁴⁸;

Adriana Muniz Araújo⁴⁹; Fabíola de Abreu Alencar⁵⁰.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-15

RESUMO: Neste artigo iremos explicar e discutir alguns teóricos essenciais à formação da conjuntura política e social clássica e contemporânea, em suas premissas elencadas para instauração da teoria liberal democrática. Nesse sentido, iremos permear a obra de Weffort et al. (2011): Os Clássicos da Política, em seus dois volumes, com oito teóricos relevantes para o contexto político-social, a saber: Maquiavel até o século XVI, com Hobbes, Locke, século XVII; Montesquieu, Rousseau, século XVIII; Kant, Tocqueville e Marx, século XIX. As acepções de teóricos clássicos da política nos apresenta um panorama relevante de como a igualdade e liberdade eram fomentadas em um contexto de poder pleno da igreja católica, em que a teocracia era reinante em um cenário de supressão de pensamento e comportamento social. Deste fato, muitos pensadores foram relevantes e em demasia essenciais para mudar o universo de como as pessoas vivenciavam suas vidas e acreditavam em forças sobrenaturais para normalizar ações déspotas de reis e poderio extremo de religiosos. Mediante a abertura para quebra de paradigmas por intermédio de muitos pensadores, a política se tornou ferramenta basilar para dividir igreja de estado, em decretar formas de encarar os fatos sociais e não normalizá-los para saciar a fome e sede de carrascos que comandavam a esfera pública dos séculos XVI ao XIX. A teoria liberal democrática começou a galgar espaço em uma conjuntura social e política que deu espaço aos iluministas instigarem o povo a dissociar aquilo que era interpretação da natureza, ciência e fé cega. Deste fato, sabemos que a história e a política sempre trazem impactos que refletem em muitos momentos da vida, que motivam ações, boas ou ruins, mas que demonstram evolução em algum aspecto social. A república, a democracia, o liberalismo são tão somente transformações sociais advindas dessas revoluções, que a cada dia alcança com a globalização mudanças políticas e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Igualdade e Liberdade. Política. Apontamentos.

47 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: marcelufce@gmail.com.

48 Mestre em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo (2017). Mestrando em Ensino e Formação Docente pelo IFCE/UNILAB. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008), e graduação em Engenharia Agrônoma pela Universidade Federal do Ceará (2009). E-mail: edzufc@gmail.com.

49 Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua, profissionalmente, no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). E-mail: adrianamuniz.araujo@gmail.com.

50 Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Ateneu. Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza, desde 2010. E-mail: faajps@yahoo.com.

REFLECTION OF THE IDEAS OF EQUALITY AND FREEDOM IN THE VIEW OF CLASSICAL POLITICAL THEORIES: SOME NOTES

ABSTRACT: In this article we will explain and discuss some theorists essential to the formation of the classic and contemporary political and social conjuncture, in their premises listed for the establishment of the democratic liberal theory. In this sense, we will permeate the work of Weffort et al. (2011): *The Classics of Politics*, in its two volumes, with eight theorists relevant to the political-social context, namely: Machiavelli until the 16th century, with Hobbes, Locke, the 17th century; Montesquieu, Rousseau, 18th century; Kant, Tocqueville and Marx, 19th century. The meanings of classical political theorists present us with a relevant panorama of how equality and freedom were fostered in a context of full power of the Catholic Church, in which theocracy was reigning in a scenario of suppression of thought and social behavior. From this fact, many thinkers were relevant and essential to change the universe of how people lived their lives and believed in supernatural forces to normalize despot actions of kings and extreme power of religions. Through the opening to break paradigms through many thinkers, politics became a basic tool to divide church from state, in enacting ways of facing social facts and not normalizing them to quench the hunger and thirst of executioners who commanded the sphere public from the 16th to the 19th centuries. Liberal democratic theory began to gain space in a social and political context that gave space to the Enlightenment to instigate the people to dissociate what was the interpretation of nature, science and blind faith. From this fact, we know that history and politics always bring impacts that reflect in many moments of life, that motivate actions, good or bad, but that demonstrate evolution in some social aspect. The republic, democracy, liberalism are just social transformations arising from these revolutions, which every day achieves political and social changes with globalization.

KEYWORDS: Equality and Freedom. Policy. Appointments.

INTRODUÇÃO

Neste artigo iremos explicar e discutir alguns teóricos essenciais à formação da conjuntura política e social clássica e contemporânea, em suas premissas elencadas para instauração da teoria liberal democrática. Nesse sentido, iremos permear a obra de Weffort et al. (2011): *Os Clássicos da Política*, em seus dois volumes, com oito teóricos relevantes para o contexto político-social, a saber: Maquiavel até o século XVI, com Hobbes, Locke, século XVII; Montesquieu, Rousseau, século XVIII; Kant, Tocqueville e Marx, século XIX.

Na investigação basilar do tema política, existe um mote estrutural e que significa a novidade dessa fase da política, que foi o sistema teocrático, ao qual perde sentido após sobrepujar uma nova visão de mundo representada pela burguesia, com todo um processo de colonização e feudalismo. Nesse contexto, essa nova visão de mundo, que tem por

lema: igualdade e liberdade, nos incita na reflexão e compreensão de citadas ideias fomentadas na nova conjuntura política, tendo a visão dos teóricos suas assertivas defendidas para esse contexto, ao qual iremos avaliar neste artigo.

No estado de poder absoluto vivenciado nos séculos XVI a XIX, indagamos qual foi o papel da igualdade e liberdade; se aprendemos ou não com o tempo a respeitar esses grandes valores conquistados com muitos movimentos político-sociais e sacrifício do povo e de intelectuais. Para tanto, neste artigo iremos permear a conjuntura das ideias de teóricos clássicos da política, no intento de compreender as postulações dos mesmos no mote da igualdade e liberdade. Weffort et al. (2011), afirma que Hobbes precisa dizimar o valor retórico que atribuímos às palavras que denotam muito entusiasmo, haja vista estas serem em demasia ambiciosas, insatisfeitas e cautelosas. Nesse sentido, percebemos que a igualdade é uma contenda geradora de guerra para todos. Hobbes fomenta que todos são iguais, contanto ele não incitou um discurso revolucionário, mas tão somente defendeu que se dois ou mais indivíduos intentam a mesma coisa, então todos viveremos em uma disputa acirrada.

Acerca da liberdade, Hobbes incita a uma forma sem valor algum, posto que em suas postulações, liberdade não significa contrariedade, oposição às demandas externas na compreensão de movimentos de oposição. Sendo assim, a liberdade não se aplica somente à seres irracionais e sem vida, mas também à criaturas racionais. Na complexidade de seu léxico, explanando o termo liberdade, este está emaranhado em uma forma, em uma posição de determinado espaço inerente a objetos externos, desta forma fomenta-se que tais objetos não tem mais liberdade de locomoção para frente. Do mesmo sentido, infere-se que todas as coisas vivas estão presas ou restringidas por paredes ou cadeiras. O sentido mais intrínseco de liberdade vai além, quando se liga às águas rodeadas por represas ou rios, senão, eles se espalharão em um espaço maior, posto que sem essas coisas eles não poderiam se mover livremente, devido a obstáculos externos.

Ainda nesse viés, quando explanamos que o movimento impede a própria coisa, então dizemos que não tem liberdade, posto a força do movimento ser insuficiente. A exemplo do que discorremos, podemos inferir que o homem livre é como uma pedra bloqueada, na qual alguém pode colocá-la em cima da cama, e lá ficar estacionária, doente. Conquanto, em seu poder e originalidade, um homem livre é aquele que, devido

a sua capacidade de força e engenhosidade, não é impedido de fazer o que tem vontade de fazer. Tais premissas podemos inferir à liberdade, que limita os seres em suas subjetividades, forma de pensar e agir.

MAQUIAVEL

Liberdade é um termo que podemos incitar a conhecimento, posto que por muito tempo as pessoas terem sofrido sanções e censuras por ideologias e ações que iam contra ideias teocentricas, ao conhecimento científico e empírico refutado pela igreja católica. De acordo com Maquiavel, no processo de formulação e busca de solução para esse problema, o mesmo se enfureceu e quebrou o conhecimento acumulado ao longo do século. Nesse quesito, esta é uma questão em demasia radical, uma nova expressão do pensamento e do comportamento político, o que põe fim ao pensamento da ordem natural e eterna. Deste fato, a ordem é o resultado essencial para a política, objeto não natural e que vai além da vontade extraterrestre, não opera como resultado de dados casuais.

Em contraposição ao que citamos, a ordem é prioridade que deve ser estabelecida pelos indivíduos no intento de evitar a barbárie e o caos. Uma vez conquistada, a ordem pode incitar dúvidas, pois até nas bactérias o trabalho é exaustivo e pode ser invalidado (PORDEUS; PORDEUS; MESQUITA, 2022). Maquiavel interpretou as questões políticas ao dizer: "tome um caminho que ainda não foi pisado", o escritor florentino reinterpretou o resultado das forças geradas por ações concretas na sociedade humana, embora nem todos os aspectos venham do reino da razão.

Com efeito, ao perceber o caráter efêmero e ambiental do arranjo estabelecido em uma determinada ordem, ele cria um mistério para seus contemporâneos. O mistério se movimenta para dar sentido aos significados para além si mesmo. No entanto, para saber isso, é necessário alicerçar a ideia de incerteza e contingência, posto nada ser de fato estável. O âmbito político é formado e constituído por ferramentas diferentes daqueles que gerenciam a vida privada. Portanto, qualquer tentativa de sistematizar a obra de Maquiavel é efêmera e sempre requer uma nova interpretação das informações.

De acordo com o mesmo, o mais relevante quando tratamos do mundo político, é que este não leva ao céu, contanto sua ausência é o pior inferno. Ou seja, de acordo com

o autor, vivemos numa linha tênue que não nos redime por sermos seres políticos, mas precisamos disso por não conseguirmos nos abster desse contexto necessário. E em termos de significado e conceito na prática histórica, ele próprio é um monumento e uma ferramenta política, sempre retornando como um mistério complexo, e somente analisando sua existência e autenticidade específicas pode ser decifrado.

HOBBS

A complexidade em compreender as postulações de Thomas Hobbes (em outras palavras, a chave para entender seu pensamento) é sua avaliação do estado de natureza. Sabemos que Hobbes é um empreiteiro, ou seja, esses filósofos afirmam que o país e / ou a sociedade se originou de um contrato entre os séculos XVI e XVIII (básico): o homem naturalmente terá poder. Sem organização, só depois de terem assinado uma convenção que estabelece regras de convivência social e subordinação política. Nesse sentido, a liberdade e a igualdade ficaram intrínsecas em uma sistemática de organização e regras sociais.

A exemplo disso, na interpretação sociológica das leis em meados do século XIX, Sir Henry Maine as criticou severamente ao difundir que os bárbaros que nunca estiveram em contato com a sociedade, não podem governar neste grau. Ao analisarmos essa assertiva, nos remetemos aos gregos e romanos que limitaram os povos em um nível de linguagem e cultura, posto que os que não pertencessem a essa casta, seriam rechaçados e marginalizados sem piedade. Contudo, muitos bárbaros foram aceitos à posteriori como soldados de gregos e romanos. Conhecer o conceito jurídico abstrato do contrato para que possam se reunir no cerne deste e chegar a um contrato social. Na verdade, os contratos só são possíveis quando certos conceitos são derivados de uma longa experiência na vida social. Para Hobbes, as pessoas são indivíduos, antes mesmo de citarmos o individualismo burguês.

Com efeito, defendemos o fato de Hobbes não ser um economista, porque seu maior interesse não era produzir riquezas, nem saquear riquezas. Para ele, o mais importante é ter uma marca de honra, incluindo a sua riqueza (mais um meio do que um objetivo final). Isso significa que a pessoa está basicamente vivendo na imaginação. Ele

se imaginou possuindo um poder, imaginou ser respeitado - ou ofendido - por seus companheiros - ele imaginou o que os outros fariam. Partindo dessa premissa, Hobbes concorda com muitos pensadores dos séculos 17 e 18 neste ponto, em que o perigo surge porque os humanos começam a fantasiar sobre coisas irreais. O estado de natureza é uma condição de guerra, pois todos se imaginam (certos ou errados) fortes, perseguidos e traídos. Nesse sentido, quando inferimos à questão da liberdade e igualdade, para citado contexto, temos de ter em mente que o estado de riquezas sobrepuja uma classe menos favorecida socialmente, deste fato, a igualdade é um termo vazio que teoricamente infla o peito de revolucionários, mas não se concretiza em tese, posto sabermos que o mote desta temática perfaz a continuidade de uma história marcada por lutas, movimentos sociais, ideologias e política em exercício.

LOCKE

John Locke é tido como fundador do empirismo, doutrina que sustenta a ideia de que todo conhecimento advém da experiência, além de ser considerado também defensor da liberdade e tolerância religiosa. Em sua trajetória como filósofo ficou conhecido pela teoria da tábula rasa do conhecimento, elaborada no Ensaio a respeito do entendimento humano, onde afirma:

Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer ideias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento (LOCKE, 1999, p. 57).

Para Locke, o contrato social é um pacto de concordância onde os homens consentem de forma livre em constituir a sociedade civil com o intuito de preservar e consolidar de forma mais concreta os direitos que originalmente se possuem em decorrência do estado natural das coisas. Mediante a instituição de um Estado civil os direitos naturais imutáveis do ser humano à vida, à liberdade e aos bens estão mais seguramente protegidos sob o resguardo da lei, do árbitro e da força comum de um corpo político único. Tais postulações de Locke se encontram reforçados na espinha dorsal de

muitas constituições de muitas repúblicas mundiais. Tais premissas defendem com maestria o básico para o ser humano, em uma visão voltada para os Direitos Humanos.

Posteriormente, o autor foi responsável por fornecer a justificção política, moral e ideológica para a Revolução Gloriosa e para a monarquia parlamentar inglesa. Locke influenciou a revolução norte-americana, na qual a declaração da independência foi redigida, e uma guerra com o intuito de libertação foi travada mediante os termos dos direitos naturais e de resistência, fundamentando assim, o rompimento com o sistema colonial britânico.

O autor foi responsável ainda por influenciar os filósofos iluministas franceses, especialmente Voltaire e Montesquieu e, por meio deles, influenciou também na Grande Revolução de 1779, e na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão. Por fim, com a Grande Revolução, o pensamento inglês que havia atravessado o canal da Mancha e fincado uma ponte no continente, se transformou no pensamento francês e se difundiu por todo o Ocidente. Locke foi um pensador, assim como os outros da teoria política, que mais contribuíram ativamente para um pensamento universal existente hodiernamente. Somando-se a isso, defendemos que o autor semeou a significância que tem hoje a liberdade e igualdade, na tentativa de fincar uma sara política que incluísse a todos.

MONTESQUIEU

É possível apontar uma condição paradoxal envolvendo o tradicional e o novo apresentada na obra de Montesquieu. De forma múltipla e regida por meio de uma certa curiosidade universal, aparenta estar em continuidade ligada diretamente com os ensaístas que o antecederam nos estudos e comentários sobre os costumes e usos de diferentes povos. Apresentando traços do enciclopedismo, diversas disciplinas atribuem ao autor o título de precursor, ora sendo reconhecido como o pai da sociologia, ora como fundamental inspiração do determinismo geográfico, e por muitas vezes como aquele que, no âmbito da ciência política, foi responsável por desenvolver a teoria dos três poderes, atuante ainda hoje como um dos fundamentos de funcionamento do Estado de direito.

Nessa premissa, podemos compreender que os três poderes resguardam a liberdade e igualdade previstas em Constituição federal, contanto, apesar da teoria

existente em muitos países ditos democráticos, a prática muitas vezes não condiz com as ações políticas de governantes de algumas repúblicas mundiais. Ainda nesse viés, Montesquieu ocupa também um lugar paradoxal diante da história do pensamento. Com problemáticas advindas de momentos posteriores à suas obras, o autor trata também de questões sobre o funcionamento dos regimes políticos enxergados por meio da ótica liberal. Por ter sido um membro da nobreza, seu estudo não se concentra na reflexão política e restauração do poder de sua classe, e sim em como tirar proveito de determinadas características de poder nos regimes monárquicos, para que assim se tornasse possível dotar de uma maior estabilidade nos regimes que culminaram nas revoluções democráticas.

A visão dos fatos históricos sob a ótica de uma classe social em ascensão torna-se passível de conceber como algo comum e natural à sua função na organização da sociedade, e a importância de seu papel na estruturação do poder. Em decorrência disto, Marx facultou a historiadores que tinham origem na aristocracia uma visão do caráter da sociedade burguesa que se mostrava mais real do que a de economistas ligados diretamente a nova classe que estava em ascensão. Não se pode afirmar que o raciocínio idêntico se aplica a Montesquieu, contudo, é inegável que sua principal preocupação foi compreender, primeiramente, os motivos que levaram as monarquias a sua decadência, os intensos conflitos causadores da destruição de sua estabilidade, e também, os mecanismos que asseguraram, por séculos, sua estabilidade, e que o autor observa na ideia de moderação.

Pode-se definir a moderação como a pedra de toque capaz de estabilizar o funcionamento dos governos, sendo assim necessário conhecer quais mecanismos que a produziram no regimes passados e presentes, para proporcionar uma ideia de regime ideal para o futuro. Nesse contexto, compreendemos o advento da liberdade e igualdade em sua diacronia histórica, ao perpassar diversos significados, desde a Monarquia até o princípio republicano com ideais políticos de democracia.

Louis Althusser, em seu trabalho a respeito de Montesquieu, assevera que a política e a história ressaltam com bastante pertinência a contribuição do autor na adoção da definição de lei científica nas ciências humanas. Antes de Montesquieu, a compreensão de lei abrangia três dimensões fundamentalmente vinculadas à noção de lei de Deus,

voltados para a Teocracia, seguindo então, uma determinada ordem natural que era resultado da vontade dele. Elas abrangiam também uma noção do dever-se, ao passo em que a ordem das coisas se condicionavam para uma finalidade divina. Por fim, as leis apresentavam uma significação de manifestação da autoridade. As leis eram pautas em três características, a legitimação de forma simultânea (porque manifesta a autoridade), imutáveis (porque está intrínseca à ordem das coisas), e ideias (porque buscavam uma finalidade perfeita).

Montesquieu incorpora a definição de lei no começo de sua obra fundamental: O espírito das leis, com a intenção de assim escapar de um debate viciado que, dentro da tradição jurídica, se limitaria a discussão das instituições e leis mediante à legitimidade de sua origem, sua adequação à ordem natural, e a perfeição de suas finalidades. Discussão está que estaria destinada a confundir, nas leis, as ideias de natureza política, moral e religiosa.

Assumindo lei como “relações necessárias que derivam da natureza das coisas”, Montesquieu constrói uma ligação com as ciências empíricas, e intimamente com a física newtoniana, que ele parafraseia. Assim o autor quebra a submissão tradicional da política em face da teologia. Estabelecendo então ideia de determinismo natural excessivamente conservador, não cai na subordinação oposta, quando indaga, por qual razão tornaria as organizações existentes inelutáveis, insubstituíveis? Montesquieu em primeiro lugar, está afirmando que, é plausível perceber uniformidades, constâncias nos diversos comportamentos e formas de organização de homens, da mesma forma que é plausível percebê-las nas relações entre os corpos físicos.

Assim como é possível o estabelecimento de leis que conduzem os corpos físicos a partir das relações entre massa e movimento, as leis que conduzem os costumes e as organizações também são relações que advém da natureza das coisas. No entanto, tratamos aqui de massa e movimento de outra ordem, sendo estes elementos próprios da política, que poderiam então corresponder, se fosse preciso levar em frente a metáfora, aqueles que exercem o poder e de que forma ele é exercido. Dessa forma, como pudemos averiguarem síntese, como se pautam temáticas como política, liberdade e igualdade nas postulações de Montesquieu, pois são esses, a natureza e princípio de governo, alicerces da tipologia do autor.

ROUSSEAU

Rousseau tratou de maneira extenuante temas discutidos da filosofia clássica, como por exemplo, a passagem do estado de natureza ao estado civil, a liberdade civil, o contrato social, o exercício da soberania, a diferença entre o governo e o soberano, o surgimento da propriedade, o problema da escravidão, ora voltando-se para as reflexões de autores da escola tradicional do direito nacional, como por exemplo, Grotius, Hobbes, e Pufendorf, e, por vezes não medindo críticas pontuais a nenhum destes, o que culminará na sua colocação, no século XVIII, em uma posição de reconhecimento entre aqueles que inovaram a maneira de se pensar a política, fundamentalmente propondo o exercício da soberania pelo povo, como condição inicial para sua libertação.

De supracitadas ideias postuladas por Rousseau, a soberania é fonte basilar para a conquista da liberdade, termo esse mediado pelas asserções fomentadas na Revolução Francesa, que instigou ideologias, principalmente ao povo francês mais carente, que estes poderiam ser livres e ter direitos iguais aos nobres. Cada teórico em sua época defendeu pensamentos políticos e sociais de como poderíamos pensar e/ou agir mediante intempéries e colapsos, contanto ninguém ainda tinha uma matemática exata de como concretizar o fim da desigualdade e a escravidão de costumes sociais restritivos que encapsulavam as pessoas em classes mais e menos favorecidas, no contexto de fome, desemprego, doenças e total inexistência de uma política pública de saneamento e saúde.

Ainda nesse contexto, indubitavelmente por conta disso, os precursores da revolução de 1789 elegeram Rousseau como símbolo patrono da Revolução, ou como o revolucionário inicial. Com a justificativa de que os escritos posteriores ao Contrato social e ao Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens, somente se aprofundam e explicitam as questões já discutidas nas obras citadas acima, os textos selecionados contemplam apenas esses dois escritos. O segredo para a compreensão da articulação entre essas duas obras se encontra no primeiro parágrafo, no capítulo I, do primeiro livro do Contrato, a saber:

O homem nasce livre, e por toda parte encontra-se aprisionado. O que se crê senhor dos demais, não deixa de ser mais escravo do que eles. Como se deve esta transformação? Eu o ignoro: o que poderá legitimá-la? Creio poder resolver esta questão.

No discurso sobre a origem da desigualdade, a jornada do homem, sua condição de liberdade no estado de natureza, até o surgimento da propriedade com todos contratempos surgidos a partir daí, são descritos. O intuito de Rousseau nesta obra é de moldar a história hipotética da humanidade, suprimindo os fatos, processo parecido ao que outros filósofos e autores haviam feito no século XVII. Hobbes e Espinosa se apropriaram da geometria, do método para o estudo dos problemas da moral e da política. Rosseau, afirma assim na introdução ao Discurso sobre a desigualdade.

KANT

Kant atribui três aspectos à igualdade, sendo eles: o direito de liberdade adquirido por todos os seres racionais (direito natural); a igualdade traduzida como um elemento que limita a noção de liberdade individual para a construção de uma sociedade organizada, e a igualdade em um cenário político por meio da participação na criação da vontade geral, o que abrange também as leis. A organização social pode assim ser atingida por meio do uso da razão na elaboração do direito positivo.

Os membros de uma comunidade bem estruturada são indivíduos livres e iguais; assim, iremos considerar inicialmente a significância dos dois princípios para a sua liberdade, e, posteriormente, para a sua igualdade. Esses princípios simbolizam duas características da sua liberdade, a saber, liberdade e responsabilidade que serão abordados a seguir. Em se tratando de liberdade, recordemos que os indivíduos em uma sociedade bem estruturada se estabelecem como possuindo alvos e interesses fundamentais que devem ser protegidos, dentro do possível. É em parte em decorrência desses interesses que eles têm um direito à respeito e consideração iguais no desígnio de sua comunidade.

Podemos tomar como exemplo familiar de origem histórica o interesse religioso; outro exemplo é também a atenção com a integridade da pessoa, desprovido de opressão psicológica e agressão física. A noção de sociedade bem estruturada abre precedente para nos perguntarmos que expressão particular desses interesses ela toma, sendo que somente sua forma geral é especificada. No entanto, os indivíduos têm de forma efetiva, interesses por tipos requeridos, e as liberdades fundamentais que são necessárias para sua proteção são asseguradas pelo primeiro princípio. Se bem articulado, qualquer entendimento de

justiça irá exprimir uma concepção de pessoa, e do relacionamento entre indivíduos e da estrutura geral e finalidades da cooperação social. Acolher os princípios que configuram uma definição de justiça equivale a aceitar um ideal de indivíduo; e, por meio da ação fundamentadas nesses princípios, realizamos tal ideal. Iniciemos, assim, com uma busca de descrever o tipo de indivíduo que podíamos ser e qual seria a forma da sociedade na qual gostaríamos de viver e construir nossos interesses e caráter. Por meio dessas ideias é possível chegar a noção de uma sociedade bem estruturada.

Tais ideias vivenciadas no âmago de Kant nos apresenta uma estrutura ideal de sociedade que gostaríamos que existisse, em seu ápice de igualdade e liberdade, em que o outro é uma representação de mim, no qual busca pela felicidade e realização plena dos desejos de crescimento humano.

TOCQUEVILLE

Juntamente da revolução, a “questão social” é uma problemática que toma forma para os pensadores do século XIX. Com o surgimento de uma nova sociedade, e, aliada a ela, as massas, um inimigo anônimo se ergue e que é capaz de promover muitos temores e, algumas esperanças também. Buscando o entendimento da sociedade moderna, em John Stuart Mill e Alexis de Tocqueville, o liberalismo encontra seu caminho que vai mais para além do Estado.

Os autores reconhecem que aquelas ameaças à liberdade não se configuram somente no Estado, e, em suas manifestações mais absolutistas e despóticas, esmaga o indivíduo. Podendo haver não só um despotismo do Estado, mas também da sociedade. Tocqueville ressalta que a iminência do despotismo cresce nas sociedades modernas, que ele denomina como democráticas, onde a “igualdade de condições” poderia levar os sujeitos a não associação e ação comum, mas sim ao isolamento.

Ao contrário das sociedades aristocráticas, na qual a liberdade política se fundamenta na participação e na capacidade de ação dos indivíduos, as sociedades igualitárias constituiriam massas de sujeitos solitários, que seriam incapazes de governar a sociedade e, dessa forma, seriam vítimas indefesas diante das pretensões dos déspotas.

Aqui vale ressaltar a reflexão de Stuart Mill: só uma sociedade de homens livres pode criar um Estado de homens livres.

Assim como Tocqueville, existia bastante desconfiança de sua parte quanto a burguesia moderna para afirmar, contra uma percepção utilitarista do liberalismo que coloca a liberdade política como uma variante da liberdade econômica, a noção de liberdade política como um valor em si. Divergindo da percepção liberal de uma liberdade “negativa”, onde o indivíduo é livre em decorrência da sua não opressão pelo Estado, recuperando assim a noção da Antiguidade Clássica, segundo a qual a liberdade política se traduz na participação dos homens na sociedade política, ou seja, nos assuntos públicos ou do Estado.

Citadas asseverações são equivocadas e bastante limitantes, conquanto eram apreciáveis em um contexto social e político do século XIX. Com efeito, se compararmos ao contexto contemporâneo do século XXI – em que as pautas políticas-sociais, os movimentos sociais, as militâncias e a batalha pela aplicabilidade de prerrogativas existentes em Constituição Federal se façam valer para garantir uma mínima existência e convivência harmoniosa das pessoas em sociedade – a aceitação da conjuntura política no contexto social de Tocqueville era normalizado, sem perspectivas de melhoria mediante ao sentimento de estagnação social global.

MARX

Para Karl Marx, a liberdade é diferenciada no sentido de que está ligada a um liberalismo individualista. De acordo com o autor, o próprio capitalismo é um indicativo de privação de liberdade, a partir do momento que este segrega uma classe social e aliena a mesma em um padrão de consumo e ideias encapsuladas de como viver a vida. O determinismo das conjunturas vigentes e vindouras foi estabelecido então por estas condições materialmente construídas nas épocas passadas. A noção de que ideias dominantes, enraizadas na comunidade e classe dominante são e sempre foram dois lados da mesma moeda, e defendida pelo socialismo científico. Concebidos pelas forças que dominam, a liberdade, a moral, a religião, e as concepções políticas ou filosóficas são legados de um passado. Tal passado forma o que somos hoje, na compreensão do que seja

igualdade e liberdade, e é nesse viés que compreendemos o socialismo apregoado por Marx, em que o bem comum, voltado para a igualdade de oportunidades, é algo ainda mal interpretado em nossa conjuntura social.

Advinda da socialização dos meios de produção e da concentração de todos esses mecanismos ao alcance da classe majoritária, o poder político, que pode ser entendido como a condição de conforto de um grupo na exploração de outra, se desfaz pautada na perda do caráter classista adotado outrora. Marx concebe o reino da liberdade como alguma coisa comparada ao reino dos fins em Kant, salientando que a efetivação da liberdade se dá com a socialização da humanidade, onde a produção aparece articulada de forma racional com a Natureza, por meio de um controle comum.

CONSIDERAÇÕES

As acepções de teóricos clássicos da política nos apresenta um panorama relevante de como a igualdade e liberdade eram fomentadas em um contexto de poder pleno da igreja católica, em que a teocracia era reinante em um cenário de supressão de pensamento e comportamento social. Deste fato, muitos pensadores foram relevantes e em demasia essenciais para mudar o universo de como as pessoas vivenciavam suas vidas e acreditavam em forças sobrenaturais para normalizar ações déspotas de reis e poderio extremo de religiosos.

Mediante a abertura para quebra de paradigmas por intermédio de muitos pensadores, a política se tornou ferramenta basilar para dividir igreja de estado, em decretar formas de encarar os fatos sociais e não normalizá-los para saciar a fome e sede de carrascos que comandavam a esfera pública dos séculos XVI ao XIX. A teoria liberal democrática começou a galgar espaço em uma conjuntura social e política que deu espaço aos iluministas instigarem o povo a dissociar aquilo que era interpretação da natureza, ciência e fé cega. A queda do absolutismo e a Ascensão do Iluminismo foram ferramentas que motivaram inúmeras revoluções no mundo, inclusive no Brasil, que teve esse contexto como mote para luta por igualdade e liberdade. Deste fato, sabemos que a história e a política sempre trazem impactos que refletem em muitos momentos da vida, que motivam ações, boas ou ruins, mas que demonstram evolução em algum aspecto

social. A república, a democracia, o liberalismo são tão somente transformações sociais advindas dessas revoluções, que a cada dia alcança com a globalização mudanças políticas e sociais.

REFERÊNCIAS

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**, Editora Nova Cultural: São Paulo, 1999. Tradução de Anoar Alex.

PORDEUS, M. P.; PORDEUS, C. L. V.; MESQUITA, S. M. S. **O trabalhador e a conjuntura do desemprego na pandemia de COVID-19: consequências para a saúde mental**. *Conjecturas, [S. l.]*, v. 22, n. 4, p. 359–373, 2022. Disponível em: <http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1264>. Acesso em: 30 mar. 2023.

WEAFFORT, F. C. (Org.) **Os Clássicos da Política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, "O Federalista"**, v. 1, 13. ed. Editora Ática: São Paulo, 2005.

WEAFFORT, F. C. (Org.) **Os Clássicos da Política: Burke, Kant, Hegel, Tocqueville, Stuart Mill, Marx**, v. 2, 11. ed. Editora Ática: São Paulo, 2006.

CAPÍTULO XVI

GRAVIDEZ OU MATERNIDADE NA ADOLESCÊNCIA: ABORDAGENS EM QUESTÃO

Maria Regina Bortolini⁵¹; Daniela Lacerda Santos⁵²;
Ana Carolina Barcellos Spala⁵³; Ana Iasmin Rodrigues Bruno⁵⁴;
Bruna Candido Coêlho⁵⁵; Paula Machado Denizot⁵⁶.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-16

RESUMO: Este estudo trata-se de uma revisão integrativa com objetivo conhecer as publicações acadêmicas sobre gravidez/maternidade na adolescência, buscando verificar como os artigos se distribuem quanto à abordagem teórico conceitual utilizada: biomédica, psicossocial e/ou biopsicossocial. Envolveu seis etapas bem definidas: elaboração da questão norteadora, busca na literatura, extração dos dados, análise dos resultados, discussão dos resultados e por fim, apresentação da revisão propriamente dita. Foram levantados artigos em português, inglês e espanhol publicados no período de 2011 a 2020 publicados em revistas brasileiras com classificação A1, A2 e B1 na base de dados SciELO, na área de conhecimento Ciências da Saúde, por meio do uso dos descritores: “gravidez”, “adolescentes”, “adolescentes grávidas”, “gravidez na adolescência”, “maternidade”, “maternidade na adolescência”. Foram selecionados 54 artigos, sendo 24 classificados com abordagem psicossocial, 18 com abordagem biopsicossocial e 12 com abordagem biomédica. O resultado do estudo surpreendeu expectativa inicial de que seriam encontrados mais artigos com uma abordagem biomédica do que com abordagem psicossocial ou biopsicossocial. Os achados apontam que os avanços nas políticas e no debate sobre o tema, tem provocado cada vez mais inquietações no meio acadêmico sobre a necessidade de compreender de modo mais amplo e integral a maternidade na adolescência, em toda a sua complexidade, ultrapassando as restrições da abordagem biomédica.

PALAVRAS-CHAVE: Gravidez. Gravidez na adolescência. Maternidade na adolescência. Mães adolescentes.

PREGNANCY OR MATERNITY IN ADOLESCENCE: APPROACHES IN QUESTION

ABSTRACT: This study is an integrative review with the objective of knowing the academic publications on teenage pregnancy/maternity, seeking to verify how the articles are distributed in terms of the conceptual theoretical approach used: biomedical, psychosocial and/or biopsychosocial. Involved six well-defined stages: elaboration of the

51 Doutora em Educação, professora titular na UNIFASE/FMP – Email: reginabortolini@prof.unifase-rj.edu.br

52 Doutora em Saúde Coletiva, professora e preceptora em unidades de Atenção Primária à Saúde na UNIFASE/FMP – Email: daniela.santos@prof.unifase-rj.edu.br

53 Discente de graduação em Medicina, FMP – Email: carolinaspala@hotmail.com

54 Discente de graduação em Medicina, FMP – Email: anaiasminbruno@gmail.com

55 Discente de graduação em Medicina, FMP – Email: coelho17bruna@gmail.com

56 Discente de graduação em Biomedicina, UFF – Email: paula.denizot@hotmail.com

guiding question, literature search, data extraction, results analysis, discussion of results and finally, presentation of the review itself. Articles were consulted in Portuguese, English and Spanish published from 2011 to 2020 printed in Brazilian magazines with classification A1, A2 and B1 in the SciELO database, in the area of knowledge health sciences, through the use of descriptors: “Pregnancy”, “Adolescents”, “Pregnant Adolescents”, “Pregnancy in Adolescence”, “Maternity”, “Maternity in Adolescence”. 54 articles were selected, among which 24 were classified with a psychosocial approach, 18 with a biopsychosocial approach and 12 with a biomedical approach. The result of the study surprised the initial expectation that more articles would be found with a biomedical approach than with a psychosocial or biopsychosocial approach. The findings point out that advances in policies and debate on the subject has provoked more and more concerns in the academic environment about the need to understand in a broader and more integral way the maternity in adolescence, in all its complexity, surpassing the restrictions of biomedical approach.

KEYWORDS: Pregnancy. Pregnancy in Adolescence. Motherhood in adolescence. Teenage mothers.

INTRODUÇÃO

A maternidade na adolescência é considerada como um problema de saúde pública; cujos dados epidemiológicos como taxas de morbimortalidade, número de casos e complicações decorrentes são analisados estatisticamente de forma a caracterizar-se como um problema sanitário. Notadamente, nas políticas de saúde do adolescente a maternidade ganha destaque, estando associada às condições de risco e vulnerabilidade e à saúde sexual e à saúde reprodutiva, como um direito. Elas preconizam o acesso a informações em saúde sexual e reprodutiva, a métodos e serviços de contracepção e planejamento familiar de modo que adolescentes possam fazer escolhas saudáveis⁵⁷⁵⁸⁵⁹. Destaca ainda que,

Embora a gravidez de adolescentes e de jovens possa ser tomada como uma espécie de “evento-problema” tal qual é considerado nas análises e nas políticas, parece que é mais adequado entendê-la como um ponto de inflexão que pode resultar de uma multiplicidade de experiências de vida – por isto pode assumir diferentes significados e ser também tratada de diferentes formas e apresentar diferentes desfechos (BRASIL, 2006d). A experiência e outros estudos (GRAVAD, 2002)

⁵⁷ Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Marco teórico e referencial: saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

⁵⁸ Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

⁵⁹ Organização Pan-Americana Da Saúde. Ministério da Saúde. *Saúde e sexualidade de adolescentes. Construindo equidade no SUS*. Brasília, DF: OPAS, MS, 2017.

têm demonstrado que a gravidez está incluída em projetos de vida de adolescentes do sexo feminino, o que também é compartilhado por adolescentes e homens jovens. A maternidade e a paternidade podem se revelar, nessa faixa etária, como um elemento reorganizador da vida e não somente desestruturador.⁶⁰

No entanto, muito frequentemente observa-se que profissionais de saúde e estudos ao analisar a maternidade na adolescência seguem uma abordagem biomédica, considerando exclusivamente os dados epidemiológicos e desconsiderando os significados subjetivos da maternidade para as adolescentes.⁶¹

Embora se discuta tanto a humanização em saúde, duas concepções ainda se contrapõem na formação e na prática médicas; a abordagem biomédica e a abordagem psicossocial.⁶²

De um lado a abordagem biomédica ancorada numa compreensão do ser humano como um corpo orgânico e de saúde como ausência de doença. Trabalha numa racionalidade mecânica clássica de diagnose e terapêutica. Nesta perspectiva, tanto a compreensão dos processos de saúde-doença como as práticas de assistência dão ênfase às enfermidades (nosocentrismo) e nos aspectos biológicos que a caracterizam (biologicismo). Esta perspectiva tem a tendência a buscar e construir uma explicação unicausal e fragmentada para a doença, fruto do alto grau de especialização do conhecimento na abordagem ao paciente e sua sintomatologia. Nas práticas de saúde, caracteriza-se por uma assimetria e distanciamento entre o profissional de saúde e o paciente.⁶³

De outro há uma abordagem de caráter mais psicossocial que, embora não menospreze a dimensão biológica, compreende o ser humano subjetivado e contextualizado, ou seja, situado histórica, social, política, econômica e culturalmente; e vê a saúde como resultado de um processo social que se expressa em termos de qualidade de vida. Nesta abordagem, a ênfase recai sobre a pessoa em toda a sua complexidade,

⁶⁰ Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2010, p. 89.

⁶¹ Santos, S, R; Schor, N. Vivências da maternidade na adolescência precoce. *Rev Saúde Pública*, 2003, 15-23 p.

⁶² Pereira, T.T.S.O.; Barros, M.N. S.; Augusto, M.C.N.A. *O Cuidado em Saúde: o Paradigma Biopsicossocial e a Subjetividade em Foco*. Mental, ano 9, n. 17, Barbacena-MG, 2011, jul./dez., p. 523-536.

⁶³ Kaprara, A. E Rodrigues, J. A relação assimétrica médico-paciente: repensando o vínculo terapêutico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2002, ano 9, n.1, p. 139-146.

numa perspectiva humanista e holística, e os processos de saúde e doença são compreendidos como condições relativas ao equilíbrio dinâmico entre diferentes dimensões da vida. Nesse sentido, tendem a adotar modelos explicativos multicausais e a trabalhar numa perspectiva interdisciplinar na pesquisa e multiprofissional na assistência. Não raro orienta-se por uma investigação biográfica e análise das condições subjetivas e existenciais dos pacientes. As práticas de saúde orientadas por essa abordagem estão centradas no acolhimento e cuidado, buscando construir uma relação de empatia e cumplicidade entre profissionais de saúde e pacientes e tomando o paciente como sujeito ativo de seu diagnóstico e tratamento, com vistas a produção social da saúde.

Desse modo, temos uma “concepção orientada para o tratar e outra orientada para o cuidar”.⁶⁴ No entanto, transitando entre essas duas, pode-se observar muitas vezes um conjunto de experiências e estudos onde, em busca da superação de uma concepção meramente biomédica, a combinação de aspectos de uma e de outra abordagem vai servir para a produção de uma abordagem biopsicossocial mais ou menos coerente.

Neste contexto, ao tratar da questão da gravidez/maternidade na adolescência a literatura médica, assim como as práticas de formação e assistência tenderão a reproduzir a tensão entre essas duas abordagens.

Numa perspectiva mais biomédica espera-se encontrar uma abordagem que toma a *gravidez* na adolescência como precoce e necessariamente problemática – um corpo que engravida em um momento inadequado. Nesta perspectiva a ênfase está no processo gestacional (riscos físicos e psicológicos) e em geral se produz uma análise “epidemiológica” do “problema”, verificando a distribuição e fatores determinantes, identificando danos à saúde e eventos associados, e propondo medidas de prevenção, controle ou erradicação. Nela, o lócus da assistência é a análise das condições de saúde sexual e reprodutiva da mãe, vista em si mesma.

Numa abordagem mais psicossocial, a *maternidade* na adolescência é tomada como fenômeno psicossocial complexo, para além das modificações corporais da mãe; expressa-se em um conjunto de sensações, emoções, afetos, expectativas, projetos,

64 Oliveira, Ana; Lopes, Sheila, Luz, Vera. O paradigma biomédico e holístico face aos cuidados de enfermagem. Monografia [Graduação]. Universidade do Mindelo. Portugal. 2013. Disponível em: <<http://www.portaldokonhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2491/1/Oliveira%2C%20Lopes%20e%20Da%20Luz%202013.Paradigma%20biom%20C3%A9dico.%20BSc..pdf>> acesso em: mar. 2019

representações e experiências que se confrontam e são produzidas no âmbito de diferentes relações, no tempo e no espaço. Essa abordagem exige uma análise “sistêmica” do “fenômeno”, que abarque a interação entre diferentes aspectos/dimensões, buscando compreender a dinâmica de vida e a subjetividade da mãe adolescente, os determinantes sociais e aspectos psicológicos relacionados a maternidade. Nela, a assistência trata do corpo, mas dá ênfase ao vínculo afetivo do cuidado, incluindo a consideração a paternidade, e a produção de redes de apoio para a *maternagem* na adolescência, na perspectiva do direito à saúde.

Diante das abordagens possíveis entre os conceitos gravidez, maternidade e *maternagem*, esta revisão integrativa tem como objetivo conhecer as publicações acadêmicas sobre a temática, buscando verificar como os artigos se distribuem quanto à abordagem teórico conceitual utilizada: biomédica, psicossocial e/ou biopsicossocial.

MÉTODOS

O estudo consiste em uma revisão integrativa, visto que este método permite identificar, analisar e sintetizar o conhecimento sobre determinado assunto, sendo elaborado em seis etapas bem definidas: elaboração da questão norteadora, busca na literatura, extração dos dados, análise dos resultados, discussão dos resultados e por fim, apresentação da revisão propriamente dita.⁶⁵

Sendo assim, a pesquisa buscou responder às perguntas: quais tipos de abordagem para o tema têm sido utilizadas pelas publicações científicas? Quais as principais características teóricas de cada abordagem? Quais são as características metodológicas adotadas por cada abordagem? Qual abordagem tem sido mais utilizada?

A busca dos artigos ocorreu na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), na área de conhecimento Ciências da Saúde, por meio do uso dos descritores: “gravidez”, “adolescentes”, “adolescentes grávidas”, “gravidez na adolescência”, “maternidade”, “maternidade na adolescência”.

⁶⁵ Andrade, C, B; Santos, D, L; Bitercourt, S, M; Vedovato, T, G. Migrações, trabalho de cuidado e saúde de cuidadoras: revisão integrativa. *Rev Bras Saude Ocup* 2022;47:e10

Os critérios de inclusão consideraram artigos em português, inglês e espanhol publicados no período de 2011 a 2020. Além disso, consideraram-se válidos os artigos produzidos por autores brasileiros e/ou pesquisas abrangendo o cenário brasileiro, publicados em revistas brasileiras com classificação A1, A2 e B1.

A partir dessa busca, a pesquisa foi realizada em duas etapas:

Na primeira etapa, foram realizados o levantamento bibliográfico, a seleção e a validação do escopo do estudo. Sendo o total de 134 artigos exportados com base nos descritores selecionados, dentre os quais 45 foram excluídos por repetição e 35⁶⁶ por não estarem dentro do escopo de estudo, restando 54 artigos válidos.

A segunda etapa consistiu na análise dos artigos selecionados, utilizando-se da classificação em temáticas e metodologias recorrentes, considerando sua maior ou menor consonância e sua distribuição com as características das abordagens discutidas: biomédica, psicossocial e biopsicossocial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise e categorização dos artigos permitiu a construção de um quadro geral. Foram encontrados 24 artigos com abordagem biopsicossocial, 18 com abordagem psicossocial e 12 com abordagem biomédica.

TABELA 1: CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS A PARTIR DAS CATEGORIAS METODOLÓGICAS

ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA	NÚMERO DE ARTIGOS
Abordagem Biomédica	12
Abordagem Psicossocial	18
Abordagem Biopsicossocial	24
TOTAL	54

Fonte: elaboração própria

ABORDAGEM BIOMÉDICA

⁶⁶ Tratarem de pesquisas em realidades fora do país ou de estudos sobre a gestão/administração de maternidades, financiamento a maternidades, maternidades-escolas enquanto áreas de formação médica, etc.

Foram identificados 12 (doze) artigos com abordagem biomédica, ou seja, que referiram a gestação na adolescência como problemática e/ou precoce, enfatizando, o processo gestacional e seus riscos associados tanto à gestante quanto ao recém-nascido.

QUADRO 1: ARTIGOS COM ABORDAGEM BIOMÉDICA

	TÍTULO	REVISTA	TEMAS	METODOLOGIA
1	Baixo peso ao nascer em adolescentes e adultas jovens na Região Nordeste do Brasil	Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.	Aborda o baixo peso ao nascer (BPN) de forma a correlacionar com características sociodemográficas, consumo de cigarro e álcool durante a gestação além da primigestação e pré-natal.	Estudo epidemiológico transversal de base hospitalar, utilizando questionário eletrônico com puérperas no pós-parto imediato e coletados dados dos prontuários maternos e dos recém-nascidos.
2	Empowering Adolescent Mothers in the Choice of Contraceptive Methods at the Postpartum Period: Avoiding a Subsequent Pregnancy	Rev. Bras. Ginecol. Obstet.	Expõe acerca da prevalência de gravidez não planejada em adolescentes além da educação pré-parto e o pós-parto enfatizando as diferentes formas de contracepção e o uso de anticoncepcional reversível de longa duração.	Estudo observacional retrospectivo, envolvendo grupos de educação pré-natal e pós-parto para adolescentes.
3	Fatores associados ao baixo peso ao nascimento entre adolescentes no Sudeste do Brasil	Rev. Bras. Ginecol. Obstet.	Trata dos diversos fatores que podem contribuir para o baixo peso ao nascer.	Estudo de corte transversal, utilizando informações coletadas em uma Ficha Obstétrica Informatizada.
4	Gravidez na adolescência: análise de fatores de risco para baixo peso, prematuridade e cesariana	Revista Ciência & Saúde Coletiva	Discorre acerca da associação da idade materna até 16 anos para com o peso e idade do neonato e a incidência da cesariana.	Estudo transversal, com dados das Declarações de Nascidos Vivos/DN obtidos através do Sistema Nacional de Nascidos Vivos/SINASC

5	Knowledge of Pregnant Adolescents about Human Papillomavirus	Rev. Bras. Ginecol. Obstet.	Expõe sobre a relação dos conhecimentos das gestantes adolescentes sobre o HPV, principalmente a prevenção, para com o nível de escolaridade, raça, vacinação e uso de conservantes.	Estudo quantitativo de caráter descritivo com dados obtidos entre junho e dezembro de 2017, através de formulário adaptado de instrumento desenvolvido pelo Departamento de Infectologia do Departamento de Ginecologia e Obstetria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.
6	Maternal age and adverse perinatal outcomes in a birth cohort (BRISA) from a Northeastern Brazilian city	Rev. Bras. Ginecol. Obstet.	Faz levantamento acerca da correlação da idade materna para com a taxa de natalidade prematura e de Restrição de Crescimento Intrauterino.	Estudo quantitativo com dados coletados em São Luís, Maranhão, no período de janeiro a dezembro de 2010. Foram utilizados o registro de nascimento e questionários.
7	Prematuridade e gravidez na adolescência no Brasil, 2011-2012	Cad. Saúde Pública	Aborda o nascimento prematuro juntamente às complicações neonatais e mortalidade infantil.	Estudo com dados provenientes da pesquisa Nascer no Brasil, composta por 23.894 puérperas e seus respectivos recém nascidos, sendo efetuadas entrevistas a essas puérperas durante a internação hospitalar
8	Desigualdades no pré-natal em cidade do Sudeste do Brasil	Ciênc. saúde coletiva	Avalia a associação de variáveis demográficas e sociais com o pré-natal adequado na cidade de Niterói, RJ. O artigo apresenta fatores como a pobreza, a baixa escolaridade e a baixa faixa etária como condições que dificultam o acesso à saúde.	É um estudo transversal, realizado de 2000 a 2009. Foram estudados 62.449 nascidos vivos, por meio do Sistema de Informação sobre Nascidos Vivos (SINASC), com análise multivariada por regressão logística.
9	Is adolescent pregnancy a risk factor for low birth weight?	Rev. Saúde Pública	Avalia se a gravidez na adolescência é um fator de risco para bebês de baixo peso ao nascer, além da associação com outros fatores como ausência do companheiro, ausência de pré-natal e tabagismo.	Estudo transversal incluído numa coorte de puérperas e seus respectivos recém-nascidos, nas quatro maternidades de Aracaju, SE, de março a julho de 2005. Os dados foram coletados consecutivamente durante quatro meses. Variáveis sociais, biológicas e assistenciais foram obtidas por meio de questionário padronizado.

10	Gravidez recorrente na adolescência e vulnerabilidade social no Rio de Janeiro (RJ, Brasil): uma análise de dados do Sistema de Nascidos Vivos	Ciênc. saúde coletiva	Faz associação entre a recorrência da gravidez na adolescência e algumas variáveis específicas, como idade, escolaridade, ocupação, tipo de parto, número de consultas pré-natal e peso ao nascer.	Foi realizado um estudo quantitativo transversal utilizando informações das Declarações de Nascidos Vivos (DNV) de filhos de mães com idades entre 10 e 19 anos residentes na cidade do Rio de Janeiro, referentes ao ano de 2005, obtidas no Sinasc, através do Datasus.
11	Economic and racial inequalities in the prenatal care of pregnant teenagers in Brazil, 2011-2012	Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.	Disserta sobre a desigualdade da assistência pré-natal no Brasil e sua relação à classe econômica e cor da pele	Estudo baseado na coleta em base de dados e entrevistas com puérperas
12	Inequidades sociales en madres adolescentes y la relación con resultados perinatales adversos en poblaciones sudamericanas	Cad. Saúde Pública	Trata acerca da frequência de eventos perinatais adversos (baixo peso ao nascer prematuro e retardo de crescimento intrauterino) comparados entre mães adolescentes de diferentes níveis de escolaridade, características sociodemográficas, econômicas, ocupação e desemprego.	Estudo quantitativo com amostra de dados, entre os anos de 2000 e 2017, coletada do ECLAMC (Estudo Colaborativo Latino-Americano de Malformações Congênitas). Foi utilizado um modelo multivariado, que incluiu efeitos reprodutivos, acesso a serviços de saúde, variáveis sociodemográficas e socioeconômicas, bem como grupo étnico.

Fonte: elaboração própria

Tendo em vista o quadro acima, é possível observar a demasiada presença de estudos quantitativos, predominantemente estatísticos, com um caráter mais epidemiológico. Tal ponto pode ser observado mediante análise, principalmente, das metodologias dos artigos classificados, cuja coleta de dados foi feita preferencialmente por meio de fichas obstétricas, bases de dados e amostras de nascimento, por exemplo. Dessa forma, visam a mensuração de dados supostamente ausentes de ambiguidades e previamente estruturados, de modo a sustentar uma objetiva relação pesquisador-observador, já que reduz possíveis interferências sobre os resultados apresentados.

A vista disso, analisando-se as temáticas recorrentes a abordagem embasa-se, predominantemente, na racionalidade mecânica clássica: diagnose e terapêutica que, ocasionalmente, se alicerça na concepção de políticas públicas de prevenção para a “redução da prevalência da doença”, a exemplo do trecho abaixo.

Iniciativas, como campanhas em relação ao uso de preservativos, disseminação da informação e maior acesso sobre métodos anticoncepcionais, incentivos ao planejamento familiar e à dupla proteção e projetos de saúde reprodutiva, podem contribuir de forma significativa para a redução dos partos em adolescentes.⁶⁷

Posto isso, um dos assuntos mais recorrentes nos artigos classificados como biomédicos foi o Baixo Peso ao Nascer (BPN), amplamente associado a causas multifatoriais de caráter social, econômico e político, considerando as condições de saúde presentes e, conseqüentemente, a um acompanhamento inadequado do pré-natal. O BPN e a frequência dos demais desfechos neonatais adversos encontra-se fortemente associado ao número reduzido de consultas pré-natais, ponto que o qualifica como um fator de risco expressivo.⁶⁸

Por conseguinte, é notória a demasiada presença de assuntos envolvendo o pré-natal, prematuridade e complicações neonatais. O pré-natal foi descrito por Santos⁶⁹ como um importante indicador que expressa a condição do avanço gestacional, por meio de um acompanhamento médico regular. Em virtude disso, possui como finalidade a redução de danos ao recém-nascido e as complicações obstétricas referentes à parturiente, desde a gestação, até o momento do parto e puerpério, enfatizando, em especial, a população mais jovem, as adolescentes.

Todavia, ao se abordar a prevenção nesta perspectiva, observa-se certa patologização do processo gestacional e uma tentativa de controle por parte dos profissionais médicos para com o corpo feminino, tornando este passível de intervenções, mediante a aderência à ótica biomédica.⁷⁰

Tal ponto pode ser evidenciado mediante a criação da Semana Nacional de Prevenção à Gravidez na Adolescência, criada no ano de 2019 pelo Governo Federal, que acaba por reafirmar a ideia amplamente difundida na visão de muitos profissionais acerca da necessidade de se evitar esta gestação na adolescência. Embora considere a “educação

⁶⁷ Surita, Fernanda Garanhani Castro et al. Fatores associados ao baixo peso ao nascimento entre adolescentes no Sudeste do Brasil. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*, 2011, v. 33, p. 286-291.

⁶⁸ Ratowiecki, Julia et al. Inequidades sociales en madres adolescentes y la relación con resultados perinatales adversos en poblaciones sudamericanas. *Cadernos de Saúde Pública*, 2020, v. 36, n. 12 suppl 3, p. e00247719.

⁶⁹ Santos, Nilma Lázara de Almeida Cruz et al. Gravidez na adolescência: análise de fatores de risco para baixo peso, prematuridade e cesariana. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2014, v. 19, p. 719-726.

⁷⁰ Martins, Ana Paula Vosne. *A medicina da mulher, visões do feminino na constituição da obstetrícia e da ginecologia no século XIX*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

sexual” como importante fator de prevenção, a campanha está focada nos fatores de risco e na desinformação, desconsiderando a diversidade e complexidade das experiências de maternagem das adolescentes, o que acaba por reafirmar uma abordagem reducionista para a maternidade na adolescência.⁷¹

ABORDAGEM PSICOSSOCIAL

Ao longo do estudo foram classificados 18 artigos como de abordagem psicossocial. A abordagem psicossocial enfatiza o nosso questionamento no que diz respeito a uma diferenciação consciente dos termos “gravidez na adolescência” e “maternidade na adolescência”. Os artigos dessa categoria, trouxeram aspectos psicológicos e culturais relativos às dinâmicas sociais como principais dimensões de estudo desta fase da vida da mãe adolescente, onde há a compreensão dessa mulher de forma integral, desde suas necessidades emocionais até suas condições familiares e financeiras antes, durante e após o parto.

71 Brasil, Ministério Da Saúde. Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/01-a-08-02-semana-nacional-de-prevencao-da-gravidez-na-adolescencia/#:~:text=Boletins%20Tem%C3%A1ticos-.01%20a%2008%2F02%20E2%80%93%20Semana%20Nacional%20de%20Preven%C3%A7%C3%A3o%20da%20Gravidez,incid%C3%Aancia%20da%20gravidez%20na%20adolesc%C3%Aancia>. Acessado em: 06/09/2022.

QUADRO 2: ARTIGOS COM ABORDAGEM PSICOSSOCIAL

	TÍTULO	REVISTA	TEMAS	METODOLOGIA
1	A atenção e o cuidado a gravidez na adolescência nos âmbitos familiar, político e na sociedade: uma revisão da literatura	Saúde soc. (Psicologia)	Aborda o modo como família, política e sociedade têm cuidado dos jovens que estão nessa situação. As orientações que têm recebido para a tomada de decisão.	Revisão sistemática com coleta de artigos das bases de dados Scielo, Pub Med e Portal Capes entre os anos de 1998 e 2008
2	Access to childbirth care by adolescents and young people in the Northeastern region of Brazil	Rev. Saúde Pública	Acesso inadequado ao parto relacionado a falta de conhecimento, apoio dos serviços de saúde e das condições socioeconômicas.	Estudo seccional realizado com coleta de dados realizada por meio de entrevistas e consultas ao prontuário hospitalar por um formulário eletrônico pré testado
3	Adolescent pregnancy and transition to adulthood in young users of the SUS	Rev. Saúde Pública	Análise da gestação na adolescência se utilizando de marcadores presentes na transição da dependência para a independência.	Estudo transversal realizado com 200 adolescentes usuárias do Sistema Único De Saúde (SUS), com uso de questionários.
4	A jovem mãe e o mercado de trabalho	Saúde soc.	Aborda o impacto da maternidade no percurso educacional e de trabalho de 8 jovens. Discute: inclusão e exclusão social, trabalho e gênero (participação da mulher no mercado de trabalho), projeto de vida (percurso educacional e de trabalho) e redes de apoio (apoio familiar)	Foram Entrevistadas 8 jovens mães e posteriormente aplicada uma metodologia qualitativa para análise das entrevistas
5	Análise espacial da vulnerabilidade social na gravidez na adolescência	Cad. Saúde Pública (Enfermagem)	Estudo que relaciona a prevalência da gestação na adolescência com os espaços urbanos.	Estudo ecológico que teve sua base digital gerada a partir de dados do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC) e do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM).

6	Apoio social a gestantes adolescentes: desvelando percepções	Ciênc. saúde coletiva	Análise sobre as relações socioafetivas e a resposta dessas relações à gravidez na adolescência: apoio do parceiro, da mãe e dos familiares, além da sociedade e dos profissionais da saúde e cuidado da saúde psíquica e biológica da adolescente.	Estudo exploratório-descritivo de abordagem qualitativa. Por meio de entrevistas semiestruturadas, genogramas e eco mapas, obtiveram-se os dados analisados pela modalidade temática.
7	A relação interpessoal entre profissionais de saúde e adolescente gestante: distanciamentos e aproximações de uma prática integral e humanizada	Ciênc. saúde coletiva (Nutrição)	Relação do profissional da saúde e adolescente grávida. Importância de um olhar integral à gestante, encorajando a um pensamento crítico e independente, valorizando o acolhimento em detrimento de respostas punitivas e autoritárias.	Investigação de cunho qualitativo apoiada na vertente interpretativa, tendo como referencial teórico a integralidade e a humanização do cuidado em suas dimensões relacionais.
8	Avaliação da atenção ao parto por adolescentes em um hospital universitário	Ciênc. saúde coletiva	Pesquisa de caráter crítico realizada acerca da atenção ao parto de adolescentes	Estudo quantitativo, descritivo, desenvolvido em um hospital universitário do Sul do Brasil. A coleta de dados foi com entrevista acerca das práticas de parto normal. Foi utilizado o Teste Exato de Fisher.
9.	Esperando o futuro: a maternidade na adolescência	Physis	Análise da subjetividade da maternidade na adolescência. As diferenças socioculturais. A estigmatização da mulher que engravida cedo, uma questão de biopolítica.	Pesquisa qualitativa, cuja coleta de dados foi realizada através de entrevistas com 10 adolescentes grávidas ou mães, entre 16 e 18 anos. A análise dos dados foi através da análise de discurso.
10	Experiência de gravidez e aborto em crianças, adolescentes e jovens em situação de rua	Ciênc. saúde colet.	Expõem sobre a maior prevalência de gravidez na adolescência e aborto em crianças, adolescentes e jovens em situação de rua, abordando ainda a necessidade da implementação de políticas públicas sobre saúde sexual e reprodutiva a esta população	Estudo transversal, como método de amostragem, foi utilizado o Respondent-Driven Sampling (RDS), inovador em pesquisas com populações de difícil acesso. Foram entrevistados 307 indivíduos, com idade entre 10 e 21 anos.
11	Experimentação e aprendizagem na trajetória afetiva e sexual de jovens de uma favela do Rio de Janeiro, Brasil, com experiência de aborto clandestino	Ciênc. saúde colet. (Psicologia)	Discorre acerca da influência do aprendizado da sexualidade em diferentes cenários associados aos casos de aborto induzido e clandestino, ressaltando a relação entre a iniciação sexual e a compreensão da gravidez na adolescência e sua influência para com a	Estudo qualitativo realizado com jovens com idade entre 15 e 17 anos, com episódio de gravidez e de aborto clandestino. Coleta de dados efetivada pela técnica de entrevista individual em profundidade, a partir de um roteiro semiestruturado.

			decisão do aborto clandestino	
12	Family psychosocial characteristics, tobacco, alcohol, and other drug use, and teenage pregnancy	Cad. Saúde Pública	Associação entre fatores demográficos, características psicossociais familiares, uso de tabaco, álcool e outras drogas e maternidade na adolescência	Desenho caso-controle, em que os casos foram definidos como mães adolescentes e para cada caso, dois controles foram selecionados entre adolescentes que nunca haviam dado à luz e moravam no mesmo bairro. Coleta de dados com a aplicação de um questionário.
13	Integralidade e cuidado a grávidas adolescentes na Atenção Básica	Ciênc. saúde coletiva (Enfermagem)	Procura conhecer o processo de cuidado pré-natal a adolescentes grávidas por profissionais de saúde do PACS/PSF e analisá-lo na perspectiva da integralidade.	Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratório, descritivo, com abordagem qualitativa, tendo como suporte teórico a integralidade. O material empírico foi produzido por meio de entrevista semiestruturada e observação não participante, em consultas e visitas domiciliares e analisado pela técnica de análise de discurso.
14	Itinerários de solidão: aborto clandestino de adolescentes de uma favela da Zona Sul do Rio de Janeiro, Brasil	Cad. Saúde Pública	Estudo sobre o aborto entre adolescentes. Relações socioeconômicas, situação de abandono e sensação de alívio. A falta de apoio da família e do parceiro. As diferentes condições de clínicas de aborto de acordo com a condição financeira.	Trata-se de estudo qualitativo pautado nos fundamentos da pesquisa social em saúde. Por meio entrevistas individuais em profundidade com adolescentes, a fim de descrever e compreender detalhadamente os sentidos que elas possuem sobre o processo decisório e os itinerários de aborto
15	Fatores associados à recorrência da gravidez na adolescência em uma maternidade escola: estudo caso-controle	Cad. Saúde Pública	Analisa os fatores associados à recorrência de gravidez em adolescentes. Além de variáveis socioeconômicas, reprodutivas e de assistência à saúde, foram avaliadas as características sobre aspectos familiares em relação à gestação na adolescência (ter bom relacionamento com os pais, quem eram os cuidadores dos filhos e a aceitação das gestações pela família	Estudo do tipo caso-controle com puérperas adolescentes que tiveram mais de um parto durante a adolescência (caso/recorrência) e puérperas adultas, que tiveram uma gestação na adolescência e outra(s) na idade adulta (controle/não recorrência). Realizou-se uma análise bivariada para verificar a existência de diferenças entre os grupos, utilizando os testes qui-quadrado de associação.
16	Maternidade na adolescência: indicadores emocionais negativos e fatores associados em mães de 14 a 16	Ciênc. saúde coletiva	Estudo com o objetivo de verificar a prevalência de indicadores emocionais negativos (sofrimento psíquico intenso, pouca ou nenhuma expectativa em relação ao futuro e	A população em estudo é formada por mães adolescentes entre 14 e 16 anos, que tiveram filhos em Porto Alegre no ano de 2009. Os dados foram coletados mediante aplicação de questionário estruturado,

	anos em Porto Alegre, RS, Brasil		autovalorização negativa) e fatores associados (sociodemográficos, relações sociais e familiares, aspectos reprodutivos, abuso e violência) em mães adolescentes.	com entrevistas nas residências das adolescentes. A mensuração dos fatores emocionais foi baseada em um instrumento utilizado por Sabroza et al.9, dividido em três fatores: sofrimento psíquico, autovalorização e expectativa em relação ao futuro.
17	O desamparo vivenciado por mães adolescentes e adolescentes grávidas acolhidas institucionalmente	Ciênc. saúde colet. (Psicologia)	Aborda a relação da experiência emocional mediante situações de violência intrafamiliar (relações familiares abusivas e negligentes, abandono e/ou violência do pai e do companheiro, uso de álcool e drogas) das mães adolescentes e de adolescentes grávidas acolhidas institucionalmente e a interferência na relação da mãe adolescente com seu bebê.	Trata-se de um estudo prospectivo, exploratório e descritivo de caráter clínico-qualitativo realizado por meio de entrevistas com uma adolescente grávida e cinco mães adolescentes, entre 13 e 16 anos, acolhidas institucionalmente e com a psicóloga da instituição.
18	Teenage pregnancy contextualized: understanding reproductive intentions in a Brazilian shantytown	Cad. Saúde Pública	Discute as normas culturais contraditórias que recriminam a atividade sexual adolescente ao mesmo tempo em que veem a maternidade como um ritual de passagem para a vida adulta.	Abordagem qualitativa, com a utilização de entrevistas com informantes-chave para produção e análise de dados por meio de uma análise reflexiva.

Fonte: elaboração própria

A abordagem psicossocial assimila, desconstrói e reconstrói o processo da gestação na vida pessoal, familiar e social da adolescente, que pode ser bem acolhida ou desacolhida em seus círculos de convívio. Dessa forma, nesta abordagem, é de suma importância buscar entender quais aspectos psicossociais integram a experiência de maternidade na adolescência. Consoante a isso, a revisão dos artigos apresentou temas que configuram aspectos que interferiram na vida da adolescente gestante como os papéis de gênero, a violência intrafamiliar, negligências, uso de drogas, relacionamentos interpessoais, relacionamento com profissionais de saúde, o fator socioeconômico, e etc.

Desenvolvendo em sua grande maioria uma análise qualitativa e descritiva, contam com uma grande quantidade de entrevistas, valendo-se ainda de questionários e estudos socioantropológicos.

A desigualdade econômica se apresenta como agente impulsionador das diferenças sociais tendo sido encontrada na relação de classes sociais D+E uma maior prevalência (2,2 mais) de sofrimento psíquico quando comparadas a classes C e B⁷², contribuindo para uma perpetuação de pobreza de corpo e mente, que se desenrola em círculos viciosos de gestação precoce e de marginalização da mulher e de seu filho.⁷³

Dentre os elementos que mais prevalecem para um aumento de confiança, perspectiva de futuro e autovalorização está o bom relacionamento da adolescente grávida com a sua mãe e família, dado que essa boa relação colabora para um menor sofrimento psíquico.⁷⁴ A ligação com a mãe, quando essa adolescente engravida, representa um amparo e uma referência para a nova mãe, que agora dará o amor que recebeu para o seu filho. Uma falta de aceitação ou repulsa da mãe está vinculada ao desapontamento e sentimento de abandono por aquela que antes era seu referencial de maternagem. Essa necessidade de apoio se estende ao parceiro, que pode assumir diversos papéis nas decisões de vida que essa jovem irá tomar. Um dos papéis é o de participar da gestação e entender as decisões da parceira, apoiando-a. Outro papel possível é a do parceiro que rejeita a gravidez, podendo até afastar-se completamente da gestante, que irá assumir sozinha as responsabilidades inerentes à sua condição. Há fatores agravantes, como a idade do parceiro, que contribui para um maior aumento de sofrimento psíquico da adolescente, uma vez que quanto mais velho, maior interferência terá nos julgamentos na gestante, responsabilizando-a por não tomar anticoncepcional; na decisão de abortar ou não; etc. Essa falta de amparo é evidente nas circunstâncias de aborto, em que diante de um abandono ou julgamento de culpa, a adolescente se vê no papel de irresponsável por

⁷² Rossetto, Micheli Scolari; Schermann, Lígia Braun; Béria, Jorge Umberto. Maternidade na adolescência: indicadores emocionais negativos e fatores associados em mães de 14 a 16 anos em Porto Alegre, RS, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2014, v. 19, p. 4235-4246.

⁷³ Nunes, Silvia Alexim. Esperando o futuro: a maternidade na adolescência. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 2012, v. 22, n. 1, p. 53-75.

⁷⁴ Silva, Andréa de Albuquerque Arruda et al. Fatores associados à recorrência da gravidez na adolescência em uma maternidade escola: estudo caso-controle. *Cadernos de Saúde Pública*, 2013, v. 29, p. 496-506.

sua família e pela sociedade, que retira as responsabilidades paternas e estigmatiza o ato sexual antes do casamento.

A gravidez na adolescência possui muitos contrastes, onde a presença ou não de redes de apoio parece ser decisiva sobre a forma como a experiência da maternidade será vivenciada. Pode ser vista como uma oportunidade para o amadurecimento e ascensão social para a jovem, pois como mãe, passa a ser a dona da casa, base de um novo lar, pode receber auxílios do governo e ser respeitada. No entanto, essa futura mãe pode ser vista como irresponsável, ser excluída de sua família e abandonada por seu parceiro, não podendo mais participar de atividades que praticava antes, perder amigos e agora como guardiã de uma nova vida, ter que conseguir um emprego, geralmente mal remunerado, visto que a adolescente não tem escolaridade suficiente.

ABORDAGEM BIOPSIKOSSOCIAL

A abordagem biopsicossocial compreende uma análise complexa entrelaçando as abordagens biomédica e humanística, tomando a gravidez como condição clínica, mas também considerando a dimensão psicossocial, onde a gravidez está intimamente relacionada com os fatores sociais (condições de moradia e econômicas, nível de escolaridade) e psicológicas (relacionamento com o cônjuge e família).

Foram identificados 24 artigos com abordagem biopsicossocial, em sua maioria fazendo uso de metodologias quantitativas.

QUADRO 3: ARTIGOS COM ABORDAGEM BIOPSIKOSSOCIAL

	Título	Autores	Temas-	Método
1	Determinantes do baixo peso ao nascer em filhos de adolescentes: uma análise hierarquizada	Ciênc. saúde colet. (Nutrição)	Retrata quais fatores sociais e biomédicos interferem no baixo peso ao nascer (condições de moradia, nível de escolaridade, condições econômicas, duração da gestação, hipertensão gestacional).	Estudo transversal qualitativo, cuja coleta de dados foi realizada com entrevistas com 751 adolescentes atendidas em maternidade pública do Rio de Janeiro.
2	A interrupção da gravidez na adolescência: aspectos epidemiológicos numa maternidade pública no nordeste do Brasil	Saúde soc.	Trata sobre o aborto espontâneo e aspectos clínicos associados. Busca relacionar com as condições econômicas das jovens.	Estudo quantitativo descritivo, cuja coleta de dados foi feita através de entrevistas e questionário estruturado no atendimento a 201 adolescentes com abortamento incompleto submetidas à curetagem uterina, em um hospital do Sistema Único de Saúde (SUS), em Maceió, Alagoas.
3	Associação de gravidez na adolescência e prematuridade	Rev. Bras. Ginecol. Obstet.	Foi feita uma análise da associação da gravidez na adolescência com prematuridade, considerando-se fatores sociodemográficos.	Estudo quantitativo, observacional, analítico, de pacientes que pariram num hospital terciário universitário do Maranhão, no período de julho a dezembro de 2006. As variáveis estudadas foram: escolaridade, situação conjugal, número de consultas no pré-natal, idade gestacional no início do pré-natal, duração da gestação, tipo de parto e peso ao nascer. Os dados foram processados no programa Epi-Info, versão 3.4.1
4	Gravidez na adolescência e características socioeconômicas dos municípios do Estado de São Paulo, Brasil: análise espacial	Cad. Saúde Pública	O estudo demonstrou que municípios com menores valores de PIB e maiores taxas de pobreza tem as maiores taxas de gravidez na adolescência. (pobreza, índice de gini, fatores que favorecem a gravidez na adolescência).	Estudo quantitativo, ecológico, da associação entre os percentuais de gravidez na adolescência e o número médio de anos de estudo dos responsáveis pelos domicílios nos 645 municípios do Estado de São Paulo. Os dados foram obtidos no Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC) do Ministério da Saúde, considerando o número total de nascidos vivos em cada município do Estado de São Paulo no ano de 2007 e o número de nascidos vivos cuja mãe tinha até 19 anos, nos respectivos municípios.

5	Motherhood in early adolescence: a case-control study in Southern Brazil	Ciênc. saúde coletiva	Retrata como os fatores sócio demográficos podem influenciar para a gestação prematura. Foram estudadas variáveis sociodemográficas, qualidade das relações sociais e familiares, estilo de vida e histórico de abuso como possíveis determinantes da maternidade na adolescência.	Estudo quantitativo, caso-controle com 431 mães adolescentes (casos) e 862 adolescentes que nunca tiveram filho (controles). Os dados foram obtidos através de visitas domiciliares e mediante aplicação de questionário estruturado.
6	Factors associated with Specific Hypertensive Gestation Syndrome (SHGS) in postpartum adolescent and young adult mothers in the Northeast of Brazil: a multiple analysis of hierarchical models	Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.	Analisa as possíveis associações entre Síndrome Hipertensiva Específica da Gestação (SHEG) e características sociodemográficas, do pré-natal e do parto de mães adolescentes e adultas jovens	Estudo transversal, de base hospitalar e nível regional, ocorrido em 54 municípios da Região Nordeste do Brasil, no período de 2011 e 2012, utilizando registros da Pesquisa Nacional "Nascer no Brasil". Foi estabelecido um modelo teórico conceitual com três níveis de hierarquia, tendo a SHEG como variável desfecho, sendo realizada análise multivariada, a partir das análises bivariadas.
7	Prevalence of rapid repeat pregnancy and associated factors in adolescents in Caruaru, Pernambuco	Rev. Bras. Saúde Mater. Infant. (interdisciplinar)	Trata das relações entre escolaridade, questões sociodemográficas, obstétricas e ginecológicas, anticoncepcionais.	Estudo quantitativo transversal desenvolvido com gestantes adolescentes assistidas nas Estratégias de Saúde da Família de Caruaru-PE no período de março a agosto de 2013. Foi utilizado um questionário com características sociodemográficas, econômicas, escolares, ginecológicas, obstétricas e contraceptivas. Os dados foram analisados no Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 20.)
8	Gravidez na adolescência e baixo peso ao nascer: existe associação?	Rev. paul. pediatri.	Trata dos fatores que influenciam o baixo peso ao nascer (escolaridade da mãe, raça, situação conjugal)	Estudo quantitativo, transversal realizado em maternidade terciária entre junho de 2000 a junho de 2001. Por sorteio aleatório simples, foram selecionadas mães adolescentes e não adolescentes entrevistadas no primeiro dia após o parto. Aplicou-se a análise multivariada por meio de regressão logística das variáveis implicadas com o baixo peso ao nascer

9	Estupro e gravidez de meninas de até 13 anos no Brasil: características e implicações na saúde gestacional, parto e nascimento	Ciênc. saúde colet.	Descreve as características de mães com até 13 anos, analisa o perfil dos casos de estupro notificado nessa mesma faixa etária e as repercussões dessa violência durante a gravidez e parto. Aborda como o estupro de criança e adolescente é um fator de risco importante que repercute na gestação, em complicações no parto e no nascimento.	Estudo quantitativo comparativo das características da gestação e parto de meninas de até 13 anos que tiveram filhos, sem e com notificação de estupro no Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (VIVA/SINAN).
10	Saberes e atitudes dos adolescentes frente à contracepção	Rev. paul. pediatr.	Analisa os saberes e atitudes dos adolescentes sobre a contracepção. As variáveis estudadas foram: importância do planejamento familiar; diálogo com seu(sua) parceiro(a); o uso de método contraceptivo, bem como de quem foi a iniciativa de seu uso e sua fonte de indicação; atitudes frente a uma gravidez não planejada; a experiência de gravidez em ambos os sexos, interrupção da gravidez, etc.	Estudo descritivo com análise quantitativa, compreendendo uma amostra de 499 adolescentes de cinco escolas estaduais de Cuiabá, MT, utilizando-se um questionário fechado.
11	Itinerários e métodos do aborto ilegal em cinco capitais brasileiras	Ciênc. saúde coletiva	O estudo faz uma associação das mulheres que já abortaram, relacionadas com fatores sociais e com os itinerários pessoais.	Estudo quantitativo, cuja coleta de dados foi através de entrevistas estruturadas com 122 mulheres entre 18 e 39 anos, residentes nas cidades de Belém, Brasília, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador.
12	Hazards of Repeat Pregnancy during Adolescence: A Case-control Study	Rev. Bras. Ginecol. Obstet.	Estuda a repetição da gestação na adolescência, considerados fatores sociodemográficos, história reprodutiva e obstétrica e fatores psicológicos	Estudo quantitativo, caso-controle realizado num Hospital Universitário de Campinas, Brasil, de 2015 a 2017. Foram selecionados três grupos: um grupo-caso de adolescentes com repetição de gravidez, e dois grupos controles, um de adolescentes primíparas e outro de mulheres adultas com mais de um parto.
13	Atitudes alimentares e para com o ganho de peso e satisfação corporal de gestantes adolescentes	Rev. Bras. Ginecol. Obstet.	O estudo avalia a alimentação, ao ganho de peso e à imagem corporal das gestantes. Além disso, aborda, de forma breve, a renda como possível fator preditivo.	Estudo quantitativo, com 67 adolescentes grávidas, que utilizou-se de Questionário de Imagem Corporal, da Escala de Atitudes em relação ao Ganho de Peso na Gestação (AGPG) e de questões sobre comportamento de risco para transtornos alimentares e práticas não saudáveis para controle de peso).

14	Fatores associados à cesariana entre primíparas adolescentes no Brasil, 2011-2012	Cad. Saúde Pública	Aborda a cesariana e como os fatores socioeconômicos podem influenciar o uso dessa cirurgia. Foram incluídas como variáveis no nível distal, os fatores socioeconômicos e demográficos: idade, cor, escolaridade, classificação econômica, trabalho remunerado e situação conjugal	Estudo quantitativo, cuja coleta de dados foi através de entrevista hospitalar e de prontuário das primíparas adolescentes, com feto único, tendo como variável dependente a via de parto (vaginal ou cesariana). Foi estabelecido um modelo teórico conceitual com três níveis de hierarquia (distal, intermediário e proximal), com base na literatura disponível.
15	Proteção à vida e à saúde da gravidez na adolescência sob o olhar da Bioética	Physis	Estudo que busca analisar o perfil de adolescentes gestantes e de crianças nascidas de mães adolescentes no Estado do Paraná, identificando a proteção do direito à vida e à saúde sob o olhar da Bioética, considerando questões como vulnerabilidade, direitos sexuais e reprodutivos e da igualdade de gênero, por meio de políticas públicas.	Estudo epidemiológico quantitativo, utilizando-se indicadores da dimensão da saúde a partir de dados da plataforma digital de domínio público Cadê Paraná, em março e abril de 2016. Os dados foram investigados por meio de análise descritiva e da Bioética para um ensaio reflexivo.
16	Sociodemographic and obstetric factors related to low birth weight in the context of early pregnancy	Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.	Analisa a relação de fatores socioeconômicos e obstétricos com o baixo peso ao nascer na gravidez precoce	Estudo descritivo exploratório com amostra constou de 232 adolescentes grávidas, na faixa etária de 10 a 19 anos, atendidas em uma maternidade pública de Aracaju-SE, Brasil, durante o período de agosto de 2012 a julho de 2016. A coleta de dados foi realizada através de um questionário estruturado.
17	Um estudo sobre as mães adolescentes brasileiras	Physis	Analisa as mães-adolescentes, relacionando seus dados sociodemográficos com os rendimentos mensais dos domicílios onde vivem.	Pesquisa quantitativa na qual se utilizaram dados secundários da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2001 e de 2008.
18	Adolescent pregnancy and completion of basic education: a study of young people in three state capital cities in Brazil	Cad. Saúde Pública	Disserta sobre a relação entre a gravidez na adolescência e a educação básica no que diz respeito ao término do ensino fundamental, enfatizando o baixo desempenho acadêmico e maiores taxas de evasão, além de um baixo nível socioeconômico	Inquérito do tipo corte transversal realizado em 2001 com dados coletados com a utilização de questionários previamente testados evasão

19.	Elementos teóricos para el análisis del embarazo adolescente	Sex., Salud Soc.	Avalia subsídios na investigação da gravidez na adolescência e que a fazem ser vista como um problema de saúde, socioeconômico e demográfico. Constatando que é um problema, seja ele de saúde, socioeconômico e demográfico.	Estudo sistemático de identificação da literatura, levando em consideração relatórios, estudos e pesquisas publicados em livros, capítulos de livros e artigos científicos, bem como documentos relacionados, privilegiando literatura de língua espanhola para o período de 1990 a 2013
20.	Planejamento familiar: uso dos serviços de saúde por jovens com experiência de gravidez	Ciênc. saúde coletiva	Associação de fatores que relacionam o uso dos serviços de saúde por jovens que engravidam na adolescência e os que não usam. O uso se dá por diversos aspectos como individuais, contextuais e de interação entre o indivíduo que procura assistência e o profissional de saúde que a disponibiliza, sendo a qualidade desta assistência fator de influência para a utilização dos serviços	Estudo transversal, realizado com jovens residentes em área urbana de Teresina (PI), cujos dados foram coletados em 2008, por meio de formulário pré-codificado e pré-testado. Análise multivariada.
21.	Repercussão da iniciação sexual na vida sexual e reprodutiva de jovens de capital do Nordeste brasileiro	Ciênc. saúde colet. (Enfermagem)	Analisa a repercussão da iniciação sexual de jovens com antecedentes obstétricos no número de gestações e de parceiros, em Teresina (PI). Analisa a sexualização e o processo de transformação na vida adulta, comportamentos de riscos que estão relacionados a precocidade das relações sexuais, como exposição às ISTs e uma gravidez precoce indesejada.	Estudo seccional. Os dados foram coletados de maio a dezembro de 2008, entre jovens residentes na zona urbana de Teresina, capital do Piauí, que finalizaram uma gravidez no primeiro quadrimestre de 2006, quando tinham idade de 15 a 19 anos, através de formulário semiestruturado, pré-codificado e pré-testado. Análise estatística e inferencial.
22	Spatial distribution of pregnancy in adolescence and associations with socioeconomic and social responsibility indicators: State of Minas Gerais, Southeast of Brazil	Rev. Bras. Ginecol. Obstet.	Associações entre taxas de gravidez na adolescência e indicadores socioeconômicos e de responsabilidade social nos municípios do Estado de Minas Gerais. Trata a gravidez como um problema social e de saúde pública resultante de estruturas econômicas, sociais e educacionais.	Estudo ecológico, utilizando dados do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC).
23	Fatores preditores da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez	Cad. de Saúde Coletiva	Analisa os fatores preditores da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez em Teresina, Piauí.	Estudo transversal, com amostragem acidental, com análise multivariada por meio de regressão logística binomial.
24	Gravidez na adolescência e transição para a vida adulta em jovens usuárias do SUS	Rev. Saúde Pública	O estudo procura contextualizar a gestação em adolescentes a partir de marcos associados ao processo de transição da juventude para a vida adulta. A gestação	Estudo transversal realizado com 200 adolescentes usuárias do Sistema Único de Saúde. Na análise dos fatores associados, utilizou-se o

			planejada, morar com o parceiro e ter saído da casa dos pais foram consideradas marcadores da transição da dependência para a independência, da juventude para a vida adulta.	modelo de Poisson com variância robusta.
--	--	--	---	--

Fonte: elaboração própria

A abordagem biopsicossocial busca articular o processo gestacional a fatores socioeconômicos e psicológicos. O fator socioeconômico está relacionado a diferentes dimensões da experiência da maternidade na adolescência como condições de pré-natal, abandono escolar, desamparo pós gestacional, violência, e aborto em piores condições de saúde, que podem cursar com doenças psiquiátricas como depressão, ansiedade e transtornos de personalidades.⁷⁵

Quanto ao uso de métodos anticoncepcionais, a responsabilização da mulher sobre a concepção se expressa na desresponsabilização dos parceiros, visto que pesquisas destacam “o uso de preservativo por apenas 11% dos parceiros, sugerindo que o julgamento da contracepção como uma responsabilidade exclusiva das mulheres é comum entre as jovens”.⁷⁶ Dessa forma, é possível identificar uma pressão atribuída ao gênero feminino, abstendo-se o gênero oposto de participação no processo gestacional.

De modo abrangente, toma os determinantes sociais na reincidência da gravidez na adolescência, correlacionado diferentes aspectos desde condições econômicas até a dinâmica familiar.⁷⁷

CONCLUSÃO

O resultado do estudo surpreendeu nossa expectativa inicial de que encontraríamos mais artigos com uma abordagem biomédica do que com abordagem psicossocial ou biopsicossocial. Afinal, ainda é muito recorrente nas práticas em saúde,

⁷⁵ Sousa, Carolina Rodrigues de Oliveira et al. Fatores preditores da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez. *Cadernos Saúde Coletiva*, 2018, v. 26, n.2, p. 160-169.

⁷⁶ Vieira, Elisabeth Meloni et al. Gravidez na adolescência e transição para a vida adulta em jovens usuárias do SUS. *Rev Saúde Pública*, 2017, v. 51, n.25, p. 1-11.

⁷⁷ Maranhão, T.A.; Gomes, K.R.O.; Oliveira, D.C.; Neto, J.M.M. Repercussão da iniciação sexual na vida sexual e reprodutiva de jovens de capital do Nordeste brasileiro. *Ciênc. saúde colet.* 2017, dez, vol. 22, n.12, p. 4083-4094.

seja na formação médica ou na assistência, a prevalência da abordagem da gravidez na adolescência centrada quase exclusivamente em fatores biomédicos (acompanhamento gestacional e puerpério, com foco na prevenção de riscos e doenças). Não raro ainda mães adolescentes serem vítimas de múltiplos preconceitos e violências na assistência. É reconhecida a dificuldade que os serviços de saúde tem na assistência adequada à adolescentes, que muitas vezes tem suas realidades e especificidade etária negligenciadas. A superação do modelo diagnóstico-terapêutico da biomedicina, demanda novas formas de investigação e uma abordagem interdisciplinar nos cuidados. Os achados apontam que os avanços nas políticas e no debate sobre o tema, tem provocado cada vez mais inquietações no meio acadêmico sobre a necessidade de compreender de modo mais amplo e integral à maternidade na adolescência, em toda a sua complexidade, ultrapassando as restrições da abordagem biomédica. O levantamento dos autores e a análise do escopo editorial das revistas permitiu identificar que grande parte dos artigos tinham origem no campo da saúde coletiva e que entre aqueles com abordagem psicossocial vários tinham autores do campo da Psicologia ou Enfermagem. Essa evidência dá pistas de por onde esse debate parece mais fértil e por onde ainda é preciso provocar sensibilidades e problematizações.

Não obstante a maternidade na adolescência recorrentemente seja tratada como um “evento-problema” cada vez mais parece estar se tornando evidente a necessidade de considera-la como uma experiências de vida com diferentes significados e desfechos, a partir uma abordagem sistêmica, interdisciplinar e intersetorial, enquanto direito à saúde. Somente dessa forma, será possível contemplar as inter-relações entre aspectos clínicos, dinâmicas familiares e determinantes culturais, sociais e econômicos, e construir a rede de apoio e cuidados necessários para que se configure como um elemento reorganizador da vida e não somente desestruturador.

CAPÍTULO XVII

TRATAMENTO COMPENSATÓRIO DO PACIENTE PADRÃO III: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Alexandre Sampaio Ribeiro⁷⁸; Camila Maiana Pereira Machado Santos⁷⁹;

Marvio Martins Dias⁸⁰; Abigail Andrade Pires⁸¹;

Cristiane Barros Leal⁸²; Carlos Eduardo de Souza Penha⁸³;

Janice Maria Lopes de Souza⁸⁴; Reidson Stanley Soares dos Santos⁸⁵;

Karla Janilee de Souza Penha⁸⁶.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-17

RESUMO: O paciente Padrão III é caracterizado por uma discrepância sagital negativo entre a maxila e mandíbula. Essa condição não é muito comum quanto os outros Padrões Faciais. Possui como características o retrognatismo maxilar, prognatismo mandibular, ou até mesmo a associação de ambos. Para realização de um excelente tratamento, é importante realizar um diagnóstico preciso por meio principalmente da análise facial. Sabe-se que mais precoce o paciente for tratado, melhor o prognóstico do caso, e em casos que o paciente não apresenta mais crescimento ósseo há duas possibilidades de tratamento: ortodôntica com associação de Cirurgia Ortognática ou por meio de Compensações Dentárias. Trata-se de uma revisão de literatura do tipo narrativa. As buscas foram realizadas nas bases de dados BVS, MEDLINE Scielo, PubMed e BBO, utilizando descritores e combinações na língua portuguesa e língua inglesa, publicados entre 2013 e 2022.

PALAVRAS-CHAVE: Tratamento Compensatório. Pacientes Padrão III. Tratamento precoce.

COMPENSATORY TREATMENT OF THE STANDARD III PATIENT: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: The Pattern III patient is characterized by a negative sagittal discrepancy between the maxilla and mandible. This condition is not as common as other Facial Patterns. It has as characteristics the maxillary retrognathism, mandibular prognathism, or even the association of both. To complete an excellent treatment, it is important to make an accurate diagnosis mainly through facial analysis. It is known that the earlier the

78 Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). Email: camilamaiana@hotmail.com

79 Centro Universitário Maurício de Nassau - São Luís MA e Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). Email: camilamaiana@hotmail.com

80 Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). E-mail: ortomarvio11@gmail.com

81 Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). E-mail: contatoabigail@hotmail.com

82 Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). E-mail: ctfirleal@gmail.com

83 Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão (HUUFMA) - Presidente Dutra (São Luís MA). E-mail: kdupenha@gmail.com

84 Centro Universitário Maurício de Nassau – São Luís MA. E-mail: janicemls@hotmail.com

85 Centro Universitário Maurício de Nassau – São Luís MA. E-mail: reidsonstanley@hotmail.com

86 Centro Universitário Maurício de Nassau – São Luís MA. E-mail: karlajanilee@outlook.com

patient is treated, the better the prognosis of the case, and in cases where the patient no longer has bone growth, there are two treatment possibilities: orthodontic with an association of Orthognathic Surgery or through Dental Compensations. This is a literature review of the narrative type. The searches were carried out in the VHL, MEDLINE Scielo, PubMed and BBO databases, using descriptors and combined in Portuguese and English, published between 2013 and 2022.

KEYWORDS: Class III Compensatory Treatment. Pattern III Camouflage Treatment. Pattern III Non-Surgical Therapy.

INTRODUÇÃO

O Padrão III assim como os demais padrões faciais, foram classificados por Capellozza Filho como uma série de problemas ortodônticos baseados pela morfologia facial. Com isso, a análise facial é importante para o diagnóstico dessa má oclusão. O estudo da face deve ser feito pela vista frontal e lateral, onde o Padrão III é caracterizado pelo degrau sagital negativo entra a maxila e mandíbula (CAPELOZZA, 2012).

Esse tipo de condição não é muito comum, afetando cerca de 1% da população de países como os Estados Unidos e 3% no Brasil como prevalência (SILVA FILHO, 1989). O tratamento inicia-se por um estudo detalhado para chegar a um diagnóstico e prognóstico para a escolha na realização de um tratamento ortodôntico associado a cirurgia Ortognática ou a um tratamento compensatório. E a Análise Facial é um importante fator para a tomada de decisão desse planejamento (CAPELOZZA, 2011). Com isso, o diagnóstico diferencial consiste nas análises facial e funcional (HENRIQUES, 2006).

Esse tratamento deve ser solucionado para um melhor prognóstico e melhores resultados nas fases da dentadura decídua e mista onde há crescimento e desenvolvimento craniofacial. Porém, o tratamento na fase adulta onde não há mais crescimento pode ser uma situação viável (PATTANAIK, 2016). O tratamento mais utilizado na fase da dentadura mista é a associação da Expansão Rápida da Maxila (ERM) com Tração Reversa da Maxila (CAPELOZZA, 2011).

Em pacientes com ausência de crescimento craniofacial várias alternativas terapêuticas tem sido utilizadas. Dentre elas o uso de miniplacas, mini-implantes, extrações dentárias na mandíbula, elásticos intermaxilares e outros. (GONÇALVES, 2007). Com o avanço da ciência, os mini-implantes mudaram os rumos dos tratamentos

compensatórios do paciente Padrão III, devido a evolução no processo de ancoragem ortodôntica e também por ser de fácil acesso e bom custo-benefício (JANSON, 2006).

Com isso, esse trabalho tem como objetivo fazer uma revisão de literatura sobre as diferentes formas de tratamento do paciente Padrão III de forma compensatória.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura de caráter descritivo, com análise dos dados realizada por meio de estudos publicados na literatura.

Desta forma, foi feito um levantamento bibliográfico por meio de buscas eletrônicas nas seguintes bases de dados: Biblioteca Virtual da Saúde (BVS), *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE), *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), Biblioteca Nacional de Medicina dos Estados Unidos (PubMed), Biblioteca Brasileira de Odontologia (BBO). Foram utilizados os seguintes descritores: “Tratamento Compensatório Classe III”, “Tratamento de Camuflagem do Padrão III”, “Terapia Não Cirúrgica do Padrão III”

Os critérios de inclusão foram artigos no idioma português e inglês, relevantes ao tema, publicados entre 2013 e 2022, salve os artigos clássicos. E, como critérios de exclusão, artigos achados em outros idiomas, que não estavam na íntegra e que fugiam do tema proposto.

REVISÃO DE LITERATURA

As más oclusões têm como um dos fatores etiológicos primários o padrão de crescimento facial, definido como uma coleção de normas que atuam no crescimento e evolução da face. Assim, preserva aspectos particulares, determinadas geneticamente, possuindo pequena ou nenhuma influência do meio ambiente. Com isso, as relações dentárias ajudam no processo complementar de diagnóstico, para um bom planejamento e finalização do tratamento, tendo em vista que é apenas um sinal do problema e não o seu fator etiológico principal (CAPELOZZA, 2012).

É importante ponderar a morfologia da face no processo de diagnóstico, planejamento e finalidade terapêutica, exige o entendimento do processo de desenvolvimento craniofacial (ALHAIJA, 2003). É importante salientar que o crescimento facial inicia desde a fase embriológica até a maturidade esquelética. Comisso, tudo indica que a face cresce mantendo a sua forma, seguindo um padrão genético estabelecido na formação cromossômica. Então, o diagnóstico e avaliação pode ser feita em crianças, na dentadura decídua (SILVA FILHO, 1997). Essa análise ocorre pelo fato que na dentadura decídua completa, o tecido adiposo neonatal está menos presente, fazendo com que os tecidos moles contornem com maior fidelidade as bases ósseas da face (JAMISON, 1982).

A intervenção prévia, antes do ímpeto de crescimento, ajuda em um maior equilíbrio na formação craniofacial. Em muitos casos, isso ajuda na eliminação de uma intervenção cirúrgica na fase adulta, além de promover melhorias no quesito psicossocial à criança. Na dentadura decídua característica como a linha mento- pescoço aumentada em relação a profundidade do terço médio da face, os molares decíduos apresentando um demasiado degrau mesial, falta da proeminência zigomática, são alguns fatores que ajudam na identificação e diagnóstico do Padrão III, com prognatismo mandibular e/ou retrognatismo maxilar (OLTRAMARI, 2005).

O tratamento mais utilizado do paciente Padrão III na fase de dentadura decídua é ortopédico por meio da Expansão Rápida da Maxila (ERM) com associação da Máscara Facial (KEIM, 2009) Essa união promove resultados consideráveis no conjunto dentofacial, melhorando o padrão III (KAPUST, 1998). A expansão maxilar se dá por um expansor tipo Hass, onde a Máscara facial será conectada na fase ativada disjunção, onde se observará um diastema interincisivo. O aparelho disjuntor rompe as suturas obliquas da face, favorecendo o uso posterior da Máscara (MCNAMARA, 1987), e facilita o tracionamento da maxila para frente e para baixo, em razão do estímulo da atividade celular das suturas (MOYERS, 1991). O uso da Máscara Facial proporcionará um aumento da convexidade da face. (PRIMO, 2010) Para os pacientes com dentadura permanente jovem, a associação entre miniplacas e elásticos de Classe III tem mostrado bons resultados (CEVIDANES, 2010).

De Clerck et al, instituiu um protocolo para o tratamento do Padrão III na dentadura permanente jovem por deficiência do terço médio da face, utilizando como ancoragem esquelética, miniplacas ortodônticas associadas a elásticos intermaxilares no processo de protração maxilar. Essas miniplacas são instaladas e removidas por meio de um cirúrgico na região de crista infrazigomática e entre os caninos e incisivos laterais inferiores, ou entre caninos e pré-molares. Foi constatado um movimento para frente e para baixo da maxila, melhoria na face, e as compensações dentárias como a vestibularização dos incisivos superiores e lingualização dos inferiores não foram observadas (CLERCK, 2012).

Na dentadura permanente jovem ou adulta, no que refere-se como as principais características das discrepâncias esqueléticas das bases ósseas do padrão III, segue com retrognatismo maxilar, prognatismo mandibular ou associação de ambos. Além disso, características como convexidade facial diminuída devido à deficiência maxilar, terço médio pobre por causa da ausência da proeminência zigomática ou depressão infraorbitária, assim como a linha queixo-pescoço longa (FERREIRA, 2014). Para a fase de tratamento do paciente sem crescimento, a realização de radiografia carpais ou de punho é importante para identificação da maturação óssea e escolha de melhor tratamento (DAMIAN, 2006).

Em pacientes com ausência de crescimento, o tratamento fica restrito a cirurgia ortognática ou por meio de compensações dentárias. Contudo, devido a fatores sistêmicos do paciente, econômicos e riscos da cirurgia, os pacientes optam pelo tratamento de compensação ortodôntica, além das técnicas e materiais utilizados nessa terapia têm sido evoluídos constantemente (TSENG, 2011). Porém, em casos de grandes discrepâncias esqueléticas, o tratamento ortodôntico associado a cirurgia ortognática é tido como ideal para a resolução funcional, estética e estabilidade após tratamento (HAMANCI, 2006).

Para o tratamento compensatório, várias técnicas são descritas na literatura, como a utilização de miniimplantes, mini-placas, extrações no arco inferior, elásticos intermaxilares, braquetes com prescrições especiais, como no caso do Prof. Capelloza. (GONÇALVES, 2007). Com isso, a grande maioria desse tipo de terapia consiste na vestibularização dos incisivos superiores e lingualização dos incisivos inferiores,

podendo ou não gerar uma estética final comprometida, principalmente nos casos severos (ZAMBERLAIN, 2013).

No que está relacionado as extrações dentárias, a sua escolha não se limita apenas na obtenção de espaço para a retração, mas deve-se levar em conta a resolução final do problema, manutenção ou melhora da estética facial, como a estabilidade pós tratamento. Dito isso, tanto o tratamento compensatório quanto as extrações dentárias no Padrão III tem como objetivo manter as compensações naturais já existentes (RUELLAS, 2010).

Em relação aos braquetes com prescrição individualizada para tratamento do Padrão III, tem-se do Prof. Capelloza. Para os com prescrição Capelloza, apresenta um torque positivo de 10° para os incisivos laterais e 14° para os centrais no arco superior, e no arco inferior, uma inclinação negativa de 6°. Essa mecânica faz associação com os Elásticos Intermaxilares, onde apresentam resultados eficazes, como um pequena protração esquelética da maxila e rotação horária da mandíbula, movimento importante no processo compensatório (ARAÚJO, 2008).

A ancoragem ortodôntica por meio dos miniimplantes e miniplacas está relacionada à resistência ao deslocamento ao movimento dentário indesejável ou às forças de reação que são fornecidas por outros dentes (PROFITT, 2006). A ancoragem absoluta apesar de toda ação gerar uma reação (3° Lei de Newton), quando é utilizado miniimplantes ou miniplacas, existirá força de reação no sentido contrário, porém não há movimentação da unidade de ancoragem, apenas os dentes. Isso se dá pelo fato de estarem fixados ao tecido ósseo, chamadas também de ancoragem esquelética (ARAÚJO, 2006).

Os miniimplantes fazem parte da odontologia atual, apresentando altos índices de sucesso nos tratamentos. Eles têm demonstrado ser muito eficazes para ancoragem esquelética em tratamento simples e também para resolução de casos complexos na ortodontia. (KELES, 2003). Ao ser comparado com as miniplacas, os miniimplantes apresentam maior facilidade de instalação e remoção, não há necessidade de procedimentos cirúrgicos como a incisão de tecidos moles para acesso à região de fixação das placas, maior conforto aos pacientes, e custos menores (CLERCK, 2012).

CONCLUSÃO

Portanto, conclui-se que o tratamento do paciente Padrão III deve ser realizado precocemente desde a fase da dentadura decídua para melhor prognóstico com a associação entre a Expansão Rápida da Maxila e a Máscara Facial. Sabe-se também que a análise facial subjetiva é a melhor forma de se diagnosticar o Padrão III e formular juntamente com o estudo da oclusão o melhor planejamento.

Para o tratamento do paciente Padrão III severo, é indiscutível que a associação entre a ortodontia e a Cirurgia Ortognática seja a melhor opção de tratamento. Contudo, muitos pacientes são relutantes a esse tratamento devido aos riscos e custos. Com isso, o Tratamento Compensatório é o de escolha quando é viável. Para essa terapia, várias opções como extrações dentárias, braquetes com prescrições individualizadas, miniimplantes, miniplacas e elásticos intermaxilares podem ser utilizados.

REFERÊNCIAS

- ALHAIJA, Elham SJ Abu; RICHARDSON, André. Previsão de crescimento em pacientes Classe III usando cluster e análise de função discriminante. **The European Journal of Orthodontics**, v. 25, n. 6, pág. 599-608, 2003.
- ARAÚJO, Eustáquio A.; ARAÚJO, Cristiana V. de. Abordagem clínica não-cirúrgica no tratamento da má oclusão de Classe III. **Revista Dental Press de Ortodontia e Ortopedia Facial**, v. 13, p. 128-157, 2008
- ARAÚJO, Telma Martins de et al. Ancoragem esquelética em Ortodontia com miniimplantes. **Revista Dental Press de Ortodontia e Ortopedia Facial**, v. 11, p. 126-156, 2006.
- CAPELOZZA FILHO, Leopoldino. Diagnóstico em ortodontia. 2012.
- CAPELOZZA FILHO, Leopoldino. Metas terapêuticas individualizadas. **Maringá: Dental Press Editora**, 2011.
- CEVIDANES, Lúcia et al. Comparação de dois protocolos de protração maxilar: âncoras ósseas versus máscara facial com expansão rápida da maxila. **The Angle Orthodontist**, v. 80, n. 5, pág. 799-806, 2010.
- DAMIAN, Melissa Feres et al. Análise da confiabilidade e da correlação de dois índices de estimativa da maturação esquelética: índice carpal e índice vertebral. **Revista Dental Press de Ortodontia e Ortopedia Facial**, v. 11, p. 110-120, 2006.
- DE CLERCK, Hugo e cols. Avaliação tridimensional das alterações da mandíbula e da fossa glenoidal após tração intermaxilar Classe III ancorada no osso. **American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopaedics**, v. 142, n. 1, pág. 25-31, 2012.

- FERREIRA, RENATO ADRIANO COELHO et al. Tratamento não-cirúrgico da Classe III com a técnica Biofuncional em paciente adulto jovem. **Revista Uningá**, v. 41, n. 1, 2014.
- GONÇALVES, Renata de Cassia et al. Tratamento ortodôntico cirúrgico da Classe III com deficiência maxilar. **Ortodontia**, p. 209-215, 2007.
- HAMAMCI, Nihal; BAŞARAN, Güvenç; ŞAHİN, Semra. Correção não cirúrgica de uma má oclusão esquelética adulta de classe III e mordida aberta. **The Angle Orthodontist**, v. 76, n. 3, pág. 527-532, 2006.
- HENRIQUES, José Fernando Castanha et al. Intervenção não-cirúrgica da má oclusão de Classe III: quando e como tratá-la?. **Rev. clín. ortodon. Dental Press**, p.46-55, 2006.
- JAMISON, Joseph E. et al. Mudanças longitudinais na maxila e na relação maxilo-mandibular entre 8 e 17 anos de idade. **American Journal of Orthodontics**, v. 82, n. 3, pág. 217-230, 1982.
- JANSON, Marcos; SANTANA, Eduardo; VASCONCELOS, Wilfredo. Ancoragem esquelética com miniimplantes: incorporação rotineira da técnica na prática ortodôntica. **Rev. Clin. Ortodon. Dental Press, Maringá**, v. 5, n. 4, p. 85-100, 2006.
- KAPUST, Andrew J.; SINCLAIR, Peter M.; TURLEY, Patrick K. Efeitos cefalométricos da máscara facial/terapia de expansão em crianças Classe III: uma comparação de três faixas etárias. **American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopaedics**, v. 113, n. 2, pág. 204-212, 1998.
- KEIM, Robert G. et al. 2008 JCO estudo de diagnóstico ortodôntico e procedimentos de tratamento. Parte 3: mais detalhamentos das variáveis selecionadas. **Journal of Clinical Orthodontics: JCO**, v. 43, n. 1, pág. 22-33, 2009
- KELES, Ahmet; ERVERDI, Nejat; SEZEN, Serdar. Distalização corporal de molares com ancoragem absoluta. **The Angle Orthodontist**, v. 73, n. 4, pág. 471-482, 2003.
- MCNAMARA JR, James A. Uma abordagem ortopédica para o tratamento da má oclusão de Classe III em pacientes jovens. **Journal of Clinical Orthodontics: JCO**, v. 21, n. 9, pág. 598-608, 1987.
- MOYERS, RE. Ortodontia. 4ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Guanabara Koogan; 1991. Capítulo 9, Classificação e Terminologia da Malocclusão; p. 156-66
- OLTRAMARI, Paula Vanessa Pedron et al. Tratamento ortopédico da Classe III em padrões faciais distintos. **Revista Dental Press de Ortodontia e Ortopedia Facial**, v. 10, p. 72-82, 2005.
- PATTANAIK, Snigdha; MISHRA, Sumita. Tratamento da Classe III com máscara facial. **Relatos de casos em odontologia**, v. 2016, 2016.
- PRIMO, Bruno Tochetto et al. Terapia da tração reversa maxilar com máscara facial de Petit-relato de caso. **Revista da Faculdade de Odontologia-UPF**, v. 15, n. 2, 2010.
- PROFFIT, William R.; FIELDS JR, Henry W.; SARVER, David M. **Contemporary orthodontics**. Elsevier Health Sciences, 2006.

RUELLAS, Antônio Carlos de Oliveira et al. Extrações dentárias em Ortodontia: avaliação de elementos de diagnóstico. **Dental Press Journal of Orthodontics**, v. 15, p. 134-157, 2010.

SILVA FILHO, Omar Gabriel da; FREITAS, Simone Fonseca de; CAVASSAN, Arlete de Oliveira. Prevalência de oclusão normal e má oclusão na dentadura mista em escolares da cidade de Bauru (São Paulo). **Rev. Assoc. Paul. Cir. Dent**, p. 287-90, 1989.

SILVA FILHO, Omar Gabriel da; MAGRO, Adriana Cecília; OZAWA, Terumi Okada. Má oclusão de classe III: caracterização morfológica na infância (dentaduras decíduae mista). **Ortodontia**, p. 7-20, 1997.

TSENG, Yu-Chuan et al. Tratamento de más oclusões de Classe III em adultos com terapia ortodôntica ou cirurgia ortognática: análise das características operacionais do receptor. **American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopaedics** , v. 139, n. 5, pág. e485-e493, 2011.

ZAMBERLAN, Christian; PINELLI, Fabrício; HERMONT, Rodrigo. Tratamento compensatório da má oclusão de Classe III esquelética com a técnica Biofuncional. **Rev Clín Ortod Dental Press**, v. 12, n. 2, p. 42-8, 2013.

CAPÍTULO XVIII

PREPARO ORTODÔNTICO PARA CIRURGIA ORTOGNÁTICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Juliana Medeiros Lima⁸⁷; Camila Maia Pereira Machado Santos⁸⁸;

Marvio Martins Dias⁸⁹; Abigail Andrade Pires⁹⁰;

Cristiane Barros Leal⁹¹; Carlos Eduardo de Souza Penha⁹²;

Janice Maria Lopes de Souza⁹³; Reidson Stanley Soares dos Santos⁹⁴;

Karla Janilee de Souza Penha⁹⁵.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-18

RESUMO: A cirurgia ortognática é o tratamento indicado para pacientes que possuem grandes discrepâncias no posicionamento isolado ou associado da maxila e da mandíbula em relação à base do crânio, onde apenas o tratamento ortodôntico isolado não é capaz de corrigir o problema. Nesse caso, o tratamento é realizado em parceria entre o ortodontista e o cirurgião bucomaxilofacial, onde o ortodontista prepara os pacientes com o aparelho ortodôntico, para posterior realização da cirurgia ortognática pelo cirurgião bucomaxilofacial. Também podem fazer parte da equipe multidisciplinar, fonoaudiólogos fisioterapeutas e psicólogos, que devem estar integrados para oferecer atendimento de qualidade que deixe o paciente completamente satisfeito. Durante esta preparação, o ortodontista remove as compensações dentárias naturais, para o posterior reposicionamento maxilomandibular. Tudo isso para que o cirurgião consiga uma boa visualização da arcada dentária durante o procedimento operatório, o que permite ao paciente ter um perfil harmonioso e uma oclusão funcional ao final do tratamento e, principalmente, a satisfação do paciente.

PALAVRAS-CHAVE: Ortodontia. Preparo ortodôntico. Cirurgia ortognática.

ORTHODONTIC PREPARATION FOR ORTHOGNATIC SURGERY: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: Orthognathic surgery is the treatment indicated for patients who have large discrepancies in the isolated or associated positioning of the maxilla and mandible in relation to the skull base, where only isolated orthodontic treatment is not able to correct the problem. In this case, the treatment is performed in partnership between the

87 Instituto Pós-Saúde (São Luís-MA). E-mail: camilamaiana@hotmail.com

88 Centro Universitário Maurício de Nassau - São Luís MA e Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). Email: camilamaiana@hotmail.com

89 Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). E-mail: ortomarvio11@gmail.com

90 Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). E-mail: contatoabigail@hotmail.com

91 Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). E-mail: ctfroleal@gmail.com

92 Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão (HUUFMA) - Presidente Dutra (São Luís MA). E-mail: kdupenha@gmail.com

93 Centro Universitário Maurício de Nassau – São Luís MA. E-mail: janicemls@hotmail.com

94 Centro Universitário Maurício de Nassau – São Luís MA. E-mail: reidsonstanley@hotmail.com

95 Centro Universitário Maurício de Nassau – São Luís MA. E-mail: karlajanilee@outlook.com

orthodontist and the oral and maxillofacial surgeon, where the orthodontist prepares the patients with the orthodontic appliance, for subsequent orthognathic surgery by the oral and maxillofacial surgeon. Speech therapists, physiotherapists and psychologists can also be part of the multidisciplinary team, who must be integrated to offer quality care that leaves the patient completely satisfied. During this preparation, the orthodontist removes the natural dental compensations for subsequent maxillomandibular repositioning. All this so that the surgeon can get a good view of the dental arch during the surgical procedure, which allows the patient to have a harmonious profile and a functional occlusion at the end of the treatment and, above all, patient satisfaction.

KEYWORDS: Orthodontics. Orthodontic preparation. Orthognathic surgery.

INTRODUÇÃO

O tratamento orto-cirúrgico tem uma grande contribuição na reabilitação de pacientes com anomalias maxilares, seja por problemas na posição da maxila, da mandíbula, ou mesmo uma combinação dos dois. A etiologia dessas alterações na posição óssea é multifatorial, mas fatores hereditários são amplamente reconhecidos cientificamente (TRENCH; ARAÚJO, 2015).

O preparo orto-cirúrgico é valioso porque fornece a possibilidade da correção cirúrgica e definitiva dos casos indicados. Considerando o pequeno número de ortodontistas dominantes nessa parte de preparo ortodôntico para a cirurgia ortognática, este estudo tem grande importância acadêmica.

Uma das principais razões que leva o paciente a procurar o tratamento orto-cirúrgico é a queixa da estética facial, pois a sociedade não aceita indivíduos com anormalidades, levando à ideia de que a beleza afeta tanto a identidade pessoal quanto fisiológica (ESTEVÃO, 2016).

Devem ser solicitados os exames padrão utilizados pelo ortodontista para realização do correto diagnóstico e plano de tratamento, outros exames complementares também podem ser solicitados a depender do caso (AMBRIZZI et al., 2012).

Assim, este trabalho visa responder a seguinte questão: Como funciona o planejamento ortodôntico nos casos de cirurgia ortognática? Logo, o objetivo é demonstrar os meios pelos quais se prepara o paciente para a cirurgia ortognática de forma que um tratamento excelente seja alcançado com boa dentição e harmonia facial.

METODOLOGIA

O tipo de estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura do tipo descritiva, onde foi feita a partir de busca por artigos científicos e periódicos indexados nacionais e internacionais nas plataformas Scielo, BVS e Pubmed. Para os critérios de inclusão foram selecionados textos completos em português e inglês, estudos publicados entre os anos de 2011 e 2022. Entretanto foram acrescentados alguns artigos clássicos sobre o tema fora do período descrito, organizados nas bases de dados, Scientific Electronic Library Online (Scielo), Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (Medline) para critérios de exclusão foram excluídos trabalhos inconclusivos e fora do espaço tempo adotado na pesquisa. Utilizando-se os seguintes descritores através do vocabulário estruturado e bilíngue, Descritores em Ciências da Saúde (DeCS): Ortodontia, Preparo ortodôntico, Cirurgia ortognática.

REVISAO DE LITERATURA

Segundo Arnett (2013), o preparo orto-cirurgico pode envolver extrações para reduzir o apinhamento ou angulação dos incisivos. Além disso, o círculo deve ser corrigido e a linha central dos dentes deve estar alinhada com a linha central do osso. Assim, a linha média da mandíbula superior deve estar na mesma conexão com a linha média da face, outrora como a linha média da mandíbula inferior deve estar na sínfise. Se as linhas centrais não estiverem alinhadas com as bases ósseas após a disposição, é feita uma correção durante a cirurgia. No tratamento ortodôntico, o ideal é criar um desvio maior do que o existente para aumentar a possibilidade de correção cirúrgica das bases ósseas e consequentes alterações faciais.

Araújo et al. (2015), em sua pesquisa apresentou o desenvolvimento da cirurgia ortognática sob diferentes perspectivas e também elaborou um guia para o paciente que mostra a sequência lógica do ortodontista para fazer um diagnóstico correto e ordenar um bom tratamento desde o primeiro contato com o paciente até a finalização. Segundo autores, o maior valor de um bom tratamento é a boa comunicação entre ortodontista e paciente. O manual do paciente registra problemas potenciais com o equipamento que eles usam, incluindo informações sobre a cirurgia e sintomas pós-operatórios. Em

resumo, as informações fornecidas aos pacientes e profissionais são fundamentais para o preparo orto-cirúrgico.

Santana et al., (2016) apresentou um caso clínico cirúrgico cujo tratamento foi realizado da forma mais moderna segundo análise facial e planejamento cirúrgico. Uma análise inicial do rosto do paciente foi seguida de um design digital caracterizado pela adição do rastreamento de Arnett em um software chamado Dolphin 4.0. Desde então, foi possível simular todas as alterações faciais, revelando-as inclusive ao paciente, dando-lhe visões futuras de seu próprio rosto.

Segundo Azenha (2018), o objetivo do tratamento ortodôntico de paciente cirúrgico é remover as compensações dentárias para que a má oclusão apareça como realmente é. O objetivo final na preparação do arco para a cirurgia é alcançar o fechamento pós-operatório da mordida canina Classe I com o mínimo de contato prematuro possível. Quanto mais complexo o preparo, menor o tempo de tratamento ortodôntico pós-operatório, fato importante, pois nessa fase do tratamento o paciente tem muita vontade de retirar o aparelho.

Segundo Faber (2012), o planejamento da implantação da Operação foi bastante complexo e também exigiu um longo período de treinamento. Segundo os autores, o ponto mais importante foi a definição do ponto médio do traçado cefalométrico: a posição final dos incisivos superiores e inferiores.

Neste ponto, é necessário analisar cuidadosamente a exposição dos incisivos do paciente quando ele está em repouso e sorrindo. O autor afirma claramente que a definição feita por esse traçado leva em consideração tanto a inclinação quanto a posição vertical ântero-posterior dos dentes. Faber também afirma que se o nível oclusal da mandíbula superior ou inferior mudou devido à intrusão ou extrusão dos dentes posteriores, deve haver um nível neste momento.

Segundo Faber, após a colocação do modelo de gesso deve ser analisado e o próprio paciente também deve ser considerado. Antes da cirurgia, você precisa ter certeza de que existe estrutura periodontal suficiente para suportar o movimento dos dentes. Parece que alguns tratamentos precisam superar uma avaliação do espaço disponível para a movimentação dentária.

Santos et al., (2018) relataram que diagnósticos e planejamento de tratamento em cirurgia ortognática podem ser realizados usando um modelo 3D virtual da cabeça do paciente. Em seu estudo as atividades foram realizadas usando imagens de tomografia de cone. Os resultados indicam que o desenvolvimento de abordagens computacionais pode fornecer planejamento de tratamento 3D automatizado em cirurgia reconstrutiva.

Bastos et al., (2016) que a cirurgia ortodôntica é um tratamento eficaz para deformidades dentárias e faciais graves, e que pacientes com rostos longos e pontiagudos eram bons candidatos para esse tipo de tratamento porque mudanças na estética facial em seu corpo podem afetar sua aparência, sua aparência e sua vida

Segundo Ribas et al (2015), em alguns casos, os pacientes podem apresentar depressão pós-operatória, que pode estar relacionada a problemas com a anestesia geral. Existem outras condições como dificuldade para comer que pode levar à perda de peso, insônia, agitação psicomotora e fadiga.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem como principal proposta de pesquisa avaliar o preparo do ortodontista para a cirurgia ortodôntica em pacientes com anomalias dentárias e faciais, e então demonstrar através da revisão de literatura que o momento mais importante antes da cirurgia é o momento do preparo, pois o dentista deve fazer um tratamento separado da arcada para eliminar dentes arredondados e posições dentárias descompensadas.

O planejamento cirúrgico é feito em casos de alterações ósseas graves. No entanto, a cirurgia falhava repetidamente em alcançar os resultados desejados, levando a uma mudança na técnica cirúrgica e na abordagem do tratamento, deixando de focar apenas nos problemas dentários, mas também na parte do paciente nos problemas físicos.

REFERÊNCIAS

AMBRIZZI, D. R., Franz, S. A., Pereira Filho, V. A., Gabrielli, M. A. C., Gimenez, C. M. M., & Bertroz, F. A. **Avaliação das queixas estético-funcionais em pacientes portadores de deformidades dentofaciais.** Revista Dental Press de Ortodontia e Ortopedia Facial. 2012

ARAÚJO, A. M., Gabrielli, M. F. R., & Medeiros, P. J. **Cirurgia Ortognática: O tratamento das deformidades dentofaciais.** Aspectos atuais da Cirurgia e Traumatologia Bucomaxilofacial. (1a ed., pp. 271-301). São Paulo: Editora Santos.2015

ARNETT G. W., & Bergman R. T. **Facial keys to orthodontic diagnosis and treatment planning** – part I. American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopedics, 103(4), 299-312. 2013.

AZENHA & GHONEIMA, A. A. **The reliability and reproducibility of cephalometric measurements:** a comparison of conventional and digital methods. Dentomaxillofacial Radiology,. 2018.

BASTOS Junior, José Carlos da Cunha; Holz, Isabella Simões; Mazzottini, Reinaldo; Leal, Cláudia Resende; Ferrari Junior, Flávio Mauro. **Tratamento ortodôntico-cirúrgico das más oclusões do Padrão Face Longa:** um benefício muito além da relação molar. Revista Clínica de Ortodontia Dental Press. jun/jul2016, Vol. 15 Issue 3, p107-120. 14p.

MAIA, S de Alencar, DB Ravelli, ME Cruz Almeida. **Tratamento ortodôntico cirúrgico da assimetria facial causada por hiperplasia condilar.** ConScientiae. 2018.

MAMANI MH. **Preparo ortodôntico em casos de cirurgia ortognática.** Piracicaba: Faculdade de Odontologia de Piracicaba da Universidade Estadual de Campinas, 2013.

REIS, SAB. **Parâmetros faciais e dentários de referência para indicação do tratamento ortodôntico-cirúrgico em pacientes com deformidades dentofaciais padrão II.** 41(1), 11-17 2018.

RIBAS Marina de Oliveira, Reis Luís Francisco Gomes, França Beatriz Helena Sottile, Lima Antonio Adilson Soares de. **Cirurgia ortognática:** orientações legais aos ortodontistas e cirurgiões bucofaciais. Rev. Dent. Press Ortodon. Ortop. Facial [Internet]. 2015.

SANTANA, E., & Janson, M. D. R. P. **Ortodontia e Cirurgia Ortognática:** do planejamento à finalização. Revista Dental Press de Ortodontia e Ortopedia Facial, 8(3), 1-11. 2016.

SANTOS, F. G. **Precisão do posicionamento maxilar em cirurgias bimaxilares utilizando sequência cirúrgica convencional e sequência invertida.** Tese de Doutorado, Faculdade de Odontologia de Piracicaba UNICAMP, São Paulo, Brasil. 2018.

STEVÃO, É. L. L. **Ortodontia e Cirurgia Ortognática associadas à Rinoplastia - Uma Realidade Atual.** Momento & Perspectivas em Saúde, Porto Alegre - RS, 19(1), 9-19. 2016.

TRENCH, J. D. A., & Araújo, R. P. C. D. **Deformidades dentofaciais:** características miofuncionais orofaciais. 2015.

VASCONCELOS MB, Cravinhos JC, Pinzan-Vercelino CR, Vale E Nascimento AE. **Tratamento Ortocirúrgico da Classe III – Relato de Caso.** Orthodontic Science and Practice, 2011.

CAPÍTULO XIX

CONTENÇÕES ORTODÔNTICAS FIXAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

José Nosque Bezerra Sampaio Neto⁹⁶; Camila Maia Pereira Machado Santos⁹⁷;

Marvio Martins Dias⁹⁸; Abigail Andrade Pires⁹⁹;

Cristiane Barros Leal¹⁰⁰; Carlos Eduardo de Souza Penha¹⁰¹;

Janice Maria Lopes de Souza¹⁰²; Reidson Stanley Soares dos Santos¹⁰³;

Karla Janilee de Souza Penha¹⁰⁴.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-19

RESUMO: A fase passiva do tratamento ortodôntico conhecida como contenção permite que o tratamento finalizado se mantenha estável. A utilização da contenção ortodôntica é importante para o tratamento, pois existem recorrentes tipos de recidivas que são facilmente reconhecidas. O objetivo deste trabalho foi descrever os tipos de contenções higiênicas e não higiênicas. A metodologia utilizada foi através de uma revisão de literatura do tipo narrativa por meio de um levantamento bibliográfico nas bases de dados relacionados a área da saúde: MEDLINE, SciELO e LILACS. O uso de contenção foi considerado de grande importância para manter a estabilidade pós-tratamento. A contenção tradicional conhecida também como não higiênica tem como benefício o fato de deter menos fio preso aos dentes e causar menos acúmulo de placa, enquanto a contenção higiênica possui os espaços aonde facilita a utilização do fio dental no entanto, por apresentar uma maior quantidade de fio na confecção da contenção, demanda uma higienização ainda mais rigorosa. Portanto, torna-se necessário que o profissional conheça as várias contenções disponíveis, para que possa de maneira efetiva garantir a estabilidade do tratamento realizado.

PALAVRAS-CHAVE: Contenção Ortodôntica. Recidiva. Ortodontia corretiva.

FIXED ORTHODONTIC RETENTERS: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: The passive phase of orthodontic treatment known as retention allows the finished treatment to remain stable. The use of orthodontic retainers is important for treatment, as there are recurrent types of relapses that are easily recognized. The objective of this work was to describe the types of hygienic and non-hygienic retainers. The methodology used was through a literature review of the narrative type through a bibliographical survey in the databases related to the health area: MEDLINE, SciELO

96 Instituto Pós-Saúde (São Luís-MA). E-mail: camilamaiana@hotmail.com

97 Centro Universitário Maurício de Nassau - São Luís MA e Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). Email: camilamaiana@hotmail.com

98 Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). E-mail: ortomarvio11@gmail.com

99 Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). E-mail: contatoabigail@hotmail.com

100 Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). E-mail: ctfirleal@gmail.com

101 Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão (HUUFMA) - Presidente Dutra (São Luís MA). E-mail: kdupenha@gmail.com

102 Centro Universitário Maurício de Nassau – São Luís MA. E-mail: janicemls@hotmail.com

103 Centro Universitário Maurício de Nassau – São Luís MA. E-mail: reidsonstanley@hotmail.com

104 Centro Universitário Maurício de Nassau – São Luís MA. E-mail: karlajanilee@outlook.com

and LILACS. The use of restraint was considered of great importance to maintain post-treatment stability. Traditional containment, also known as non-hygienic, has the benefit of having less floss attached to the teeth and causing less accumulation of plaque, while hygienic containment has spaces where it facilitates the use of dental floss, however, because it has a greater amount of floss. in the manufacture of containment, demands an even more rigorous cleaning. Therefore, it is necessary for the professional to know the various retainers available, so that he can effectively guarantee the stability of the treatment performed.

KEYWORDS: Orthodontic retention. Relapse. Corrective Orthodontics.

INTRODUÇÃO

Os estudos lidos sobre contenção ortodôntica comprovam, que seu uso é uma fase importante do tratamento. Após uma movimentação ortodôntica para tratamento de más oclusões existe a possibilidade para retornar as posições iniciais, a qual chama-se recidiva (BICALHO, 2016)

Algumas dessas recidivas são facilmente reconhecidas por serem recorrentes, como apinhamento anterior inferior e a abertura de espaços nos locais de extração. Em virtude disso, as consequências geradas pelas recidivas podem ocasionar mudanças que levam à alteração do resultado do tratamento. Quando realizada movimentação dos dentes com uso do aparelho, há uma remodelação óssea e das fibras colágenas que dão suporte ao dente. Até que o organismo reorganize as fibras colágenas e estabilize o tecido ósseo, existe uma grande chance dos dentes retornarem à posição inicial. Para que seja evitada essa recidiva, é essencial o uso de contenção, até que os dentes estejam novamente estabilizados. Não há um consenso na literatura em relação ao tempo de sua utilização. (KURAMAE, 2002)

Dessa forma, para proporcionar um resultado duradouro do tratamento executado, torna-se indispensável possibilitar um meio que viabilize a estabilidade do tratamento, por isso, a necessidade de serem utilizadas contenções após o término do tratamento.

As contenções podem ser removíveis, ativas ou passivas, devendo manter as seis chaves de oclusão de Andrews: curva de Spee, relação molar, inclinação e angulações dentárias adequadas, ausência de rotação e manutenção das áreas de contato, as quais foram alcançadas durante todo o tratamento ortodôntico bem como a saúde periodontal e ausência de hábitos deletérios (ASSUNÇÃO et al., 2012).

Em sua maioria, os ortodontistas preferem usar contenções fixas, pois essas não necessitam da cooperação do paciente para seu uso, as contenções inferiores comumente utilizadas são confeccionadas com fios retos ou traçados, coladas nas superfícies linguais dos dentes anteriores (GROSSO, 1999).

Independentemente do tipo de aparelho fixo ou removível sua utilização é essencial para uma contenção eficiente. Portanto, é indispensável a sua utilização ao final de cada tratamento, bem como estudo de cada caso para que o profissional saiba qual tipo de contenção indicar para seu paciente de forma individual (LIMA,2012).

METODOLOGIA

O presente estudo tratou-se uma revisão de literatura, produzida a partir de uma busca nas bases de dados relacionadas área da saúde: MEDLINE, SciELO e LILACS.

Foram utilizadas quatro terminologias da área da saúde, consultadas nos descritores em Ciência da Saúde (DeCs): Contenção Ortodôntica, Ortodontia corretiva, Recidiva, Estabilidade.

Teve como critério de inclusão artigos que abordavam relatos de casos e revisão de literatura relatando os tipos de contenções higiênicas e não higiênicas. Foram excluídos artigos que não tratavam do tema em questão.

Os estudos foram organizados através das divisões de tópicos que abordaram os tipos de contenção ortodôntica, tempo de uso, vantagens e desvantagens, com intuito de facilitar a compreensão das informações adquiridas para o leitor em relação a importância do uso da contenção ao final do tratamento ortodôntico.

REVISÃO DE LITERATURA

O uso de contenções ortodônticas é de grande importância para estabilidade de resultados alcançados no final do tratamento ortodôntico, não havendo uma probabilidade de recidiva. Essas contenções podem ser fixas ou removíveis. A estabilidade dos resultados em longo prazo é um dos principais desafios do tratamento ortodôntico, portanto é necessário que o ortodontista selecione o tipo de contenção com base nas

características individuais de cada paciente, bem como o custo e o tempo necessário para confecção da contenção ortodôntica (KURAMAE, 2002).

As contenções devem apresentar algumas características como: tocar a superfície lingual de todos os dentes envolvidos, ser confortável, possuir bom polimento da resina composta utilizada para a fixação, não devem ter contato com as papilas interproximais, manter-se afastada da gengiva e possibilitar a livre passagem do fio dental de modo a garantir a higiene interproximal (CURADO et al, 2015; RAMOS, 2009).

Contenções linguais fixas foram introduzidas na década de 1970 por Knelrim, as quais foram estabelecidas como parte do tratamento ortodôntico para prevenir a recidiva dos incisivos inferiores (SALEHI, 2013).

A contenção tem a função de manter os dentes na posição estável alcançada no fim do tratamento pós a retirada do aparelho ortodôntico. Com isso o organismo vai se adaptando a nova anatomia. Existe dois tipos de contenções fixa, sendo feita a escolha a partir da necessidade de cada paciente (CURADO, 2015).

A contenção tradicional, também conhecida como não higiênica é confeccionada de forma reta na parte interna dos dentes anteriores, podendo ser colocada somente de canino a canino ou em todos os dentes anteriores, com resina composta. Uma das suas desvantagens é no momento de realizar a higienização, dificultando a passagem do fio dental sendo necessário utilizar passa fio ou fio dental da ponta mais rígida, por outro lado por ficar mais próxima dos dentes dar um melhor conforto ao paciente. Bem mais eficaz, pois não depende da colaboração do paciente e por ter um menor acúmulo de placa bacteriana e tártaro é um modelo muito utilizado (RIBEIRO, 2016).

A contenção fixa 3x3 pode ser confeccionada com fio trançado especificamente. Pode ser colada somente nas suas extremidades, ou seja, na lingual dos caninos, ou em todos os dentes na dependência de alinhamento ou apinhamento na região de incisivos. Aconselha-se também fazer a colagem nos incisivos, em especial quando a rotação do mesmo se fez presente previamente ao tratamento ortodôntico (VIEIRA, 2017).

Bigarella et al. (2009) sugeriram um desenho de contenção fixa 3x3 com acesso livre ao fio dental, também conhecida como higiênica que foi motivada pela percepção de que sua proximidade com a região cervical dos incisivos e caninos poderia dificultar

a higienização, facilitando o acúmulo de placa bacteriana e, conseqüentemente, favorecendo problemas periodontais. As vantagens foram a aceitação da contenção por parte dos pacientes, aonde a grande maioria se apresentou com uma melhor higienização que a encontrada com contenção fixa 3x3 reta.

A contenção ondulada, conhecida como contenção higiênica tem essa denominação pelo fato do paciente conseguir passar o fio dental sem dificuldade, a desvantagem é que apesar de permitir a passagem do fio dental, acumula muito mais resíduos de alimentos, e conseqüentemente, o aparecimento de tártaros. Por tanto se não reforçar os hábitos de higiene bucal, a contenção higiênica pode acumular mais tártaro, uma vez que tem maior quantidade de aço, e também por esse motivo, pode ser mais desconfortável inicialmente para o paciente nos primeiros dias de uso. Portanto, o termo “higiênica” não está bem aplicado (BICALHO, 2001).

As barras de contenção higiênica podem apresentar risco de gerar movimentos dentários indesejados associados a fatores que podem gerar aberturas de pequenos espaços ou alteração ao torque radicular, por isso a importância da assiduidade do paciente às consultas de contenção, antes que ocorra problemas maiores, como retrações gengivais (MODA, 2020).

CONCLUSÃO

Baseado em todos os estudos pesquisados, podemos concluir que todo tratamento ortodôntico é passível de recidiva, considerando ter uma instabilidade variável e individual, após uso do aparelho ortodôntico. Por isso é de grande importância o uso de contenção para manter a estabilidade pós-tratamento. A contenção tradicional conhecida também como não higiênica tem como benefício o fato de ter menos fio preso nos dentes, o que causa menos acúmulo de placa, ser mais confortável, como ponto negativo é que uso do fio dental fica mais difícil, sendo necessário a utilização de um passa fio, enquanto a contenção higiênica possui os espaços aonde facilita a utilização do fio dental, mas por ter mais fio atrás dos dentes, acaba acumulando mais placa, sendo necessário que o paciente mantenha uma higienização mais rígida, além disso, essa maior quantidade de fio, pode gerar desconforto na língua para alguns pacientes. É necessário que o

profissional conheça as várias contenções disponíveis, pra que possa de maneira efetiva garantir a estabilidade do tratamento realizado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P.P.C. **Alterações verticais na dentadura mista, Diagnóstico e tratamento.** JBO. Jornal Brasileiro de Ortodontia e Ortopedia facial, Curitiba – PR, v.7, n.4, p. 511-517, 2011.

ASSUMPÇÃO, WK, et al 2012, **Aparelho de contenção ortodôntica;** abr;17(2):36.e1-6.

BARRER, H. G. Protecting the integrity of mandibular incisor position throughtkeystoning procedure and spring retainer appliance. J ClinOrthop, v.56, n.3, p273-291, sept.1969.

BICALO JS, Bicalho KT. **Descrição do método de contenção fixa, com livre acesso do fio dental.** Rev Dental Press OrtodOrtop Facial. 2001; 6(5):997—104.5.

CURADO, M. M. et al. **Novo desenho para contenção ortodôntica 3x3 com V-bend.** Revista Clinica de Orthodontics Science. Pract, p. 542-551, 2015.

GROSSO MAPC. **Revisão científica. Rumo a uma perspectiva para Contenção Ortodôntica?** Revista Dental Press de ortodontia e Ortopedia Facial – MAI/JUN. 1999.

KURAMAE M, Almeida MHC, Nouer DF, Magnani MBBA. **Principais fatores relacionados a estabilidade ortodôntica: uma revisão de literatura.** J BrasOrtodonOrtop Facial. 2002;7(39):194-200.

LIMA VSA, Carvalho FAR, Almeida RCC, Júnior JC. **Diferentes estratégias utilizadas na fase de contenção do tratamento ortodôntico: uma revisão de literatura.**Dental Press Journal of Orthodontics-2012.

LUKIANCHUKI MA, Hayacibara RM, Ramos AL. **Comparação de Parâmetros periodontais após utilização de contenção ortodôntica com fio trançado e contenção modificada.** Dental Press J Orthod-2011; 16(4):44-6.

MODA LB, Santos DJS, Miguel JAM. **Movimentos dentários indesejados provocados por contenção ortodôntica fixa higiênica.** Ver ClinOrtod Dental Press. 2020 Fev-Mar19(1):79-90.

NISHI R, Bombardelli C, Nassar PO, Bombonatti R, Busato PMR, Busato MCA. **Avaliação Periodontal e de adaptabilidade após utilização de dois modelos de contenção ortodôntica fixa.** RevClinOrtodDentall Press. 2011 out-nov;10(5):82-9.

NORMANDO, D.; Capelozza Filho, L. **Um método para o retratamento da recidiva do desalinhamento dentário.** Dental Press J Orthod, v. 16, n. 5, p. 48-53, 2011.

PROFFIT, W, R, **Ortodontia Contemporânea.** Elsevier Health Sciences: Rio de Janeiro, 2013.

RAMOS, J.R. **Ortodontia e seus dispositivos.** Goiânia; Ortholador, 2009.

RIBEIRO, T.T.C. et al.; **contenção ortodôntica fixa lingual inferior 3x3 com V-bend**.Rev Clin Ortod Dental Press., v.15, n. 1, p. 91-7, 2016.

SALEHI, P.; NAJAFI, H. Z.; ROEINPEIKAR, S. M. **Comparison of survival time between two types of orthodontic retainer, a prospective randomized clinical trial**.Progress in Orthodontics, v.14, n.25, p. 1-6,2013.

SHIRASU, B.K.; HAYACIBARA, R.M.; RAMOS. A.L. **Comparação de parâmetros periodontais após utilização de contenção convencional 3x3 plana e contenção modificada**. Revista Dental Press de Ortodontia e Ortopedia Facial, v. 12, n. 1,p. 41-47, 2007.

TORRES, J.N. **A importância do diagnóstico ortodôntico em relação cêntrica**. (monografia de especialização) A.C.D.C., 1999.

TRINDADE, H.A. **Contenção Ortodôntica: uma revisão de literatura**, 2021.

TORTIA, P.A. **Contenção Ortodôntica**,revisão de literatura, 2022.

CAPÍTULO XX

TRATAMENTO ORTODÔNTICO EM PACIENTES COM ATRESIA MAXILAR ASSOCIADA À RESPIRAÇÃO BUCAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Juliana da Silva Rodrigues¹⁰⁵; Camila Maia Pereira Machado Santos¹⁰⁶;
Marvio Martins Dias¹⁰⁷; Abigail Andrade Pires¹⁰⁸;
Cristiane Barros Leal¹⁰⁹; Carlos Eduardo de Souza Penha¹¹⁰;
Janice Maria Lopes de Souza¹¹¹; Reidson Stanley Soares dos Santos¹¹²;
Karla Janilee de Souza Penha¹¹³.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-20

RESUMO: A estrutura óssea é determinada geneticamente, mas é sensível à ação dos músculos da boca e da face. A atresia maxilar se manifesta por um estreitamento da arcada dentária superior e uma forma de palato ogival profundo, que pode estar relacionada à insuficiência respiratória. Objetivo: Analisar a possível etiologia da atresia da maxila por meio de revisão da literatura. Além disso, foram pesquisados textos de forma abrangente: livros, dissertações e artigos indexados em bases de dados como: PubMed, Scielo e BVS. Após criteriosa análise, o artigo específico foi finalmente utilizado para compor a obra. Concluiu-se que a origem da atresia transversa da maxila é multifatorial, incluindo fatores congênitos, traumáticos e iatrogênicos. Porém, como vimos, as principais etiologias são sucção de dedo e/ou chupeta, respiração bucal e deglutição atípica. A correção da atresia transversa da maxila é realizada com os seguintes tratamentos: ERM, ERMCA e MARPE.
PALAVRAS-CHAVE: Atresia Maxilar. Ortodontia. ERM

ORTHODONTIC TREATMENT IN PATIENTS WITH MAXILLARY ATRESIA ASSOCIATED WITH MOUTH BREATHING: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: The bone structure is genetically determined, but it is sensitive to the action of the muscles of the mouth and face. In his evaluation of the hard palate, he said that if its morphology were abnormal, the functions that required this structure would also be impaired or at least adapted. Maxillary atresia is manifested by a narrowing of the upper dental arch and a deep canine form, which may be related to respiratory failure. Objective: To analyze the possible etiology and treatment of transverse maxillary block through a literature review. In addition, texts were comprehensively searched: books, dissertations, dissertations and articles indexed in databases such as: PubMed, Scielo and

¹⁰⁵ Instituto Pós-Saúde (São Luís-MA). E-mail: camilamaiana@hotmail.com

¹⁰⁶ Centro Universitário Maurício de Nassau - São Luís MA e Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). Email: camilamaiana@hotmail.com

¹⁰⁷ Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). E-mail: ortomarvio11@gmail.com

¹⁰⁸ Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). E-mail: contatoabigail@hotmail.com

¹⁰⁹ Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). E-mail: ctfreale@gmail.com

¹¹⁰ Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão (HUUFMA) - Presidente Dutra (São Luís MA). E-mail: kdupenha@gmail.com

¹¹¹ Centro Universitário Maurício de Nassau – São Luís MA. E-mail: janicemls@hotmail.com

¹¹² Centro Universitário Maurício de Nassau – São Luís MA. E-mail: reidsonstanley@hotmail.com

¹¹³ Centro Universitário Maurício de Nassau – São Luís MA. E-mail: karlajanilee@outlook.com

BVS. After careful analysis, the specific article was finally used to compose the work. It was concluded that the origin of transverse maxillary atresia is multifactorial, including congenital, traumatic and iatrogenic factors. However, as we have seen, the main etiologies are finger and/or pacifier sucking, mouth breathing, vocalizations and atypical swallowing. The correction of transverse maxillary atresia is performed with the following treatments: ERM, ERMCA and MARPE.

KEYWORDS: Maxillary Atresia. Orthodontics. ERM

INTRODUÇÃO

A correta oclusão pode ser facilitada pela harmonia e equilíbrio das ações musculares na arcada dentária, assim como qualquer modificação do mecanismo funcional pode determinar o conseqüente desvio esquelético e deformação (FERREIRA, et al., 2012). Na avaliação da maxila, foi descrito que se sua morfologia fosse incomum, a função que exigia essa estrutura também estaria modificada ou pelo menos adaptada (CORDEIRO, et al., 2015).

A estrutura óssea é determinada geneticamente, mas é sensível à ação dos músculos da boca e da face. Assim como a função começa a se adaptar quando a forma muda, o esqueleto também pode mudar devido ao desalinhamento habitual dos tecidos moles enquanto desempenham uma função, às vezes na ausência de atividade (MARIA et al., 2013).

A maxila é uma estrutura óssea intimamente associada às atividades funcionais da boca e da face, sendo responsável pela formação do septo entre as cavidades oral e nasal (MARIA, et al., 2013). A atresia maxilar se manifesta pelo estreitamento da arcada dentária superior com o palato ogival profundo, podendo estar relacionada à disfunção respiratória (PEDREIRA, et al., 2010).

As alterações nas dimensões vertical e lateral do palato duro do adulto decorrentes da respiração bucal podem acarretar outras adaptações de forma e função como: palato estreito e profundo, má oclusão, fechamento insuficiente dos lábios, frouxidão da musculatura oral e deglutição atípica (TREVISAN et al., 2015).

Hábitos orais como sucção de dedo e chupeta estão associados a um tamanho reduzido da secção transversal do arco, arco palatino profundo e arco mandibular mais largo (DIOUF, et al., 2010)

Esta revisão de literatura tem por objetivo analisar, quais as possíveis causas da atresia transversal da maxila e seu tratamento.

METODOLOGIA

O tipo de estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura do tipo descritiva, onde foi feita a partir de busca por artigos científicos e periódicos indexados nacionais e internacionais nas plataformas Scielo, BVS e Pubmed. Para os critérios de inclusão foram selecionados textos completos em português e inglês, estudos publicados entre os anos de 2011 e 2022. Entretanto foram acrescentados alguns artigos clássicos sobre o tema fora do período descrito, organizados nas bases de dados, Scientific Electronic Library Online (Scielo), Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (Medline) para critérios de exclusão foram excluídos trabalhos inconclusivos e fora do espaço tempo adotado na pesquisa. Utilizando-se os seguintes descritores através do vocabulário estruturado e bilíngue, Descritores em Ciências da Saúde (DeCS): Atresia Maxilar, Ortodontia, ERM.

REVISÃO DE LITERATURA

ATRESIA TRANSVERSAL DA MAXILA

A atresia maxilar é uma má formação em que a discrepância entre a maxila e a mandíbula é observada lateralmente, resultando em mordida posterior bilateral ou unilateral (PEDREIRA, et al., 2010).

A atresia transversal da maxila é uma das principais causas de prognatismo. Os arcos podem ser moldados de maneiras diferentes em relação à largura da face. A face longa tem uma face mais longa e mais estreita em comparação com a face curta, que tem um eixo transversal maior do que a face longa. A associação entre a análise do gesso e os padrões faciais auxilia na escolha do tratamento e no prognóstico (PEDREIRA et al., 2010).

O diagnóstico dos defeitos transversais da maxila deve ser feito pela avaliação dos exames radiográficos e avaliação clínica (FAVERANI, et al., 2011). O exame clínico

e o modelo de gesso são necessários para determinar se o problema é dentário ou esquelético (FAVERANI, et al., 2011).

TRATAMENTOS

A atresia transversal da maxila é uma deformidade que geralmente corrige com ortodontia durante a fase de desenvolvimento do paciente (LIMA et al., 2011). A necessidade de corrigir a atresia transversal da maxila, além da estética, é um procedimento funcional pois a atresia traz implicações para o paciente como: diminuição da estabilidade oclusal, deglutição atípica e respiração bucal (FAVERANI et al., 2011).

Na correção da atresia maxilar, a expansão rápida da maxila (ERM) foi uma das opções de tratamento eficazes, mas foi limitada pelo estágio de desenvolvimento de pacientes (FAVERANI et al., 2011). Esta técnica não é possível em pacientes adultos com suturas e defeitos intermaxilares. Neste caso, a alternativa é a expansão rápida maxilar assistida cirurgicamente (ERMCA) (LIMA et al., 2011).

Existe também um procedimento mais recente para corrigir a atresia maxilar que é a expansão maxilar associada a mini-implantes (MARPE) (GURGEL; PINZAN-VERCELINO, 2017).

O diagnóstico e intervenção precoce da atresia maxilar é importante porque corrige o defeito lateral e em pacientes que ainda estão em desenvolvimento é menos invasivo do que naqueles em que o desenvolvimento do complexo maxilofacial foi impedido, além de prevenir um maior número de más oclusões severas em adultos e impedir ou reduzir a chance de um futuro procedimento cirúrgico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atresia transversal da maxila consiste no estreitamento do arco superior em relação ao arco inferior. Porém, como vimos, as principais etiologias são sucção de dedo e/ou chupeta, respiração bucal e deglutição atípica. A correção da atresia transversal da maxila é realizada com os seguintes tratamentos: ERM, ERMCA e MARPE. Como resultado, o ERM funciona muito bem com crianças e hoje pacientes adultos jovens têm

a possibilidade de tratar a atresia com a expansão rápida da maxila com mini-implantes ortodônticos.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, B.A; STEFANI, F.M; GOLDFEDER, E .M; **Estudo da correlação entre as medidas lineares de crânio e face e as medidas de largura e comprimento palatino**. Revista Co DAS, volume 27, nº5, Brasil, 2015.

DIOUF, J.S.; NGOM, P.I.; BADIANE, A.; CISSE, B.; NDOYE, C.; DIOP-BA, K.; DIAGNE, F.; **Influence of the mode of nutritive and non-nutritive sucking on the dimensions of primary dental arches**. International Orthodontics, volume 8, edição 4, Senegal, 2010.

FAVERANI L.P; RAMALHO-FERREIRA, G.; GAETTI-JARDIM, E.C.; NOGUEIRA, L.M.; ESPER, H.R.; ARANEGA, A.M.; GARCIA-JÚNIOR, I.R.; **Atresia maxilar em adultos: simplificação da técnica cirúrgica**. RPG Rev. Pós Grad. 2011.

FERREIRA, J.T.L; LIMA, M.R.F; PIZZOLATO, L.Z; **Relation between Angle Class II malocclusion and deleterious oral habits**. Dental Press Journal of Orthodontic, volume 17, nº6, Brasil, 2012.

KREHNKE, C.R. **Correlações entre alterações fonoaudiológicas, oclusão dentária e hábitos orais deletérios**: revisão da literatura Universidade Federal de Santa Catarina, monografia, Brasil, 2014.

MALHOTRA, S.; GUPTA, V.; PANDEY, R.K.; SINGH, S. K.; NAGAR, A.; **Dental consequences of mouth breathing in the pediatric age group**. International Journal Of Oral Health Sciences volume 3, edição 2, Índia, 2013.

MARIA, C.M.; SILVA, A.M. T; BUSANELLO-STELLA, A.R.; BOLZAN, G.P.; BERWIG, L.C.; **Avaliação da profundidade do palato duro: correlação entre método quantitativo e qualitativo**. Revista CEFAC, volume 15, nº5, Brasil,2013.

PACHECO, A.B.; SILVA, A.M.T.; MEZZOMO, C.L.; BERWIG, L.C.; NEU, A.P.; **Relação da respiração oral e hábitos de sucção não-nutritiva com alterações do sistema estomatognático**. Revista CEFAC, volume 14,nº2,Brasil,2011.

PEDREIRA, M. G.; ALMEIDA, M.H.C.; FERRER, K.J.N.; ALMEIDA, R.C.; **Avaliação da atresia maxilar associada ao tipo facial**. Dental Press J. Orthod. Maringá, v. 15, n. 3, p. 71-77, June 2010.

SICILIA, M. **Correção da Discrepância Transversal do Maxilar Superior com Expansão Rápida**. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. Dissertação de Mestrado, Portugal, 2019.

TREVISAN, M.E.; BELLINASSO, J.H.; PACHECO, A.B.; AUGÉ, L.B.; SILVA, A.M.T.; CÔRREA, E.C.R.; **Respiratory mode, nasal patency and palatine dimensions**. Revista CoDAS, volume 27, nº2 Brasil, 2015.

VERON, H. L.; ANTUNES, A.G.; MILANESI, J.M.; CORRÊA, E.C.R.; et al.
Implicações da respiração oral na função pulmonar e músculos respiratórios. Rev.
CEFAC, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 242-251, fev. 2016.

CAPÍTULO XXI

A UTILIZAÇÃO DE MINI-IMPLANTES NA BIOMECÂNICA ORTODÔNTICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Ághata Igrid Ramos Silva¹¹⁴; Camila Maia Pereira Machado Santos¹¹⁵;

Marvio Martins Dias¹¹⁶; Abigail Andrade Pires¹¹⁷;

Cristiane Barros Leal¹¹⁸; Carlos Eduardo de Souza Penha¹¹⁹;

Janice Maria Lopes de Souza¹²⁰; Reidson Stanley Soares dos Santos¹²¹;

Karla Janilee de Souza Penha¹²².

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-21

RESUMO: Os mini-implantes estão no mercado e revolucionaram a mecânica ortodôntica e proporcionam uma ancoragem absoluta. Esses dispositivos são caracterizados pelo amplo potencial de aplicação clínica de baixo custo, tecnologia simples de instalação/remoção e boa aceitação pelo paciente. No entanto, a maioria dos dentistas não tem conhecimento suficiente sobre as diferentes propriedades e possibilidades de uso desses aparelhos. Portanto, este estudo teve como objetivo analisar mini-implantes ortodônticos: vantagens, desvantagens, aplicações clínicas e indicações. Além disso, foram pesquisados textos de forma abrangente: livros, dissertações, dissertações e artigos indexados em bases de dados como: PubMed, Scielo e BVS. Após criteriosa análise, o artigo específico foi finalmente utilizado para compor a obra. Concluiu-se que os mini-implantes são tão eficazes quanto outros dispositivos de ancoragem, permitindo uma mecânica odontológica complexa para minimizar os efeitos prejudiciais nos elementos dentais adjacentes quando eles se movem.

PALAVRAS-CHAVE: Mini-implantes. Ortodontia. Ancoragem.

THE USE OF MINI-IMPLANTS IN ORTHODONTIC BIOMECHANICS: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: Precision implants are on the market and have revolutionized orthodontic mechanics and provide absolutely true fixation. These devices are characterized by their wide potential for clinical application at low cost, simple attachment/removal technology and good patient acceptance. However, most dentists do not have enough knowledge about the different properties and possibilities of using these devices. Therefore, this

114 Instituição: Instituto Pós-Saúde (São Luís-MA). E-mail: camilamaiana@hotmail.com

115 Centro Universitário Maurício de Nassau - São Luís MA e Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). Email: camilamaiana@hotmail.com

116 Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). E-mail: ortomarvio11@gmail.com

117 Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). E-mail: contatoabigail@hotmail.com

118 Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). E-mail: ctfrleal@gmail.com

119 Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão (HUUFMA) - Presidente Dutra (São Luís MA). E-mail: kdupenha@gmail.com

120 Centro Universitário Maurício de Nassau – São Luís MA. E-mail: janicemls@hotmail.com

121 Centro Universitário Maurício de Nassau – São Luís MA. E-mail: reidsonstanley@hotmail.com

122 Centro Universitário Maurício de Nassau – São Luís MA. E-mail: karlajanilee@outlook.com

study aimed to analyze small orthodontic implants: advantages, disadvantages, clinical applications and indications. In addition, texts were comprehensively searched: books, dissertations, dissertations and articles indexed in databases such as: PubMed, Scielo and BVS. After careful analysis, the specific article was finally used to compose the work. It was concluded that micro-implants are as effective as other anchorage devices, allowing complex dental mechanics to minimize harmful effects on adjacent dental elements when they move.

KEYWORDS: Mini-implants. Orthodontics. Anchorage.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de obter ancoragem absoluta em ortodontia, evitando movimentação indesejada dos dentes adjacentes e complicando a mecânica ortodôntica, os ortodontistas começaram a usar mini-implantes ortodônticos (LEE, 2014).

Hoje, o uso de mini-implantes na mecânica ortodôntica está ganhando popularidade devido às suas inúmeras vantagens, como redução do tempo de tratamento, sua eficiência e menor necessidade de cooperação do paciente em relação ao tratamento. Permite à ortodontia realizar mecânicas ortodônticas complexas, movimentações dentárias difíceis de serem realizadas com técnicas convencionais. (JOSGRILBERT *et al.*, 2018).

Os mini-implantes ortodônticos são colocados usando a técnica cirúrgica relativamente simples e minimamente invasiva, uma vez que é implantado no osso cortical diretamente no tecido periodontal inserido e não requer retalho muco-ósseo. O pequeno tamanho do parafuso permite que ele seja fixado no osso alveolar entre as raízes sem danificar o tecido dentário, o que amplia as indicações de seu uso na solução de múltiplos problemas ortodônticos (MELO *et al.*, 2016).

Os mini-implantes ortodônticos estão disponíveis em tamanhos de 1,2 a 2 mm de diâmetro e de 6 a 12 mm de comprimento, selecionados de acordo com o local de instalação e aplicação clínica pretendida. Possuem ponta em forma de botão para suportar borrachas e ligaduras padrão ou um segmento de fio como o arco retangular que pode ser inserido (MARASSI, 2015).

A higiene ao redor do implante também é fator de sucesso para a preservação dos mini-implantes. Portanto, o objetivo deste trabalho, além de demonstrar a utilidade dos

implantes no tratamento ortodôntico, é discutir suas indicações, contraindicações e aplicação clínica.

METODOLOGIA

O tipo de estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura do tipo descritiva, onde foi feita a partir de busca por artigos científicos e periódicos indexados nacionais e internacionais nas plataformas Scielo, BVS e Pubmed. Para os critérios de inclusão foram selecionados textos completos em português e inglês, estudos publicados entre os anos de 2011 e 2022. Entretanto foram acrescentados alguns artigos clássicos sobre o tema fora do período descrito, organizados nas bases de dados, Scientific Electronic Library Online (Scielo), Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (Medline) para critérios de exclusão foram excluídos trabalhos inconclusivos e fora do espaço tempo adotado na pesquisa. Utilizando-se os seguintes descritores através do vocabulário estruturado e bilíngue, Descritores em Ciências da Saúde (DeCS): Mini-implantes, Ortodontia, Ancoragem

REVISÃO DE LITERATURA

Os mini-implantes ortodônticos é um sistema de ancoragem desenvolvido especificamente para a movimentação dentária que consiste em um pequeno parafuso de titânio que atua como um retentor não removível temporário na maxila e mandíbula. A ancoragem em ortodontia pode ser definida como a resistência à movimentação dentária indesejada e é uma das principais preocupações do ortodontista no planejamento e execução do tratamento ortodôntico. A ancoragem pode ser realizada por mecanismos intra-orais, como barra transpalatina, botão de Nance, elásticos e o sucesso do tratamento depende da total cooperação do paciente (LIM, 2012).

Por esta razão, os mini-implantes são amplamente utilizados na prática ortodôntica, onde o sucesso independe da cooperação do paciente e da disponibilidade de planejamento ortodôntico/cirúrgico e aplicação de tratamento ortodôntico e mecânico (MELO, 2016).

Creekmore e Eklund foram os primeiros a popularizar o uso de mini-implantes para tratamento ortodôntico em 1983. Eles instalaram um dispositivo vital na área da ponte nasal anterior para facilitar a penetração de 6 mm dos incisivos superiores. Eles relataram que o parafuso permaneceu estável durante todo o tratamento. Bousquet *et al.*, em 1996 instalaram um pino de liga de titânio de 0,7 mm de diâmetro e 6 mm de comprimento, fixando permanentemente o primeiro molar através da fase oclusal na posição (SUNG *et al.*, 2017).

Kanomi descreveu em 1997 usando o sistema ortodôntico Mini-Implante System especialmente projetado, o protocolo cirúrgico para implantes de 1,2 mm de diâmetro e 6 mm de comprimento.

Os mini-implantes ainda mantêm as vantagens como simples instalação, baixo custo, nenhum desconforto pós-operatório para os pacientes e independência da cooperação do paciente (JANSON *et al.*, 2016).

INDICAÇÕES CLÍNICAS

Dentre as indicações clínicas para o uso de mini-implantes podemos citar: retração do segmento anterior; verticalização de molares; intrusão de dentes, descompensação total do arco (MELO *et al.*, 2016).

CONTRAINDICAÇÕES ABSOLUTAS

Refere-se a pacientes que praticamente não podem ser submetidos a nenhuma intervenção cirúrgica devido a doença, doença metabólica ou tratamento. Estes são geralmente com certas doenças metabólicas como: diabetes juvenil (tipo 1), distúrbios do sangue envolvendo glóbulos vermelhos (anemia), glóbulos brancos (falta de defesas), aqueles com doença óssea localizada e generalizada e até aqueles submetidos a radioterapia e pacientes que não apresentam espessura óssea suficiente para instalação (JOSGRILBERT *et al.*, 2018).

VANTAGENS E DESVANTAGENS DOS MINI-IMPLANTES

As vantagens dos mini-implantes são: são pequenos e podem ser implantados em uma área ampla; Fácil de instalar e remover; Pode ser acionado imediatamente desde que tenha boa estabilidade inicial; Conforto do paciente (BEZERRA, 2013).

As limitações do uso de mini-implantes como ancoragem para movimentos ortodônticos referem-se apenas a fatores biomecânicos, como força excessiva e falta de higienização por parte do paciente (BEZERRA, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, os mini-implantes são amplamente utilizados na mecânica ortodôntica, pois têm se mostrado uma alternativa com excelentes resultados em situações clínicas que requerem máxima ancoragem e mínima colaboração do paciente. Os implantes possuem as vantagens de tamanho pequeno, baixo custo e instalação e remoção convenientes. São amplamente utilizados em aplicações clínicas como retração, extensão, compressão e extrusão de dentes anteriores e posteriores. Devido à sua versatilidade, os mini-implantes também podem ser utilizados em situações clínicas onde é necessário um dispositivo mecânico com ancoragem óssea estável para que não ocorram movimentos indesejados durante o tratamento ortodôntico corretivo.

O sucesso dos mini-implantes está associado a um bom planejamento, colocação correta e orientação do paciente sobre uma boa higiene bucal, especialmente em locais difíceis para manter a saúde periimplantar.

Para ortodontistas profissionais que desejam um tratamento previsível, os implantes de precisão são agora uma ferramenta indispensável.

REFERÊNCIAS

BEZERRA F, Villela H, Júnior LM, Diaz L. **Ancoragem ortodôntica absoluta utilizando microparafusos de titânio**. ImplantNews. 2014.

JANSON M, Sant'ana E, Vasconcelos W. **Ancoragem esquelética com mini-implantes: incorporação rotineira da técnica na prática ortodôntica**. Rev. Clin. Ortodon. Dental Press. 2016.

JOSGRILBERT VFL, Henriques CFJ, Henriques PR, Tirloni P, Kayatt EF, Godoy TH. **A utilização dos mini-implantes na mecânica ortodôntica contemporânea.** Rev. Clín. Ortodon. Dental Press. 2018

LEE SJ, Kim HD, Park CY, Kyung HS, Kim KT. **The Efficient use of Midpalatal Miniscrew Implants, Angle Orthodontist.** 2014

LIM JH, Choi JY, Evans AC, Hwang SH. **Predictors of initial stability of orthodontic miniscrew implants,** European Journal of Orthodontics 1 of 5, doi: 10.1093/ejo/cjq122, January 2012.

MARASSI C, Leal A, Herdy LJ, Chianelli O, Sobreira D. **O uso de miniimplantes como auxiliares do tratamento ortodôntico,** Ortodontia SPO. 2015.

MELO MCA, Zimmermann LL, Chiavini RCP, Belaver SE, Leal AH, Thomé G. **O uso de miniimplantes como ancoragem ortodôntica – planejamento ortodôntico/cirúrgico.** Rev. Clin. Ortodon. Dental Press. 2016.

SUNG HJ, Kyung MH, Bae MS, Park SH, Kwon WO, Jr. McNamara AJ. **Mini-implantes.** Nova Odessa - SP: Napoleão Editora e Livraria; 2017.

CAPÍTULO XXII

DISLEXIA: COMPREENDER PARA MELHOR EDUCAR

Francisca das chagas Viana Rocha¹²³; Poliana das Neves Soares¹²⁴;
Neritania Barboza Pereira¹²⁵; Maiara Barbosa Pereira da Silva¹²⁶.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-22

RESUMO: Dislexia é um transtorno específico de aprendizagem que acomete dificuldade na aquisição e fluência da leitura e escrita, desenvolvimento cognitivo dentro dos padrões de normalidade, déficit no processamento fonológico e baixo desempenho em algumas habilidades cognitivas são as principais características encontradas nesse transtorno. A identificação precoce e o adequado processo intervertido são essenciais para minimizar os efeitos negativos da dislexia. Para tanto, há necessidade de conhecimento sobre a diversidade encontrada no transtorno, bem como capacidade de adequar a intervenção à dificuldade da criança. Nesse sentido, o objetivo principal deste artigo é abordar os principais conceitos relativos à dislexia, sua identificação e algumas possibilidades de intervenção. A busca de conhecimentos a respeito do tema abordado se deve ao fato de que tanto educadores como pais de alunos, poucos sabem a respeito do tema proposto, fazendo com que crianças sofram um diagnóstico errado ou sofra preconceitos. Mediante os estudos realizados verificou-se que a Dislexia é um dos distúrbios que mais acomete crianças em idade escolar, e que com a realização de um diagnóstico e a ajuda de profissionais e da família a criança poderá se desenvolver sem grandes problemas.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia. Transtorno. Diagnóstico.

DYSLEXIA: UNDERSTAND TO BETTER EDUCATE

ABSTRACT: Dyslexia is a specific learning disorder that affects difficulty in reading and writing acquisition and fluency, cognitive development within the norms of normality, deficit in phonological processing and low performance in some cognitive abilities are the main characteristics found in this disorder. Early identification and the appropriate intervertebral process are essential to minimize the negative effects of dyslexia. Therefore, there is a need for knowledge about the diversity found in the disorder, as well as the ability to adapt the intervention to the child's difficulty. In this

123 Graduação: Pedagogia, universidade federal do Rio Grande do Norte. Pós graduação em gestão e coordenação: Faculdade Integrada do Brasil (FAIBRA). Pós-Graduação em educação infantil e anos iniciais: Faculdade do Maciço de Baturité. Professora no CEMEI Wilma Maria De Faria-Alto Do Rodrigues-RN. E-mail: francy_viana@hotmail.com

124 Pedagoga, pela UFRN. Especialização pela Faved em Educação Especial e Inclusiva. Atua no magisterio da Educação Basica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), no município de Pendências/RN. E-mail: polianadasnevessoares@gmail.com

125 Pedagoga, pelo ISEP instituto superior de Educação de Pesqueira. Especialista em Educação infantil e anos iniciais: faculdade IPEMIG. Especialista em psicopedagogia institucional e clínica pela faculdade Maciço de Baturité. Professora no município de Alto do Rodrigues. E-mail: neritania2016@gmail.com

126 Pedagoga, Faculdade Maciço de Baturité. Especialista em Educação e psicomotricidade (Focus). Especialista em Neuroeducação (Focus). Curso de aperfeiçoamento Conhecendo a LDB e Introdução a Psicopedagogia Magistério. Cuidadora no município de Alto do Rodrigues. E-mail: maia25barbosa@gmail.com

sense, the main objective of this article is to address the main concepts related to dyslexia, its identification and some intervention possibilities. The search for knowledge about the topic is due to the fact that both educators and parents of students, few know about the proposed theme, causing children to suffer a wrong diagnosis or suffer prejudice. Dyslexia has been shown to be one of the most common disorders in children of school age, and with the diagnosis and the help of professionals and the family, the child can develop without major problems.

KEYWORDS: Dyslexia. Disorder. Diagnosis.

INTRODUÇÃO

Dentre todos os transtornos de aprendizagem que atingem crianças e adolescentes, a dislexia é, sem dúvida, o mais pesquisado e difundido. Nos últimos anos, milhares de pesquisas foram desenvolvidas a esse respeito. Como resultado, há hoje dados robustos sobre a natureza, etiologia, diagnóstico, formas de tratamento e evolução desse distúrbio que afeta a vida de tantos indivíduos em todo o mundo.

Apesar disso, a sensação que se tem é que ainda há dificuldade em se lidar adequadamente com esse transtorno, principalmente no contexto escolar. Como consequência, não é incomum termos de um lado o professor, que se sente frustrado e impotente por não saber lidar adequadamente com essa problemática, e de outro, o aluno, que vivência o constante sentimento de fracasso no curso do seu desenvolvimento.

Diante disso, há necessidade de que o profissional da educação adote uma nova postura em relação ao processo ensino-aprendizagem das crianças com dificuldade na leitura e escrita, secundárias (ou não) à dislexia. Tal postura exige capacidade de identificar precocemente aquelas que não estão evoluindo conforme o esperado, avaliar fatores de risco para o transtorno e elaborar e executar trabalho interventivo voltado para as dificuldades encontradas.

Com isso, o professor terá meios para analisar a evolução do seu aluno e poderá, quando necessário, encaminhar com mais segurança à criança com suspeita de dislexia à investigação interdisciplinar para diagnóstico diferencial. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser mero expectador e passa a ser sujeito atuante, não só no processo de identificação e diagnóstico da dislexia, mas também na sua intervenção, que será necessária durante todo o processo de escolarização formal do indivíduo.

Hoje, este é um tema que está sendo bem divulgado pelos meios de comunicação e os educadores estão buscando se informar sobre os distúrbios de aprendizagem, para que não corra mais a exclusão desses alunos com distúrbio de aprendizagem.

O presente trabalho procura melhor esclarecer e orientar a todos que de certa maneira se encontram envolvidos com a problemática da Dislexia e se preocupam com as questões da leitura e querem compreender e ajudar aqueles que têm dificuldades neste domínio: pais, educadores, familiares e aos próprios disléxicos. Procura-se definir o conceito de Dislexia, assim como, refere-se a um breve histórico do distúrbio; suas características, diagnóstico.

Para o problema de como detectar o aluno com possíveis sintomas da dislexia e ajudá-lo a se sair tão bem na leitura e escrita quanto os colegas, coloca-se a hipótese de que a criança disléxica ou com possíveis sintomas da dislexia tem problema de aprendizagem e se faz necessário fazer avaliações com especialistas para receber um tratamento e ensino adequado, com isso é possível contornar muitos problemas de aprendizagem que ela venha apresentar. Os educadores são geralmente os primeiros a notar as dificuldades das crianças na fase da alfabetização, porém, sem as informações necessárias sobre o distúrbio, não as atende de maneira a tornar menos árduo os problemas, para dar continuidade ao aprendizado, recorrendo aos pais, que preocupados, procuram profissionais ligados à área.

DESENVOLVIMENTO

A DISLEXIA – O QUE É DISLEXIA?

Segundo Samuel T. Orton, um dos primeiros pesquisadores, neurologista que trabalhou inicialmente com vítimas de traumatismo, conheceu um menino em 1925 que não conseguia ler e apresentava os mesmos sintomas das vítimas, curioso, estudou sobre as dificuldades de leitura e concluiu que havia um distúrbio não relacionado com os traumatismos neurológicos que provoca a dificuldade no aprendizado da leitura e assim definiu a dislexia:

É uma dificuldade que ocorre no processo de leitura, escrita, soletração e ortografia. Não é uma doença, mas um distúrbio com uma série de

características. Torna-se evidente na época da alfabetização, embora alguns sintomas já estejam presentes em fases anteriores. Apesar de instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem. A dislexia independe de causas intelectuais, emocionais e culturais. É hereditária e a maior incidência é em meninos na proporção de três para um (IANHEZ; NICO, 2002, p. 21-22).

As autoras Maria Eugênia Ianhez e Maria Angela Nico (2002) confirmam que a dislexia pode aparecer de repente na vida adulta e que é chamada de “dislexia adquirida”, ou afasia e que se diferencia da dislexia de desenvolvimento, que é hereditária e congênita. Este distúrbio é mais fácil descrever do que denominar, como se pode notar na citação acima, contudo, o importante é identificar o problema para que se possa ajudar e ensinar os que necessitam adequadamente. As escritoras Maria Zita Rodrigues e Leila Silveira (2008) mencionam uma questão que nos faz refletir:

A dificuldade de conhecimento e de definição do que é dislexia, faz com que se tenha criado um mundo tão diversificado de informações, que confunde e desinforma e causa ainda ignorada evasão escolar em nosso país, e uma das causas do “analfabetismo funcional” que, por permanecer envolta no desconhecimento, na desinformação ou na informação imprecisa, não é considerada como desencadeante de insucessos no aprendizado (RODRIGUES; SILVEIRA, 2008, p. 3).

Após várias leituras acredita-se que a dislexia sem causas definidas ainda, é um problema neurológico, genético e geralmente hereditário que caracteriza-se pela intensa dificuldade na leitura, escrita e soletração.

SINTOMAS COMUNS DA DISLEXIA

As autoras Maria Eugenia Ianhes e Maria Ângela Nico (2002) elencam uma série de sintomas que pessoas disléxicas podem apresentar, tais como:

dificuldade com a coordenação motora fina e grossa, dificuldade no processamento auditivo, dificuldade visuoespacial, discalculia, disgrafia, disnomia, memória de curto prazo, excelente memória de longo prazo, dispersão, entre outros (IANHEZ; NICO, 2002, p. 26-27).

Estes são sintomas que as pessoas disléxicas podem apresentar e manifestar de forma isolada ou combinada, onde deve-se lembrar que nem todos os indivíduos apresentam os mesmos sintomas e a combinação destes também ocorrem de forma diferente, devido a cada indivíduo ser único neste mundo.

A apresentação de alguns ou vários sinais de alerta não significa que a pessoa seja disléxica, mas que apresenta um quadro de risco, ou seja, um distúrbio ou déficit de aprendizagem. A criança passará pelo processo de avaliação realizada por uma equipe multidisciplinar especializada, mas se não houver passado pelo processo de alfabetização o diagnóstico será apenas de risco. Mas se a criança for observada pelos pais e educadores a dislexia poderá ser detectada precocemente, pois quando a dislexia é genética a criança apresentará desde pequena algumas características que a diferencia da criança que não apresenta nenhum sintoma.

A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO DA DISLEXIA.

É importante haver uma boa troca de informações, experiências e até sintonia dos procedimentos executados, entre profissional, escola e família para fechar o quadro de diagnóstico sobre a dislexia. Uma observação encontrada no folheto da ABD (Associação Brasileira de Dislexia), "O fracasso escolar e os distúrbios de aprendizagem" é que depois da valorização e diagnosticado a dislexia a criança não ficará mais exposta ao rótulo de preguiçosa, desatenta, bagunceira, etc.

Essa troca de informações no "estudo do caso" de diagnóstico sobre a dislexia será importante também para se fazer o encaminhamento adequado. O diagnóstico deve esclarecer os pais, os professores e o profissional que fará o acompanhamento, bem como o próprio disléxico.

Quando a criança for diagnosticada com dislexia, os pais devem procurar a escola e informar tanto a direção, quanto aos professores a atual situação do aluno.

O DISLÉXICO NA ESCOLA – O ALUNO E A DISLEXIA

Após o aluno ser diagnosticado com dislexia a família documentada leva na escola para que este possa entrar no processo da legislação vigente que apoia todos que apresentam esse problema e que ele possa ter perante seus professores sistemas diferenciados de avaliação.

IANHES e NICO ainda dizem que a dislexia não tem cura, mas que podemos melhorar o quadro com apoio e ensino adequado, o dislético sempre contorna suas dificuldades, encontrando seu caminho.

O dislético geralmente demonstra insegurança e baixa autoestima, sentindo-se triste e culpado. Muitos se recusam a realizar atividades com medo de mostrar os erros e repetir o fracasso. Com isto criam um vínculo negativo com a aprendizagem, podendo apresentar atitude agressiva com professores e colegas (ARAÚJO, 2007, p. 1).

Com isto pode vir a ocorrer o abandono da sala de aula ou, se consegue chegar até o fim é com muito esforço e às vezes sofrimento psicológico, pela discriminação que sofre, e muitas vezes não terminará seus estudos totalmente alfabetizada. Desta forma, ela pode se submeter às funções menores no campo do trabalho ou então podendo encaminhar-se para a marginalidade, as frustrações acumuladas podem conduzir a comportamentos antissociais, à agressividade e a uma situação de marginalização progressiva, quando poderiam ser gênios se tivessem o apoio da sociedade naquilo que deveriam ter obrigatoriamente: a educação.

O PAPEL DO PROFESSOR

O papel do professor é acompanhar os alunos, todavia deve estar atento às particularidades, observando possíveis dificuldades, incentivando o procedimento de um diagnóstico especializado e se preparar para dar o apoio, resgatar a autoconfiança do aluno, ter um olhar transigente e compreender que o desenvolvimento deste aluno terá tempo diferente. É importante o que o professor independente da série tenha em suas estratégias algumas medidas que possam ajudar o aluno dislético entre elas:

- A avaliação através de questões orais;
- Valorização do que foi aprendido qualitativamente em detrimento do quantitativo;
- Conversar com o aluno individualmente;
- Use sempre que possível diversos materiais de apoio e estratégias pedagógicas para apresentar um conhecimento novo;
- Apresente de forma contextualizada o vocabulário novo;

- Evite falar e escrever ao mesmo tempo;
- Propor dinâmicas de grupo, entrevistas e trabalho de campo;
- Diversifique a avaliação com métodos alternativos;
- Durante as avaliações permita o uso de material de apoio (tabuadas, calculadoras e dicionários);
- Dessa forma a escola estará contribuindo para amenizar as dificuldades do disléxico.

Segundo as autoras Maria Zita Rodrigues e Leila Silveira (2008)

O papel do educador é despertar no aluno o interesse pelo saber se isso não acontecer este aluno não desenvolve sua criatividade e capacidade para construir sua própria história de vida, por isso é importante que o professor conheça o universo cultural de cada cultural (RODRIGUES; SILVEIRA, 2008, p. 5).

Há ações muito importantes que os educadores devem colocar em prática para que o aluno disléxico se desenvolva e acompanhe os colegas de sala de aula.

Quando o educador investiga, ele olha, observa, faz anotações, observa novamente com mais atenção, tira suas conclusões e principalmente age, faz. É essa ação que o diferenciara dos demais e o tornara importante aos seus educandos, pelo fato deste professor olhar com atenção e agir. Um dos problemas indicados pelos próprios professores é que geralmente os professores do ciclo I do Ensino Fundamental não têm a formação precisa pra realizar o diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem, mas através da observação pode detectar as dificuldades que o aluno apresenta.

Contudo, o professor tem um papel muito importante, principalmente os professores de alfabetização, pois é nessa fase que se torna evidente os possíveis sintomas da dislexia, e por vezes o aluno só tem o professor como alguém preocupado com sua aprendizagem e bem estar.

O PAPEL DA FAMÍLIA

A família constitui uma estrutura fundamental para o desenvolvimento de toda e qualquer criança. E tem um papel fundamental no processo de reeducar a criança com dislexia, e fornece-lhe instrumentos diversos e alternativos na aquisição da linguagem. A

família pode contribuir por estimular a autoestima, e providenciar apoio especializado e estar em interação com a escola.

A família de uma criança disléxica tem que ser muito paciente, a criança disléxica tem dificuldade em ser organizada, em lembrarem-se das coisas, confundem horas e dias da semana, é preciso ser claro e verificar se o que lhes foi dito foi entendido, e não se deve compará-las com outras crianças da mesma idade, pois isso reforça seu conceito de incapacidade, mas também não é aconselhável superproteger a criança, para não lhe tirar a iniciativa própria e autonomia.

Ajudar a criança a fazer coisas por si próprias, ajudará na sua autonomia, ensinar ele a organizar melhor o tempo, ser paciente com relação aos progressos que a criança fizer também poderá ser de ajuda. É importante também que os pais estejam atentos, pois a criança disléxica muitas vezes pode ser chamada de bobo ou preguiçoso, chegar atrasado a compromissos, ter frustrações nos trabalhos escolares, e os pais podem ajudá-los a vencer a maioria desses desapontamentos desde que percebam a tempo, visto que a criança disléxica faz um grande esforço na escola, poderá ficar mais cansada e os pais podem auxiliar para que ela tenha um dia mais folgado, é bom lembrar que embora a criança com dislexia precisa de muita atenção, não é bom que se dê mais atenção a ela do que aos outros membros da família.

Para ajudar de maneira prática, os pais podem ler para seus filhos, independente da idade, visto que muitos disléxicos não compreendem o que estão lendo. Ajude-o a desenvolver algum interesse que talvez tenha pela arte de modo geral, como teatro, música, assista a TV, vídeos com a criança e depois conversem sobre o que viram, incentive as atividades livres e elogie, motive e estimule a autoconfiança e autoestima da criança, dessa forma os pais serão um grande auxílio e contribuirão na educação e desenvolvimento dessas crianças.

METODOLOGIA

FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS DA METODOLOGIA

A pesquisa foi do tipo bibliográfica, utilizando autores específicos, livros, artigos, documentos monográficos, periódicos (jornais, revistas, etc), textos disponíveis em sites

confiáveis, convivência no ambiente educacional, entre outros locais que apresentam um conteúdo documentado. A análise dos dados seguiu uma concepção hipotética dedutiva que compreende o fenômeno do particular para o geral de modo qualitativo.

A pesquisa qualitativa é utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determina hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias (RODRIGUES, 2009, p. 90).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste trabalho que foi resultado de uma revisão bibliográfica, na qual consultamos teóricos como Ianhes, Araújo, Nico, Rodrigues, Vygotsky, Silveira, entre outros que tratam das dificuldades do aluno com dislexia. Ainda verificamos através das consultas a estes estudiosos que algumas das dificuldades do aluno com dislexia diz respeito ao acompanhamento dos professores, na maioria das vezes, estes alegam não poder dar um atendimento individual adequado aos alunos que apresentam tal problema por conta do excesso de alunos em cada sala de aula.

Defendemos que o planejamento pedagógico deve levar em conta essas questões, pois ainda se tem nas escolas aquele planejamento aplicado pelos professores a todos os alunos de maneira geral, algumas até utilizam atividades de intervenção com os alunos com dislexia, porém, não se pode dizer que este método é totalmente errado, mas para que ele seja bem sucedido é preciso que haja um acompanhamento sistemático do trabalho dos professores que não recebem o auxílio de especialistas para desenvolverem a contento suas atividades.

Portanto, diante dos dados encontrados na revisão bibliográfica, verificamos que as escolas, na sua grande maioria, ainda não estão preparadas para lidar com as dificuldades existentes em alunos com dislexia, uma vez que não têm profissionais especializados para lidar com tais dificuldades. Pelas consultas realizadas para o desenvolvimento desse trabalho, vimos que muitas vezes não há uma preocupação em se investigar o desenvolvimento do aluno com dislexia como resultante de um processo

histórico-cultural. Então, são utilizadas provas e avaliações que não estão coerentes com a realidade dos alunos.

Vygotsky (1896-1934) acreditava que o desenvolvimento humano é determinado pelo contexto histórico-cultural em que o sujeito está inserido. É de suma importância dizer que é preciso valorizar as potencialidades do aluno com dislexia para que haja uma intervenção apropriada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após leituras e análises de livros e artigos sobre a dislexia, pode-se afirmar que apesar de ser uma dificuldade de aprendizado comum, como mostram os estudos, a dislexia é um desafio escolar que coloca o professor para refletir sobre seu papel e sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, afinal, é no ambiente escolar que crianças, adolescentes e até jovens e adultos acabam apresentando suas dificuldades.

Isto reforça a importância da atenção que professores e pedagogos devem ter em relação às dificuldades dos seus alunos, sabendo sobre a dislexia para poder solicitar diagnóstico e mais do que isso saber planejar boas estratégias, adotar metodologias diferentes de ensino com bons desafios com a intenção de elevar a autoestima e superar as dificuldades existentes. Pois uma aprendizagem saudável pode até ir, além dos limites, com rotina e disciplina, mas de uma forma agradável. Enfim a leitura é uma habilidade linguística difícil e complexa que transcende o discurso simples, depende de vivência e contextualização e é a mais diretamente relacionada a dislexia, no entanto esta é apenas uma dificuldade e não impossibilidade, por isso é necessário se estabelecer quais as melhores formas de aprender, evitando assim o fracasso escolar dos estudantes disléxicos.

O entendimento da dislexia ainda está em andamento e deve continuar por ser um distúrbio de relevância no contexto escolar. Procurou-se demonstrar neste artigo que o professor, na sua prática diária, é elemento essencial não só para a identificação dos fatores de risco da dislexia, mas também para o seu diagnóstico e intervenção. O sucesso do processo interventivo dependerá, em grande parte, da atuação da escola, já que é nesse contexto que a criança permanece a maior parte do seu tempo. Intervenções com

especialistas são fundamentais e, certamente, serão necessárias no curso do desenvolvimento da criança com dislexia.

Entretanto, deve-se ter clareza que se trata de um trabalho de parceria. Sem a mesma, corre-se o risco de se produzir fracasso escolar, com todas as consequências que isso envolve. Ressalta-se, ainda, que o processo de intervenção escolar não se encerra quando a criança com dislexia aprende a codificar e decodificar palavras e textos, já que a compreensão na leitura geralmente está prejudicada. Assim sendo, durante todo o processo educativo, a criança e/ou adolescente podem necessitar de atenção, muitas vezes individualizada.

Apesar de todos os entraves vivenciados no nosso contexto educacional, considera-se que a intervenção psicopedagógica adequada no contexto escolar é possível e viável desde que haja estudo constante, formação continuada e principalmente envolvimento e perseverança por parte da escola.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Simaia Sampaio Maia Medrado de. **Distúrbio e transtornos**. 13 dez. 2007. Disponível em <http://psicopedagogiabrasil.com.br>.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (ABD). **Dislexia**. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br>.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DISLEXIA. **Artigo Científico**. Disponível em: http://www.andislexia.org.br/hdl6_12.asp.
- IANHES, Maria Eugênia; NICO, Maria Angela. **Nem sempre é o que parece: Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.
- REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA – Disponível em <http://www.revistapsicopedagogia.com.br>
- RODRIGUES, A. J. **Metodologia científica. Completo e essencial para a vida universitária**. São Paulo, Avercamp, 2006: II
- RODRIGUES, Maria Zita; SILVEIRA, Leila. **Dislexia: Distúrbio de aprendizagem da leitura e escrita no Ensino Fundamental**. 24 abr. 2008.
- UNIÃO SOCIAL CAMILIANA. **Manual de orientações para trabalhos acadêmicos**. 3. ed. rev. amp. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2012.
- VYGOTSKY, S. S L.S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CAPÍTULO XXIII

A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL PELA PERSPECTIVA DA LDB

Francisca das chagas Viana Rocha¹²⁷; Dominique Lemos de Melo¹²⁸;
Neritania Barboza Pereira¹²⁹; Maiara Barbosa Pereira da Silva¹³⁰.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-23

RESUMO: No decorrer desta pesquisa, buscou-se avaliar o experimento da educação de qualidade como direito fundamental brasileiro. Para tanto, agiu-se no sentido de compreender até que ponto a aplicabilidade e a eficácia das leis que amparam a LDB implicam no usufruto pleno do direito público e subjetivo à educação de qualidade. Nesta perspectiva, o principal objetivo desta atividade de pesquisa consumou-se pela análise da proteção normativa da educação com acesso universal e de qualidade no Brasil para todos. Algo do tipo só é factível de acontecer apontando-se as suas prováveis falhas, além de suas inevitáveis repercussões para o experimento da cidadania e da inclusão social, validando a relevância das políticas públicas na área. Isto tudo foi sendo feito em uma atividade de revisão bibliográfica concretizada mediante o uso da abordagem qualitativa para o entendimento de todos os pormenores que lhe fundamentam. Tal fato não se constata por acaso, visto que boa parte dos seus direitos, incluindo-se a manutenção da própria dignidade estão sendo relegados. Se a construir um ambiente melhor para todos, educação de qualidade é uma premissa válida. Por isto, no decorrer desta atividade de pesquisa, busca-se justamente enfatizar isto.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos fundamentais. Educação e inclusão. Educação.

BASIC EDUCATION AS AN INSTRUMENT OF INCLUSION AND SOCIAL TRANSFORMATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE LDB

ABSTRACT: In the course of this research, we sought to evaluate the experiment of quality education as a fundamental Brazilian right. To this end, efforts were made to understand to what extent the applicability and effectiveness of the laws that support the LDB imply the full enjoyment of the public and subjective right to quality education. In this perspective, the main objective of this research activity was consummated by the analysis of the normative protection of education with universal and quality access in

127 Graduação: Pedagogia, universidade federal do Rio Grande do Norte. Pós graduação em gestão e coordenação: Faculdade Integrada do Brasil (FAIBRA). Pós-Graduação em educação infantil e anos iniciais: Faculdade do Maciço de Baturité. Professora no CEMEI Wilma Maria De Faria-Alto Do Rodrigues-RN. E-mail: francy_viana@hotmail.com

128 Graduada em Pedagogia - UERN/ASSÚ. Cuidadora no município de Alto do Rodrigues. E-mail: domilemos015@hotmail.com

129 Pedagoga, pelo ISEP instituto superior de Educação de Pesqueira. Especialista em Educação infantil e anos iniciais: faculdade IPEMIG. Especialista em psicopedagogia institucional e clínica pela faculdade Maciço de Baturité. Professora no município de Alto do Rodrigues. E-mail: neritania2016@gmail.com

130 Pedagoga, Faculdade Maciço de Baturité. Especialista em Educação e psicomotricidade (Focus). Especialista em Neuroeducação (Focus). Curso de aperfeiçoamento Conhecendo a LDB e Introdução a Psicopedagogia Magistério. Cuidadora no município de Alto do Rodrigues. E-mail: maia25barbosa@gmail.com

Brazil for all. Something of the kind is only possible to happen by pointing out its probable flaws, in addition to its inevitable repercussions for the experiment of citizenship and social inclusion, validating the relevance of public policies in the area. This was all done in a bibliographic review activity carried out using a qualitative approach to understand all the details that underlie it. This fact is not seen by chance, since a good part of their rights, including the maintenance of their own dignity, are being relegated. If building a better environment for everyone, quality education is a valid premise. For this reason, in the course of this research activity, we seek precisely to emphasize this.

KEYBOARDS: Fundamental rights. Education and inclusion. Education.

INTRODUÇÃO

Neste Artigo, adotar-se-á como tema a educação básica como instrumento de inclusão e transformação social pela perspectiva da LDB. Perante a amplitude que se constata nele, no estudo também deverão ser considerados os aspectos econômicos, políticos e sociais que permeiam o direito à educação no Brasil. A meta será realizar essa tarefa orientando-se pela abordagem qualitativa mediante o materializar de uma revisão bibliográfica — como mais adiante se explicará.

Desde a constituição de 1988, a educação no Brasil se transformou em uma premissa fundamental aos seus cidadãos. Nesta perspectiva, ela passou a ser salvaguardada pela força da lei pátria visando universalizar o seu acesso para todos de igual maneira, sem abrir mão da necessária qualidade que nela se espera em todas as ocasiões e contextos. Tal posicionamento implicou em uma mudança normativa adequada às necessidades de educação da população, viabilizando-se o qualificar o experimento da cidadania de forma ampla e irrestrita para todos. Assim se constata porque a educação (daquele momento em diante) se transformou em um instrumento adequado ao constituir uma melhor sociedade para todos. Assim se constata porque o conhecimento, se usado de maneira adequada, pode implicar na construção de uma sociedade melhor para todos (AGUIAR, 2016). Da consciência de tudo isto, a carta Magna de 1988, se não resolve todos os problemas educacionais do Brasil, pelo menos buscar universalizá-la para que questões como, por exemplo, o analfabetismo funcional seja resolvido o mais breve possível.

Apesar dos avanços que foram registrados nos últimos anos em relação ao aumento significativo das matrículas em escolas públicas de todo o Brasil, a educação ainda não se universalizou por inteiro. Assim se observa porque uma parcela considerável

da população jovem e adulta brasileira em muitos casos ainda se encontra sem meios para usufruir de uma educação de qualidade. Por questões normalmente econômicas e sociais, além de exclusivas da própria pessoa, muitos não terminaram seus estudos no tempo recomendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Isto significa que estão em condições inferiores de usufruir boa parte dos seus direitos bem como de manifestar os seus respectivos deveres políticos e sociais porquanto se encontram desabilitados do uso qualificado do conhecimento. Para que isto se resolva da melhor maneira possível, é preciso reinseri-los no sistema público de ensino, o que nos últimos anos vem se realizando pela educação inclusiva e cidadã. Mesmo que já tem apresentado bons resultados, a LDB ainda necessita de muitas melhorias para que a sociedade brasileira realmente universalize com qualidade a educação que disponibiliza para todos os seus cidadãos (BACICH; MORAN, 2017). Com isto acontecendo, a sociedade brasileira possibilitará o experimento qualificado da cidadania ampla e irrestrita para todos — conforme a constituição cidadã de 1988 pré-determina. Algo assim não será, evidentemente, viável com a continuidade de quantitativo de analfabetos, semianalfabetos ou alfabetos funcionais.

Dito isso tudo, o problema de pesquisa que se deseja resolver nesta futura atividade de pesquisa sintetiza-se na seguinte indagação: Até que ponto a aplicabilidade e a eficácia das leis que amparam a LDB implicam no usufruto pleno do direito público e subjetivo à educação de qualidade? Será na tentativa de apresentar uma provável resposta para esta pergunta que todas as atividades deverão se consumir mais adiante neste provável trabalho de conclusão de curso. Por consequência, o principal objetivo desta atividade de pesquisa se efetivar mediante a análise da proteção normativa da educação com acesso universal e de qualidade no Brasil, apontando as suas prováveis falhas, além de suas inevitáveis repercussões para o experimento da cidadania e da inclusão social.

Como já dito antes, esta atividade de pesquisa se consumará mediante uma revisão bibliográfica fundamentada na abordagem qualitativa. Isto significa que os seus resultados dependerão, portanto, do uso de fontes escritas tanto as de natureza primária como também as secundárias as quais serão exploradas pelo método teórico-indutivo (BARBOSA, 2016; 2019). Atua-se desta maneira visando compreender em todos estes

materiais todos os prováveis conceitos e definições, além de ideias e premissas, que serão úteis ao equacionar adequado da problemática que aqui se investiga.

Em suma, são estas as ideias mais importantes que deverão ser exploradas nesta atividade de pesquisa. Ante as suas prováveis limitações, espera-se, de qualquer modo, que sejam pelo menos úteis ao entendimento a educação como direito fundamental de qualquer pessoa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o intuito de maximizar a qualidade geral das fontes consultadas, será realizado um levantamento bibliográfico inicial na ferramenta eletrônica do Google Acadêmico para encontrar as 10 (dez) mais importantes publicações que versam sobre tema que aqui se investiga publicadas nos últimos 10 (dez) anos. Isto tudo se constata em:

Uma atitude de tal então natureza visa qualificar as fontes que podem ser usadas no decorrer do estudo, implicando em melhores resultados adiante inclusive fomentando o equacionar apropriado da problemática que neste estudo se investiga. Certamente um ato de tal amplitude implica em um vislumbre apropriado de todos os elementos que poderão ser importantes ao compreender sistemático dos conceitos e das definições essenciais ao estudo do tema que aqui se deseja dimensionar.

Para realizar um estudo deste tipo, é importante fundamentá-la em um método que maximize os seus futuros resultados. Na prática, isto só irá acontecer cumprindo algumas atividades, as quais seriam: 1) identificação do tema ou questão de pesquisa; 2) estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos; 3) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados; 4) avaliação dos estudos incluídos; 5) interpretação dos resultados; e 6) apresentação da revisão. Isto tudo devidamente estabelecido, para a realização da busca serão acessados artigos disponíveis no Google, visando identificar dissertações e teses que também se encaixavam no perfil temático escolhido. A busca será feita no primeiro semestre de 2021, utilizando três descritores: 1º Educação e direito; educação no Brasil; e 3º educação e desafios.

Quanto aos critérios de inclusão das publicações, foram apontadas as seguintes premissas: publicação integral em língua portuguesa, publicada em alguma instituição de ensino e ou pesquisa estabelecida no Brasil nos últimos seis meses. Além disto, aqui

foram excluídos da amostra de pesquisa todos os textos no formato de resumos e todos aqueles que se encontravam repetidos nas bases de dados dos dois portais consultados, visando “evitar a duplicidade de material, implicando em um melhor vislumbre sobre as principais particularidades do objeto investigado” (LAKATOS; MARCONI, 2015; 2017).

EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO BRASIL

Ao dimensionar a eficácia das políticas públicas de educação cidadã e inclusiva no Brasil, será plausível de se entender até que ponto questões como o analfabetismo, o semianalfabetismo e o analfabetismo funcional estão sendo combatidas, adequando-se aos anseios dos populares (BEHERENS, 2019). Será sempre daqui que ações deste tipo deve tomar como base as suas ações, inclusive pela prática da Educação cidadã e inclusiva.

Na prática, a meta de qualquer política pública é resolver bem as demandas dos populares, incluindo-se o custeio da qualidade de vida desejada por todos, o que não poderá acontecer sem educação. Isto se faz planejando-se bem todos os passos necessários em um objetivo de tamanha envergadura: educar com qualidade todos os cidadãos brasileiros (BORDENAVE; PEREIRA, 2018). Aliás, qualquer plano, logo após a organização, a direção e o controle dos recursos disponíveis para que algo se efetive da melhor maneira adiante, implica no dimensionar sistemático dos resultados que ele possibilitou no uso. Se o que ele possibilitou não se adequa ao que pré-determinava, é importante descobrir por qual razão isto se sucedeu, viabilizando-se prováveis correções no futuro. Nesta perspectiva, não basta apenas elaborar ações públicas na área da educação visando beneficiar todos, mas tomar consciência dos seus resultados derradeiros. Algo do tipo possibilitará que sejam identificados, analisados, compreendidos e posteriormente corrigidas todas as falhas que inviabilizaram a universalização de qualidade da educação no Brasil nos dias de hoje.

Antes de qualquer outra meta, o que uma educação universal e de qualidade deve oferecer é o constituir de todos os meios adequados a criação e a manutenção subsequente de um ambiente melhor para pessoas. Assim se sucede porque a meta intrínseca de ações

deste tipo, ou seja, de políticas públicas de educação inclusiva, é oferecer melhor qualidade de vida para todos mediante a vulgarização sistemática de saberes essenciais ao experimento eficaz e pleno da cidadania. Somente desta maneira será factível um ambiente melhor para todos em subsequência (BUFFA, 2012). Algo impossível de acontecer, caso não se sejam considerados todos os desafios que ainda estão a impedir a prática da LDB, apesar da base legal que lhe fundamenta no momento.

Por tudo isso, esta atividade deverá se realizar, visto que apenas desta maneira será possível dimensionar tanto a amplitude como também a qualidade da eficácia geral das políticas públicas de educação destinadas a inclusão e cidadania (CALDART, 2018).

A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO BRASIL

No momento, é válido fomentar todos os meios úteis ao qualificar de todas as atividades ensino destinadas aos cidadãos brasileiros porque somente assim serão vencidas todas as dificuldades econômicas e sociais (CANIVEZ, 2018). Somente deste modo será plausível uma educação de qualidade universalmente experimentada por todos.

A priori, determina-se como educação de qualidade a metodologia de ensino que visa identificar, analisar, compreender e intervir em prováveis falhas didático-pedagógicas que inviabilizam um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Como tal, é uma ferramenta de gestão multidimensional da educação essencialmente global ou sistêmica (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2018). Algo assim só será plausível em uma sociedade capaz de valorizar a universalização do ensino de qualidade.

Fundamentando-se em uma perspectiva sistêmica, a educação de qualidade efetiva-se pela análise multidimensional de vários fatores que irão contribuir para a gestão de um determinado de ensino se efetive melhor. Na prática, estes fatores são os indicadores básicos de desempenho que se vislumbram em qualquer atividade ou empreendimento de ensino, no conjunto, afetam bastante a atuação final que se espera em qualquer ato de gestão escolar (FERREIRA, 2017). Quem é capaz de explorá-los, pode efetivar melhor os seus objetivos, incluindo-se a desejada eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Todas estas ações são imprescindíveis para que o ensino se universalize com qualidade adiante.

Durante muito tempo, cogitava-se que apenas dimensionando-se os índices de aprovação, seria possível apontar se uma escola, incluindo-se aquelas do ensino infantil, era um empreendimento bem-sucedido. Nas últimas décadas, vaticinou-se, todavia, a superficialidade de uma análise educacional considerando apenas os seus ganhos nos índices anuais de aprovação, relevando outros elementos organizacionais. Sendo assim, o sucesso educacional desejado passou a se efetivar pela multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, como se constata pela prática de uma educação de qualidade. Em um ambiente de ensino-aprendizagem dinâmico, é insuficiente, portanto, apenas considerar o desempenho de uma determinada atividade escolar pela perspectiva da aprovação. Assim se sucede porque inúmeros outros elementos são relevados, implicando em um grave problema social, como se observa, por exemplo, no analfabetismo funcional (GAMBOA, 2020). De qualquer maneira, será preciso universalizar antes com qualidade o ensino para todos.

No momento, a escola de qualidade tende a investir em múltiplas dimensões, fomentando a gestão estratégica do processo de ensino-aprendizagem. Algo deste tipo é plausível valorizando melhor as oportunidades de ensino, mediante o compartilhar sistêmico de competências, habilidades e saberes em simultâneo. Isto tudo pode começar a se suceder pelo uso de uma perspectiva didático-pedagógica que determine bem todas as atividades de ensino-aprendizagem, indicando se são adequadas à qualidade que se espera da educação. Conquanto possa ter se manifestado de formas mais ou menos diferentes antes, foi bem assim que se materializaram as abordagens estratégicas que foram usadas por inúmeros empreendimentos educacionais de sucesso (GATTI et al, 2011). Antes disto, todavia, é preciso que se universalize a escola de qualidade — como se determina no âmbito da legislação pátria.

Para que as escolas funcionem adequadamente, há inúmeras abordagens e ferramentas de gestão que são capazes de isto possibilitar, inclusive concedendo-se acesso universal e de qualidade para todos. Se as políticas públicas de educação são capazes de reconhecê-las e replicá-las conforme se espera, as perspectivas são favoráveis com maior frequência tanto em termos de aprovação como também em retorno social subsequente. Conquanto assim se suceda, é válido que estas abordagens e ferramentas sejam constantemente revisadas, identificando se ainda são válidas, disponibilizando os

resultados que delas se espera, corrigindo logo, se preciso for. Se não sempre assim, que disto se aproxime bastante, fomentando os meios apropriados às políticas públicas de educação (GATTI; BARRETO, 2015). Nesta perspectiva, insere-se a prática da educação de qualidade, destinando o gerir das práticas didático-pedagógicas a um desempenho de aprendizado superior, dando cabo ao analfabetismo funcional.

No geral, isso tudo se possibilita mediante a prática de uma educação de qualidade e universal porque dela derivar-se-ão todos os meios favoráveis ao ingresso de todos no sistema público de ensino. Com algo assim alcançado, é plausível dimensionar a importância de todos os meios e recursos legais com equilíbrio, identificando, analisando, compreendendo e intervindo para que tudo se realize melhor em seguida, viabilizando-se cidadania e inclusão social, de igual modo. Se isto assim se suceder no tempo preciso maximizando-se com frequência, além da redução generalizada da evasão escolar, viabiliza-se a construção de uma mentalidade de ensino-aprendizagem sistêmica habilitada a salvaguardar os direitos fundamentais (MOLINA, 2011). Desvalorizando-se a universalização do ensino de qualidade.

Conquanto suficiente em outras épocas, o sucesso das políticas públicas de educação mediante a análise exclusiva dos índices anuais de aprovação é incerto hoje. O ideal, apesar do desafio inerente aqui, é predizê-lo numa visão sistêmica, como se sucede pelo uso da educação de qualidade e universalmente plausível para todos. Isto acontecendo, não apenas as aprovações anuais, mas a relação com a sociedade, a gestão dos processos internos e a qualificação do processo de ensino-aprendizagem, serão adequadamente dimensionados (MOLINA, 2014). Atuando assim, será plausível apontar até que ponto as políticas públicas de educação são bem-sucedidas, identificando os seus pontos fortes bem como as suas fraquezas, reforçando e ampliando os primeiros, enfraquecendo e diminuindo as segundas, num só tempo.

Em um ambiente social com educação de qualidade e universalmente factível para todos, é se restringir muito querer determinar o sucesso de qualquer política pública de educação apenas considerando os índices anuais de aprovação. Compreender como ela vem lidando com os seus recursos internos, bem como todos os seus alunos, é imprescindível para pelo menos reconhecer se as atividades habituais da escola são suficientes para mantê-la funcionando bem, reduzindo-se os prováveis índices de evasão

escolar (OLIVEIRA, 2019). Isto, no entanto, é o mínimo que se espera da prática efetiva de uma política pública de educação que se destine a contribuir com a construção da cidadania ampla e irrestrita para todos.

Como uma típica ferramenta normativa de inclusão, a educação de qualidade e universalmente possível para todos cidadãos tende a contribuir para um ambiente social melhor. Se corretamente aplicadas, as políticas públicas de educação serão adequadas para que todos recebam ensino apropriado, viabilizando-se a construção da cidadania e da inclusão social (PACHECO, 2014). Apenas realizando-se nesta perspectiva, implicará em uma mentalidade normativamente diferenciada, porquanto concede valor ao que se deve, na medida certa, no tempo adequado, reduzindo-se os índices gerais de evasão escolar em seguida.

Somente assim as políticas públicas de educação poderão contribuir para a construção e da justiça social se efetive (SEVERINO, 2012). Isto realizado, será concedido aos cidadãos brasileiros uma base educacional apropriada ao arrefecer paulatino de todos os entraves que tendem a desqualificar a cidadania.

A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988

No capítulo três do seu oitavo título, a Constituição da República Federativa do Brasil, dedica-se a educação e as suas respectivas atribuições. Aliás, destaca-se, logo de início, que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, de tal modo que ofereça ao cidadão o seu pleno desenvolvimento, aliada ao exercício da cidadania e da qualificação ao trabalho (SILVA, 2018).

No Artigo 206, indica-se que no Brasil o ensino, em qualquer modalidade, deverá ser seguido de acordo com os seguintes princípios: na 1º igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; 2º na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; 3º no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; 4º na gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; 5º na valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por

concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; 6º na gestão democrática do ensino público, na forma da lei; 7º na garantia de padrão de qualidade; e 8º no piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2010A; TACCA, 2018).

Mais adiante, no Artigo 208, aponta-se que o dever do Estado com a educação será realizado com a garantia dos seguintes pontos: 1º no Ensino Básico obrigatório e gratuito, que deverá ser, inclusive, ofertado para todos aqueles que não lhe cursaram na idade apropriada, sobretudo nas modalidades Fundamental e Médio na educação de jovens e adultos (EJA); 2º na universalização do Ensino Médio gratuito; 3º no atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; 4º na Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças de 4 até 6 anos de idade; 5º no acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; 6º na oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e 7º no atendimento ao educando, no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2010ª; TONET, 2015).

No intuito de compartilhar responsabilidades entre todas as esferas de poder, no Artigo 211 aponta-se que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino. Neste ínterim, afirma-se, além disso, que caberá a União organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino público federais, redistribuir os recursos arrecadados que deverão ser aplicados na educação e assegurar a qualidade em todas as modalidades de ensino, mediante a assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Seguindo este mesmo caminho, adverte-se que os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil; os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio, concomitantemente (BRASIL, 2010A; ZUCCHETTI, 2015). De qualquer modo, na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Quanto aos recursos que devem ser aplicados na manutenção da educação no Brasil, a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito

Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, ou qualquer outro valor superior que conste em lei própria. Estes valores, por sinal, são idênticos aos índices indicados pela LDB (BRASIL, 2010B; AGUIAR, 2016). De modo geral, a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação indicado para um período em particular.

No Artigo 214, aventa-se que será estabelecido um plano nacional de educação, de duração plurianual, que visará à articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, sobretudo como instrumento de integração das ações do poder público que sejam focadas na: erradicação do analfabetismo; na universalização do atendimento escolar; na melhoria da qualidade do ensino; na formação escolar para o trabalho; e na promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 2010ª; BUFFA, 2012).

Mesmo sem falar diretamente sobre o Ensino Básico, a Constituição de 1988 defende um amplo leque de princípios fundamentais na prática de uma educação de qualidade, que são imprescindíveis em qualquer modalidade de ensino (BRASIL, 2010C; CALDART, 2018). Sendo assim, nota-se que pelo menos teoricamente ela já representa um grande avanço na construção de um novo país no campo da educação como um todo, mesmo necessitando de novos avanços.

APRESENTANDO A LDB

Entre 1988 e 1996, é possível afirmar que o Brasil, até certo ponto, era um país sem lei. Sobretudo quando se fala em uma norma específica às políticas nacionais no campo da educação, que desde a promulgação da constituição cidadã passou a ser um assunto, ou seja, um objeto, de políticas de Estado, ampliando-se o seu valor inato além da esfera restrita de cada governo em particular (BRASIL, 2010B; CANIVEZ, 2018). É evidente que esta falta de lei é apenas um eufemismo circunstancial que aqui se utiliza, principalmente porque pós-1988 a educação passaria a ser referendada na própria constituição, a qual lhe evidencia o seu papel de destaque na construção de novo país, ao lhe atribuir, pelo menos teoricamente, uma importância capital na construção da cidadania ampla e irrestrita.

Logo após o encerramento dos debates pertinentes à nova constituição nacional, iniciam-se as acaloradas discussões sobre um projeto de lei que possibilitasse um texto final a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Até 1991, o projeto Jorge Hage tramita pelas diversas comissões sem que seja afinal algo aprovado; e 1992, Darcy Ribeiro, apoiado pelo Presidente Fernando Collor de Mello, apresenta no congresso seu próprio projeto sobre uma nova LDB. Diante do impasse que as duas propostas enfrentam devido às perspectivas distintas adotadas sobre inúmeros temas, os dois projetos, entre 1992 e 1993, são discutidos concomitantemente no Congresso Nacional e, por fim, o projeto Jorge Hage é aprovado. No entanto, em 1995, o projeto aprovado é considerado inconstitucional e a proposta de Darcy Ribeiro retorna à baila. Quase ao término do ano de 1996, mais precisamente no dia 20 de dezembro, é aprovada a LDB que tinha como base as ideias de Darcy Ribeiro, encerrando-se um ciclo de oito anos em que a educação nacional praticamente foi executada meio que de improviso sem uma Lei específica. A Lei 9.394 possui inúmeros pontos positivos, do mesmo modo que há ideias que não são tão aceitas (BRASIL, 2010B; FERREIRA, 2017). Pelo menos, a questão da cidadania é mantida como uma de suas bases, o que corresponde ao anseio constitucional de 1988.

A Lei 9.394 tem 92 Artigos os quais o seu texto é dividido em cinco capítulos distintos. No primeiro capítulo contempla-se, nos seus respectivos títulos: a definição de educação; os princípios e os fins da educação no Brasil; o direito e do dever expresso e educar; a organização da educação nacional; e os níveis e as modalidades de educação e de ensino praticadas no Brasil. No segundo capítulo, vislumbra-se: a Educação Básica, indo desde as suas disposições gerais, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a prática do ensino profissional no Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No capítulo terceiro, contempla-se a Educação Profissional e as suas respectivas disposições; no capítulo quarto, a Educação Superior e as suas respectivas atribuições; e, por fim, no quinto capítulo, a Educação Especial, que contará com três artigos específicos sobre as suas atribuições e objetivos (os Artigos 58, 59 e 60). Os trinta e dois artigos finais, isto é, as ideias que serão apresentadas entre o Artigo 61 e o Artigo 92, tratam da apresentação dos conceitos sobre quem é o profissional da educação; da origem dos recursos financeiros que serão aplicados na educação no Brasil nas três esferas

de poder; das disposições gerais pertinentes a prática da nova LDB; e das disposições transitórias que norteiam todos os artigos e ou disposições destacadas no corpo desta lei, ou seja, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2010B; GAMBOA, 2020).

Evidentemente, desde a sua promulgação, a nova LDB passou por algumas alterações. Aliás, o seu texto atual recebe inúmeras transformações significativas que são sintetizadas nas seguintes Leis: 9.475/97, 10.287/01, 10.709/03, 10.793/03, 11.114/05, 11.274/06, 11.301/06, 11.330/06, 11.331/06, 11.525/07, 11.632/07, 11.645/08, 11.684/08, 11.700/08, 11.741/08, 11.769/08, 11.788/08, 12.013/09, 12.014/09, 12.020/09, 12.056/09, 12.061/09 e 12.287/10. São 22 duas alterações, as quais as mais importantes ocorreram na Era Lula nos anos de 2008 e 2009, com onze alterações registradas apenas neste período (BRASIL, 2010B). De qualquer jeito, a sua tarefa de nortear uma educação cidadã ainda permanece.

Neste trabalho, as considerações seguintes serão centradas a partir do Artigo 22 até o Artigo 38, que se dedicam na Educação Básica e as suas respectivas atribuições, em cada uma de suas modalidades próprias (BRASIL, 2010B; GATTI et al, 2011).

DEFININDO O QUE É EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO BÁSICA

Para a Constituição de 1988, a educação, como já se falou anteriormente, é um direito de todos os cidadãos; e, além disso, um dever do Estado e da família, que contará com a promoção e com o incentivo da sociedade por meio de uma coparticipação que vise o desenvolvimento integral da pessoa no exercício da cidadania e na sua adequada qualificação ao mercado de trabalho (BRASIL, 2010C; GATTI; BARRETO, 2015). Na LDB, isto é, na Lei 9.394/96, a educação define-se como um ato que abarca o conjunto de todos os processos formativos que são desenvolvidos na vida privada e ou familiar, na convivência humana, no ambiente de trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações de âmbito civil e nos movimentos sociais.

No terceiro artigo da LDB atual, indica-se que a educação no Brasil será regida pelos seguintes princípios: 1º a igualdade de condições ao acesso e permanência na escola para todos os cidadãos; 2º a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber nas instituições de ensino em todo o território

nacional; 3º a manutenção do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que possam ser necessárias a construção de uma educação de qualidade no Brasil; 4º o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; 5º a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino em âmbito nacional e em todas as modalidades de ensino; 6º a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, ou seja, naqueles que são diretamente mantidos por algumas das três esferas de poder, isto é, o Federal, o Estadual e ou o Municipal; 7º a valorização do profissional da educação escolar por meio de leis e decretos específicos; 8º a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino vigentes no país; 9º a garantia de um padrão de qualidade para todos os brasileiros na educação como um todo; 10º a valorização da experiência extra escolar no ensino dos saberes; e 11º a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais como uma alternativa de se construir um novo país (BRASIL, 2010B; GATTI; BARRETO, 2015).

Complementando o papel de inserção social e de política de Estado, afirma-se no Artigo Quarto da LDB que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado de acordo com os seguintes pontos: 1º o Ensino Fundamental deverá ser obrigatório e gratuito para todos, incluindo-se todos os sujeitos que a ele não tiveram acesso na idade adequada; 2º a universalização do Ensino Médio gratuito em todo o território nacional; 3º o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino, levando-se em conta as suas particularidades; 4º o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; 5º o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; 6º a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando que não pode frequentar o ambiente escolar durante o dia; 7º a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades próprias, garantindo-se aos que trabalham as condições de acesso e permanência na escola; 8º o atendimento ao educando, no Ensino Fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; 9º os padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; e 10º

a disponibilidade da vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 2010C; MOLINA, 2011).

Em uma leitura mais atenta, nota-se que uma das grandes preocupações das políticas públicas na educação brasileira pós-1985 é a vinculação que deve ser estabelecida entre a educação e o trabalho de tal modo que isto ocorra com uma intensidade idêntica ao seu papel de inserção social na construção de país mais justo e democrático (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2018).

Contudo, neste íterim, o que é Educação Básica afinal?

No Artigo 21 da LBD, define-se, pelo menos subjetivamente, que a Educação Básica é a modalidade de ensino que é formada pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

No corpo do texto da LDB, indica-se que a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, sobretudo ao assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania, além de fornecê-lo os meios imprescindíveis para que ele progrida no trabalho e nos estudos posteriores, caso queira (BRASIL, 2010C; OLIVEIRA, 2019). Diante destas metas, ela poderá ser organizada de diversas maneiras, levando-se em conta as necessidades de cada modalidade de ensino.

Sendo assim, a Educação Infantil define-se como a primeira etapa da Educação Básica e a sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, nos seguintes aspectos: físico, psicológico, intelectual e social. Ao proceder nestas esferas a sua ação, por sinal, complementa os atos principiaados pela família e pela comunidade (BRASIL, 2010B; PACHECO, 2014).

Por sua vez, o Ensino Fundamental, além de obrigatório, deverá ser realizado com uma duração de nove anos, iniciando-se preferencialmente aos seis anos de idade. O seu objetivo fundamental é a formação básica do cidadão, mediante os seguintes princípios: 1º o desenvolvimento da capacidade de aprender, levando-se em conta os meios que serão necessários ao pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, simultaneamente; 2º a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade na qual o aluno se insere; 3º o

desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores que possam ser úteis na constituição da cidadania plena e irrestrita; e 4º o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, imprescindíveis à vida em sociedade (BRASIL, 2010C ; SEVERINO, 2012).

Já o Ensino Médio, que é destacada como sendo a etapa final da Educação Básica, deverá ter uma duração mínima de três anos e será estruturada no cumprimento dos seguintes princípios: 1º na consolidação e no respectivo aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, principalmente para que possibilitem o prosseguimento de seus estudos nas fases subsequentes; 2º na preparação básica ao trabalho e à cidadania do educando, principalmente para que lhe seja oferecido condições necessárias ao aperfeiçoamento intelectual e ao emprego no futuro de acordo com a necessidade fundamental de cidadania ampla e irrestrita; 3º no aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico imprescindíveis ao verdadeiro cidadão consciente de seus direitos e deveres; o 4º na compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina, inserindo o aluno, portanto, no mercado de trabalho com maior facilidade no futuro (BRASIL, 2010B; SILVA, 2018; AGUIAR, 2016).

Complementando o Ensino Médio em alguns pontos, a aplicação da Educação Profissional Técnica no Nível Médio da Educação básica deverá preparar o educando ao exercício de profissões técnicas. Esta modalidade de ensino poderá ser feita ou nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Além disso, ela poderá se manifestar nas seguintes maneiras: 1º articulada ao Ensino Médio; e ou 2º subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio anteriormente. Os diplomas de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, desde que devidamente reconhecidos pelos órgãos competentes, terão validade nacional, além de habilitarem ao prosseguimento de estudos na educação superior aos seus portadores em fases subsequentes de aprendizado (BRASIL, 2010B; CALDART, 2018).

Além disso, fortalecendo o aspecto de inserção social que deve permear todas as modalidades de ensino validadas no Brasil, a educação inclusiva e cidadã será fundamental para a construção de um país melhor para todos. A sua manutenção será assegurada gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, inclusive respeitando-se as suas possíveis características, interesses, condições de vida e de trabalho (BRASIL, 2010B; CIAVATTA; FRIGOTTO, 2018). O Poder Público, nas suas três esferas de poder, deverá, aliás, viabilizar e estimular, ao mesmo tempo, o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, desde que se articule a educação profissional com o trabalho e ou a sua respectiva obtenção futura.

No Artigo 24, aponta-se que Educação, no nível fundamental e médio concomitantemente, deverá ser organizada de acordo com os seguintes pontos: 1º a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído, no entanto, o tempo reservado aos exames finais ao término do período letivo vigente, quando houver; 2º a classificação em quaisquer séries subsequentes, levando-se em conta aspectos subjetivos e de natureza qualitativa; 3º a admissão de formas de progressão parcial às séries subsequentes, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e a capacidade do educando; 4º a organização de classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares; 5º a verificação do rendimento escolar deverá feita em modalidades distintas, valorizando-se, no entanto, aspectos qualitativos e o aprendizado como um todo; 6º o controle de frequência fica a cargo da escola, desde que se cumpra uma presença de 75% para que o aluno seja aprovado ao término do período letivo; e, por fim, 7º a expedição de históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis, devem ficar a cargo de cada instituição de ensino (BRASIL, 2010B; FERREIRA, 2017).

Quanto ao currículo a ser adotado na Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental como no Médio, indica-se que eles devem ser constituídos em uma base nacional em comum, a qual, todavia, poderá ser complementada e diversificada em cada

modalidade de ensino, levando-se em conta as necessidades específicas de cada região em particular (BRASIL, 2010, p. 8). Interessantemente, obrigam-se, a partir de 2008, através da Lei 11.645, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e ou privados, o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. De qualquer modo, no Artigo 27, aponta-se, por fim, que a Educação Básica no Brasil ainda deverá ser constituída nas seguintes diretrizes: 1ª na difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, destacando-se, sobretudo, o respeito ao bem comum e à ordem democrática; 2ª no apreço das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento em particular; 3ª na orientação ao trabalho que deve ser dada nas suas ações didático-pedagógicas; e 4ª na promoção do desporto educacional e no apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 2010B; GAMBOA, 2020).

A LDB apresenta, evidentemente, avanços significativos em direção de uma prática educativa mais eficaz aos anseios de cidadania tão necessários nos dias de hoje. No entanto, ainda há algumas mudanças que devem ser feitas para a educação, sobretudo a Educação Básica no Brasil, atinja um nível de excelência que corresponda aos anseios nacionais. As suas ações são amplas e solicitam a prática de muitas transformações que apenas de forma gradativa ganham alguma tonalidade nas instituições públicas de ensino (BRASIL, 2010B; GATTI et al, 2011). Por sinal, o Plano Nacional da Educação (PNE) visa, justamente, complementar este ponto em diversas ações, como, a seguir, se verá.

CONCLUSÃO

No decorrer desta pesquisa, buscou-se avaliar o experimento da educação de qualidade como direito fundamental brasileiro. Para tanto, agiu-se no sentido de compreender até que ponto a aplicabilidade e a eficácia das leis que amparam a LDB implicam no usufruto pleno do direito público e subjetivo à educação de qualidade.

Nesta perspectiva, o principal objetivo desta atividade de pesquisa consumou-se pela análise da proteção normativa da educação com acesso universal e de qualidade no Brasil para todos. Algo do tipo só é factível de acontecer apontando-se as suas prováveis falhas, além de suas inevitáveis repercussões para o experimento da cidadania e da inclusão social, validando a relevância das políticas públicas na área. Isto tudo foi sendo

feito em uma atividade de revisão bibliográfica concretizada mediante o uso da abordagem qualitativa para o entendimento de todos os pormenores que lhe fundamentam. Isto dito, indaga-se mais uma vez: Até que ponto a aplicabilidade e a eficácia das leis que amparam a LDB implicam no usufruto pleno do direito público e subjetivo à educação de qualidade?

Se adequadamente consumada conforme o uso de todos os instrumentos legais que lhe fundamentam, a LDB contribuirá bastante para o pleno usufruto do direito público e subjetivo à educação de qualidade. Isto não significa que todos os problemas na área serão resolvidos, embora seja possível arrefecê-los bastante pelo uso de todos os mecanismos legais que lhe embasam, principalmente no âmbito do estado democrático de direito. O acesso à educação de qualidade e cidadã é uma questão vital à construção de um grande país e, ao Brasil, este desafio é um dos seus maiores objetivos, principalmente porque sem educação, não há cidadania; e sem cidadania, jamais haverá um grande país, alicerçado em uma democracia plena e efetiva para todos. Por isto é tão importante avaliar as políticas públicas educacionais aplicadas no Brasil no campo da educação como um todo, de tal modo que se descubram as suas respectivas consequências ao exercício de uma educação cidadã e inclusiva.

Apesar das limitações que cerceiam este trabalho, as contribuições sobre uma educação de qualidade e cidadã são evidentes em diversos pontos no texto desta pesquisa. Ao se centrar na análise do fenômeno que aqui foi vislumbrado, sobre perspectivas distintas, conclui-se que um grande país só pode ser construído por meio de uma prática educacional que seja capaz de corresponder aos principais anseios sociais de sua respectiva população, de tal jeito que a justiça social seja amplamente aplicada para todos. Ao Brasil, por sinal, não resta outra alternativa: ou se debruça sobre a educação com o devido cuidado ou o nosso país, apesar de suas riquezas inúmeras, continuará a ser por tempo indeterminado a grande ilha de injustiças, que, mais cedo ou mais tarde, cobrarão o seu devido quinhão. Diante disso, se a educação não receber o cuidado que precisa para proporcionar uma revolução silenciosa (apta em uma melhor divisão das riquezas internas e na cidadania plena e irrestrita para todos), o brasileiro, de modo geral, continuará a ser o “perigoso escravo” que poderá algum dia revoltar-se contra a opressão de seu senhor.

Diante das constatações anteriores, nota-se que este trabalho pode ser útil em uma reflexão apta aos anseios de ampla cidadania, que a educação invariavelmente tão bem representa em qualquer país, sobretudo a educação básica, destacando-se atos inclusivos. Aliás, é preciso que a comunidade acadêmica assuma uma postura de maior responsabilidade na concepção desta atividade. Quem tem maior autonomia teórica e social, cabe uma postura de maior envolvimento nas grandes causas, mesmo que isto não seja assumido por muitos, que só preferem a situação cômoda de pouco fazer por considerar que aos governos tamanho empreendimento é que incumbe. Portanto, está pesquisa em particular, por meio de todas as suas argumentações, visa em âmbito social e acadêmico oferecer uma reflexão sensata sobre o papel que individualmente cada pessoa desempenha na construção de um grande país. O Brasil, conseqüentemente, só será uma grande nação a partir do momento em que cada uma cumpra (na medida de suas próprias condições, evidentemente) um papel de amplo e irrestrito envolvimento com a cidadania e o estado de direito que a democracia sempre deve representar em todas as situações e contextos.

Enfim, consciente do dever cumprido, aqui se finaliza a presente pesquisa. Não obstante, espera-se, ao menos, que o conjunto de seus apontamentos possa servir como um bom parâmetro (teórico e metodológico) para futuras investigações que se preocupem com o mesmo tema e problema investigado neste texto em particular, sobretudo porque só assim a educação será um direito irrestrito de todos no Brasil contemporâneo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no Campo da Formação do Profissional da Educação**. Campinas: UNICAMP, 2016.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora**. São Paulo: Penso Editorial, 2017.

BARBOSA, Flávio Alves. **Descomplica Monografia**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

_____. **Descomplicando o Complicado: Aprendendo a Fazer uma Monografia em Três Dias**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2019.

BEHERENS, Marilda Aparecida. **Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil, 2010A. Disponível em: < www.ancine.gov.br/media/Constituicao_Federal_EC53.pdf - Similares>. Acesso em: 18/11/2010.

_____. **Lei nº 9.394: Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 2010B. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 18/11/2010.

_____. **Decreto nº 6094/07**. Sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PNE). Brasília: Casa Civil, 2010C. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 18/11/2010.

BUFFA, Ester. **Educação E Cidadania: Quem Educa O Cidadão?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CALDART, Roseli Salette. **Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Niterói: UFF, 2018.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o Cidadão**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2018.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, 8, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2018.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: Uma Questão para a Educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 2020.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Políticas docentes no Brasil: Um Estado da Arte**. Brasília: Unesco Brasil, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: Impasses e desafios**. 2. ed. Brasília: Unesco Brasil, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos Básicos**. 3 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. **Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo**. Brasília: INEP, 2011.

_____. **Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões Sobre o Pronea e o Procampo**. Belo Horizonte: EDUNISC, 2014.

OLIVEIRA, Lucia Conde de. **Participação Popular nas Ações de Educação em Saúde: Desafios para os Profissionais da Atenção Primária**. São Paulo: Scielo, 2019.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Educação do Campo: Desafios e Perspectivas para a Formação Docente**. São Paulo: Revista de Ciências Humanas, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3 ed. Atlas: São Paulo, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Escola e a Construção da Cidadania**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

SILVA, Josiane Lopes da. **A Gestão Escolar Frente aos Processos de Ensino e de Aprendizagem na Educação Infantil**. Monografia. Taquari: UNIVATES, 2018.

TACCA, Maria Carmen. **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2018.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. 5. ed. São Paulo: Unijuí, 2015.

ZUCCHETTI, Dinorá Tereza. **Práticas Socioeducativas e Formação de Educadores: Novos Desafios no Campo Social**. São Paulo: USP, 2015.

CAPÍTULO XXIV

A NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Mistefânia Bezerra Rodrigues¹³¹; José Antônio Barbosa Silva¹³².

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-24

RESUMO: Podemos considerar a educação uma forma de independência intelectual e cultural, as pessoas usam para sua emancipação de aprendizagem a fim de preservar sua vida acadêmica, deste modo, aparecem as dificuldades de aprendizagem. As instituições escolares e os familiares procuram a ajuda de profissionais que operam dentro dessa sintomatologia, isto é, das dificuldades relacionadas a aprendizagem, sendo eles os psicopedagogos, psicólogos, neuropsicopedagogos e os neuropsicólogos. O propósito do presente artigo é analisar as possibilidades do trabalho do neuropsicopedagogo na esfera escolar, para tanto serão contemplados os seguintes objetivos específicos: abordar a respeito da neuropsicopedagogia, inclusão escolar e outros. Trata-se de um campo novo, que busca trabalhar as dificuldades acerca da aprendizagem do homem e a sua evolução cerebral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Aprendizagem. Neuropsicopedagogos.

NEUROPSYCHOPEDAGOGY IN SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: We can consider education a form of intellectual and cultural independence, people use it for their learning emancipation in order to preserve their academic life, in this way, learning difficulties appear. School institutions and family members seek the help of professionals who operate within this symptomatology, that is, difficulties related to learning, such as educational psychologists, psychologists, neuropsychologists and neuropsychologists. The purpose of this article is to analyze the possibilities of the work of the neuropsychopedagogue in the school sphere, for which the following specific objectives will be contemplated: to address about neuropsychopedagogy, school inclusion and others. It is a new field, which seeks to work on the difficulties surrounding human learning and brain evolution.

KEYWORDS: Education. Learning. Neuropsychopedagogues.

INTRODUÇÃO

A educação é um meio de emancipação da cultura e do conhecimento, o ser humano utiliza sua autonomia de aprendizagem para manter sua vida acadêmica. A educação consiste em duas partes: a casa e a escola. O primeiro objetivo é ensinar os valores e princípios básicos da vida social, o segundo é mais voltado para a educação

131 Professora da Educação Básica. E-mail: mistefaniabezerra@gmail.com

132 Professor da Educação Básica. E-mail: blogdonetobarbosa@hotmail.com

sistemática, que orienta as pessoas a aprender de acordo com as faixas etárias e desempenho intelectual.

Embora a educação familiar seja muito importante, ainda cabe a esse jovem levar as pessoas a participarem do aprendizado sistemático ou da educação escolar. Nesse tipo de sistema de ensino escolar, a disciplina é "obrigada" a frequentar a escola, e a mesma disciplina tem a nomenclatura para crianças e adolescentes. Com isso, a escola encontrará alguns problemas ao receber essa criança e esse adolescente, e se preocupa em como essa matéria será aprendida, como acontecerá o aprendizado e por que os pensamentos existentes não são tão unificados quanto os de seus pares.

Esse problema é muito comum nas escolas porque cada criança ou adolescente aprende de forma diferente. Alguns são mais rápidos, outros são mais lentos. Esta é a escola com menor índice de aprendizagem, que busca ajuda junto aos pais para minimizar "problemas" que podem ser internos (transtornos, deficiências, distúrbios) ou externos (dificuldades de aprendizagem, métodos de ensino, bullying).

Pais e escolas buscam o auxílio de profissionais que apresentem sintomas e sinais relacionados à aprendizagem humana. Esses profissionais são psicólogos, psicopedagogos, neuropsicólogos e educadores neuropsicológicos. A busca também inclui profissionais da área médica, como psiquiatra e neurologista.

O foco desta pesquisa está na especialidade neorupsicopedagogia que é uma "nova" especialidade no mercado de trabalho com potencial multidisciplinar no trabalho do setor social. O objetivo geral do estudo é investigar a possibilidade de atuação de educadores neuropsicopedagogo em um ambiente escolar.

NEUROPSICOPEDAGOGIA

Com as mudanças ao longo dos anos, os campos da pedagogia, da neurologia e da psicologia estabeleceram conexões com a neurociência, passando a ser o campo da neuropsiquiatria, portanto, busca promover a pesquisa e a pesquisa de apoio ao profissional e ao indivíduo com Características neuronais. Desequilíbrio. De um ponto de vista mais abrangente, pode-se dizer que esse ponto de conexão se tornou a ciência de

analisar o sistema nervoso e seu desempenho no comportamento humano, e seu foco principal é o aprendizado pela prática.

Os campos do conhecimento que anteriormente atuavam separados uma das outras, principiaram a realizar relacionamentos, chamados de neuroeducação, gerando assim a identificação, diagnóstico, reabilitação e prevenção perante às dificuldades e distúrbios das aprendizagens dos estudantes da Educação Básica.

Representação de entretenimentos e jogos que promovam a motivação e interesse da criança a participar de forma ativa; conter elementos de diferenciação que possam prender a atenção da criança durante o processo; possibilitar a estimulação das áreas mais comprometidas da criança, utilizando-se das mais desenvolvidas a fim de tornar a intervenção mais completa possível; eliminação de fatores inibitórios que possam bloquear a estimulação programada (PERUZZOLO; COSTA, 2015, p. 7).

Perante o que foi mencionado sobre o tema até agora, todas as possibilidades de aprendizagem e pesquisa devem ser contempladas, para que a educação contemporânea se torne cada vez mais reflexiva e digna do orgulho da sociedade. Portanto, fica claro que a neuroeducação pode trazer inúmeras contribuições a todos que participam de uma educação escolar de qualidade.

O surgimento desse campo do conhecimento nas escolas abre uma série de possibilidades, principalmente na área da educação inclusiva, mas, na realidade, precisa ser aprimorado a cada dia. Em termos de aprendizagem, políticas públicas, formação de professores e apoio psicológico, econômico e social aos familiares, inúmeras ações precisam ser realizadas em benefício dos alunos. Segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 139):

As neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem prometem solução para as dificuldades da aprendizagem, mas ajudam a fundamentar a prática pedagógica que já se realiza com sucesso e orientam ideias para intervenções, demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes.

Em primeiro lugar, é preciso fortalecer a base formativa dos educadores nos cursos de graduação e manter a formação continuada, pois a relação entre teoria e prática deve ser capaz de funcionar de acordo com a personalidade, fragilidades e potencialidades

dos alunos e saber agir sobre eles. Para Cosenza (2011, p. 136), é extremamente importante:

Os avanços das neurociências possibilitam uma abordagem mais científica do processo ensino-aprendizagem, fundamentada na compreensão dos processos cognitivos envolvidos. Devemos ser cautelosos, ainda que otimistas em relação às contribuições recíprocas entre neurociências e educação[...]Descobertas em neurociências não autorizam sua aplicação direta e imediata no contexto escolar, pois é preciso lembrar que o conhecimento neurocientífico contribui com apenas parte do contexto em que ocorre a aprendizagem. Embora ele seja muito importante, é mais um fator em uma conjuntura cultural bem mais ampla.

Ligeiramente relacionada à neurociência, a neuropsicopedagogia através da forma de trabalhar do cérebro, os recursos para a o processo de aprendizado, considerando as metodologias didáticos e avaliativos uma interferência significativa nesse procedimento. Para entender esse órgão, ele é repartido em três partes básicas: o hipotálamo - pequeno órgão que controla o papel de sobrevivência, como a fome, a sede, e igualmente o impulso sexual; já o sistema límbico, tem o papel de gerar ao indivíduo as os sentimentos; por fim, o córtex que controla as movimentações corporais, a percepção dos sentidos e o pensamento (BEAR; CONNORS, 2008).

A maioria das mudanças no cérebro ocorre nos primeiros anos de vida. É durante este período que as crianças aprendem sons, coordenação motora, cores, sentimentos, etc. No entanto, tudo depende da convivência familiar e de questões fisiológicas e biológicas, que devem considerar as faixas etárias.

Portanto, pais e professores devem incentivar as crianças a pensar, aprender, comunicar, mover, lembrar e resolver os problemas do cotidiano nos primeiros anos de vida, as competências e habilidades necessárias para a vida adulta. É importante destacar que muitos jovens e adultos não estão preparados para esta fase porque não são estimulados pelos pais e professores, pois, ao enfrentarem os problemas, não conseguem resolvê-los e desenvolvê-los, tornando-os jovens e os adultos frustram a vida e a escola.

É muito importante ressaltar que as crianças possuem habilidades sociais, emocionais, psicomotoras e perceptivas antes mesmo de serem consideradas aprendizes. Portanto, os quatro pilares da educação devem ser considerados: aprender a sobreviver, viver, fazer coisas e compreender (DELORS, 2012), sempre com foco no

desenvolvimento humano em primeiro lugar. Portanto, em conjunto, esses quatro pilares educacionais servem como princípio organizacional no processo de construção e buscam expandir as competências e habilidades individuais ao longo de sua história, algo que os educadores devem praticar todos os dias.

ENSINO APRENDIZAGEM

Segundo o trabalho de Padovani (2016), conceituar aprendizagem é mais do que apenas mudar comportamentos ou adquirir novos conhecimentos. A aprendizagem também envolve sentimentos, emoções e comportamentos, que dependem do ambiente social, das influências culturais e das características inerentes às instalações psicológicas. O processo de aprendizagem abrange aspectos pessoais, históricos, sociais e culturais e as relações entre eles. Portanto, pode-se entender que o processo de ensino é complicado.

Segundo Fonseca (2016), é preciso lembrar que as emoções também fazem parte da evolução humana e são parte fundamental do aprendizado. Porém, se não houver função de autorregulação emocional, a história se tornará caótica, e o aprendizado de crianças e adolescentes se tornará dramático, pois a emoção substituirá a função cognitiva, e os homens só agirão impulsivamente ou euforicamente. O cérebro humano integra processos neuronais para gerar e regular essas emoções. Conforme explicado por Cosenza e Guerra (2016), eles se expressam por meio de mudanças físicas nos processos mentais e envolvem recursos cognitivos como atenção e percepção.

O processo de ensino deve promover a interação entre os grupos para estimular a geração de novos conhecimentos e o intercâmbio cultural. Nesse caso, Vygotsky (2003) apontou que os professores atuam como mediadores nas salas de aula e outros locais sociais. Todos têm a capacidade de aprender, e depende do ambiente ao seu redor para criar maneiras de promover a aprendizagem e seu desenvolvimento.

Dessa forma, Sousa e Alves (2017) compreenderam que a aprendizagem é um procedimento que abrange as modificações estruturais e funcionais do Sistema Nervoso Central, (SNC). As variações ocorrem do ato perceptivo e motor que, organizado no córtex cerebral, começa a cognição. No decorrer da obtenção do aprender, a atenção, a memória e o papel de executar realizam função primordial. Igualmente nos distúrbios

atencionais e dos papéis corticais que envolvem planejamento, inibição de conduta e percepção são importantes, porque a memória é essencial nos procedimentos de aprendizagem, e quando acontecem alterações nessa região, os dados não continuam guardados.

Vale ressaltar que a característica do aprendizado intelectual ou da aquisição de conhecimentos do mundo exterior é que o processo é lento, pois os indivíduos tendem a esquecer o tempo. Segundo Lima (2017), os comportamentos de aprendizagem, retenção e memória requerem muita energia, pois requerem esforço consciente, atenção seletiva e contínua e repetição do tema da pesquisa, mas é assim que ocorre a aprendizagem. Para Pohlmann e Moraes (2017), considerando essa mudança biológica na comunicação entre neurônios, a neuropsicopedagogia pode promover o desenvolvimento da aprendizagem e da memória.

De acordo com o que esclarecem Sousa e Alves (2017), para que a aprendizagem aconteça é necessário o cumprimento de princípios e normas gerais aplicáveis a todos. Porém, devido às experiências de vida individuais, algumas situações são especiais por serem individuais, por isso o professor deve saber relativizá-las e tratá-las de forma diferenciada. Nesse sentido, é importante que os profissionais da educação tenham conhecimento sobre a estrutura do cérebro, pois a pesquisa em biologia do cérebro pode ser conduzida de forma colaborativa na prática de ensino em sala de aula para compreender as formas cognitivas, motoras, emocionais e sociais, incluindo a interferência do aluno. O ambiente em que ele viaja.

Engana-se quem pensa que a aprendizagem começa na idade escolar, mesmo antes dessa fase a criança já consegue fazer hipóteses e tem uma compreensão do mundo. A compreensão de Teruel (2017) afirma que a aprendizagem das crianças deve ser realizada na família, na escola e na sociedade, portanto, outros fatores podem ter um impacto positivo ou negativo no processo de ensino. Fatores que podem dificultar o bom andamento desse processo incluem problemas socioeconômicos e a falta de uma boa estrutura familiar. Outro ponto importante é que se os pais não estiverem interessados na escola e na vida social dos filhos, eles podem se sentir rejeitados e inseguros. A falta de afeto o impedirá de se tornar um adulto seguro e de se interessar por aprender e pesquisar.

Já nas escolas, o processo de alfabetização deve ser norteado por cursos que orientem a aprendizagem. Como lembra Vygotsky (2000), no primeiro estágio os alunos estão aprendendo a ler, agora, o mais importante é decifrar os códigos das letras e apreender o significado dos símbolos gráficos e das palavras que eles representam. Na segunda etapa, o aluno conseguiu ler as palavras com fluência, e vai ler para aprender, ou seja, aprenderá o significado das palavras e os conceitos que existem no texto. O professor deve participar, mediar e provocar o aluno para que ele se sinta capaz de realizar tarefas mais difíceis.

Segundo Relvas (2016), os professores precisam entender o cérebro humano e suas funções para definir e organizar os conceitos relacionados à aprendizagem, entender o sistema nervoso central, seus processos e como ocorrem as mudanças que produzem as mudanças funcionais e comportamentais. Para se adaptar às necessidades de aprendizagem humana. A base neurocientífica da aprendizagem é estabelecida por meio do reconhecimento de estruturas neurais que são fortalecidas pela experiência, memória emocional e cognitiva e pelas conexões estabelecidas no espaço escolar.

Segundo descrito por Santos (2016), a literatura tem relatado que o cérebro humano experimentará mudanças permanentes na sinapse de cada rede neural de memória durante a aprendizagem, e para o despertar da memória é necessário reativar a rede sináptica de cada memória de armazenamento. Emoções individuais, nível de consciência e emoções podem inibir esses processos. Portanto, o aprendizado e a memória requerem mecanismos neuronais mediados por sinapses nervosas. No entanto, essas sinapses podem ser danificadas por estímulos neuropsicológicos, eletrofisiológicos, farmacológicos e genéticos, que por sua vez podem causar alterações nos circuitos cerebrais.

DIFICULDADES E TRANSTORNOS ESCOLARES

Na esfera educacional, as dificuldades de aprendizagem são antigas, sua origem pode ser tanto externa (fatores ambientais) quanto internas (fatores orgânicos). Segundo a complexidade da dificuldade existem inúmeras classificações, tais como: transtornos,

dificuldade ou distúrbios. Conforme apresenta Olivier (2013), os distúrbios ligam-se as funções orgânicas do corpo humano:

[...] distúrbios abrange alterações de fundo estrutural e funcional e, portanto, é mais amplo que Disfunção que se refere unicamente aos desvios da função de um órgão ou sistema [...], distúrbios também podem ser usados para designar patologias somáticas (corpo) enquanto transtorno pode ser usado para denominar psicopatologias (mentais e cognitivas) (OLIVIER, 2013, p. 37).

O termo distúrbio é entendido como “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural”. Em relação à aprendizagem o distúrbio parece categorizar precisamente o que representa: funcionamento de um órgão de maneira inadequada, manifestando-se através de mudanças de conduta ou afetivas. Tal explicação é admitida pela medicina e não envolve a esfera médica (OLIVIER, 2013).

Os distúrbios com o transtorno possuem início em causas internas, não dependem da vontade que a pessoa possa ter, de desenvolver ações da maneira que a sociedade. A família ou a escola almejam dela. Por sua vez o transtorno é oriundo de uma perturbação na região frontal do cérebro, a qual promove desordem em razão a deficiência na entrada do estímulo e da assimilação de informações, afetando a atenção seletiva e provocando dificuldade visomotora e impulsividade. Em conformidade com Olivier (2013):

A síndrome e o transtorno podem confundir-se, pois podem demonstrar os mesmos sintomas e/ou sinais. Enquanto não pode identificar a patologia, este conjunto de sinais e sintomas é chamado de síndrome. A partir do momento em que se define a patologia, o quadro passa a ser chamado de transtorno. Resumindo, a diferença entre síndrome e transtorno é a identificação da patologia [...] (OLIVIER, 2013, p. 36).

Todavia, os transtornos característicos da aprendizagem são aqueles que abalam o desempenho do sistema nervoso central, provocando um baixo desempenho em testes sistemáticos de matemática, leitura ou escrita e afetando, deste modo, o rendimento na escola ou em ações nas quais tais aptidões são fundamentais. É preciso excluir todos os elementos que possam de alguma forma justificar o mau desempenho, para então considerar tais transtornos, aqui elencados entre os problemas de aprendizado. Genericamente os transtornos próprios de aprendizado são herdados de acordo com a genética, causando danos e persistem no decorrer da existência do ser humano (BRESSAN, 2014).

A fim de entender a metodologia de aprendizagem e de socialização de adolescentes e crianças, é necessário que profissionais da área da saúde unam esforços com educadores, procurem por formação continuada a fim de entender os transtornos escolares e, deste modo, achem maneiras teóricas e vivenciais para identificar corretamente esses transtornos, buscando orientar a família e a escola, para a concretização de possíveis práticas interventivas e encaminhamentos. Assim sendo, é viável beneficiar circunstâncias para o acesso e permanência dessas pessoas na educação inclusiva.

METODOLOGIA

De acordo com Michel (2009), é possível compreender a metodologia como o caminho que se traça para atingir um objetivo estabelecido. “É a forma, o modo para resolver problemas e buscar respostas para as necessidades e dúvidas. A metodologia científica é um caminho que procura a verdade num processo de pesquisa, ou aquisição de conhecimento [...]” (MICHEL, 2009, p. 35).

Para Gil (2010), a definição de pesquisa está relacionada com o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. “A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...]” (GIL, 2010, p. 42).

O método de coleta de dados utilizado neste artigo deu-se através de uma abordagem qualitativa. Na concepção de Michel (2009), na pesquisa qualitativa a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, porém convence na forma de experimentação empírica, a partir da análise feita detalhadamente, abrangente, consistente e coerentemente, assim como na argumentação lógica das ideias.

Para a construção do trabalho aqui apresentado, foram utilizadas fontes bibliográficas, que culminaram em uma pesquisa de cunho descritivo exploratório.

Conforme Andrade (2009), a pesquisa bibliográfica pode ser desenvolvida como um trabalho em si mesmo ou constituir-se numa etapa de elaboração de monografias, teses e outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O SIGNIFICADO DA INCLUSÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Sabemos que a inclusão possibilita que os professores ponderem acerca de sua maneira de trabalhar em sala de aula. Suas metodologias de ensino precisam ser eficientes para que possam propiciar o desenvolvimento das aptidões e para que seja viável o enaltecimento das peculiaridades de cada estudante.

Em busca da edificação de uma instituição escolar verdadeiramente inclusiva é fundamental que os professores tomem cuidado com a linguagem usada, afinal de contas é por meio dela que será viável manifestar atitudes de respeito, aceitação, discriminação ou preconceito no tocante aos estudantes com atributos especiais.

Conforme Sasaki (2006), se pretendemos dialogar ou escrever de maneira construtiva, numa ótica inclusiva, acerca de quaisquer temas de natureza humana, é necessário compreender e utilizar de maneira correta a terminologia técnica, uma vez que os termos técnicos corretos são significativos quando versamos temas que são historicamente tradicionais e carregados de estigmas, estereótipos e preconceitos.

É essencial que a práxis educacional possua como propósito o progresso cognitivo dos estudantes como um todo, introduzindo de maneira natural aqueles que demonstrarem sinais específicos de alguma necessidade especial no método de ensino aprendizagem, para que eles não possuam anseios abaixo do esperado no que diz respeito ao seu progresso.

Em conformidade com Santos (2012, p. 45) “É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.”

É sabido que a educação é o alicerce para a evolução de inúmeros aprendizados, e que a inclusão do estudante com NEE, é inclusive uma maneira de assegurar que ele conquiste sua independência, bem como uma forma de respeitá-la.

Entretanto, nota-se que os problemas existentes, não são poucos e ficam evidentes ao realizarmos um estudo profundo do contexto. Afinal, ao introduzirmos o estudante

especial no ensino regular passamos a ter a responsabilidade de executar uma tarefa com amor, dedicação e paciência, de outro modo não é inclusão.

De acordo com Schwartzman (1999, p. 246): “O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente”.

A fim de que tais estudantes conquistem êxito durante seu aprendizado é necessário que se sintam encorajados, amados e acima de tudo, que sejam tratados com o devido respeito. Apesar disso, a instituição escolar precisa estar apta para este público, procurando sempre valorizar as distinções e respeitar as diversidades, já que, desta maneira contribuirá para a mudança pedagógica, social e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neuropsicopedagogia é uma associação entre a perspectiva científica da neurologia simultaneamente com as condutas de aprendizagem expostas na Pedagogia e na Psicologia cognitiva.

Todavia, para satisfazer as necessidades peculiares e realizar um trabalho eficaz acerca da inclusão na esfera escolar é preciso que o docente possua uma perspectiva ampla no tocante aos inúmeros conhecimentos que auxiliam para o entendimento e o progresso do homem, especialmente àqueles que demonstram maiores problemas de aprendizado em razão de alguma deficiência.

Podemos considerar neuropsicopedagogia como uma ciência nova, embora seu apoio científico tenha um vasto período de existência na área de estudo da mente humana. Trata-se de uma ciência multidisciplinar com cooperação da pedagogia, psicologia, socióloga, psicopedagogia, neurociências, psicanálise e neurologia. O profissional que trabalha nesse campo possui como propósito unir o aprendizado ao cérebro humano usando o mais diversificado instrumento para a concretização e a mediação do conhecimento estruturado.

Para o trabalho do neuropsicopedagogo na esfera escolar consideramos a relevância do estudo como um arcabouço norteador e desejamos que a pesquisa sirva de apoio para outros estudos ou como referência para futuras leis que venham a aprovar o exercício profissional do neuropsicopedagogo nas escolas, considerando-se que a educação é realizada pela pluridisciplinalidade de profissionais.

O neuropsicopedagogo precisa exercer sua profissão por meio dos problemas apresentados pelos alunos, buscando a inclusão desses sempre que possível nas atividades concomitantemente as demais crianças, visando que as referidas venham a potencializar suas aptidões e atingir o pleno desenvolvimento, mas, respeitando sempre seus limites considerando as características individuais quando preciso, realizando ajustes a fim de que tais alunos sintam-se o mais aconchegados possível.

REFERÊNCIAS

- BEAR, Mark F. CONNORS, Barry W. **Neurociências: Desvendando o Sistema Nervoso**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRESSAN, R. A. (orgs). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociências e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELORS, Jacques (org). **Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.
- FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, 2016.
- LIMA, Francisco Renato. **Sentidos da intervenção neuropsicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem na pré-escola**. EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação, v.4, n.7, p. 78-95, Jan./Abr. 2017.
- OLIVIER, L. **Transtornos de Comportamento e Distúrbios de Aprendizagem**. RJ: Wak Editora, 2013.
- PADOVANI, Andrea Sandoval. **Aprendizagens: aspectos socioculturais envolvidos neste processo**. In: METRING, Roberte; SAMPAIO, Simaia. (orgs). **Neuropsicopedagogia e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- PERUZZOLO, S. R.; COSTA, G.M. T. Estimulação precoce: contribuição na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual (di). **Revista de Educação do Ideau**. v. 10, n. 21, 2015.

POHLMANN, Nadiesca; MORAES, Carla M. Z. **Contribuições da Neuropsicopedagogia para o desenvolvimento da aprendizagem e da memória.** Disponível em:

<http://revista.domalberto.edu.br/index.php/educacaodomalberto/article/view/337>.

Acesso em: 04 abr. 2021.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência do aprendizado e a sala de aula.** In: METRING, Roberte; SAMPAIO, Simaia. (orgs). Neuroapsicopedagogia e aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

SANTOS, J. S. **Análise da qualidade do GCompris:** software que auxilia o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvedor de habilidades de crianças com dislexia. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/analise-de-qualidade-do-gcompris-software-que-auxilia-o-processo-de-ensino-aprendizagem-e-desenvolvedor-de-habilidades-de-criancas-com-dislexia/84180>. Acesso em: 04 fev. 2023.

SANTOS, A. M.; SEIXAS, J. M.; PEREIRA, B. B.; MEDRONHO, R. A. Usando Redes Neurais Artificiais e Regressão Logística na predição da Hepatite A. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v.8, n.2, p. 117-126, 2005.

SCHWARTZMAN, José S. **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon, 1999.

SASSAKI, R. K. Inclusão: **Construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. – Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de; ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia.** v. 34, n. 105, 2017.

TERUEL, José Roberto. **A Neuropsicopedagogia no Contexto Escolar.** Psicologado.

VIGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAPÍTULO XXV

NEUROPSICOEDUCACÃO E A APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

José Antônio Barbosa Silva¹³³; Mistefânia Bezerra Rodrigues¹³⁴.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-25

RESUMO: O presente trabalho busca refletir a respeito da aprendizagem de alunos autistas e a intervenção da neuropsicopedagogia na rede regular de ensino. Busca compreender especialmente como as adequações do currículo e o auxílio da neuropsicopedagogia favorece a conquista de saberes novos e novas aptidões do portador transtorno do espectro do autismo (TEA), por compreender que ela é uma aliada forte para o aprendizado de alunos com necessidades especiais, visto que, reúne saberes da neurociência, pedagogia e psicologia. O Neuropsicopedagogo procura executar uma avaliação minuciosa do funcionamento do cérebro da criança que aprende, para assim, lhe proporcionar uma aprendizagem eficaz. Esta pesquisa é importante, pois, possibilita que mais estudos na área sejam realizados. Este trabalho foi executado por meio de revisão de literatura, através de uma pesquisa de bibliografias acerca do autismo, neuropsicopedagogia e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Autistas. Neuropsicopedagogia.

NEUROPSYCHOEDUCATION AND LEARNING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT: The present work seeks to reflect on the learning of autistic students and the intervention of neuropsychopedagogy in the regular teaching network. It seeks to understand especially how curriculum adaptations and the help of neuropsychopedagogy favor the acquisition of new knowledge and new skills of the autism spectrum disorder (ASD) carrier, by understanding that it is a strong ally for the learning of students with special needs, since it brings together knowledge from neuroscience, pedagogy and psychology. The Neuropsychopedagogue seeks to carry out a thorough assessment of the functioning of the brain of the learning child, in order to provide effective learning. This research is important because it allows further studies in the area to be carried out. This work was carried out through a literature review, through a search of bibliographies about autism, neuropsychopedagogy and learning.

KEYWORDS: Learning. Autistic. Neuropsychopedagogy.

INTRODUÇÃO

133 Professor da Educação Básica. E-mail: blogdonetobarbosa@hotmail.com

134 Professora da Educação Básica. E-mail: mistefaniabezerra@gmail.com

Hoje em dia, com o aumento do número de crianças especiais a receber educação formal, a aprendizagem destes alunos e como intervir e adaptar o currículo, para que possam ir ao encontro desta diversidade de crianças e concretizar os seus sonhos, reais. As preocupações com a integração na sociedade estão aumentando. Sala de aula. No entanto, muitos desafios têm sido encontrados no ensino, por isso essas crianças, principalmente os alunos com autismo, têm se aprimorado nos estudos, que é o foco desta pesquisa.

A aprendizagem de alunos com autismo apresenta muitos desafios para pais, professores e profissionais envolvidos no processo, pois eles entendem a necessidade de desenvolver estratégias personalizadas para cada criança a partir de sua realidade e experiência para valorizar seu potencial e obter ganhos. O desenvolvimento de novos conhecimentos, integração social e novas competências. A fim de fortalecer essa aprendizagem de forma especializada, a pedagogia neuropsicológica busca contribuir com o processo de aprendizagem de forma terapêutica por meio de intervenções para melhorar os aspectos cognitivos, de linguagem e sociais de crianças com necessidades especiais (MENEZES, 2019).

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento. Os indivíduos encontram dificuldades nas interações sociais, muitas vezes com problemas de comunicação e linguagem, problemas de aprendizagem e comportamento. Portanto, como uma das principais características do paciente autista são as barreiras de comunicação, este estudo também busca comprovar sua contribuição, e intervenções de educação neuropsicológica podem auxiliar no aprendizado do paciente autista.

A Neuropsicopedagogia facilita o aprendizado dos alunos com autismo, visto que, visa compreender como o cérebro da criança entende e processa as informações fornecidas, auxiliando para proporcionar programa de ensino que visem a estimulação da criança e a aquisição de novos saberes, prevenindo assim que os sintomas do autismo se confundam com síndromes, outras anomalias ou transtornos, ofertando assim uma atuação eficaz.

Dessa forma, auxilia professores, pais e mediadores na adequação do currículo e na supervisão da aprendizagem. É possível adaptar cursos adequados para crianças com

autismo que aprendem por conta própria. Porém, é preciso dar conselhos ao professor e saber como seus alunos aprendem.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a situação de aprendizagem de alunos autistas e como a pedagogia neuropsicológica contribui nesse processo. Mais especificamente, é necessário entender como intervenções de educação psicológica e adaptações curriculares podem ajudar esses alunos a adquirir novas habilidades.

Esta pesquisa é útil para fornecer mais pesquisas, ajudando assim a melhorar o conhecimento de aprendizagem de alunos de ASD e a importância das intervenções de educação neuropsicológica, aumentando assim a compreensão da área. A motivação para este estudo é entender quais medidas podem ser tomadas para ajudar professores e pais a ensinar crianças com autismo devido ao número crescente de crianças especiais matriculadas no sistema escolar formal

Este trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica em periódicos científicos da área de pesquisa, consultoria em sites de autismo e saúde, Google Scholar e base de dados SciELO.

NEUROPSICOPEDAGOGIA

O estudo da estrutura e função do cérebro, além da relação entre nosso desempenho mental e comportamental, também tem muitos efeitos no processo de educação e aprendizagem.

Existe uma estreita ligação entre a neurociência e a compreensão do processo de aprendizagem:

- O cérebro tem capacidade de aprendizado ilimitada e pode se renovar;
- O cérebro muda devido à atividade física, treinamento mental e todas as experiências ao longo da vida.

A ciência provou que o aprendizado é a chave para o progresso e desenvolvimento humano. Migliori (2013, p. 37) apontou: "O modelo educacional que praticamos não é projetado para entender nossos cérebros e pensamento, e como aprender como mudá-los."

É preciso flexibilidade e adequação do currículo para que o aluno autista consiga aprender, visando lhe ofertar o acesso a conquista de novos saberes, relações sociais e progresso de novas aptidões. No entanto, a eficiência desse aprendizado demanda ações de um grupo que prossiga com o trabalho efetuado em sala de aula, neste caso o neuropsicopedagogo.

A neuropsicopedagogia se dedica a melhorar as habilidades cognitivas, emocionais e sociais, visando aprimorar a evolução das intervenções dos elementos social, cognitivo e linguístico das crianças portadoras de necessidades especiais (MENEZES et al., 2019). Além disso, o Neuropsicopedagogo também implementa planos para ajudar crianças com autismo em seu processo de aprendizagem, estimula suas funções com base nas habilidades que já dominam e realizam intervenções, orientações e terapia cognitiva para melhorar o processo de aprendizagem.

A pedagogia neuropsicológica clínica usa ferramentas especializadas e padronizadas para avaliar a função cerebral, habilidades de processamento de atenção, informação, memória, percepção, abstração, linguagem, raciocínio, aprendizagem, habilidades acadêmicas, processamento de informação, construção de campo visual, emoção, movimento funcional e performer. Atua no estudo do diagnóstico, tratamento, cognição, emoção, personalidade e comportamento para entender melhor a função do cérebro.

Utiliza-se de táticas, ferramentas e meios próprios para o entendimento do percurso do aprendizado aceitável na intervenção, opera na esfera da saúde e da educação, ocupando-se da metodologia de aprendizado, a qual pondera a pessoa, a instituição escolar, a família, a conjuntura sócio-histórica, a sociedade e usa técnicas próprias alicerçadas em variados referenciais teóricos.

Conforme Solé (2001):

“o princípio chave da concepção construtivista é a atividade mental construtiva, ou seja, nossa concepção e nosso conhecimento são frutos da leitura que fazemos da realidade objetiva através de nossos instrumentos emocionais e intelectuais. Porém, o conhecimento é uma construção que depende da contribuição de cada um” (SOLÉ, I., 2001).

Deste modo, o autista precisa de ações bem estruturadas, com organização do espaço, rotinas, atividades e material com apoio visual, desde que ofertados por um

neuropsicopedagogo (MENEZES et al., 2019). O profissional une os saberes da neurociência, da psicologia e da pedagogia para ofertar práticas pedagógicas que produzam estímulo das funções cerebrais, facilitem a interação em sociedade, a evolução da linguagem e da coordenação motora, primordiais para o progresso do aprendizado. Contudo, especialistas educacionais em neuropsicologia devem conceber práticas de tratamento depois da avaliação clínica das potencialidades da criança.

Segundo Menezes et al, (2019):

A Neuropsicopedagogia clínica faz uso de instrumentos especificamente padronizados para a avaliação das funções do cérebro, habilidades no processamento das atenções, informações, memória, percepção, abstração, linguagem, raciocínio, aprendizagem, habilidades acadêmicas, processamento de informações, viso construção, afeto, funções motoras e executivas atuando no diagnóstico, no tratamento, na pesquisa da cognição, das emoções, da personalidade e do comportamento para melhor entender o funcionamento do cérebro.

De acordo com Cunha (2013), antes de desenhar métodos de trabalho para alunos autistas, é necessária a observação, que será sempre o início de todo o trabalho docente. Por meio da observação, os professores poderão descobrir o que os alunos gostam e o que é útil para eles e, a partir daí, encontrar estratégias de ensino.

O autor também destacou que é bom sempre elogiar o aluno ao final de cada atividade, mesmo que seja uma atividade que ele já tenha dominado em determinada ordem, de forma que tenha interesse em fazê-la.

Para manter a concentração, o ideal é que o professor comece a pesquisar, realize atividades curtas para que o aluno não se sinta cansado ou distraído e, a seguir, aumente gradativamente o tempo da atividade para que ele possa buscar atenção para aumentar sua habilidade.

Cunha (2013) ressalta que, a capacidade de concentração é muito importante no processo de aprendizagem, portanto, o professor deve sempre buscar o aprimoramento de seus conhecimentos. Por isso, é importante chamar a atenção dos alunos por meio de atividades interessantes.

Algumas atividades também podem ser realizadas para esse fim. Conforme sugerido pelo autor, como obras com qualidade, pintura e desenho:

[...] trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendiz, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como mediação pedagógica. Pintura, desenhos ou atividades com massa podem ser receptores sensoriais que os ajudarão no ensino e aprendizagem. Por eles, de forma lúdica, o aprendiz poderá desenvolver sua atividade de concentração, necessária para a aprendizagem de outras áreas, como a matemática (CUNHA, 2013, p. 65).

Para os educadores, incluir uma criança com TEA em sala de aula é um verdadeiro desafio, geralmente é necessário desenvolver estratégias de aceitação da criança para que haja efetiva inclusão social na sala de aula e a criança seja envolvida. Tanto quanto possível no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a pedagogia neuropsicológica pode trabalhar com equipes multiprofissionais para realizar atividades, avaliar métodos e alcançar o melhor desenvolvimento nos aspectos cognitivos, linguísticos e sociais, e direcioná-los de forma muito importante para o TEA faça uma contribuição. Portanto, o método de tal intervenção é fortalecer.

O Método TEACCH de tratamento e educação de crianças com autismo e distúrbios de comunicação da prole, criado por Eric Schopler nos Estados Unidos em 1966. Portanto, o ajuste das condições cirúrgicas é adaptado aos princípios da terapia cognitivo-comportamental para o autismo (NIETO, 2017, p. 69).

Como o Teacch foi desenvolvido especificamente para pessoas com autismo, não é considerado uma terapia, mas uma ferramenta de tratamento. Quanto mais cedo você for diagnosticado e começar a inserir o programa TEACCH, maior será a probabilidade de uma criança com TEA desenvolver habilidades básicas na vida diária (MELLO, 2005).

É um método muito eficaz que pode ser utilizado por todos os profissionais que desejam realizar o autismo com alta qualidade, independentemente da especialidade ou dos métodos que costumam utilizar. Ou seja, requer intervenção estruturada para organizar espaço, materiais, atividades e procedimentos de trabalho bem delineados com apoio de suporte visual.

Para Howley (2010),

“O TEACCH é um programa do estado da Carolina do Norte, destinado a ajudar pessoas com TEA e suas famílias, tem ajudado a revisar os conceitos e teorias acerca do autismo e tem criado um enfoque de

intervenção, de grande êxito e amplamente utilizado” (HOWLEY, MESIBOV, 2010, p. 9).

Portanto, entendemos que o TEACCH pode ajudar crianças com autismo a manter a ordem diária, de forma a alcançar os resultados esperados pelos professores, pois o ambiente torna-se previsível, reduzindo o estresse e, assim, reduzindo os problemas de comportamento.

Outro método de tratamento que ajuda no aprendizado do autismo é o método ABA (análise comportamental aplicada). A terapia ABA foi criada em 1968 por meio de um método psicológico. Por "utilizar" a observação e avaliação do comportamento pessoal, potencializando sua capacidade de aprendizagem e promovendo seu desenvolvimento e autonomia, tem obtido grandes conquistas (NETO et al., 2013).

Segundo Porto (2009), no que se refere ao processo de construção identitária dos psicoeducadores, numa perspectiva de educação inclusiva, esta forma de intervenção no campo do trabalho e de aconselhamento laboral deve estar voltada para os problemas práticos encontrados no cotidiano do ensino. A aprendizagem, especialmente a sugestão de métodos alternativos de ensino, visa ajudar a reduzir as altas taxas de reprovação acadêmica e a exclusão social.

A presença de alunos com óbvias dificuldades de aprendizagem associadas a comportamentos típicos em sala de aula cria muitas incertezas para os professores que se propõem contribuir para a construção de uma escola inclusiva, justa e solidária.

Considerando o aspecto da exclusividade, as intervenções psicoeducativas realizadas em ambiente clínico devem priorizar as características do tratamento e da educação social. No diálogo entre os diversos campos, é possível aumentar a proteção às pessoas com dificuldades de aprendizagem (seja no âmbito pessoal Ou compreensão de fenômenos no campo social. Uma perspectiva interdisciplinar, abrangendo campos dinâmicos de aprendizagem, que permeiam a musicoterapia, a arte, a dramaturgia e as práticas pedagógicas dramatizadas, como possibilidades de desenvolvimento educacional no espaço da clínica escolar (BORDIN, 2006).

Na perspectiva da inclusão, as intervenções de educação psicológica no âmbito institucional devem priorizar as intervenções preventivas iniciais, para que as intervenções possam resolver os problemas de aprendizagem com os alunos como eixo

norteador, e se esforçar para diagnosticar e intervenções de educação psicológica nas seguintes formas Medidas: Métodos, ferramentas e técnicas típicas da psicopedagogia institucional, bem como ações realizadas em resposta aos problemas de aprendizagem, realizar investigações e estudos, e discutir o crescimento dos alunos, suas limitações e problemas de aprendizagem no ambiente escolar.

A partir do diagnóstico psicopedagógico será possível identificar os obstáculos do desenvolvimento do processo de aprendizagem através de técnicas específicas de análise do discurso, das atitudes, da codificação de sintomas, da psicossomática da aprendizagem, da avaliação das intervenções, de suas variáveis, num processo constante de reavaliação dos mesmos em processos que não terminam (SILVEIRA, 2019, p. 126).

Em relação à identificação de alunos com transtornos do espectro do autismo, a tarefa dos psicopedagogos institucionais na perspectiva da educação inclusiva é ajudar os professores a desenvolver planos curriculares da melhor forma para que os alunos possam aprender melhor e orientar os professores da melhor forma. Maneiras de ajudar pessoas com dificuldades de aprendizagem.

METODOLOGIA

Para realizar este estudo, optou-se pela pesquisa e revisão bibliográfica de cunho descritivo exploratório dentro de uma análise qualitativa, apoia-se em uma base teórica consistente por meio da pesquisa bibliográfica constituída pela análise de textos publicados, tanto na literatura especializada, como em periódicos impressos e/ou disponibilizados na Internet.

De acordo com Barros e Lehfel (2007, p. 85) a pesquisa bibliográfica “é a que se efetua tentando-se resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações advindas de material gráfico, sonoro e informatizado”.

Gil (2008, p. 45), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplo do que poderia pesquisar diretamente. Assim, a pesquisa bibliográfica oferece ao pesquisador um variado leque de informações

A pesquisa bibliográfica é uma metodologia que propicia construir conhecimentos, porque tem por base os textos e artigos produzidos com a temática, que se mostrou complexa, em que muitos artigos existentes abordam o tema, assim como são muitas as obras que relatam sobre a avaliação educacional: diagnóstico da realidade do processo de ensino aprendizagem, principalmente nas etapas propostas neste estudo. Para o tratamento de dados foi feita a análise a interpretação fundamentado nos pressupostos teóricos.

A pesquisa exploratória, a qual remete ao presente trabalho, segundo Gil (2008), é desenvolvida com objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato, tornando-o mais explícito.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A LUDOTERAPIA COMO ALTERNATIVA DE ASSESSORIA PSICOPEDAGÓGICA

Os familiares de crianças com transtorno do espectro do autismo precisam dos melhores meios para ajudar no desenvolvimento geral da criança. A ludo terapia tem se mostrado útil neste processo, e os familiares precisam aprender mais sobre a qualidade deste tratamento para fornecer O sujeito da aprendizagem enfrenta as dificuldades encontradas no processo de ensino e melhora a qualidade de vida.

O termo ‘ludoterapia’ surgiu no cenário das psicoterapias com a publicação do livro de Virginia Axline intitulado Play therapy. Depois disso, disseminou-se o uso dessa expressão para designar todo e qualquer trabalho com crianças em função do uso de brinquedos como recurso facilitador da expressão infantil no espaço terapêutico (SILVA; BARROSO, 2017, p. 215 apud AGUIAR, 2014).

Portanto, a ludo terapia pode ajudar a criança a expressar e mostrar suas reações, sentimentos, cuidados e atenção às situações da vida, além de utilizar objetos conhecidos para absorver situações de estresse ou novos conhecimentos que eles não podem expressar. Portanto, precisam ser ensinados (SILVA, 2017).

As atividades recreativas podem promover a educação e a aprendizagem, porque a alegria de envolver as crianças em suas atividades ajuda a desenvolver a interação com professores e outros colegas, e jogos e jogos não são apenas um hobby, mas também

despertam a autoconfiança e a psicologia das crianças. O desenvolvimento esportivo, as emoções e muitas outras formas de conhecimento são socializadas.

O tratamento por meio de jogos e entretenimento, e até mesmo jogos esportivos, pode aliviar a dor de qualquer pessoa, independentemente das dificuldades que possam encontrar, portanto, jogos e brincadeiras podem liberar tensão, frustração, insegurança e até agressão, medo e Confuso, tão espontâneo, que a criança nem sabe que esse processo envolve o brinquedo terapêutico (FERNÁNDEZ, 2001).

No que diz respeito ao trabalho de educação psicológica e consultoria que privilegia a utilização dos recursos que nos são proporcionados pelas terapias, é importante salientar que, perante os desafios, devemos responder de forma subjetiva ao que precisamos aprender, neste caso, brincar pode ser a criação de novas histórias. A possibilidade de criar novos pulsares no processo de ensino e reconstruir novas palavras com as mãos e sonhos (PORTO, 2009).

Tendo em vista o trabalho personalizado realizado na clínica, o aconselhamento psicoeducacional com foco no trabalho com crianças autistas na clínica pode dar uma grande contribuição para o desenvolvimento global, encontrar as dificuldades de aprendizagem na disciplina de aprendizagem e embasar as atividades de ensino O ensino e o entretenimento necessários para o aprendizado.

Nesse sentido, o psicopedagogo pode coletar esses dados na forma de relatórios de reuniões clínicas para descrever as dificuldades observadas, os avanços da aprendizagem realizados na dinâmica, a fim de manter a cooperação e a cooperação interdisciplinar com os demais envolvidos na aprendizagem. Intercambiam crianças, bem como professores, familiares e outros especialistas que fiscalizam o desenvolvimento dos alunos, buscando integrá-los nos diversos espaços sociais aos quais a comunidade faz parte.

Por meio de diagnósticos de rotina e intervenções nas escolas, a educação psicológica para crianças com autismo pode ser fornecida em nível de instituição para entretenimento e dinâmica de ensino para identificar alunos que apresentam sintomas da doença. Autismo Spectrum para auxiliar os professores na elaboração de planos curriculares e atividades de sala de aula adequadas para a aprendizagem de disciplinas do

autismo. O objetivo é desenvolver uma aprendizagem significativa na perspectiva da educação inclusiva para superar dificuldades e problemas de aprendizagem.

A fim de concretizar formas eficazes de promover a aprendizagem, mais e mais pesquisas são combinadas com neurociência, psicologia e educação. Desta forma, o trabalho de educação neuropsicológica propõe a criação de estratégias e a utilização da visão, tecnologia, musicoterapia ou outros recursos adequados à imagem infantil para potencializar competências, proporcionar novas oportunidades de aprendizagem e maximizar as oportunidades de aprendizagem para crianças especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é mais complicada do que se imaginava, requer muito esforço de todos os envolvidos na escola. Mesmo que não seja uma tarefa fácil, é significativa porque se você trabalhar de forma eficaz com a ajuda de sua família e de outros profissionais, trará grandes conquistas para as crianças com autismo.

O professor pode contribuir muito para o crescimento da criança com autismo, mas para isso, além de seus interesses, ele também deve compreender suas particularidades e acreditar em suas habilidades, sendo este um dos pontos de partida para o trabalho em sala de aula.

Sabendo que a inclusão não se limita a incluir os alunos na sala de aula, mas também nas atividades propostas, os professores precisam encontrar caminhos para atingir esse objetivo. Antes de procurar métodos e atividades adequados para pacientes autistas, a observação é muito importante, pois os professores podem descobrir o que o aluno gosta e as atividades em uma área específica.

Porém, se o professor não souber o que é autismo e acreditar na capacidade de aprendizagem do aluno, isso não acontecerá. A crença do professor em um aluno com autismo é fundamental, pois, do ponto de vista do aluno, ele se interessará e formará sua própria abordagem neuropsicopedagógica.

É importante destacar a importância do trabalho entre disciplinas do psicopedagogo nos espaços-tempos clínicos e institucionais, como forma de superar a

dispersão do conhecimento gerado nesses campos de atuação por meio da vivência prática (incluindo o uso de novas tecnologias), pesquisas realizadas em diversos campos do conhecimento humano transformaram o significado de aprender e aprender em uma perspectiva e visam a pacientes que sofrem de A ação inclusiva abrangente da qualidade do processo educacional de crianças com transtorno do espectro do autismo, portanto, em comparação com as chamadas crianças normais, sua capacidade de aprendizagem é reduzida.

Importante destacar que a videoterapia é uma alternativa à prática profissional, na qual tanto o psicopedagogo clínico quanto o institucional podem explorar essas tecnologias em diversos tempos e espaços, utilizar jogos e recursos de entretenimento. Alivia a tensão, a depressão, a insegurança e até a agressividade do ponto de vista da educação inclusiva. Ele usa ferramentas lúdicas como uma terapia alternativa para melhorar o desempenho de aprendizagem de crianças com transtorno do espectro do autismo, sem negligenciar outras especialidades A natureza interdisciplinar do trabalho coletivo do pessoal.

A aprendizagem de alunos especiais requer flexibilidade do professor e adaptabilidade do currículo. Adaptações individualizadas podem ser feitas por meio de atividades visuais e estratégicas para ajudar a tolerância e o conhecimento desses alunos, ajudando assim os alunos a compreenderem suas expectativas. A Neuropsicopedagogia é uma grande aliada no processo de aprendizado destes estudantes, por ser uma ciência transdisciplinar, colaborando para o seu progresso. Posteriormente uma avaliação Neuropsicopedagógica, pode-se obter dados de alunos com ASD e planejar atividades e métodos que conduzam ao conhecimento desses alunos. Dessa forma, auxilia professores, pais e mediadores na adaptação do currículo e na supervisão da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Rosangela Nieto de. **Intervenção Neuropsicopedagógica e Psicopedagógica: Teoria e Prática**. Olinda: Nova Presença, 2017.
- BORDIN, Sonia Maria Sellin. **Fale com ele: um estudo neurolinguístico do autismo**. Campinas: Unicamp, 2006.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito de aprender, um jeito diferente de ensinar - ideias e práticas pedagógicas.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento.** Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOWLEY, Marie; MESIBOV Gary. **El Acceso al Currículo por Alumnos con Transtornos del Espectro del Autismo: Uso del Programa TEACCH para Favorecer laInclusión.** Ávila, Espanha, 2010

MELLO, Ana Maria S. Ros. **Autismo: guia prático.** 7º ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MENEZES, Maria Carolina Cavalcanti de Almeida; et al. **Intervenções neuropsicopedagógicas em casos de autismo.** VI Congresso Nacional de Educação, 2019.

MIGLIORI, Regina. **Neurociências e educação.** São Paulo: editora Brasil, 2013.

NETO, Otilio Paulo da S.; et al, **G-TEA: Uma ferramenta no auxílio da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista, baseada na metodologia ABA.** SBC – Proceedins of SB Games 2013 .

PORTO, Olivia. **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem.** 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SILVA, F. K. U. da.; BARROSO, A. C. Contribuição da ludoterapia no autismo infantil. Saber Humano - **Revista Científica da Faculdade Antônio Meneghetti.** v. 7, n. 11, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/217-830-1/261>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SILVEIRA, Rafael da. O que faz um psicopedagogo institucional? **Revista Práxis Pedagógica.** vol. 2, nº 1, jan./mar. 2019.

SOLÉ, I. **Orientação Educacional e Intervenção Psicopedagógica.** Porto Alegre.: Artmed.2001.

CAPÍTULO XXVI

O COMPONENTE SEMÂNTICO NO PROGRAMA GERATIVISTA DE INVESTIGAÇÃO

Paula Fernanda Eick Cardoso¹³⁵.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-26

RESUMO: Ao longo de seu desenvolvimento, a teoria gerativa-transformacional tem se preocupado, dentre outras coisas, em elucidar a maneira pela qual as sentenças das línguas naturais expressam seus significados. No presente trabalho, apresentaremos uma revisão histórica sobre o tratamento atribuído ao componente semântico em três modelos de gramática do Programa Gerativista de Investigação, quais sejam: a Teoria Padrão, a Teoria Padrão Estendida e a Teoria Padrão Estendida e Revisada.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Gerativista. Semântica. Sintaxe.

THE SEMANTIC COMPONENT IN THE GENERATIVE RESEARCH PROGRAM

ABSTRACT: Throughout its development, the generative-transformational theory has been concerned, among other things, with elucidating the way in which natural language sentences express their meanings. In the present work, we will present a historical review of the treatment attributed to the semantic component in three grammar models of the Generativist Research Program, namely: the Standard Theory, the Extended Standard Theory and the Extended and Revised Standard Theory.

KEYWORDS: Generativist Theory. Semantics. Syntax.

INTRODUÇÃO

Os modelos de gramática da teoria gerativa-transformacional foram construídos a partir de uma base sintática porque há a compreensão de que a sintaxe é o componente comum a todas as línguas, o qual permite, portanto, a investigação dos problemas clássicos de linguagem do seguinte tipo: (a)O que constitui o conhecimento de linguagem do falante/ouvinte? (b)Como esse conhecimento é adquirido? (c)Como ele é utilizado? Entretanto, foram as discussões acerca do tratamento que deveria ser atribuído à interpretação semântica que parecem ter provocado alterações na arquitetura geral dos modelos de gramática, bem como promovido o desenvolvimento da teoria gerativa.

135 Graduação em Curso de Letras - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Pelotas. Mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Docente da Universidade Federal de Pelotas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5325775493727475>. E-mail: paulaeick@terra.com.br

“Uma gramática completamente adequada deve atribuir para cada série infinita de sentenças uma descrição estrutural que indique como essas sentenças são entendidas por um falante-ouvinte ideal.”¹

“(…)há dois níveis de interface, a Forma Fonética (PF) na interface com o sistema articulatório perceptual e a Forma Lógica (LF) na interface com o sistema conceptual intencional. Essa propriedade de “dupla interface” é uma maneira de expressar a descrição tradicional da linguagem como som com significado.”²

As citações demonstram que a concepção de gramática defendida em diferentes momentos da história da teoria gerativa-transformacional não contesta a descrição esboçada ainda por Aristóteles de que as sentenças são pares de sons com significados. Nas seções que seguem, analisaremos mais detalhadamente o tratamento atribuído ao componente semântico nos modelos de gramática da teoria gerativa. Em virtude do espaço disponível, centraremos a análise na Teoria Padrão, na Teoria Padrão Estendida e na Teoria Padrão Estendida e Revisada.

A FASE PRÉ-SEMÂNTICA

Ao propor a teoria gerativista na década de 1950, Noam Chomsky destacou que sua investigação tinha por objetivo construir uma teoria capaz de tratar os fenômenos linguísticos de maneira formal. Todavia, o termo “formal” não era entendido em seu sentido estrito, pois não implicava simplesmente um tratamento dos aspectos sintáticos em detrimento dos aspectos semânticos.

“No sentido estrito da palavra, (...) uma teoria (...) é “formal” se lida com a forma em oposição ao significado, isto é, se lida apenas com a forma e com a organização de símbolos. (...) Mas a palavra “formal” tem conotações enganosas, implicando “rigoroso”, “claro” etc. Suponha que usássemos a palavra “formalizada” quando tivéssemos esse último sentido em mente. Uma teoria formalizada, então, seria uma teoria formulada de acordo com certos critérios claros de rigor e precisão; (...) O que nos concerne aqui é a possibilidade de uma teoria formalizada da forma linguística, e os problemas envolvidos em construir tal teoria.”³

Pelo que foi citado acima, o termo “formal” era entendido em seu sentido frouxo, uma vez que dizia respeito à necessidade de a teoria linguística observar critérios de rigor e de precisão. Em outras palavras, Noam Chomsky tinha por objetivo elaborar uma teoria linguística ‘formalizada’ e não uma teoria linguística formal, ou seja, uma teoria que tratasse os fenômenos linguísticos de maneira precisa e rigorosa e não que se opusesse ao

estudo do significado. É importante destacar que, ainda nessa passagem, Chomsky assumiu que seus estudos investigavam, fundamentalmente, os aspectos formais das línguas.

Para tratar os fenômenos linguísticos de maneira precisa e rigorosa, o modelo de gramática da Teoria Clássica – modelo de gramática proposta na década de 1950 – procurou explicitar o sistema de regras subjacentes às sentenças de uma determinada língua natural, o qual permitia que elas fossem geradas e compreendidas por seus falantes/ouvintes. Essas regras eram de três tipos: regras de estrutura frásica, regras transformacionais e regras morfofonêmicas.

O sistema de regras da Teoria Clássica não incorporava as noções semânticas das línguas naturais. Na verdade, Chomsky não acreditava que essas noções pudessem ser traduzidas em forma de regras e, além disso, ele rejeitava a tese de que elas interferissem na construção das sentenças. Em outras palavras, para Chomsky, os mecanismos formais podiam ser estudados independentemente do uso da linguagem. As regras de estrutura frásica constituíam o núcleo da gramática e geravam um conjunto altamente restrito (talvez finito) de sequências do tipo “ $S \rightarrow SN+SV+SN$ ”. Essas sequências explicitavam a estrutura básica das sentenças de uma determinada língua natural, independentemente de suas propriedades fonológicas e morfológicas.

As regras transformacionais, que constituíam o componente transformacional desse modelo de gramática, capturavam as relações intrínsecas entre as orações, podendo rearranjar elementos, adicioná-los ou apagá-los a partir de uma sequência inicial. As regras morfofonêmicas tinham a função de mapear as estruturas resultantes da aplicação de regras transformacionais em representações fonológicas. Esses mapeamentos permitiam que as sentenças assumissem uma forma semelhante à maneira como eram produzidas e interpretadas pelos falantes.

O modelo de gramática da Teoria Clássica apresentava o seguinte funcionamento: as regras de estrutura frasal geravam um núcleo de “marcadores-frasais”, que estavam sujeito à aplicação de um conjunto de transformações. As estruturas resultantes da aplicação das regras transformacionais eram interpretadas por um conjunto de regras

morfofonológicas. A fim de ilustrar o funcionamento do modelo de gramática da Teoria Clássica, observemos o quadro abaixo.

Quadro 1: Teoria Clássica



Fonte: a autora

Portanto, na Teoria Clássica, as línguas naturais passaram a ser entendidas como um conjunto infinito de orações construídas com base em um conjunto finito de regras. Chomsky conseguiu descrever de maneira objetiva e econômica o processo de formação de sentenças nessas línguas. O objetivo principal da análise linguística era separar as sequências “gramaticais” das “agramaticais”, utilizando-se como critério de avaliação a intuição de um falante nativo.

Cabe destacar que a noção de gramaticalidade não pode ser identificada com significado. Esse argumento é central em toda a obra de Chomsky, pois o componente sintático é autônomo e independente de significado. Para o líder teórico do gerativismo, a ‘sintaxe autônoma’ é tomada como anterior à semântica, o que implica dizer que se chegará à semântica apenas quando houver pleno entendimento da sintaxe.

A questão que se coloca, entretanto, é a seguinte: como é possível construir uma gramática sem recorrer ao significado?

Primeiramente, é importante destacar que Chomsky exclui as noções semânticas da teoria formalizada da linguagem apoiado na ideia de que as noções semânticas se encontravam praticamente no mesmo nível do que as intuições em termos de falta de clareza. A falta de clareza resultava da ausência de rigor detectada na definição e na determinação dessas noções.

“A objeção central para o significado ser tomado como um critério de análise tem sido a obscuridade das noções semânticas. Eu acho que é justo dizer que estamos atualmente no mesmo estágio de falta de clareza com respeito ao significado como estamos com respeito à

intuição. E essa é uma razão suficiente para nos recusarmos a admitir o significado na teoria linguística.”⁴

As noções semânticas foram excluídas da teoria formalizada da linguagem não porque Chomsky questionasse a legitimidade do estudo dessas noções, mas porque essas noções eram incapazes de observar critérios de rigor e precisão. A interpretação semântica dependia, por exemplo, de informações fornecidas pelo sistema de crenças. O emprego dos termos “cadeira” e “mesa” baseava-se na convicção de que “esses objetos não desapareceriam” ou ainda na convicção de que “eles cairiam se fossem soltos”. Essas convicções não faziam parte do significado de tais objetos, porém, se elas não fossem observadas, seria possível concluir que os objetos eram diferentes daqueles acima mencionados.

Segundo Chomsky, o significado deveria ser investigado por uma teoria mais geral da linguagem, que fosse constituída por uma teoria da forma e uma da teoria do uso da linguagem.

“É assumido em LSLT (assim como em SS) que a teoria desenvolvida está para ser encaixada em uma teoria semiótica mais ampla que utilizará a estrutura de L, como definida aqui, para determinar o significado e a referência das expressões e as condições de uso apropriado.”⁵

Conforme a citação acima, a teoria da forma linguística deveria estar encaixada em uma teoria semiótica mais ampla que utilizasse as informações sobre os aspectos estruturais das línguas para construir o significado das expressões linguísticas, ou ainda para determinar a referência dessas expressões e as condições de uso adequado. Portanto, Chomsky colocou a semântica para fora da gramática, transferindo-a para o uso real da língua em situações concretas.

Uma das questões centrais na teoria da gramática dizia respeito à independência da sintaxe em relação à semântica. O líder teórico do Programa Gerativista de Investigação acreditava que era possível descobrir uma teoria sistemática das formas e das noções, assim como relações significativas entre essas duas teorias, mas que o sistema de formas não seria simplesmente uma projeção do sistema de noções. Em outras palavras, o sistema de formas teria uma estrutura independente, que se relacionaria com o mundo das ideias, mas que não seria uma mera projeção desse último.

De acordo com o que foi mencionado acima, a preocupação em aplicar um tratamento formalizado aos fenômenos linguísticos acabou por excluir as noções semânticas da teoria gramatical. No entanto, Chomsky não questionava a relevância de um estudo sobre as noções semânticas, apenas ressaltava que essas noções deviam ser tratadas por uma teoria geral da linguagem.

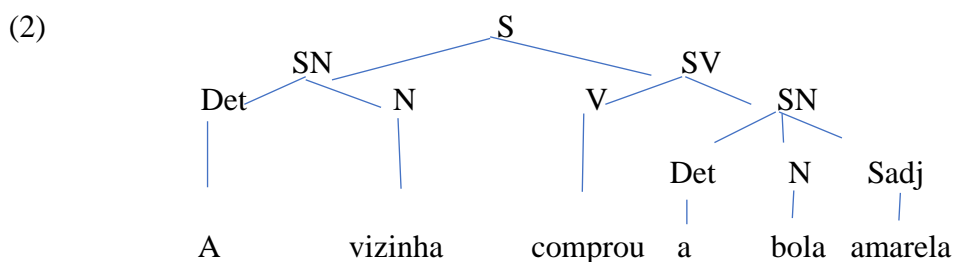
A FASE SEMÂNTICA

A questão sobre a autonomia da sintaxe, colocada no modelo de gramática da Teoria Clássica, provocou uma série de reações por parte de linguistas que acreditavam que a semântica deveria ser incorporada à teoria. Uns por não entenderem que Chomsky não a estava descartando, mas sim excluindo-a da gramática; enquanto outros achavam possível desenvolver um aparato semântico que operasse na gramática de forma a barrar a produção de orações sem sentido.

Nesse segundo grupo, encontramos Katz e Fodor (1963) que tentaram resolver a relação entre uma teoria semântica e a teoria da gramática, assumindo, ainda que implicitamente, o quadro epistemológico da Teoria Gerativa.

Em termos formais, a teoria semântica proposta por esses linguistas apresentava dois componentes inter-relacionados: um léxico, que continha uma descrição semântica de cada item lexical em termos de traços, por exemplo, [- humano]; [+animado], e uma série de regras de projeção que garantiam a combinação entre os itens lexicais e a atribuição de significado à oração como um todo.

A fim de se compreender o funcionamento da teoria semântica proposta por Katz e Fodor, observemos a descrição estrutural em (2).



A partir da descrição estrutural apresentada em (2) e da atribuição de significado aos itens lexicais, as regras de projeção começavam a construir o significado da sentença. A primeira combinação explicitava os significados compatíveis das unidades “a + bola + amarela”. Depois ocorria a combinação do nível do SV, reunindo “comprar + a + bola + amarela”. Também eram combinadas “a + vizinha”. A última combinação fornecia a interpretação semântica da sentença, realizando a associação entre o SN e o SV já interpretados.

Pode-se dizer que, ao utilizar um dicionário e um sistema de “regras de projeção”, a teoria semântica proposta por Katz e Fodor pretendia explicitar a parte da interpretação semântica que estava relacionada à estrutura das sentenças.

Katz e Postal (1964) procuraram demonstrar que as regras de projeção estavam presentes em uma estrutura sintática subjacente, isto é, uma estrutura anterior às transformações. Em outras palavras, as transformações não afetavam o significado. Portanto, o significado estaria na base da gramática. Essa hipótese ficou conhecida na literatura como a “Hipótese de Katz-Postal”.

Chomsky (1965) incorporou os resultados de tais trabalhos ao modelo de gramática da Teoria Padrão. Essa teoria distinguiu-se, fundamentalmente, da Teoria Clássica pela inclusão de um componente semântico que apresentava uma configuração semelhante à configuração do componente semântico da teoria katziana. Ambos possuíam um caráter interpretativo e estavam conectados ao nível subjacente de representação linguística.

“Colocando de lado a terminologia, eu sigo aqui a exposição de Katz e Postal (1964). Em particular, eu assumirei que o componente semântico é essencialmente como eles o descrevem.”⁶

Além da incorporação do componente semântico, Chomsky definiu, pela primeira vez, a “estrutura profunda” – uma estrutura formada pela inserção de itens lexicais nas regras de estrutura frásica, que se transformava em estrutura superficial a partir da aplicação de regras transformacionais. Conforme pode ser observado em (3), o componente semântico surgiu intrinsecamente ligado a esse nível de representação.

Quadro 3: Teoria Padrão

Estrutura profunda	→	Interpretação Semântica
--------------------	---	-------------------------

↓ Transformações

Estrutura de Superfície → Interpretação Fonética

Fonte: autora

Embora o modelo de gramática da Teoria Padrão tivesse incluído um componente semântico, não eram claros os limites entre a sintaxe e a semântica. A agramaticalidade de sentenças como “O menino assusta a sinceridade” era provocada pela incompatibilidade existente entre os traços do item lexical “a sinceridade” (+abstrato, -contável) e os traços (- abstrato, +contável) esperados para o complemento verbal de “assustar”. No entanto, essa sentença poderia receber uma interpretação metafórica em decorrência de uma analogia à sentença gramatical “A sinceridade assusta o menino”. Poderíamos concluir, portanto, que qualquer discussão teórica referente à fronteira entre sintaxe e semântica ainda era extremamente provisória.

“Uma decisão sobre a fronteira que separa a sintaxe da semântica (se houver alguma) não é um requisito prévio para o estudo teórico e descritivo das regras sintáticas e semânticas. Pelo contrário, o problema da delimitação ficará certamente em aberto até que estes campos sejam mais bem compreendidos do que o são hoje em dia. Exatamente o mesmo pode ser dito sobre a fronteira separando os sistemas semânticos dos sistemas de conhecimento e crença.⁷”

A difícil determinação dos limites entre a sintaxe e a semântica não deveria impedir o avanço das investigações da teoria gerativa-transformacional. Ao contrário, caberia às pesquisas futuras desempenhar essa tarefa.

Nos anos que se seguiram ao texto de 1965, Chomsky assistiu à continuidade dos debates em torno da questão semântica. Esses debates levaram um grupo de linguistas a se afastar do modelo chomskyano e tentar criar, nos moldes desse formalismo, o que veio a ser conhecido como Semântica Gerativa. Esses linguistas defendiam a tese de que o componente semântico não interpretava, mas sim gerava as derivações e que, portanto, estava na base da gramática.

A Semântica Gerativa apresentava-se como uma possível solução para os problemas enfrentados pela Teoria Padrão. A tese de Katz e Postal referente à impossibilidade de as transformações alterarem o significado das sequências havia provocado um aumento excessivo do número de regras de estrutura frásica no componente de base do modelo chomskyano. As sentenças que eram derivadas, na Teoria

Clássica, a partir de outras sentenças pela aplicação de transformações, como, por exemplo, as sentenças interrogativas e negativas, que derivavam das declarativas correspondente, passaram a ser geradas diretamente na base da gramática. Com o aumento das regras de estrutura frásica, ocorreu uma redução significativa do grau de abstração da “estrutura profunda”. A grosso modo, seria como se a teoria tivesse de postular uma regra gramatical para cada sentença particular produzida das línguas naturais.

Embora o modelo de gramática da Teoria Padrão enfrentasse alguns problemas, Chomsky não assumiu que a Semântica Gerativa pudesse substituí-lo. Chomsky (1976b) optou por defender que os modelos de gramática da Semântica Gerativa e da Teoria Padrão eram equivalentes e que eles se diferiam apenas com relação à direção dos mapeamentos. Enquanto na Semântica Gerativa, o nível de representação semântica era selecionado primeiro, depois convertido em estrutura sintática e, finalmente, em representação fonética; na Teoria Padrão, o nível de representação sintática era gerado primeiro, depois convertido em representação semântica e, finalmente, em representação fonética.

“Neste nível de discussão, todas essas alternativas são maneira equivalentes de falar sobre a mesma teoria. Não há uma noção geral de “direção de mapeamento” (...) para a qual se possa apelar com o intuito de tentar diferenciar a teoria padrão “sintaticamente-baseada” em relação à alternativa “semanticamente-baseada”.⁸

Chomsky defendia que a Teoria Padrão era constituída por um componente sintático, um componente fonológico e um componente semântico e não havia uma noção geral sobre a direção de mapeamento. Portanto, a proposta da Semântica Gerativa e a proposta da Teoria Padrão podiam ser consideradas como equivalentes.

Além disso, para o líder teórico do Programa Gerativista de Investigação, tanto a Semântica Gerativa quanto a Teoria Padrão apresentavam dificuldades para explicar fenômenos cuja interpretação semântica não dependesse apenas de informações fornecidas pela base da gramática, como, por exemplo, as sentenças na voz passiva em que apareciam quantificadores, como em (5). A sentença em (5) poderia ser derivada a partir da aplicação de regras transformacionais à sentença na voz ativa em (4).

(4) Todos nessa sala conhecem pelo menos duas línguas.

(5) Pelo menos duas línguas são conhecidas por todos nessa sala.

Chomsky percebeu que havia uma diferença de significado entre as orações em (4) e (5). A primeira poderia significar que as pessoas conheciam duas línguas quaisquer; já a segunda poderia significar que as pessoas conheciam as mesmas duas línguas, ou seja, as pessoas poderiam conhecer duas línguas determinadas. No entanto, essa diferença só apareceria na estrutura superficial, após a aplicação da transformação de apassivação.

Jackendoff (1972) procurou defender a tese de que não apenas a interpretação semântica do fenômeno da passiva com quantificação, mas também a interpretação do escopo da negação, a interpretação das relações de correferência e das noções de foco e pressuposição também poderiam ser mais bem explicadas em termos das informações fornecidas pela ‘estrutura de superfície’. Essas investigações resultaram na Semântica Interpretativa, uma teoria que assumiu grande parte dos princípios da Teoria Padrão, propondo apenas algumas revisões na formulação do componente semântico.

De acordo com o contraste exemplificado em (6) e (7), a alteração da posição ocupada pelos elementos de negação no mapeamento do nível subjacente para o nível superficial poderia mudar o significado da sentença.

- (6) Não muitas flechas acertaram o alvo
- (7) Muitas flechas não acertaram o alvo
- (8) não [muitas flechas acertaram o alvo]

As sentenças em (6) e (7) derivam da sentença em (8). No entanto, em (6), a negação incide sobre toda a oração, isto é, ‘não é verdade que muitas flechas acertaram o alvo’; já em (7) a negação incide apenas sobre o sintagma verbal, isto é, ‘dizemos sobre muitas flechas que elas não atingiram o alvo’. Portanto, as regras de transformação aplicadas à estrutura subjacente poderiam mudar o significado das sentenças.

As relações de correferência constituíam um outro domínio em que seria razoável supor que a interpretação semântica operasse na ‘estrutura de superfície’. A entonação parecia desempenhar um papel importante na determinação da forma como a referência dos pronomes deveria ser interpretada. Na sentença (9), por exemplo, ‘nele’ refere-se a ‘Jorge’ se o pronome for pronunciado sem ênfase, mas se esse pronome for pronunciado

com ênfase, ‘nele’ pode referir-se a ‘João’ ou a uma terceira pessoa além de ‘João’ ou ‘Jorge’.

(9) João bateu em Jorge e então Paulo bateu nele.

No exemplo acima, a entonação, um elemento da estrutura superficial, pode interferir no estabelecimento da correferência entre o pronome ‘nele’ e o seu antecedente. Portanto, o componente semântico não poderia estar na base da gramática.

As noções de Foco e Pressuposição, por sua vez, não eram tratadas pelo componente semântico da Teoria Padrão, pois poderiam envolver elementos que não estavam presentes na ‘estrutura profunda’. A sequência ‘certo de vencer’, por exemplo, era um possível foco da sentença em (10), porém ela não aparecia na representação de ‘estrutura profunda’ em (11).

(10) João está certo de vencer?

(11) [s João vencer [s é certo]]

As investigações de Jackendoff (1972) motivaram Chomsky a propor a Teoria Padrão Estendida. Nesse modelo de gramática, diferentes aspectos da interpretação semântica sentencial eram determinados por diferentes níveis de representação linguística.

Quadro 4: Teoria Padrão Estendida

Estrutura profunda	→	Interpretação Temática	
↓	Transformações	→	Correferência, escopo
Estrutura de Superfície	→	Foco e pressuposição	

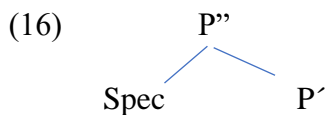
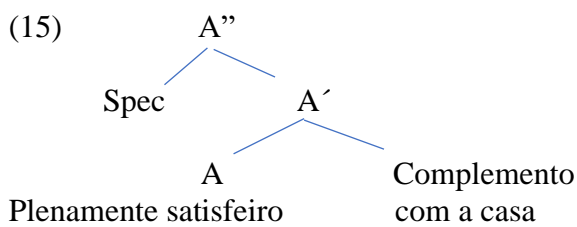
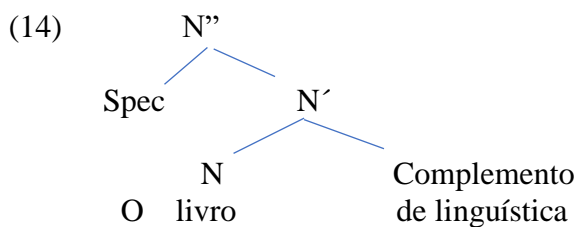
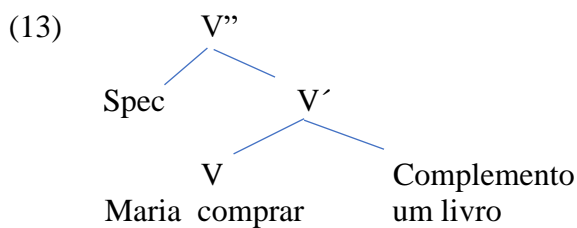
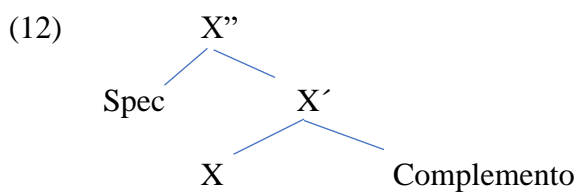
Fonte: autora

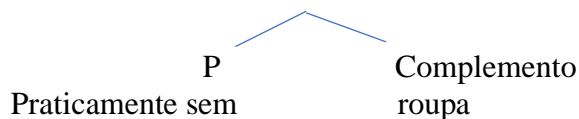
Na Teoria Padrão Estendida, ganha força a ideia de que as propriedades temáticas de uma sentença, determinadas na base da derivação, estão diretamente relacionadas ao número de argumentos de seu núcleo. Em ‘João ama Maria’, o verbo ‘amar’ (núcleo da sentença) atribui um papel temático para ‘João’ e um papel temático para ‘Maria’.

O problema referente à falta de abstração do componente de base foi solucionado na Teoria Padrão Estendida com a substituição das regras de estrutura frásica por uma versão da “Teoria X-barra”. A Teoria X-barra era capaz de explicitar as semelhanças

detectadas no comportamento dos verbos, dos nomes, dos adjetivos e das preposições com relação aos especificadores e à complementação.

Em (12), podemos observar que essa teoria empregava a variável X para se referir a qualquer categoria lexical e usava a notação X' para se referir ao nóculo que dominava imediatamente X e seus complementos, e X'' para se referir ao nóculo que estava dois nóculos acima de X. Em (13), (14), (15) e (16), temos exemplos do funcionamento da “Teoria X-barra” com cada uma das categorias lexicais.





A Teoria X-Barra permitiu que a ‘estrutura profunda’ atingisse um importante grau de abstração, pois esse modelo deixou de apresentar várias regras particulares, como $S \rightarrow SN + SV + SN$, e passou a apresentar uma regra geral. Assim, o modelo de gramática da Teoria Padrão Estendida respondia às questões da Semântica Gerativa referentes à falta de abstração da ‘estrutura profunda’ postulada na Teoria Padrão.

De acordo com o que foi exposto, a Teoria Padrão Estendida diferenciou-se da Teoria Padrão, dentre outros aspectos, pelo abandono da tese de Katz e Postal de que as transformações não alteravam o significado das sentenças, bem como pela adoção de uma nova teoria para as categorias lexicais: a Teoria X-barra. Cabe destacar que a teoria X-barra também dava conta da projeção das categorias funcionais IP (Inflectional Phrase, o nível de projeção da flexão verbal, e CP (Complementizer Phrase), o nível de encaixamento de orações para formação de períodos compostos.

A hipótese de que a ‘estrutura de superfície’ poderia contribuir para a construção do significado das sentenças inaugurou uma nova orientação para as investigações da Teoria Gerativa, que foi reforçada, como veremos a seguir pelo desenvolvimento da “teoria do vestígio” em Chomsky (1977b). Essa nova orientação desencadeou a elaboração da Teoria Padrão Estendida e Revisada e, posteriormente, da Teoria de Regência e Ligação.

A teoria do vestígio permitiu que a Teoria Padrão Estendida e Revisada postulasse que as operações gramaticais não reduziriam as informações básicas codificadas em um ‘marcador-frasal’ de base. Então, por exemplo, se um verbo tivesse um objeto na ‘estrutura-D’ (estrutura profunda), ele continuaria tendo esse objeto ao longo da derivação. Os elementos movidos, por sua vez, deixariam em sua posição de origem um vestígio (‘trace’) cuja função seria a de preservar as relações estruturais obtidas antes dos movimentos. A título de exemplo, observe a sentença em (14) e em suas representações em (15), (16), (17).

(14) Um bom livro, o João comprou

(15) [o João [comprou um bom livro]]

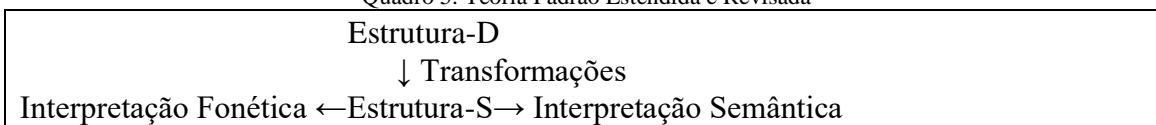
(16) [um bom livro [o João comprou]]

(17) [um bom livro_i [o João comprou t_i]]

Na Teoria Padrão Estendida, orações como (14), eram formadas a partir de estruturas como (15), produzindo marcadores-frasais semelhantes a (16); enquanto na Teoria Padrão Estendida e Revisada, o movimento de um NP resultava em um marcador-frasal como (17), em que ‘t_i’ marcava a posição original do elemento movido ‘um bom livro’, e a indexação permitia que o conteúdo dessa posição fosse recuperado a partir do antecedente que estivesse co-indexado, ou seja, o elemento movido.

Com a possibilidade de a teoria do vestígio preservar as informações gramaticais ao longo da derivação, a interpretação semântica na Teoria Padrão Estendida e Revisada pode ser amplamente acionada por propriedades dos ‘marcadores-frasais’ de ‘estrutura de superfície’. Portanto, conforme pode ser observado no quadro abaixo, novas alterações foram provocadas na arquitetura da Gramática Gerativa.

Quadro 5: Teoria Padrão Estendida e Revisada



Fonte: autora

Conforme a representação acima, as sentenças eram geradas na estrutura-D e mapeadas diretamente para a estrutura-S, depois para a interpretação fonética ou para a interpretação semântica. Então, por exemplo, no caso das sentenças interrogativas em que os pronomes podem alçar para a periferia da oração ou permanecer ‘in situ’, teríamos as seguintes interpretações:

- (18) Estrutura-D: Ana conhece que garota?
 (19) Estrutura-S: Que garota_i Ana conhece t_i?

No mapeamento da estrutura-D para a estrutura-S, ocorreu a aplicação de uma regra transformacional que resultou no alçamento da expressão “que garota” para a periferia da sentença. Entretanto, o elemento movido deixa um vestígio em sua posição de origem como complemento verbal. Por isso, embora apareça no começo da sentença é interpretado como complemento verbal. Essa estrutura é mapeada para a Interpretação Fonética.

Porém, em português, o açamento do pronome interrogativo é opcional, por isso são também gramaticais sentenças em que esse pronome permanece ‘in situ’, como em (20).

(20) Estrutura-D: Ana conhece que garota?

(21) Estrutura-S: Ana conhece que garota?

Nesse caso, a representação em estrutura-S (21) é mapeada para a Interpretação Semântica, nível em que ocorrem, por exemplo, os açamentos sem repercussão fonética. São os casos dos movimentos cobertos, que precisam ser postulados pela teoria para explicitar fenômenos como a diferença entre as sentenças interrogativas e as declarativas.

Como vimos, as investigações sobre o tratamento que deveria ser atribuído às noções semânticas influíram de forma significativa nas alterações detectadas na arquitetura geral de cada um dos modelos de gramática do Programa Gerativista de Investigação aqui estudados. Da Teoria Padrão à Teoria Padrão Estendida e Revisada, Chomsky propôs diferentes configurações para o componente semântico, a fim de poder incorporar resultados de estudos feitos por gerativistas com relação a esse componente das línguas naturais.

REFERÊNCIAS

- CHOMSKY, Noam. **The Logical Structure of Linguistic Theory**. New York: Plenum Press, 1975.
- _____. **Syntactic Structures**. Mouton: The Hague, 1957.
- _____. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: Massachusetts MIT Press, 1965.
- _____. **Remarks on Nominalization**. In: CHOMSKY, N. *Studies on Semantics in Generative Grammar*. Mouton: The Hague, 1976a.
- _____. **Deep Structure, Surface Structure, and Semantic Interpretation**. In: CHOMSKY, N. *Studies on Semantics in Generative Grammar*. Mouton: The Hague, 1976b.
- _____. **Questions of Form and Interpretation**. In: CHOMSKY, N. *Essays on Form and Interpretation*. Elsevier North-Holland, 1977.
- _____. **The Minimalist Program**. Cambridge: Massachusetts MIT Press, 1996.
- EICK, Paula. **A evolução histórico-teórica do componente semântico no Programa Gerativista de Investigação**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, PUCRS, 1997.
- JACKENDOFF, Ray. **Semantic Interpretation in Generative Grammar**. Cambridge: Massachusetts MIT Press, 1972.

KATZ, Jerrold, FODOR, Jerry. The Structure of a Semantic Theory. In: KATZ, Jerrold, FODOR, Jerry. **The Structure of Language Readings in the Philosophy of Language**. Prentice – Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1963.

KATZ, Jerrold, POSTAL, Paul. **An Integrated Theory of Linguistic Descriptions**. Cambridge: Massachusetts MIT Press, 1964.

MOINO, Ruth Elisabeth Lopes. **Chomsky em tempos de cólera**. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 29, p. 109-133, junho 1994.

CAPÍTULO XXVII

EVOLUÇÃO DAS INTERNAÇÕES POR SARAMPO NO BRASIL

Letícia Rocha Oliveira Matos¹³⁶; Luciano Oliveira Marques¹³⁷;
Luiza Santos Ribeiro da Silva¹³⁸; Thiago Vinicius dos Santos Ferreira¹³⁹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-27

RESUMO: Objetivo: Avaliar a evolução das internações de sarampo no Brasil no período 2008 a 2019, bem como seus fatores associados. Metodologia: Trata-se de um estudo, retrospectivo, descritivo, quantitativo, de base documental. Os dados foram obtidos do Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS), pelo Departamento de informática do SUS (DATASUS). Resultados: No período avaliado, foram registrados um total de 2.399 casos de internações por sarampo no Brasil. Verifica-se um maior número de notificações na região Norte (n. 878/36,6%) e Sudeste (n. 761/31,7%). Contudo, as maiores taxas de mortalidade se concentram nas regiões Sudeste (4,86%) e Sul (4,19%). Houve um predomínio do sarampo no sexo masculino (52,77%) com maior incidência na faixa etária de menores de um ano (34,38%) e nos casos que envolvem indivíduos de cor parda (53,14%). Sobre o caráter e o regime, observa-se predomínio da urgência (92,98%) e do regime público (14,17%), respectivamente. Por fim, com relação aos gastos com as internações pelo sarampo, observa-se um predomínio de gastos ignorados (76,75%). Conclusão: A infecção pelo sarampo e, conseqüentemente as internações em decorrência desse fator, ainda afeta tanto a população quanto à saúde pública.

PALAVRAS-CHAVE: Sarampo. Internações. Epidemiologia.

EVOLUTION OF HOSPITALIZATION FOR MEASLES IN BRAZIL

ABSTRACT: Objective: to evaluate the evolution of hospitalizations in Brazil from 2008 to 2019, as well as their associated factors. Methodology: this is a retrospective, descriptive, quantitative, documentary study. The data were monitored by the SUS Hospital Information System (SIH / SUS), by the SUS Informatics Department (DATASUS). Results: without a period evaluated, we recorded a total of 2,399 cases of hospitalization for measles in Brazil. There is a greater number of notifications in the North (n. 878 / 36.6%) and Southeast (n. 761 / 31.7%). However, the highest mortality rates are concentrated in the Southeast (4.86%) and South (4.19%) regions. There was a predominance of males (52.77%) with a higher incidence in the age group of children under one year old (34.38%) and in cases involving minors of brown color (53.14%). Regarding the character and the regime, there is a predominance of urgency (92.98%) and the public regime (14.17%), respectively. Finally, with regard to expenses with hospitalizations for measles, there is a predominance of ignored expenses (76.75%). Conclusion: Measles infection and, consequently, as hospitalizations resulting from this factor, still affects both the population and public health.

KEYWORDS: HIV. Hospitalizations. Epidemiology.

136 Centro Universitário UNIFIPMOC. E-mail: leticiarmatos@hotmail.com

137 Centro Universitário UNIFIPMOC. E-mail: luciano.marques@unimontes.br

138 Centro Universitário UNIFIPMOC. E-mail: luiza_de_santos@hotmail.com

139 Centro Universitário UNIFIPMOC. E-mail: thiagoss3@outlook.com

INTRODUÇÃO

O sarampo é uma doença viral, de alta infecciosidade e de transmissão respiratória (GOODSON; SEWARD, 2015). A infecção por sarampo foi documentada pela primeira vez em 1676, pelo Inglês Thomas Sydenham. A vacina foi licenciada, em 1963 e uma dose da vacina é recomendada para crianças nos Estados Unidos. (GOODSON; SEWARD, 2015; COURA, 2013).

No Brasil, o sarampo passou a ser doença de notificação compulsória nacional em 1968. A vacina foi introduzida no Brasil durante os anos de 1967 e 1968, porém utilizada de maneira descontínua até 1973, ano de criação do Programa Nacional de Imunização (PNI). A doença possuía caráter endêmico até o início da década de 1990, quando o Brasil instituiu o Plano Nacional de Eliminação do Sarampo (1992), cuja meta era a eliminação do sarampo até o ano 2000, atingindo 96,7% de cobertura vacinal. (MELLO, 2014).

A doença afeta ambos os sexos, igualmente. A incidência, a evolução clínica e a letalidade são influenciadas pelas condições socioeconômicas, nutricionais, imunitárias e aquelas que favorecem a aglomeração em lugares públicos e em pequenas residências. Quando indivíduos suscetíveis se acumulam e chegam a um quantitativo suficiente para sustentar uma transmissão ampla, podem ocorrer surtos explosivos, capazes de afetar todas as faixas etárias (BRASIL, 2017).

O vírus do sarampo pertence à família Paramyxoviridae, classificado no gênero Morbillivirus, é do tipo RNA, de fita simples, infectando exclusivamente o ser humano. A infecção ocorre de forma direta, ou seja, de pessoa a pessoa, por meio das secreções nasofaríngeas, podendo o vírus permanecer ativo por até duas horas no ar ou em superfícies. A patogenia é, portanto, de fácil contágio (ALMEIDA et al., 2020).

O sarampo é uma doença infecciosa exantemática aguda, transmissível e extremamente contagiosa, podendo evoluir com complicações graves e óbitos, principalmente em crianças desnutridas e menores de um ano de idade (MELLO et al., 2014), sendo o desfecho fatal intimamente relacionado com grau de desenvolvimento socioeconômico dos indivíduos afetados, padrões de higiene, nutrição e cuidados de saúde apropriados (XAVIER et al., 2019).

A enfermidade é caracterizada por febre alta (acima de 38,5°C), coriza, tosse, exantema máculo-papular generalizado, manchas de Koplik e conjuntivite. As manchas de Koplic são pequenos pontos de coloração branca que surgem na mucosa bucal no início da doença, precedendo o exantema (DE MENEZES; PEREIRA; BARBOSA, 2009). O sarampo pode apresentar complicações como patologias respiratórias, especialmente pneumonia primária ou secundária, acometendo principalmente os jovens desnutridos e imunocomprometidos e crianças com deficiência de vitamina A, além de doenças diarreicas, e outras manifestações como ceratoconjuntivite e otite (COUGHLIN, 2017). O comportamento endêmico-epidêmico da doença depende da relação entre a imunidade e a susceptibilidade da população e também da circulação do vírus, o qual apresenta variação sazonal (ENGLEITNER; MOREIRA, 2008).

Atualmente, o diagnóstico de sarampo baseia-se em três elementos: manifestações clínicas, dados epidemiológicos e resultados de testes laboratoriais. O diagnóstico laboratorial mais usado é o ensaio imunoenzimático (ELISA), para detecção de anticorpos específicos IgM que podem ser detectados no sangue idealmente na fase aguda da doença, estando presentes de 3 dias até 4 semanas após o aparecimento dos sintomas. O vírus do sarampo também pode ser identificado pela técnica de RT-PCR, em amostras coletadas até o quinto dia a partir do início do exantema, preferencialmente nos três primeiros dias, através de espécimes clínicos (sangue, urina e secreção nasofaríngea) (BRASIL, 2017).

Dentre os seus métodos de controle, a vacinação é dada como a maneira mais eficiente (OPAS, 2019). Na rotina dos serviços de saúde, a vacinação contra o sarampo deve ser realizada conforme as indicações do Calendário Nacional de Vacinação. A vacina tríplice viral se encontra disponível em todas as unidades básicas de saúde do Estado e protege contra o sarampo, a rubéola e a caxumba. Atualmente, o esquema de vacinação por idade ocorre em Indivíduos com 12 meses a 29 anos, onde devem receber duas doses de vacina com componente sarampo: a primeira dose deve ser aplicada aos 12 meses com a vacina tríplice viral e aos 15 (quinze) meses, uma dose da vacina tetra viral (corresponde à segunda dose da vacina tríplice viral e primeira dose da vacina contra varicela). Adultos de 20 a 29 anos devem receber duas doses e de 30 a 49 anos devem receber uma dose da vacina tríplice viral (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018).

Antes do desenvolvimento e do uso difundido das vacinas contra sarampo a estimativa anual de mortes causadas por esta doença era de 5-8 milhões por ano. Já entre os anos 2000 a 2017, a vacinação contra o sarampo evitou cerca de 21,1 milhões de mortes, tornando a vacina contra o sarampo um dos melhores investimentos em saúde pública (OPAS, 2019). Nesse sentido, até o ano de 2016, o Brasil era considerado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) um país que havia eliminado a circulação do vírus do sarampo no território, contudo, com a diminuição dos níveis de coberturas vacinais registrados, em 2018, o Brasil enfrentou a reintrodução do vírus do sarampo, com a ocorrência de surtos em 11 Estados, um total de 10.326 casos confirmados (OPAS, 2019). Isto é um grande problema de saúde pública, tornando-se motivo crescente de preocupação pelo aumento de sua incidência e pela possibilidade de aumento da morbimortalidade no país (XAVIER et al., 2019; APS et al., 2018). Nesse sentido, este estudo teve como objetivo analisar a evolução das internações de sarampo no Brasil no período de 2008 a 2019.

OBJETIVO

Avaliar a evolução das internações de sarampo no Brasil no período 2008 a 2019, bem como seus fatores associados.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo, retrospectivo, descritivo, quantitativo, de base documental com procedimento comparativo-estatístico.

Teve como universo de pesquisa a base de dados do Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS), referente ao número de internações causadas por sarampo no Brasil, no período de 2008 a 2019. Os dados foram obtidos a partir do SIH/SUS, disponibilizados pelo Departamento de informática do SUS (DATASUS), no endereço eletrônico (<http://www.datasus.gov.br>).

A coleta de dados ocorreu no mês de março a abril de 2020 por meio da utilização do programa TABNET. A tabulação dos registros do SIH/SUS para a pesquisa incluiu as

seguintes variáveis: idade, ano de internação, raça, regime, caráter de atendimento, gastos, e taxa de mortalidade. Frente a isso, foi realizada análise descritiva das variáveis, com frequência, porcentagem e a média do número de casos registrados.

Utilizou-se o software Microsoft Office Excel® e o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para Windows, versão 25 (Chicago, IL, USA), para gerenciamento e análise de dados.

Tendo em vista que a pesquisa se baseou em dados disponibilizados em meio eletrônico pelo Ministério da Saúde, sendo esses de domínio público e, pelo fato de haver sigilo acerca das informações de identificação inerentes aos seres humanos envolvidos, esse estudo dispensa a apreciação e a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

RESULTADOS

No período de 2008 a 2019 foram registrados um total de 2.399 casos de internações por sarampo no Brasil. O número de internações variou de 33 a 891, com uma média de 200 casos. Observou-se um controle do número de internações entre 2008 e 2016, e um aumento expressivo no número de internações entre 2016 e 2019 (2.424%) (Figura 1).

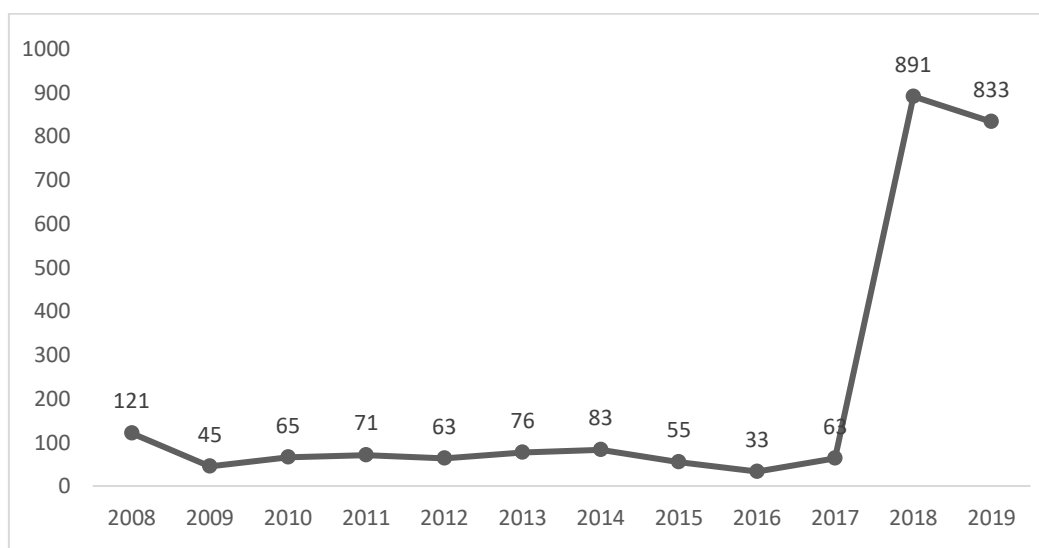


Figura 1: Número de internações por sarampo no Brasil, 2008 à 2019.

Fonte: Ministério da Saúde – Sistema de Informação Hospitalar do SUS (SIH/SUS)

Em referência a distribuição das internações por sarampo de acordo com as regiões do Brasil, verifica-se um maior número de notificações na região Norte (n. 878/36,6%) e Sudeste (n. 761/31,7%). Contudo, as maiores taxas de mortalidade se concentram nas regiões Sudeste (4,86%) e Sul (4,19%) (Figura 2).

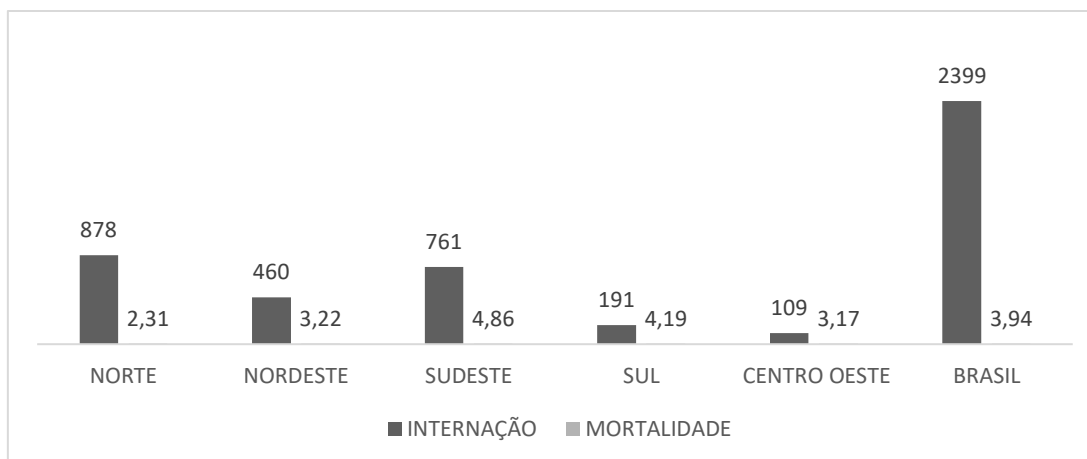


Figura 2: Número de internações e taxa de mortalidade por sarampo no Brasil, 2008 a 2019. **Fonte:** Ministério da Saúde – Sistema de Informação Hospitalar do SUS (SIH/SUS).

Com a exposição dos dados socioeconômicos, percebe-se um pequeno predomínio do sarampo no sexo masculino (52,77%) se comparado ao sexo feminino (47,22%). Além disso, nota-se uma maior incidência na faixa etária de menores de um ano (34,38%) e uma ascensão maior nos casos que envolvem indivíduos de cor parda (53,14%). Ademais, em relação ao caráter e ao regime, observa-se um grande predomínio da urgência (92,98%) e do regime público (14,17%), respectivamente. Por fim, com relação aos gastos com as internações pelo sarampo, observa-se uma prevalência de gastos ignorados (76,75%), sobressaindo tanto ao público quanto ao privado.

Tabela 1. Dados sociodemográficos dos pacientes internados por sarampo no Brasil, 2008 a 2019.

Variáveis	Total	%
Total	2.399	100
Sexo		
F	1.133	47,22
M	1.266	52,77
Faixa Etária		
< 1	825	34,38
1 a 4	679	23,30
5 a 9	192	8,00
10 a 14	116	4,83
15 a 19	121	5,04

20 a 29	215	8,96
30 a 39	105	4,37
40 a 49	50	2,08
50 a 59	48	2,00
60 a 69	23	0,95
70 a 79	18	0,75
≥ 80	7	0,29
Cor/Raça		
Branca	490	20,42
Preta	37	1,54
Parda	1.275	53,14
Amarela	22	0,91
Indígena	9	0,37
Sem informação	566	23,59
Regime		
Público	340	14,17
Privado	236	9,87
Ignorado	1.822	75,97
Caráter		
Eletivo	170	7,08
Urgência	2.228	92,98
Gastos		
Público	110.258,08	13,62
Privado	78.017,43	9,63
Ignorado	621.064,12	76,75

Fonte: Ministério da Saúde – Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS).

Observa-se que o número de internações é prevalente no sexo masculino (1266) em todo o período analisado, e que, apesar do número de internações ter crescido, a taxa de mortalidade teve uma queda. (Figura 3).

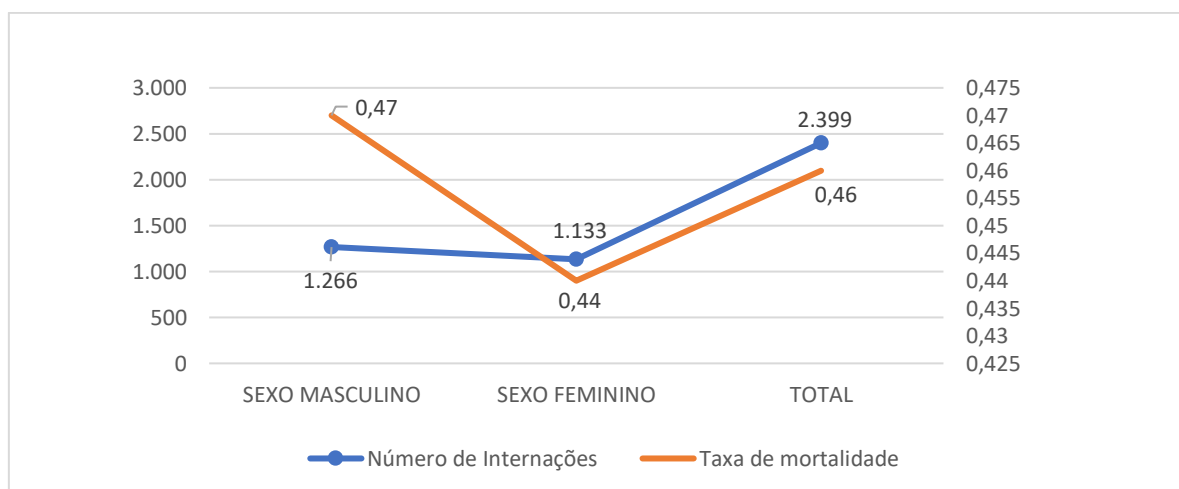


Figura 3: número de internações e taxa de mortalidade de pacientes com sarampo por sexo no Brasil, 2008 a 2019.

Fonte: Ministério da Saúde - Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS)

Em referência ao número de internações, durante o período de 2008 a 2019, observa-se a prevalência na faixa etária em menores de 1 ano e em menor número na fase adulta. Contudo, o índice de mortalidade é mais acentuado nos pacientes com 60 a 79 anos. (Figura 4).

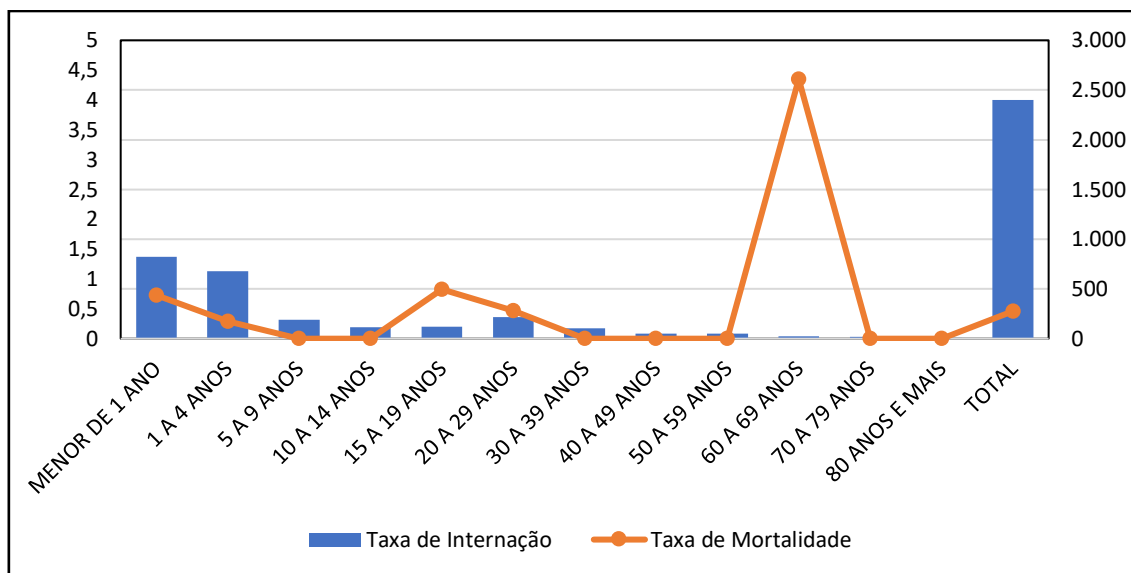


Figura 4: número de internações e taxa de mortalidade de pacientes com sarampo segundo a faixa etária no Brasil, 2008 a 2019.

Fonte: Ministério da Saúde - Sistema de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS)

DISCUSSÃO

O sarampo é uma doença viral altamente contagiosa e perigosa. Essa doença chegou a causar 2,6 milhões de mortes ao redor do mundo em períodos de até 1 ano nas décadas anteriores à de 60, em que houve a implementação da vacinação contra o sarampo. Apesar de possuir uma vacina segura e eficaz, essa patologia continua sendo uma das principais causas de mortalidade e internações entre crianças pequenas ao redor do mundo (OPAS, 2019).

A vacinação é considerada a melhor e mais eficaz ferramenta para o controle dessa patologia, já que de 2000 a 2017 a vacinação contra o sarampo evitou cerca de 21,1 milhões de mortes, sendo considerada um dos melhores investimentos em saúde pública (OPAS, 2019).

Nessa mesma linha, a OMS divulgou que no ano de 2018 foi totalizado, ao redor do mundo, mais de 140 mil óbitos em decorrência do sarampo. Países mais pobres, onde a cobertura vacinal não ocorre da maneira adequada, são os que mais sofrem com novos

casos da doença, isso se reflete no fato de que a maioria dos óbitos ocorreu entre menores de 5 anos de idade (OPAS, 2019). No Brasil, no período de 2008-2019, obteve-se uma taxa de mortalidade consideravelmente reduzida (3,94), entretanto com elevado número de internações (2399), concluindo que, apesar da cobertura vacinal disponibilizada pelo Sistema Único de Saúde (SUS), ainda faz-se necessário a intensificação de campanhas de promoção à saúde, com o intuito de conscientizar a população sobre a importância das imunizações, bem como os riscos referentes a ausência da realização das mesmas.

Nesse sentido, até o ano de 2016, a Organização Mundial da Saúde (OMS) julgava o Brasil como um país que teria eliminado a circulação do vírus do sarampo em seu território, porém, com a diminuição da cobertura vacinal, a doença está sendo motivo de apreensão pelo aumento crescente em sua incidência e pela possibilidade de aumento da morbimortalidade no país (XAVIER et al., 2019; APS et al., 2018). Em concordância, os dados obtidos demonstram que houve um expressivo número de internações por sarampo sobretudo anos de 2018 e 2019, comprovando a circulação recente do vírus e consequentemente deficiência em manter a cobertura vacinal de toda população.

Ao analisar a prevalência do sarampo entre os sexos, estudos concluem que o sexo masculino é mais atingido pela doença (DA COSTA ALMEIDA et al., 2020). Isso é confirmado nos resultados obtidos, no qual demonstram que o número de internações entre os anos de 2008-2019 é mais prevalente em crianças menores de um ano (34,3%) e do sexo masculino (52,77%). Dessa forma, conclui-se que a distribuição do sarampo está diretamente ligada ao fato de algumas faixas etárias estarem mais vulneráveis a doença por uma deficiência na cobertura vacinal (DA COSTA ALMEIDA et al., 2020), pois de acordo com o calendário de vacinação brasileiro a 1ª dose da vacina contra o sarampo ocorre aos 12 meses de idade e a 2ª e última dose aos 15 meses, (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

O sarampo é uma doença que pode cursar com sérias complicações clínicas sendo as mais comumente observadas a otite média aguda, a pneumonia bacteriana, a laringite e a laringotraqueíte. Sintomas mais graves que os já apresentados, embora mais raros, podem aparecer, também, em detrimento da infecção pelo sarampo, como por exemplo, o comprometimento cardíaco e algumas manifestações neurológicas (PERSON et AL., 2019). Condições socioeconômicas, estado nutricional e imunitário, são alguns dos

fatores que influenciam diretamente na letalidade e surgimento das complicações clínicas, já citadas, do sarampo. (DE CARVALHO et al. 2019). Todos esses fatores explicam a razão do porquê que as crianças de até dois de idade e que apresentam quadro de desnutrição são as que mais frequentemente apresentam quadros com complicações (BRASIL, 2016).

Ao se relacionar os dados obtidos nesse estudo com os fatos anteriormente apresentados a compreensão do porquê da maioria das internações por sarampo serem de crianças menores de 1 ano de idade se torna clara, pois as mesmas ainda não foram imunizadas adequadamente, possuem um sistema imune ainda imaturo e quando fazem parte de grupos socioeconômicos desfavorecidos passam a ter mais um fator de risco associado. Com isso se conclui que é necessária uma maior preservação das mesmas, a fim de evitar que elas se contaminem com esse vírus, já que possuem maiores chances de desenvolver as complicações desta doença.

O sarampo normalmente possui uma evolução para a cura em alguns dias, utilizando apenas tratamento sintomático, não sendo necessário terapias específicas. Por outro lado, a doença ainda possui uma chance de evoluir com um pior prognóstico e com complicações graves, como encefalites, pneumonias e lesões oculares, tendo um maior predomínio nos doentes com condições imunitárias e socioeconômicas diminuídas. (DA COSTA ALMEIDA et al., 2020).

Em concordância, Domingues et al. (1997) afirma que, o acompanhamento pela vigilância epidemiológica dos casos de sarampo deve ser detalhado, como forma de localizar a existência de suscetíveis que possibilitem a circulação viral. Dessa forma, tendo em vista as possibilidades para a situação abordada, tem-se que aspectos socioeconômicos podem contribuir para a proliferação da doença, a atuação devem ocorrer sobretudo em favelas, com concentração de migrantes procedentes de localidades com baixas coberturas vacinais; áreas indígenas ou zonas rurais onde os ciclos da doença são mais espaçados e alojamentos para assim, contribuir para diminuir tanto a proliferação do vírus mas também como forma de reduzir o número de internações crescente pelo país, sobretudo na região norte (878), seguida da região sudeste (761) do Brasil.

Nessa mesma linha, Medeiros (2020) afirma que, até o momento, a doença tem se mostrado de evolução menos grave do que se conheceu no passado. Além disso, observa-se casos de sarampo em pessoas que tomaram duas doses de vacina na infância e desenvolveram a doença, alguns, inclusive, com IgG positiva para sarampo na suspeita da infecção, o que é indicativo de exposição prévia ao vírus vacinal ou selvagem. Esses casos são minoria, contudo, é possível que o nível de anticorpos se reduza com o passar do tempo ou a resposta imunológica ao genótipo D8 seja menos eficiente, além de fatores genéticos, porém, ainda são hipóteses que podem explicar situações clínicas como os surtos, vivenciados atualmente. Concomitante, essa hipótese poderia esclarecer um número considerável de internações por sarampo, na faixa etária de 20 a 39 anos (13,33%).

Essa possível explicação para o surto ocorrido no Brasil, é visto que a situação econômica e sociopolítica causou um intenso movimento migratório entre a Venezuela, que você um aumento de casos desde 2017. Logo, o espalhamento do vírus para outras áreas geográficas, foi intensificado, já que ocorreu à imigração de venezuelanos, em abril de 2018. (XAVIER, et al, 2019) Isso pode ser confirmado devido à caracterização viral, que no Rio de Janeiro, Rondônia, São Paulo, Pará e Rio Grande do Sul, foi identificado o genótipo D8, idêntico ao que está circulando na Venezuela, Amazonas e Roraima. (PERREIRA, BRAGA, COSTA, 2018)

Assim, tal achado vai de encontro com o caso suspeito de sarampo, no estado de Roraima, no município de Boa Vista. Posteriormente, mais de 279 casos suspeitos foram relatados, 79 casos confirmados, com duas mortes, e 16 descartados. No estado do Amazonas, de fevereiro a abril de 2018, 251 casos foram reportados, 16 confirmados, 29 descartados e 206 permanecem sob investigação. (XAVIER, et al, 2019).

Segundo Perry et al. (2004), séries históricas provenientes dos EUA não demonstram a existência de uma desproporção na mortalidade entre os sexos. Contudo, pela análise de dados do DATASUS, percebe-se uma diferença, visto que existe uma pequena prevalência dessa mortalidade no sexo masculino. Isso culmina, portanto, na maioria das outras doenças infecciosas, em que a gravidade da doença e mortalidade é mais elevada entre homens (BROW e MOSS, 2010).

Por fim, com relação aos gastos com o número de internações pelo sarampo, percebe-se uma escassez de estudos, visto que, os próprios gastos são na maioria ignorados, tanto pelo serviço público quanto privado, não podendo ser feita uma análise detalhada sobre a doença e conseqüentemente, o desenvolvimento de políticas em saúde voltadas para o combate da doença.

CONCLUSÃO

O índice de internações por sarampo durante o período analisado apresentou aumento considerável no número sobretudo entre 2016 a 2019, com expressão relevante nas regiões Norte e Sudeste. Quanto ao número de óbitos, apesar da significativa taxa de internação, a mesma não apresentou uma variação notadamente alta. Além disso, notou-se que na faixa etária menor de 1 ano concentram-se os maiores números de internações. Os gastos financeiros apresentaram predomínio como ignorados. Dessa forma, aponta-se para a necessidade da manutenção do controle de gastos para melhor análise das infecções pela doença além do crescimento das políticas voltadas para a promoção em saúde para a população como forma de expandir o conhecimento e controle dessa doença por meio vacinação, além do controle de imigração.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. S.; DE SOUZA, L. G. D.; COELHO, G. N.; DE ALMEIDA, K. C. Correlação entre o aumento da incidência de sarampo e a diminuição da cobertura vacinal dos últimos 10 anos no Brasil. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 1, p. 406-415, 2020.
- APS, L. R. M. M.; PIANTOLA, M. A. F.; PEREIRA, S. A.; CASTRO, J. T. D.; SANTOS, F. A. D. O.; FERREIRA, L. C. D. S. Eventos adversos de vacinas e as conseqüências da não vacinação: uma análise crítica. **Revista de Saúde Pública**. v. 52, p. 40-40, 2018.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Sarampo: Situação Epidemiológica**. Brasília-DF, 2018. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/sarampo-situacao-epidemiologica>. Acesso em: 10/03/2020.
- BROW AC, Moss WJ. Sex, pregnancy and measles. In: Klein SL, Roberts C, eds. **Sex hormones and immunity to infection**. Berlin and Heidelberg, Germany: SpringerVerlag, 2010: 281–302.

COUGHLIN, M. M.; BECK, A. S.; BANKAMP, B.; ROTA, P. A. Perspective on global measles epidemiology and control and the role of novel vaccination strategies. **Viruses**. v. 9, n. 1, 2017.

COURA, J. R. **Dinâmica das doenças infecciosas e parasitárias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

DA COSTA ALMEIDA, C. C.; CARVALHO, G. B.; DE SOUSA FERREIRA, J.; SOUZA, L. V. G.; FÉ, M. D. S. M.; DA SILVEIRA FONTENELE, A. P.; RODRIGUES, A. C. E. Estudo epidemiológico de pacientes infectados por sarampo no Brasil. **Brazilian Journal of Health Review**, v.3, n.2, p.1513-1526, 2020.

DE CARVALHO, A.L.; DORABELA, A.; ANDRADE, J.G.; DINIZ, L.M.O.; ROMANELLI R.M.C. Sarampo: atualizações e reemergência. **Revista de medicina de minas gerais**, v.29, n.13, p. 80-85, 2019

DE MENEZES, T. V. N.; PEREIRA, S. F.; BARBOSA, N. B. Caracterização de focos de Sarampo através de geoprocessamento em João Dourado/BA. **Hygeia**. v. 5, n. 8, 2009.

DOMINGUES, Carla Magda Allan S. et al. A evolução do sarampo no Brasil e a situação atual. **Inf. Epidemiol. Sus**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 7-19, mar. 1997. Disponível em <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-16731997000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.5123/S0104-16731997000100002>.

ENGLEITNER, F.; MOREIRA, A. C. Incidência de rubéola, caxumba e sarampo no município de Ijuí/RS entre os anos de 1995 e 2007. **Rev Contexto Saúde**. 2008.

GOODSON, J. L.; SEWARD, J. F. Measles 50 Years After Use of Measles Vaccine. **Infect Dis Clin North Am**. v. 29, n. 4, p. 725-743, 2015.

MEDEIROS, E.A. Entendendo o ressurgimento e o controle do sarampo no Brasil. **Acta Paul Enferm**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ape/v33/1982-0194-ape-33-e-EDT20200001.pdf> Acesso em 10 jun. 2020

MELLO, J. N.; HADDAD, D. A. R.; CÂMARA, N. P. A.; CARVALHO, M. S. C.; ABRAHÃO, N. M.; PROCACI, V. R. Panorama atual do sarampo no mundo: Risco de surtos nos grandes eventos no Brasil. **J. bras. med**. v. 102, n. 1, 2014.

PERREIRA, J.P. C; BRAGA, G.M; COSTA, G. A. Negligência à Vacinação: o Retorno do Sarampo ao Brasil. **e-Scientia**, 2018. Disponível em: www.unibh.br/revistas/escientia Acesso em 10 jun. 2020

PERRY RT, Halsey NA. The clinical significance of measles virus: a review. **The Journal of Infectious Diseases** 2004; 189 (Suppl 1): S4-16.

PERSON, O.C.; PUGA, M.E.S.; ATALLAH, A.N.; Riscos, benefícios e argumentos para vacinação contra o sarampo: uma síntese de evidências. **Revista diagnóstico e tratamento**, v.24, n.3, p. 24-27, 2019

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. **Folha informativa - Sarampo**. Agosto de 2019. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5633:folha-informativa-sarampo&Itemid=1060. Acesso em: 11/03/2020.



XAVIER, A. R.; RODRIGUES, T. S.; SANTOS, L. S.; LACERDA, G. S.; KANAAN, S. Diagnóstico clínico, laboratorial e profilático do sarampo no Brasil. **Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial**. v. 55, n. 4, p. 390-401, 2019.

CAPÍTULO XXVIII

O CALENDÁRIO DE VACINAÇÃO INFANTIL E OS IMPACTOS SOFRIDOS COM A PANDEMIA DE COVID-19

Renata Souza Leite Vieira¹⁴⁰; Fernanda Gonçalves Maia¹⁴¹;
Hellen Julliana Costa Diniz¹⁴²; Kênia Souto Moreira¹⁴³;
Viviane Maia Santos¹⁴⁴; Igor Monteiro Lima Martins¹⁴⁵;
Artur Pimenta Ribeiro¹⁴⁶; Josiane dos Santos¹⁴⁷;
Jairo Evangelista Nascimento¹⁴⁸; Tatiana Almeida de Magalhães¹⁴⁹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-28

RESUMO: Objetivo: analisar os impactos da pandemia da COVID-19 no calendário de vacinação infantil. Materiais e Métodos: Trata-se de um estudo observacional, descritivo, quantitativo e de corte transversal realizado por meio de questionário estruturado pela plataforma Google Forms enviado por redes sociais. A amostra foi composta por 37 mulheres residentes em Montes Claros/MG, maiores de 18 anos, com filhos de 0 a 11 anos que aceitaram participar do estudo mediante assinatura do TCLE. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Unidas do Norte de Minas, sob o Parecer 5.853.013. Resultados: 100% declararam compreender a importância da vacinação; 59,4% foram informadas pelo ESF sobre as consequências da não vacinação; 18,9% atrasaram vacinas do calendário infantil no período da pandemia; vacinas em atraso: febre amarela (33,3%), tríplice bacteriana (33,3%), a trivalente (16,7%), a pneumocócica (16,7%) e a influenza (16,7%) e 45,9% não vacinaram contra a COVID-19. Conclusão: A pandemia gerou atraso no calendário de vacinação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. COVID-19. Vacinas.

THE CHILD VACCINATION SCHEDULE AND THE IMPACTS SUFFERED BY THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT: Objective: to analyze the impacts of the COVID-19 pandemic on the childhood vaccination schedule. Materials and Methods: This is an observational, descriptive, quantitative and cross-sectional study carried out through a questionnaire structured by the Google Forms platform sent through social networks. The sample consisted of 37 women living in Montes Claros/MG, over 18 years old, with children between 0 and 11 years old who agreed to participate in the study by signing the informed consent form. The research was approved by the Research Ethics Committee of Faculdades Unidas do Norte de Minas, under Opinion 5.853.013. Results: 100% declared

¹⁴⁰ Centro Universitário Norte de Minas-Funorte, Montes Claros-MG. E-mail: renata.leite@funorte.edu.br

¹⁴¹ Centro Universitário Norte de Minas-Funorte, Montes Claros-MG

¹⁴² Centro Universitário UNIFIPMOC, Montes Claros-MG

¹⁴³ Centro Universitário UNIFIPMOC, Montes Claros-MG

¹⁴⁴ Centro Universitário UNIFIPMOC, Montes Claros-MG

¹⁴⁵ Centro Universitário UNIFIPMOC, Montes Claros-MG

¹⁴⁶ Centro Universitário UNIFIPMOC, Montes Claros-MG

¹⁴⁷ Secretaria Municipal de Saúde de Montes Claros-MG

¹⁴⁸ Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFJVM), Diamantina-MG

¹⁴⁹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre-RS

to understand the importance of vaccination; 59.4% were informed by the ESF about the consequences of not vaccinating; 18.9% delayed childhood vaccines during the pandemic period; overdue vaccines: yellow fever (33.3%), triple bacterial (33.3%), triple (16.7%), pneumococcal (16.7%) and influenza (16.7%) and 45.9% did not vaccinate against COVID-19. Conclusion: The pandemic caused a delay in the childhood vaccination schedule.

KEYWORDS: Children. COVID-19. Vaccines.

INTRODUÇÃO

Em 1796, após 20 anos de pesquisa, o médico britânico Edward Jenner administrou a primeira vacina contra a varíola feita de material extraído do úbere de vacas. Os primeiros vestígios de vacinas de vírus atenuados estão associados ao combate à varíola no século X. Foi o francês Louis Pasteur que em 1881 começou a desenvolver vacinas de segunda geração contra cólera e antraz em aves. Desde então, as vacinas começaram a ser produzidas em massa e se tornaram um dos mais importantes elementos de combate a doenças no mundo¹.

Ela foi trazida para a América pelo médico Benjamin Waterhouse, e em 1804 para o Brasil pelo Marquês de Barbacena. Apesar da oposição popular na época, a maior resistência veio na epidemia de varíola de 1820, que adoeceu muitos dos vacinados. A partir disso, descobriu-se que a proteção não é eterna. Foi em razão da epidemia de varíola no Brasil que, em 1904, Oswaldo Cruz encaminhou ao Congresso um projeto de lei reafirmando a obrigatoriedade da vacinação².

Além de ser uma importante medida de prevenção de doenças de baixa complexidade e com significativo impacto na saúde geral da população, é uma das intervenções mais custo-efetivas na prevenção primária e está associada à redução da mortalidade infantil. A vacinação das crianças nos primeiros anos de vida e a vigilância epidemiológica são dois componentes fundamentais para a prevenção de doenças transmissíveis³.

No Brasil, a imunização está amplamente associada à redução da mortalidade infantil porque sua ampla cobertura em todo o país possibilitou a eliminação e o controle de várias doenças imunopreveníveis, como varíola, poliomielite e sarampo. O Programa Nacional de Imunizações (PNI) desenvolvido por despacho do Ministério da Saúde em 1973 com o objetivo de coordenar os programas de vacinação que até então se

caracterizavam pela descontinuidade, episodicidade e cobertura reduzida, acompanhou o sucesso das campanhas demonstrando que a vacinação em massa foi eficaz na erradicação da doença^{3,4}.

Desde a sua institucionalização em 1975, o programa representou uma parte importante da luta contra as doenças transmissíveis preveníveis pela vacinação e agora é parte integrante do programa da Organização Mundial da Saúde (OMS). A cobertura vacinal (CV) estima que a porcentagem da população-alvo que foi vacinada é geralmente expressa como a razão entre o número de doses de uma determinada vacina e o número de crianças cadastradas ou estimadas menores de um ano na área geográfica do programa, geralmente um município ou estado. As metas de CV são 80% para vacinas contra HPV, 90% para vacinas BCG e rotavírus e 95% para outras vacinas⁵.

Nas últimas décadas, o PNI brasileiro passou por diversas mudanças com a introdução de vacinas em seu programa de rotina. Isso acrescentou complexidade ao programa e introduziu novos desafios em termos de manutenção da cobertura vacinal no país. As vacinas que compõem o calendário básico são: BCG, hepatite B, vacina oral contra poliomielite, vacina tetravalente, vacina contra febre amarela, tríplice viral, tríplice bacteriana DTP, dupla bacteriana DT, influenza, rotavírus, pneumocócica 10 e meningocócica C⁶.

O marcador de cobertura vacinal é medido por meio da vacina contra difteria, tétano e coqueluche (DTP3). No Brasil, no ano de 2021, houve mais 2 milhões de crianças atrasadas para a imunização do que em 2020; e em relação à 2019, houve mais de 6 milhões. As crianças devem ser vacinadas 3 vezes. Entre 2019 e 2021, a proporção de crianças totalmente vacinadas diminuiu de 5% para 81%. O Brasil é um dos 10 países com maior número de crianças que faltam ao calendário de vacinação. Neste país, 3 em cada 10 crianças não receberam as imunizações necessárias. Ou seja, cerca de 700.000 crianças não foram vacinadas⁷.

O declínio na imunização infantil se deve a uma série de fatores, incluindo o aumento do número de crianças que vivem em ambientes de conflito e vulnerabilidade, onde o acesso à imunização é muitas vezes difícil. Há de se considerar que, com a pandemia da Covid-19 e as interrupções nos serviços e cadeias de suprimentos,

redirecionando recursos para responder à pandemia e medidas de precaução, o acesso e a disponibilidade das vacinas contribuíram para um declínio histórico na cobertura vacinal^{8,9}.

Em todo o mundo são 23 milhões de crianças não receberam uma vacina de rotina em 2020. O que representa 3,7 milhões a mais do que em 2019, quando corriam risco de contrair doenças evitáveis, como sarampo, poliomielite ou meningite. A realidade imposta pela pandemia do COVID-19 mudou drasticamente as rotinas de toda a sociedade e se tornou decisiva para elevar o baixo CV de menores de um ano. As vacinas administradas ao nascimento têm um CV melhor do que as vacinas primárias¹⁰.

Apesar de, desde 2013, não existir um padrão bem estabelecido para a cobertura de imunizações recomendadas para crianças menores de 1 ano, com exceção das vacinas BCG e tríplice vírus, a meta antes da pandemia estava bem acima dos níveis esperados. Nos anos de pandemia de 2020 e 2021, nenhuma vacina recomendada atingiu a meta e ficam abaixo da recomendação do PNI, com a CV infantil no primeiro ano de vida demonstrando um padrão de oscilação¹¹.

O Brasil apresenta um perfil decrescente da cobertura vacinal BCG e MMR entre 2010 e 2020. Em 2019 nenhuma das vacinas atingiu a meta recomendada e as regiões Norte e Nordeste foram identificadas como regiões de maior carência em relação ao restante do país. O acesso aos imunobiológicos parece ser mais difícil em regiões com menos recursos econômicos. Em relação à pandemia de COVID-19, o isolamento social não foi o principal fator de baixa cobertura vacinal em 2020, o surgimento da “pandemia do terror” também foi uma das razões pelas quais a demanda por salas de imunização no Brasil diminuiu^{9, 12}.

No Brasil, as atividades de promoção da saúde infantil foram suspensas por três semanas, resultando em lacunas no acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil na Atenção Primária à Saúde (APS). De acordo com BRAZ *et al.* (2016), o PNI listado como a intervenção de saúde pública de maior sucesso no Brasil caberá adotar programas de saúde de melhoria contínua para suprir a baixa cobertura e retomar o cumprimento do calendário de vacinação infantil. Cabe também entender melhor os motivos do abandono para poder elaborar opções de tratamento mais eficazes¹¹.

Objetivou-se com este estudo analisar os impactos da pandemia da COVID-19 no calendário de vacinação infantil.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo observacional, descritivo, quantitativo e de corte transversal realizado por meio de questionário estruturado pela plataforma *Google Forms*.

O cenário da pesquisa foi a cidade de Montes Claros, município localizado ao norte do estado de Minas Gerais, que possui população estimada de 417.478 pessoas¹³. É o principal polo regional e referência na área de saúde para todo o norte de Minas, Vales do Jequitinhonha e Mucuri e Sul do Estado da Bahia. A rede municipal de saúde conta com 133 unidades da Estratégia Saúde da Família (ESF), distribuídos nas zonas urbana e rural, segundo dados da Secretaria de Saúde¹⁴. A população do estudo foi composta por mulheres de Montes Claros- MG, maiores de 18 anos, com filhos de 0 a 11 anos que aceitaram participar do estudo mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

A coleta de informações foi realizada no período de 10 de março a 5 de maio de 2023 através de um questionário com 18 questões elaborado no *Google Forms*, enviado de forma digital, com o link do formulário. Os primeiros participantes recrutados foram os contatos pessoais das pesquisadoras e a partir de então, eles poderiam compartilhar com seus demais contatos, configurando a técnica de *Snowball* (bola de neve), onde se atinge um grande número de participantes quando não se tem o tamanho real da amostra. Concomitante, o link foi compartilhado nas demais redes sociais.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Unidas do Norte de Minas - FUNORTE, por meio do Parecer n. 5.853.013 em 15 de janeiro de 2023.

RESULTADOS

Das 55 respostas obtidas pelo questionário, adicionando os critérios de exclusão, somente 37 respostas foram consideradas válidas e foram analisadas. Onde a maioria das

mulheres está na faixa etária de 26 a 30 anos (24,3%, n=9), é casada (64,9%, n=24), tem o ensino médio completo (48,6%, n=18), com renda de um salário mínimo (40,5%, n=15), com moradia própria (56,8%, n=21), não recebe benefício do governo (81,1%, n=30), com um filho (43,2%) (Tabela 1).

Tabela 01 – Características sociodemográficas das usuárias da Estratégia de Saúde da Família de Montes Claros-MG, 2023.

Variáveis	n	%
Nº de filhos		
1	16	43,2
2	15	40,5
3	4	10,8
4	-	-
5	1	2,7
mais de 5	1	2,7
Idade		
18 a 25 anos	8	21,6
26 a 30 anos	9	24,3
31 a 35 anos	6	16,2
36 a 40 anos	6	16,2
41 aos 45 anos	8	21,6
Acima de 45 anos	-	-
Estado Civil		
Solteira	12	32,4
Casada	24	64,9
Viúva	-	-
União estável	1	2,7
Separada judicialmente	-	-
Divorciada	-	-
Escolaridade		
Analfabeta	-	-
Ensino Fundamental incompleto	1	2,7
Ensino Fundamental completo	1	2,7
Ensino Médio incompleto	2	5,4
Ensino Médio completo	18	48,6
Ensino Superior incompleto	3	8,1
Ensino Superior completo	6	16,2
Graduação	6	16,2
Renda		
Não possui renda	6	16,2
0 a 1 salário mínimo	15	40,5
1 a 2 salários mínimos	10	27
3 a 5 salários mínimos	5	13,5
5 ou mais salários mínimos	1	2,7
Benefício do governo		
Sim	7	18,9
Não	30	81,1
Tipo de moradia		
Própria	21	56,8
Alugada	9	24,3
Cedida	7	18,9

Fonte: A autora, 2023.

Sobre os serviços da ESF, a maioria utiliza (88,6%, n=31), recebe informações sobre a vacina administrada (84,4%, n=27), sobre reações adversas (50%, n=16), sobre o retorno para doses subsequentes (65,6%, n=21), sobre as consequências da não vacinação (59,4%, n=19). Quando questionadas sobre a caderneta de vacinação, 100% (n=37) considera importante manter a vacinação em dia, 18,9%, (n=7) atrasou a vacinação no período da pandemia da COVID-19 e o principal motivo foi o receio de sair durante a pandemia (13,9%, n=5) (Tabela 2).

Tabela 2 – Caracterização dos serviços de saúde e vacinação segundo as usuárias da Estratégia de Saúde da Família de Montes Claros-MG, 2023.

Variáveis	n	%
Usuária da ESF		
Sim	31	88,6
Não	4	11,4
Orientações dadas pelo ESF		
Vacina administrada	27	84,4
Reações adversas	16	50
Retorno para doses subsequentes	21	65,6
Consequências de não vacinação	19	59,4
Caderneta de vacinação em dia		
Sim	37	100
Não	-	-
Vacinação durante a pandemia		
Vacinaram normalmente, sem prejuízo.	30	81,1
Houve atraso no calendário de vacinação.	7	18,9
Motivos do atraso na vacinação		
Não houve atraso	29	80,6
Receio de sair para vacinar durante o período de isolamento social e ser contaminado por COVID-19;	5	13,9
Devido às medidas de distanciamento impostas durante a pandemia	2	5,6
Importante manter a vacinação em dia		
Sim	37	100
Não	-	-
Tanto faz	-	-

Fonte: A autora, 2023.

Quanto ao atraso da vacinação (18,9%, n=7), apenas 6 informaram que ficaram em atraso as vacinas de febre amarela (33,3%, n=2), tríplice bacteriana (33,3%, n=2), a tetravalente (16,7% n=1), a pneumocócica (16,7% n=1) e a influenza (16,7%, n=1) (Gráfico 1).

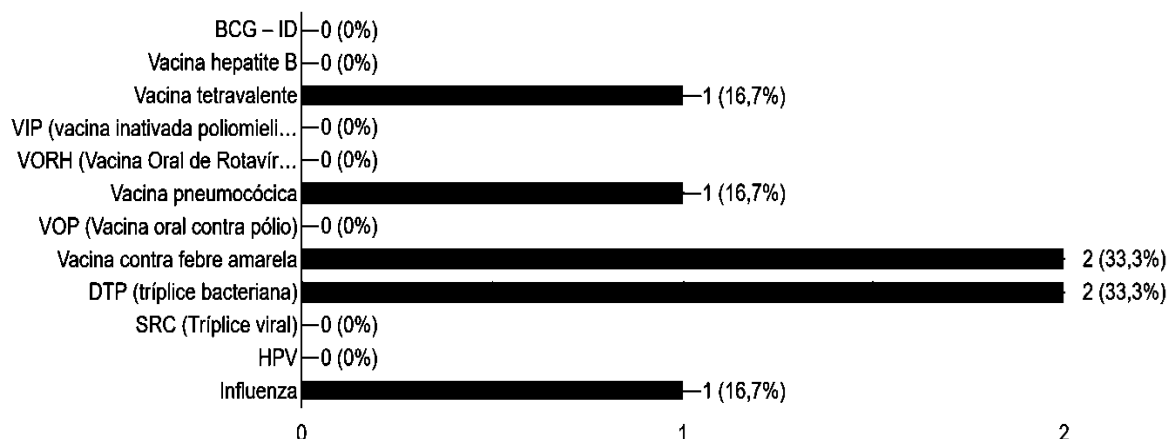


Gráfico 1 – Descrição das vacinas em atraso segundo as usuárias da Estratégia de Saúde da Família de Montes Claros-MG, 2023.
Fonte: A autora, 2023.

Ao serem questionadas sobre a vacina da COVID-19, 54,1% (n=20) vacinaram o filho e aquelas que não vacinaram (45,9%, n=17) apresentaram como principal motivo o medo de reações adversas (51,7%, n=15) (Gráfico 2)

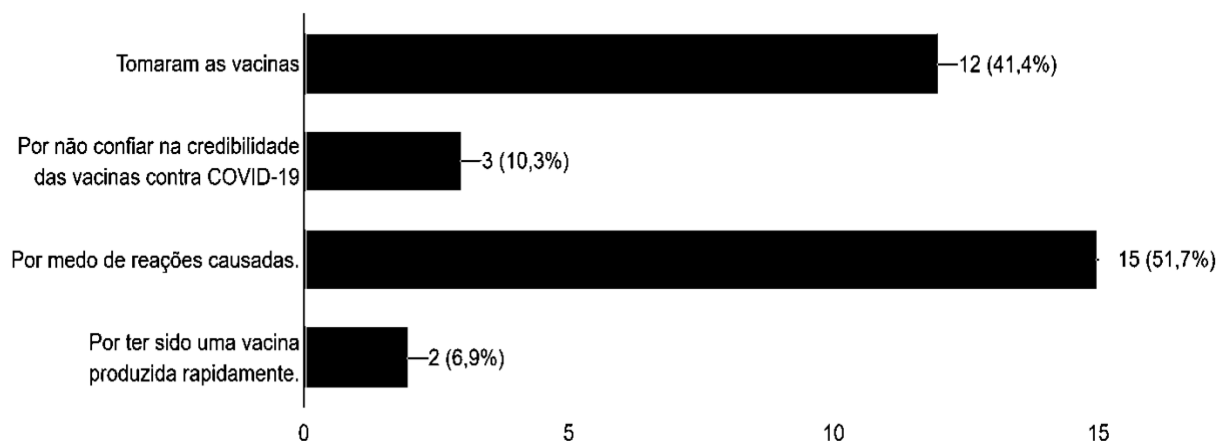


Gráfico 2 – Descritiva dos motivos para não vacinar o filho contra a COVID-19 segundo as usuárias da Estratégia de Saúde da Família de Montes Claros-MG, 2023.
Fonte: A autora, 2023.

DISCUSSÃO

O presente estudo apontou que, apesar de 100% das mulheres entrevistadas declararem que compreendem a importância da vacinação e a maioria (59,4%) ter sido

informada pelo ESF sobre as consequências da não vacinação, 18,9%, atrasaram a vacinação no período da pandemia da COVID-19. Um resultado bem abaixo do encontrado nas regiões Centro oeste e Norte do Brasil, que tiveram 40% das famílias em atraso no calendário vacinal.¹⁰

O medo de romper com o isolamento e contrair a COVID-19 também é resultado em outros estudos que associaram o distanciamento físico, adotado como controle epidemiológico, à redução da demanda por vacinação no exterior, por exemplo, no Reino Unido, Paquistão e Cingapura¹⁵⁻¹⁷ e nos países da América Latina¹⁸. O que talvez possa ser associado a chamada pandemia de medo¹⁹, desencadeada com a pandemia de COVID-19 e responsável pela incerteza entre os responsáveis pelas crianças sobre arriscar ou não seus filhos a um local de vacinação^{20, 21}.

Em estudo sobre a tendência de redução da cobertura vacinal entre as crianças de Minas Gerais no período 2015-2020, além de inadequações estruturais, as desigualdades regionais e municipais, há de acrescentar no ano de 2020, com a adoção de medidas de cuidado contra a COVID-19, o receio dos responsáveis em sair de casa e cumprir com o calendário vacinal²². Fator também apresentado neste estudo.

A redução da cobertura vacinal foi maior para vacina de febre-amarela e tríplice bacteriana. Com valores menores também sofreram redução neste período, a trivalente, a pneumocócica e a influenza. Resultado diferente foi encontrado em estudo sobre o impacto da pandemia da COVID-19 em Roraima onde a redução foi da vacina tríplice viral foi de 22,01%, para a hepatite B em crianças até 30 dias foi de 20,38%, para hepatite A foi de 19,49%, para febre-amarela foi 19,38%, e 17,76% para a BCG¹⁰.

Avaliando o abandono de vacinas de rotina em crianças em Minas Gerais, estudo aponta entre os anos de 2018 a 2020, 24,63% de esquemas vacinais iniciados e abandonados para as vacinais pneumocócica, poliomielite, pentavalente e rotavírus. Nas macrorregiões do Vale do Aço, Oeste, Norte as maiores taxas de abandono foram para as vacinas pentavalente, poliomielite e rotavírus, respectivamente²³.

No Brasil, em janeiro de 2022, após o registro pela ANVISA da vacina de mRNA da Pfizer (BNT162b2) para uso em crianças, iniciou-se a vacinação de crianças entre 5 a 11 anos de idade. No entanto, a cobertura vacinal em crianças ainda é baixa e o ritmo de

vacinação nesta população lento²⁴. Neste estudo, 45,9% deixaram de vacinar seus filhos, resultado que se assemelha ao obtido em estudo realizado no Vale do Aço, em menores de idade, em relação à aplicação da vacina contra a COVID-19, onde aproximadamente 28% das crianças entre 5 e 11 anos de idade, tomaram apenas a primeira dose da vacina e 47,09% não vacinaram²⁴.

Apesar da comprovação de que os benefícios da vacinação infantil superam em muito os riscos de adquirir a infecção quando não vacinados, colocando a vacina contra a COVID-19 entre as mais importantes para a saúde infantil como outras vacinas de rotina^{25,26}, os principais motivos apresentados para rejeição ou indecisão foram os efeitos colaterais e eficácia da vacina; o medo de contágio e proteção de si e informações disponíveis²⁷. Neste estudo o principal motivo alegado foi o medo de reações adversas seguido da falta de credibilidade na vacina.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A utilização da técnica de *Snowball* para levantamento dos dados pode ter sido um fator limitante para o número de participantes. Apesar de a técnica permitir um compartilhamento e maior alcance, isto depende da vontade dos participantes em enviar aos seus contatos. Outro fator está no fato de que as mães podem ter visto o questionário com alguma investigação de órgãos públicos e tiveram receio de respondê-lo.

CONCLUSÃO

Com base nos resultados obtidos por este estudo, a conclusão é que o cumprimento do calendário de vacinação infantil foi impactado pela pandemia de COVID-19 uma vez que pais e responsáveis deixaram de vacinar as crianças nesse período.

Há de se considerar que o sistema de saúde deve lidar e se preparar melhor para momentos assim, visando a implantação de novas práticas que possam assegurar o cumprimento do calendário vacinal infantil.

REFERÊNCIAS

- 1 Rocha G. Doenças preveníveis por meio da vacinação. [Internet] 2016 [citado em 21 de setembro de 2022]. Disponível em: <<https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1013-doencas-preveniveis-por-meio-da-vacinacao>>.
- 2 Gugel S, Girardi LM, Vaneski LM, Souza RP, Pinotti ROE, Lachowicz G, Veiga JFP. Percepções acerca da importância da vacinação e da recusa vacinal: uma revisão. [Internet] 2021 [citado em 29 de outubro de 2022] Brazilian Journal of Development, Curitiba, 7 (3), 22710- 722. Disponível em: <<https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/25872>>.
- 3 Darolt, JB Taxa de cobertura vacinal infantil brasileira, de 2009 a 2018. TCC [monografia]. Florianópolis: Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Santa Catarina, 2019; 22 p.
- 4 Tavares RE, Tocantins FR. Ações de enfermagem na atenção primária e o controle de doenças imunopreveníveis. Revista Brasileira de Enfermagem. 2015, 68 (50), 521-27.
- 5 Bozzetto, M. Cobertura vacinal: o que é, como está e por que é tão importante? [Internet] 2021. [citado em 21 de setembro de 2022]. Disponível em: <<https://www.clp.org.br/cobertura-vacinal-o-que-e-como-esta-epor-que-e-tao-importante/>>.
- 6 Araújo MCG, Silva LF, Balduino LS, Porto TNRS, Martins VS, Carvalho DP, Sousa Neto BP, Magalhães NA, Balduino LS. Fatores que interferem no cumprimento do calendário vacinal na infância. Revista Eletrônica Acervo Saúde. 2020, 42, 1-10.
- 7 Tokarnia M. OMS: vacinação infantil tem a maior queda contínua dos últimos 30 anos. Agência Brasil, Saúde, 2022.
- 8 Mangiavacchi B, Oliveira J, Rangel AL, Rodrigues M, Jacomini L. Imunização no primeiro ano de vida: a vulnerabilidade brasileira em tempos de pandemia. Revista Científica Interdisciplinar. 2020, 1 (50), 216-29.
- 9 Leite IS, Ribeiro DAG, Vieira ILV, Gama FO. A evolução das coberturas vacinais brasileiras e os impactos provocados pela pandemia de Covid-19 nas metas de imunização. Research, Society and Development. 2022, 11 (11), e205111133041.
- 10 Benedetti MSG, Capistrano ERS, Valério BB, Bispo LB, Azevedo RNC, Filho JV. Impacto da pandemia da covid-19 na cobertura vacinal no estado de Roraima, Amazônia ocidental, Brasil. The Brazilian Journal of Infectious Diseases. 2022, 26 (1), 72-3.
- 11 Rolim LMC, Brandão ECA, Salles CBPM. Análise da taxa de cobertura vacinal infantil no estado de Alagoas durante os anos de 2013 a 2021: o impacto da covid-19 nos infantis alagoanos. Ciência Atual. Revista Científica Multidisciplinar da Unisão José. 2022; 18 (1), 59-68.
- 12 Procianoy GS, Rossini Junior F, Lied AF, Jung LFPP, Cotta de Souza MCS. Impacto da pandemia do COVID-19 na vacinação de crianças de até um ano de idade: um estudo ecológico. Ciência & Saúde Coletiva. 2022; 27 (3), 969-78.

13 IBGE | Portal do IBGE | IBGE [Internet]. Montes Claros (MG) | Cidades e Estados | IBGE; [cited 25 May 2023]. Available from: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/montes-claros.html>

14 SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE [Internet]. Transparência. [cited 2023 May 25]. Available from: <https://transparencia.montesclaros.mg.gov.br/secretaria/secretaria-municipal-de-saude>

15 Saxena S, Skirrow H, Bedford H. Routine vaccination during COVID-19 pandemic response. *BMJ*. 2020; 369:m2392.

16 Chandir S, Siddiqi DA, Mehmood M, Setayesh H, Siddique M, Mirza A, Soundardjee R, Dharma VK, Shah MT, Abdullah S, Akhter MA, Khan AA, Khan AJ. Impact of COVID-19 pandemic response on uptake of routine immunizations in Sindh, Pakistan: an analysis of provincial electronic immunization registry data. *Vaccine* 2020; 38(45):7146-7155.

17 Zhong Y, Clapham HE, Aishworiya R, Chua YX, Mathews J, Ong M, Wang J, Murugasu B, Chiang WC, Lee BW, Chin HL. Childhood vaccinations: hidden impact of COVID-19 on children in Singapore. *Vaccine* 2021; 39(5):780-785.

18 Santana EC, Varela MC, Arámbolos YJ, Almonte AT, Rodríguez AG, Núñez VM, Sabato S, Suarez-Rodríguez A, Anegue TN, Mosquera HG, Alvarado EC, Mamani RF, Zeballos CG, Costa MD. Barreiras para a imunização na América Latina e COVID-19. *Braz j infect dis*. 2022; 26(S1):101996.

19 Ornell F, Schuch JB, Sordi AO, Kessler FHP. "Pandemic fear" and COVID-19: mental health burden and strategies. *Braz J Psychiatry* 2020; 42(3):232-235.

20 Oliveira JO de, Santos DF dos, Costa CM de O, Bulhões TMP, Vieira ACS. Situação Vacinal das crianças diante a pandemia de COVID-19. *Gep News*. 2021;5(1):125–8.

21 Yunusa A, Cabral C, Anderson E. The impact of the Covid-19 pandemic on the uptake of routine maternal and infant vaccines globally: A systematic review. Homaira N, editor. *PLOS Global Public Health*. 2022 Oct 21;2(10):e0000628.

22 Souza JFA, Silva TPR da, Silva TMR da, Amaral CD, Ribeiro EEN, Vimieiro AM, et al. Cobertura vacinal em crianças menores de um ano no estado de Minas Gerais, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*. 2022;27(9):3659–67.

23 Rodrigues RN, Nascimento GLM do, Arroyo LH, Arcêncio RA, Oliveira VC de, Guimarães EA de A. The COVID-19 pandemic and vaccination abandonment in children: spatial heterogeneity maps. *Rev Latino-Am Enfermagem*,2022;30:e3642.

24 Ferreira LS, Müller GC, Campos FEM, Borges ME, Almeida GB, Poloni S, Simon LM, Bagattini AM, Rosa MQM, Diniz Filho JAF, Kraenkel RA, Coutinho RM, Camey SA, Kuchenbecker RS, Toscano CM. Modelagem do Impacto estimado da vacinação de crianças de 5-11 anos contra a COVID-19 no Brasil [Internet]. 2022 [cited 2022 Sep 15] Available from: https://www.iats.com.br/wp-content/uploads/2022/02/NT_Modelagem-Vacinacao-Crianças_15Fev2022_.pdf

24 Werneck M, Baraky D, Vieira Da Cunha D, Franco M, Ruela O, Mendes De Abreu M, et al. Levantamento de dados referentes às taxas de vacinação contra a COVID-19 EM menores de idade no Vale do Aço entre 2021 e 2022 [Internet]. [cited 2023 May

26]. Available from:

<https://uniptan.emnuvens.com.br/SaberesInterdisciplinares/article/download/659/530>

25 Souza TH, Nadal JA, Nogueira RJN, Pereira RM, Brandão MB. Clinical manifestations of children with COVID-19: a systematic review. *Pediatr Pulmonol.* 2020 Aug; 55 (8): 1892-9.

26 Lima EJ da F. COVID-19 and Pediatrics: a look into the past and the future. *Rev Bras Saude Mater Infant.* 2022 Oct;22(4):731–4.

27 Cerda AA, García LY. Hesitation and refusal factors in individuals' decision-making processes regarding a coronavirus disease 2019 vaccination. *Front Public Health.* 2021 Apr; 9: 626852.

CAPÍTULO XXIX

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: MODOS DE (RE) PENSAR SOBRE O PAPEL DA ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA

Silvia Gomes Correia¹⁵⁰.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2023.01-29

RESUMO: O artigo buscou identificar perspectivas teóricas que abordassem a importância das do ensino das artes no período do ensino remoto, ressaltando-se também os modos de (re) pensar sobre função social da arte durante esse período. Optou-se pelo uso do método descritivo de natureza qualitativa. Realizaram-se análises sobre a Arte como experiência estética na perspectiva teórica de John Dewey. Concluiu-se que as a apreciação estética estão presentes no processo de ensino e aprendizagem da Educação Musical. Por mais que a sociedade esteja vivenciando um novo tempo histórico, em que as rotinas foram alteradas pela pandemia de Covid-19 e estabeleceu-se distanciamento social, é preciso reencontrar sentidos para vivenciar o presente, identificando novas formas de interação artística, em busca de reaprender a ser e estar no mundo e fruir a presença da música, em meio aos cuidados com a saúde coletiva e com a justiça social. A Educação Musical contribui para levar o sujeito a construir uma nova leitura de mundo, a apreciar o nascer do sol e o luar, a apreender o sentido do existir e de estar vivendo em um ambiente repleto de natureza e de poder artístico.

PALAVRAS-CHAVE: Experiências estéticas. Educação musical. Ensino remoto.

AESTHETIC EXPERIENCES IN TIMES OF PANDEMIC: WAYS OF (RE)THINKING ABOUT THE ROLE OF ART IN HUMAN FORMATION

ABSTRACT: The article presents studies on the theme of aesthetic experiences in times of pandemic: ways of (re) thinking about the role of art in human formation. In this way, we sought to identify theoretical perspectives that would address the importance of aesthetic experiences in times of pandemic, highlighting also the ways of (re) thinking about the role of art in human formation. We chose to use the descriptive method of qualitative nature, to carry out bibliographic research that would help to achieve the objectives proposed in the research. The results presented analyzes of art as an aesthetic experience in John Dewey's theoretical perspective, studies were selected that addressed the role of art in human formation and its role in aesthetic experiences in times of pandemic. It was concluded that the aesthetic experiences are present in the teaching and learning process of Musical Education, even though society is experiencing a new historical time, in which the routines were altered by the Covid-19 pandemic, it is necessary to find directions to experience the present with social isolation, identifying new ways to experience aesthetics and musical arts. In other words, aesthetic experiences need a new meaning, a new reframing, so that they can relearn to be and be in the world,

150 Doutora em Educação pela Unimep e atualmente professora do Instituto Federal do Amapá- Campi Macapá (IFAP). Lattes <https://lattes.cnpq.br/7493792768463535>; Orcid 0009-0001-8199-5649; E-mail: silvia.correia@ifap.edu.br

in the midst of collective health care, social justice and the presence of music. Music education contributes in this sense, to lead the subject to build a new reading of the world, of sunrise, of the beauty of the moonlight, of the sense of existing and of living in an environment full of nature and beauty.

KEYWORDS: Aesthetic experiences. Musical education. Formation.

INTRODUÇÃO

O ano é 2020 e a humanidade não sabia que enfrentaria um de seus maiores desafios em tempos de intensa evolução tecnológica e do capitalismo: um vírus que tornaria impossível manter a liberdade e a autonomia das pessoas para conviver com seus próximos. Hoje, um slogan torna-se motivo de aprendizado e de construção de consciências de proteção e de valorização à vida: “fique em casa!”.

Os tempos da humanidade sofrem agressiva e intensa alteração. O senso de coletividade foi reduzido ao individualismo de “ficar em casa” para que nossos próximos não se contaminem e possam viver até que se encontre uma vacina para o vírus Covid-19, causador dessa epidemia que tanto alterou o modo humano de ser e de estar.

Então, diante desse contexto sócio-histórico, a proposta deste estudo consistiu-se em identificar perspectivas teóricas que abordassem a importância das atividades artísticas no período de isolamento social, ressaltando-se também os modos de (re) pensar sobre o papel da Arte na formação humana. Além disso, também se buscou, de modo específico, analisar a Arte como experiência estética na perspectiva teórica de John Dewey.

Para que os objetivos pudessem ser alcançados, optou-se pelo uso do método descritivo de natureza qualitativa, para identificar estudos que abordassem o tema e que tornassem possível construir um referencial teórico sobre a temática nas três seções que foram organizadas nos itens a seguir.

ARTE COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY

As inter-relações entre “artes” e os “seres humanos” não são poucas, são complexas e requerem delimitação dos focos de entendimento entre tantas possibilidades

de temáticas e finalidades. Por isso, a intenção, no presente momento, centra-se na argumentação de um tipo bem específico de relação, a saber, a possibilidade de ver na experiência artística um fundamento para entender a percepção estética nos homens e suas consequências no desenvolvimento psíquico, chamado de individuação.

Para John Dewey, o curso de interações entre sujeito e objeto tem percorrido esse processo ininterrupto, trazendo em si “sua própria qualidade individual e sua autossuficiência”. Nesse sentido, a experiência surge através da ocorrência contínua, “porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo da vida” (DEWEY, 1985, p. 89).

Segundo John Dewey, “nesse continuum, o eu (sujeito) interage com seu meio (objeto) e se permeia de emoções e ideias” (VELÁZQUEZ; FERREIRA, 2015, p. 45). Esses processos fundamentam a ocorrência da experiência, a qual pode ser explicada de duas formas distintas:

a. Explicações que mostram o encerramento e a obtenção da experiência como uma interrupção, de forma que, por distrações ou dispersões, vários cursos de experiência se sobreponham, gerando emoções e ideias desirmanadas (VELÁZQUEZ; FERREIRA, 2015);

b. Explicações que mostram que a experiência advém de um contraste, ter o material experienciado levado em curso até sua realização. Neste caso, em contraste com a experiência incompleta, chega-se a um fim por consumação, e não por cessação (VELÁZQUEZ; FERREIRA, 2015).

A experiência humana foi descrita por John Dewey similarmente ao que se encontra em vários estudos da área de psicologia, levando em conta as características de unidade, continuidade e envolvimento que lhe são próprias. Ou seja, “a experiência não só possui uma unidade que lhe confere um nome, tal como dizemos ‘aquela experiência...’, mas cria, fenomenologicamente, uma unidade experiencial. Com isso, dizemos que, durante uma experiência, não há a predominância de uma parte específica do ser psíquico, uma vez que ele se identifica como um todo com a experiência” (VELÁZQUEZ; FERREIRA, 2015, p. 46).

Os estudos morfológicos desses termos mostram a importância e abrangência dos diferentes significados atribuídos ao significado de cada vocábulo, realizando-se assim uma análise morfossemântica, a qual demonstra que na própria expressão “experiência artística” existe um processo de fazer-conhecer-exprimir, que se torna latente através da experiência (VELÁZQUEZ; FERREIRA, 2015).

Desse entendimento, Dewey (1985) passou a caracterizar as particularidades de sua interpretação, salientando que não há mais uma característica experiencial, mas um modo artístico. Entende-se, portanto, de sua interpretação do termo experiência artística, que há um processo que não se limita somente ao fazer-conhecer-exprimir, mas que passa a envolver o sujeito com seu objeto, que se utiliza de meios diversos para expressar como entende a sua ou outra manifestação artística.

Por isso, os estudos de Dewey (1985) foram marcados, em sua estrutura, por várias perguntas centralizadas na sua percepção sobre a importância dos termos caracterizados da experiência artística, que, nesse ponto, mostra que alguma coisa se tornou artística e que, com a presença do sujeito em se unificar com o artístico, consegue experienciar (produzir conhecimento e informações) através desse processo produtivo.

A produção de conhecimento, nesse sentido, apresenta-se pela interação com o objeto de arte, que, por sua característica, torna-se um produto cultural que culminará em expressões do sujeito sobre ela, resultando, por fim, no que se considera como experiência artística (DEWEY, 1985).

Chegamos, então, à ideia de que a experiência artística, entendida nesses termos, é um momento no qual acontece a mobilização, transformação e criação do homem e do mundo, de forma integral e concomitante. Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, é extremamente relevante, pois subentende a mobilização de camadas psíquicas mais profundas, que passam a ser, através da expressão artística, mais acessíveis à consciência e, portanto, ao ego (VELÁZQUEZ; FERREIRA, 2015, p. 48).

O artístico tem estrita relação com o estético, o qual compreende-se pela intensificação do sentimento imediato de vida, porque é “a qualidade sentida como totalidade pervasiva quando a criatura está em equilíbrio dinâmico com o ambiente. Dewey (1985) chama de estética essa qualidade, pois ela dá forma à experiência,

promovendo sua integração e unidade pela ordenação do movimento no desfecho” (LEITE, 2017, p. 77, *itálico da autora*).

A qualidade estética organiza a matéria, não como um quadro ou uma armação fixa imposta externamente, mas como uma espécie de sentimento que atribui retrospectivamente o sentido. Toda experiência que atinge a sua finalidade natural, desse modo, possui um caráter estético e essa estrutura organizada é algo que pode ser sentido de imediato (LEITE, 2017, p. 77) – o que conhecemos por experiência estética.

A experiência estética para Dewey (1985) se relaciona como uma experiência singular ou completa permeada por uma qualidade emocional que a caracteriza como estética por surgir no final do processo de contato do sujeito com os objetivos e contextos artísticos e estéticos, que ao serem revisitados, irão esboçar sentimentos sobre “a atividade volitiva de desejar o resultado e ao mesmo tempo uma atividade seletiva de interesse pelos meios, enfim, a percepção de que meios e fins estão imbricados na consecução da experiência como um todo. Só com o surgimento dessa qualidade uma experiência se completa” (LEITE, 2017, p. 77).

De acordo com Leite (2017, p. 78), “uma das distinções que Dewey (1985) mais fez esforço para abolir é aquela entre arte e ciência, atividade artística e atividade intelectual ou, posta em outros termos, entre bela arte e arte útil”.

A diferença entre o estético e o intelectual, portanto, é um dos lugares em que a ênfase recai sobre o ritmo constante que marca a interação da criatura viva com seu meio. A estranha ideia de que o artista não pensa e de que o investigador científico não faz outra coisa resulta da conversão de uma divergência de ritmo e ênfase em uma diferença de qualidade. O pensador tem seu momento estético quando suas ideias deixam de ser meras ideias e se transformam nos significados coletivos dos objetos. O artista tem seus problemas e pensa enquanto trabalha. Mas seu pensamento se incorpora de maneira mais imediata ao objeto. Em função do caráter comparativamente remoto de seu fim, o trabalhador científico opera com símbolos, palavras e signos matemáticos. O artista desenvolve seu raciocínio nos meios muito qualitativos em que trabalha, e os termos ficam tão próximos do objeto que ele produz que se fundem diretamente com este (DEWEY, 1985, p. 78 apud LEITE, 2017, p. 78).

Por isso, Leite (2017) explicou que, para Dewey (1985), importava distinguir as experiências marcadamente intelectuais (lidam com símbolos que representam coisas e resultam em conclusões que valem por si e que abrem caminho a novas investigações) das experiências marcadamente estéticas ou artísticas (lidam com qualidades

imediatamente percebidas e seu resultado só é significativo na medida em que a totalidade da qualidade se relaciona às partes). Assim sendo, a experiência artística é uma possível catalisadora do processo de individuação, uma vez que estabelece o encontro e comprometimento do ego com elementos psíquicos primordiais e inconscientes.

O PAPEL DA ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA

A questão da formação humana pode ser abordada a partir do conflito entre formulações educacionais pós-críticas e críticas. “De modo mais preciso, problematiza[-se] a perspectiva da formação humana das teorizações educacionais pós-críticas, ao mesmo tempo em que [se] sinaliza um possível caminho a ser explorado e desenvolvido pela pedagogia histórico-crítica no enfrentamento das limitações que lhe são impostas” (DELLA FONTE, 2014, p. 379). No campo educacional, refere-se à rejeição do realismo como um afastamento da teorização educacional crítica de orientação marxista, em especial de sua noção de ideologia como falsa consciência. Por essa razão “um dos possíveis eixos de interseção entre as teorizações pós-críticas reside no que ficou conhecido como virada linguística” (PARAÍSO, 2004, p. 284 apud DELLA FONTE, 2014, p. 381) (teorizações e as pesquisas em diversos campos das ciências sociais e humanas nos últimos anos)

No horizonte desse esforço coletivo, parece fundamental indagar que perspectiva de formação humana a pedagogia histórico-crítica oferece e em que medida ela se diferencia de uma orientação racionalista e cognitivista (que exila ou secundariza a dimensão estética) e de uma postura estetizante diante da realidade e do conhecimento. Uma das questões de fundo que se coloca, nesse debate, é a relação entre razão e sensibilidade (DELLA FONTE, 2014, p. 386).

Neitzel e Carvalho (2011, p. 105) trazem a reflexão de Ana Mae Barbosa (2007), de que ao discutir a função da arte em um país com tantos problemas sociais como o Brasil, afirmam que a arte ultrapassa o conceito de que é mercadoria ou quadro para se pendurar na parede. Se por um lado o contato com a arte encaminha o público à reflexão, à busca de mudanças, com os vários projetos desenvolvidos no continente americano, ela também possibilita o desenvolvimento cultural e individual.

A arte pode possibilitar “o re-conhecimento, a reflexão na relação entre conteúdos históricos culturais e conceitos de arte”, de modo a “ir além da própria obra em busca do

campo de referências culturais que determinam a identidade histórica” (BARBOSA, 2007, p. 27 apud NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 105). e questionar qualquer distorção da realidade e da história. Essa é a tarefa do reconhecimento, conhecer para ter uma experiência estética que possa promover “a autoconsciência, impulsionar atitudes, contribuir para processos de formação humana” (PESSI, 2007, p. 60 apud NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 105).

O professor, como sujeito da cultura precisa apropriar-se de uma sensibilidade estética, desenvolvida nas relações com os objetos culturais e artísticos. Ao fruir a arte, o sujeito relaciona-se consigo e com o contexto que o cerca, neste sentido, ao entrar em contato com o que o outro faz, numa relação dialética o apreciador experimenta, por meio dos seus sentidos, um diálogo com a produção humana. Vê-se nela, vê o outro e o contexto social, pois a arte é parte do humano. Ainda, na condição de criador percebe que pode livremente expressar o que pensa e sente dialogando consigo e com o contexto que o cerca (NEITZEL; CARVALHO, 2011, p. 105).

É importante a arte estar presente na formação do professor, pois quando ele passa a ter contato com a arte como fruidor e também criador, tende a obter conhecimentos e experiências estéticas que irão auxiliar na construção da educação estética, permitindo-lhe perceber o seu entorno de forma diferente e levando-o a buscar que seus alunos possam também experienciar as interações estéticas no processo formativo. Nesse sentido, a arte possibilitará mediar o processo ensino-aprendizagem que compreenda a relação íntima entre a arte, o contexto em que foi produzida e os vieses presentes nessa relação (NEITZEL; CARVALHO, 2011).

Acredita-se, conforme escreve Combinato et al. (2020), na incompletude do ser humano e defende-se que a exposição, a reflexão e a criação mobilizada pela arte no processo escolar podem gerar novas apropriações, novas aprendizagens e novos sentidos. De acordo com a psicologia histórico-cultural, o processo de aprendizagem não se restringe à atividade reprodutora, inclui a atividade criadora.

Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora a combinadora. El cerebro no sólo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador; capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos [...] Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro,

un ser que contribuye a crear y que modifica su presente (VIGOTSKY, 2003, p. 9).

Além de promover o desenvolvimento da imaginação, do pensamento e da linguagem, a arte possibilita a descoberta de múltiplas formas de percepção da realidade e, por isso, promove uma formação ética. Daí a necessidade de a escola, nos diferentes níveis, promover uma formação ético-estética que inclua os conhecimentos clássicos (COMBINATO et al., 2020).

(RE)PENSAR O PAPEL DAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS COM EDUCAÇÃO MUSICAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ao se observar o tempo presente, além de lidar com a realidade mundial conflitante que o mundo vive em relação à pandemia, é preciso levar em conta que existem múltiplos aspectos a serem pontuados na utilização da música nestes tempos. A música é um instrumento de produção de sons, ritmos e instrumentos que sintetizam a intenção de um eu-poético, e ela está nos meios de comunicação, nos telefones convencionais e celulares, na internet, vídeos, lojas, bares, nos alto-falantes, nos consultórios médicos, nos recreios escolares, em quase todos os locais em que os seres humanos estão e em meios que utilizam para se comunicar, ou se divertir, e também nos rituais de exaltação a determinadas entidades, enfim, nos eventos mais variados possíveis (HUMMES, 2004).

O fenômeno da multimídia, que trabalha o som com imagem e movimento, tornou possível inserir os multimeios na vida das comunidades em âmbito de aldeia global. Hummes (2004), ao citar o caso do hip hop como marca cultural e social de uma cidade, constatou a função da televisão para dinamizar e potencializar o alcance da proposta de eventos de hip hop, apresentando a função social desse movimento musical para discutir, denunciar, reivindicar, informar, comunicar, dar mensagens e dar alternativas de sobrevivência e inclusão social aos negros e população da periferia.

Hummes (2004) também citou alguns estudos que evidenciam a relação das novas tecnologias com a atual cultura das classes, salientando que o fenômeno da velocidade da informação vem alterando significativamente o cotidiano das pessoas nas sociedades industriais. Na atualidade, a utilização da eletrônica e da informática nos permite, entre

outras coisas, assistir à transmissão instantânea de imagens de qualquer parte do mundo via satélite, usar cartões magnéticos em transações bancárias e comerciais e trocar mensagens simultâneas com as pessoas de diferentes países, e até mesmo, por vários recursos, permitir a disseminação de vírus, como o caso do Covid-19, que recentemente tem alterado a vida dos seres humanos em nível global.

Certamente essa convivência com as novas tecnologias, com os multimeios e com os variados suportes onde a música está presente influencia a Educação Musical, tanto no sentido pedagógico, estético e funcional como no de sua valorização. Assim, entende-se que o modo como uma música é usada pode determinar sua função, o que não significa que a música tenha sido elaborada para aquela função (HUMMES, 2004).

Entende-se assim que as concepções de Allan Merriam (1964), comentadas por Hummes (2004), sinalizam várias concepções sobre as funções da música na sociedade, e esboçam dez categorias possíveis na tarefa de (re)pensar o papel das experiências estéticas com Educação Musical em tempos de pandemia, são elas:

Categoria 1 – Expressão emocional: função da música como uma expressão da liberação dos sentimentos, liberação das ideias reveladas ou não reveladas na fala das pessoas. É como se fosse uma forma de desabafo de emoções através da música (HUMMES, 2004);

Categoria 2 – Prazer estético: inclui a estética tanto do ponto de vista do criador quanto do contemplador. Música e estética estão claramente associadas na cultura ocidental, tanto quanto nas culturas da Arábia, Índia, China, Japão, Coreia, Indonésia e outras tantas (HUMMES, 2004);

Categoria 3 – Divertimento ou entretenimento: está presente em todas as sociedades (HUMMES, 2004);

Categoria 4 – Comunicação: a música comunica algo, não é certo para quem essa comunicação é dirigida, ou como, ou o quê. A música não é uma linguagem universal, mas, sim, moldada nos termos da cultura da qual ela faz parte. Ela transmite emoção, ou algo similar à emoção para aqueles que entendem o seu idioma (HUMMES, 2004);

Categoria 5 – Representação simbólica: cumpre essa função por suas letras, por emoções que sugere ou pela fusão dos vários elementos que a compõem;

Categoria 6 – Reação física: a música pode extrair resposta física, embora as respostas possam ser moldadas por convenções culturais. A música também excita e muda o comportamento dos grupos; pode encorajar reações físicas de guerreiros e de caçadores (HUMMES, 2004);

Categoria 7 – Impor conformidade às normas sociais: músicas de controle social têm uma parte importante num grande número de culturas, tanto por advertência direta aos sujeitos indesejáveis da sociedade quanto pelo estabelecimento indireto do que é ser considerado um sujeito desejável na sociedade (HUMMES, 2004);

Categoria 8 – Validar as instituições sociais e rituais religiosos: enquanto a música é usada em situações sociais e religiosas, há pouca informação para indicar a extensão que tende a validar essas instituições e rituais. Os sistemas religiosos são validados, como no folclore, pela citação de mitos e lendas em canções, e também por música que exprime preceitos religiosos (HUMMES, 2004);

Categoria 9 – Contribuir para a continuidade e estabilidade da cultura: a música contribui nem mais nem menos do que qualquer outro aspecto cultural. Nem sempre outros elementos da cultura proporcionam a oportunidade de expressão emocional, diversão, comunicação, na extensão encontrada em música, mas como veículo da história, mito e lenda, ela aponta a continuidade da cultura; ao transmitir educação, ela controla os membros errantes da sociedade, dizendo o que é certo, contribuindo para a estabilidade da cultura (HUMMES, 2004);

Categoria 10 – Contribui para a integração da sociedade: busca promover um ponto de solidariedade, ao redor do qual os membros da sociedade se congregam, a música funciona como integradora dessa sociedade. A música, então, fornece um ponto de convergência no qual os membros da sociedade se reúnem para participar de atividades que exigem cooperação e coordenação do grupo. Nem todas as músicas são apresentadas dessa forma, por certo, mas todas as sociedades têm ocasiões marcadas por música que atrai seus membros e os recorda de sua unidade (HUMMES, 2004).

CONCLUSÃO

A revisão de literatura tornou possível entender que, na atual conjuntura, em que as pessoas estão envoltas em uma crise de sobrevivência, percebe-se que algumas soluções têm suprimido alguns direitos humanos fundamentais com o isolamento social, como por exemplo o direito à cultura (MARTINS; SILVA, 2020), por isso, estão sendo organizados novas maneiras de entender a experiência estética e a formação humana em tempos globalizados favorece a organização de novos métodos para que os diferentes tipos de arte sejam acessíveis de diferentes maneiras à sociedade.

A experiência estética foi abordada sob dois enfoques importantes. O primeiro deles com a apreciação crítica da teoria de John Dewey sobre as experiências na construção do conhecimento e na obtenção de informações; e o segundo, abordando como as experiências estéticas contribuem na reflexão do processo de formação humana no contexto histórico-cultural e dialético.

Conclui-se entendendo que as experiências estéticas estão presentes no processo de ensino-aprendizagem da Educação Musical. Por mais que a sociedade esteja vivenciando um novo tempo histórico, em que as rotinas foram alteradas pela pandemia de Covid-19, é preciso encontrar sentidos para vivenciar o presente com isolamento social, identificando novas formas de experienciar a estética e as artes musicais. Ou seja, as experiências estéticas precisam de um novo sentido, uma ressignificação, para que possamos reaprender a ser e estar no mundo, em meio aos cuidados com a saúde coletiva, com a justiça social e a presença da música. A Educação Musical contribui nesse sentido, de levar o sujeito a construir uma nova leitura de mundo, de nascer do sol, do sentido do luar, do sentido do existir e de estar vivendo em um ambiente repleto de natureza e das reações estéticas.

REFERÊNCIAS

- COMBINATO, Denise Stefanoni et al. Arte e formação humana integral: desafios no ensino brasileiro. *Sensos-e*, v. 7, n. 1, p. 67-73, 2020.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, 2014.
- DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Abril, 1985.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 17-25, 2004.

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 35-44, 2007.

LEITE Ana Rita Nicolliello Lara. **Estética da experiência, corpo e democracia uma abordagem do Contato Improvisação a partir das considerações filosóficas de John Dewey**. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Estética e Filosofia da Arte). Departamento de Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MARTINS, Gabriel de Almeida; SILVA, Davi Milleli. Museu, educação e o covid-19: uma abordagem teórica dos acervos digitais em meio ao isolamento social. **Boletim de Conjuntura**, v. 2, n. 4, p. 55-62, 2020.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. Estética e arte na formação do professor da educação básica. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 17, p. 103-121, 2011.

RIBAS, Maria Cristina Cardoso. Estudos literários, leitura e experiência estética: conexões e(m) tempos de confinamento. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, v. 1, n. 18, p. 142-163, 2020.

VELÁZQUEZ, Carlos; FERREIRA, José Krishnamurti Costa. A experiência artística como fundamento no processo de individuação. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 30, n. 1, p. 32-50, jan./jun. 2015.

SOBRE OS ORGANIZADORES

PAIVA, Luciano Luan Gomes: Diretor de Arte na Editora Amplamente Cursos, coordenando toda a produção visual e ações de publicidade nas redes sociais e site da empresa. No campo da Educação, atua como Coach Educacional, Palestrante, Ministrante de Oficinas (presenciais e on-line), Tutor a Distância na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Professor de Música na Educação Básica do Estado do Rio Grande do Norte. Como pesquisador, tem feito estudos sobre Aprendizagem mediada por Tecnologias Digitais sob a ótica da Complexidade; Formação Docente no âmbito das Tecnologias Digitais; e Mediação Pedagógica no Ciberespaço. Também é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música (GRUMUS-UFRN). Tem formação acadêmica, como Mestre em Música (com ênfase em Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Licenciado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6192-6075>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0772088747598226>. E-mail: luciano.90@hotmail.com.

FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de: Doutoranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Metodologia do ensino de Biologia e Química pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG/MG). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Pedagogia pela UNOPAR. Técnica em Meio Ambiente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS). Palestrante. Pesquisadora. Professora e Orientadora de cursos de Pós-Graduação e Graduação em instituições da rede privada em Macau/RN. Professora; Orientadora de TCC e Orientadora de Estágio Curricular Supervisionado da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Professora da UFRN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5355-3547>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122671799874415>. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Mestranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional

(CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduada em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Pós-graduada em Historiografia Brasileira pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Pós-Graduada em Metodologia de Ensino de História pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atua como professora da Rede Pública e Privada em Macau/RN. Atua como professora da Escola Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

LAGO, Eliana Campêlo: Odontóloga pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Enfermeira pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Bacharel em Direito pela UniFACID WYDEN. Pós-doutorado - Programa de Pós-Graduação em Medicina Tropical da Universidade de Brasília-UNB. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Morfologia e Imunologia Aplicada – NuPMIA-UNB. Doutora em Biotecnologia pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Mestre em Clínicas Odontológicas pela Universidade Federal do Pará-UFPA. Especialista em Odontopediatria pela Universidade Federal do Pará-UFPA. Especialista em Implantodontia pela Associação Brasileira de Cirurgiões-dentistas-ABCD-PI. Especialista em Enfermagem Obstétrica pela Universidade Estadual do Pará-UEPA. Especialista em Enfermagem do Trabalho pelas Faculdades Integradas São Camilo CEDAS-SP. Professora Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade, Ambiente e Saúde- PPGBAS e da graduação do Departamento de Enfermagem -Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Secretária Municipal da Juventude-SEMJUV – Teresina- Piauí. E-mail: anaileogal@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

ALENCAR, Fabíola de Abreu: Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Ateneu. Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza, desde 2010. E-mail: faapjs@yahoo.com.

ANDRADE, Smalyanna Sgren da Costa: Enfermeira Obstétrica e Acupunturista. Doutora em Enfermagem. Docente do Curso de Graduação em Enfermagem e do Mestrado Profissional em Saúde da Família da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança; <http://lattes.cnpq.br/3454569409691502> ORCID: 0000-0002-9812-9376. E-mail: smalyanna@facene.com.br

ARAÚJO, Adriana Muniz: Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua, profissionalmente, no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). E-mail: adrianamuniz.araujo@gmail.com.

BARBOSA, Rafaella de Queiroz: Graduada em pedagogia (UERJ). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FAVENI. Pós-graduada em Docência da Educação Infantil e dos anos Iniciais pela FAVENI. Professora no Município de Alto do Rodrigues. E-mail: rafaellaray1310@gmail.com

BORTOLINI, Maria Regina: Av. Barão do Rio Branco, 1003 - Centro, Petrópolis - RJ, 25680-120. UNIFASE. E-mail: reginabortolini@prof.unifase-rj.edu.br

BRITO, Karen Krystine Gonçalves de: Docente do curso de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança - FACENE; <http://lattes.cnpq.br/3731900126916695>; 0000-0002-2789-6957. E-mail: karenbrito.enf@gmail.com

BRUNO, Ana Iasmin Rodrigues: Av. Barão do Rio Branco, 1003 - Centro, Petrópolis - RJ, 25680-120. UNIFASE. E-mail: anaiasminbruno@gmail.com

CARDOSO, Paula Fernanda Eick: Graduação em Curso de Letras - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Pelotas. Mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Docente da Universidade Federal de Pelotas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5325775493727475>. E-mail: paulaeick@terra.com.br

CARVALHO, Mayara Roberta Silva da Rocha: Professora da Educação Básica. E-mail: mayaradarochacarvalho@gmail.com

CÉSAR, Edna Samara Ribeiro: Enfermeira Obstétrica. Mestre em Ciências da Nutrição e Terapia Intensiva. Docente do curso de Graduação em Enfermagem da

Faculdade de Enfermagem Nova Esperança; <http://lattes.cnpq.br/5391236161550526>.
ORCID: 0000-0002-1150-5157. E-mail: samaraenfermagem@outlook.com

COELHO, Bruna Candido: Av. Barão do Rio Branco, 1003 – Centro, Petrópolis – RJ, 25680-120. UNIFASE. E-mail: coelho17bruna@gmail.com

COSTA, Sílvia Souza Lima: Faculdade Farese. E-mail: enfersilviasouzalimacostac@gmail.com

CORREIA, Silvia Gomes: Doutora em Educação pela Unimep e atualmente professora do Instituto Federal do Amapá- Campi Macapá (IFAP). Lattes <https://lattes.cnpq.br/7493792768463535>; Orcid 0009-0001-8199-5649; E-mail: silvia.correia@ifap.edu.br

DENIZOT, Paula Machado: Rua Professor Hernani Melo, 101 - São Domingos, Niterói - RJ, 24210-130. UFF. E-mail: paula.denizot@gmail.com

DIAS, Marvio Martins: Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). E-mail: ortomarvio11@gmail.com

FERREIRA, Maria das Graças Nogueira: Preceptora do curso de graduação em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança -FACENE; <http://lattes.cnpq.br/5586403434419422>; 0000-0002-8041-374X. E-mail: Gau.ferreira@hotmail.com

FERREIRA, Thiago Vinicius dos Santos: Centro Universitário UNIFIPMOC. E-mail: thiagoss3@outlook.com

GONZAGA, Elaine de Oliveira: Graduada em Ciências (UFRN) e Bacharel em Teologia pelo Seminário Teológico Batista Potiguar. Pós-graduada em Meio Ambiente e sustentabilidade, em Psicopedagogia e Supervisão Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Supervisora pedagógica no município do Alto do Rodrigues. E-mail: elaineoliver07@gmail.com

LEAL, Cristiane Barros: Associação Brasileira de Odontologia – Seção Maranhão (ABO-MA). E-mail: ctfreale@gmail.com

LIMA, Juliana Medeiros: Instituto Pós-Saúde (São Luís-MA). E-mail: camilamaiana@hotmail.com

LIMA, Vanessa Vasconcelos: Graduada em Pedagogia - Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UVA), Gestão escolar, supervisão e coordenação Pedagógica FTP), Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação - MUST University. Gestora pedagógica Procuradora Institucional da FATEC Cariri e Sertão Central Assessora do Ensino e Pesquisa. vanessa.vlima@hotmail.com

LOPES, Eliane Pereira: Graduada em Pedagogia, Geografia, História e Artes. Pós-graduada em Psicopedagogia e educação infantil. Coordenação e Supervisão Escolar.

Geografia e meio ambiente. Metodologia do Ensino de Geografia. Educação do Campo. Artes técnicas e procedimentos. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: el087206@gmail.com

LUCENA, Adriana Lira Rufino de: Docente do curso de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança - FACENE; <http://lattes.cnpq.br/2091772809580071>; 0000-0002-3236-4605. E-mail: adriana.lira.rufino@hotmail.com

LUCENA, Sarha Kettly dos Santos: Enfermeira pela Faculdade de Enfermagem Nova Esperança - FACENE; <http://lattes.cnpq.br/1213327883059567>. E-mail: Sarhakettly88@gmail.com

MARQUES, Luciano Oliveira: Centro Universitário UNIFIPMOC. E-mail: luciano.marques@unimontes.br

MARTINS, Antonio Carlos Toledo: Graduado em Matemática pela Universidade Salgado de Oliveira(2010), graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário FIEO(2021), especialização em Gênero e Sexualidade pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro(2011), especialização em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pelo Centro Universitário Barão de Mauá - Jardim Paulista(2014) e especialização em Pós- Graduação Lato -Sensu em Educação de Jovens e Adultos pelo Centro Universitário Barão de Mauá - Jardim Paulista. tonymartinns@hotmail.com

MATOS, Leticia Rocha Oliveira: Centro Universitário UNIFIPMOC. E-mail: leticiarmatos@hotmail.com

MELO, Dominique Lemos de: Graduada em Pedagogia - UERN/ASSÚ. Cuidadora no município de Alto do Rodrigues. E-mail: domilemos015@hotmail.com

MORAIS, Camila Abrantes Cordeiro: Docente do curso de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança - FACENE; <http://lattes.cnpq.br/7731106128701897>; 0000-0003-3780-9340. E-mail: camila_abrantes@hotmail.com

MOURA, Alberto Mauricio Barbosa: Assessor Técnico Pedagógico - Incluir centro educacional, <http://lattes.cnpq.br/6376187723513153>. E-mail: Incluir@somosincluir.com.br

NUNE, Marcela Martins: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, <http://lattes.cnpq.br/9121825075194943>. E-mail: marcelamatinsnunes@gmail.com

PENHA, Carlos Eduardo de Souza: Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão (HUUFMA) - Presidente Dutra (São Luís MA). E-mail: kdupenha@gmail.com

PENHA, Karla Janilee de Souza: Centro Universitário Maurício de Nassau – São Luís MA. E-mail: karlajanilee@outlook.com

PEREIRA, Neritania Barboza: Pedagoga, pelo ISEP instituto superior de Educação de Pesqueira. Especialista em Educação infantil e anos iniciais: faculdade IPEMIG. Especialista em psicopedagogia institucional e clínica pela faculdade Maciço de Baturité. Professora no município de Alto do Rodrigues. E-mail: neritania2016@gmail.com

PIRES, Abigail Andrade: Associação Brasileira de Odontologia – Secção Maranhão (ABO-MA). E-mail: contatoabigail@hotmail.com

POLIZELLO, Ângela Aparecida de Assis: Pedagogia PUC Campinas. Especialista em Aee atendimento educacional especializado e a psicomotricidade pelo instituto Santa Cruzeiro do Sul. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Email. Polizelloangela55@gmail.com.

PORDEUS, Marcel Pereira: Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: marcelufce@gmail.com.

RIBEIRO, Alexandre Sampaio: Associação Brasileira de Odontologia – Secção Maranhão (ABO-MA). E-mail: camilamaiana@hotmail.com

ROCHA, Francisca das chagas Viana: Graduação: Pedagogia, universidade federal do Rio Grande do Norte. Pós graduação em gestão e coordenação: Faculdade Integrada do Brasil (FAIBRA). Pós-Graduação em educação infanatil e anos iniciais: Faculdade do Maciço de Baturité. Professora no CEMEI Wilma Maria De Faria-Alto Do Rodrigues-RN. E-mail:francy_viana@hotmail.com

RODRIGUES, Bruna Beatriz Cavalcanti: E-mail: brunnabeatriz015@gmail.com

RODRIGUES, Juliana da Silva: Instituto Pós-Saúde (São Luís-MA). E-mail: camilamaiana@hotmail.com

RODRIGUES, Mistefânia Bezerra: Professora da Educação Básica. E-mail: mistefaniabezerra@gmail.com

SALES, Sâmila Saraiva de: Licenciatura Plena em Letras. Especialização em Gestão Escolar – Coordenação, Orientação e Supervisão. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. samila.s.sales@gmail.com

SALGADO, Luana Vieira: Coordenadora Técnica do CMEI. E-mail: luanaamaralgg69@gmail.com

SAMPAIO NETO, José Nosque Bezerra: Instituto Pós-Saúde (São Luís-MA). E-mail: camilamaiana@hotmail.com

SANTOS, Camila Maiana Pereira Machado: Centro Universitário Maurício de Nassau - São Luís MA e Associação Brasileira de Odontologia – Secção Maranhão (ABO-MA). Email: camilamaiana@hotmail.com

SANTOS, Daniela Lacerda: Av. Barão do Rio Branco, 1003 - Centro, Petrópolis - RJ, 25680-120. UNIFASE. E-mail: enfdanielalacerda@gmail.com

SANTOS, Reidson Stanley Soares dos: Centro Universitário Maurício de Nassau – São Luís MA. E-mail: reidsonstanley@hotmail.com

SILVA, Ághata Igrid Ramos: Instituição: Instituto Pós-Saúde (São Luís-MA). E-mail: camilamaiana@hotmail.com

SILVA, Aldeísia Batista da: Pedagogo. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FAIBRA). Professora da educação básica. E-mail: aldeisiasilva@gmail.com

SILVA, Aline Evangelista da: Graduação em Pedagogia (UERN). Especialização em Literatura na Escola e em Educação Pobreza e Desigualdade Social (UFRN). Professora da rede Municipal de Educação de Alto do Rodrigues/RN e na rede Municipal de Educação de Macau/RN. E-mail: aline.753@hotmail.com

SILVA, Anna Paula Dos Santos: Enfermeira. Graduada em Enfermagem pela Faculdade de Enfermagem Nova Esperança. <http://lattes.cnpq.br/1643498231250237>; ORCID: 0000-0002-5017-1479. E-mail: annapaulajppb33@gmail.com

SILVA, Eduardo Diniz Sousa e: Mestre em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo (2017). Mestrando em Ensino e Formação Docente pelo IFCE/UNILAB. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008), e graduação em Engenharia Agrônômica pela Universidade Federal do Ceará (2009). E-mail: edzufc@gmail.com.

SILVA, José Antônio Barbosa: Professor da Educação Básica. E-mail: blogdonetobarbosa@hotmail.com

SILVA, Luciano Valentim da: Graduado em Pedagogia – UERN. Especialista em Gestão Escolar – FALC. Especialista em Educação do Campo – IFRN. E-mail: lucianovalentimrn@hotmail.com

SILVA, Luiza Santos Ribeiro da: Centro Universitário UNIFIPMOC. E-mail: luiza_de_santos@hotmail.com

SILVA, Maiara Barbosa Pereira da: Pedagoga, Faculdade Maciço de Baturité. Especialista em Educação e psicomotricidade (Focus). Especialista em Neuroeducação (Focus). Curso de aperfeiçoamento Conhecendo a LDB e Introdução a Psicopedagogia Magistério. Cuidadora no município de Alto do Rodrigues. E-mail: maia25barbosa@gmail.com

SILVA, Maquimiel de Souza: Graduação em Geografia (UFRN). Pós-graduação em Metodologia de Ensino de Geografia e História. Professor no município de Alto do Rodrigues/RN. E-mail: maquimiel@gmail.com

SILVA, Marcia Garcia da: Assessora Técnica Pedagógica- Incluir Centro Educacional, <http://lattes.cnpq.br/0739660225553801>. E-mail: marciagarcias@hotmail.com

SILVA, Noema da: Coordenadora área Inclusão - Incluir Centro Educacional. E-mail: noema.silva@hotmail.com

SILVA, Paulo Emanuel: E-mail: pauejp@hotmail.com

SILVA, Suênia Kelly Targino da: E-mail: sueniakellytargino@gmail.com

SOARES, Poliana das Neves: Pedagoga, pela UFRN. Especialização pela Faved em Educação Especial e Inclusiva. Atua no magisterio da Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), no município de Pendências/RN. E-mail: polianadasnevessoares@gmail.com

SOUZA, Cristiano Alves de: Médico pelo Centro Universitário Fip-Moc, Cirurgião Geral pelo Hospital Universitario Clemente de Farias; <http://lattes.cnpq.br/386186413299945.8> E-mail: Cristianoas23@gmail.com

SOUZA, Ilana Vanina Bezerra de: E-mail: ilanavbs@gmail.com

SOUZA, Janice Maria Lopes de: Centro Universitário Maurício de Nassau – São Luís MA. E-mail: janicemls@hotmail.com

SPALA, Ana Carolina Barcellos: Av. Barão do Rio Branco, 1003 – Centro, Petrópolis - RJ, 25680-120. UNIFASE. E-mail: carolinaspala@hotmail.com

TAVARES, Adriane Pereira de Lemos: Graduada em pedagogia (UERN). Pós-graduada em Psicopedagogia e Alfabetização e letramento. Professora atuante nas cidades de Alto do Rodrigues/RN e Pendências/RN. E-mail: dry_lemos@hotmail.com

TRIGUEIRO, Débora Raquel Soares Guedes: Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Coordenadora do Mestrado Profissional em Saúde da Família e Docente do Curso de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança; <http://lattes.cnpq.br/5748067841496063>. ORCID: 0000-0001-5649-8256. E-mail: debora.trigueiro@facene.com.br

VIANA, Yasmin Santos Lopes: Enfermeira. Graduada em Enfermagem pela Faculdade de Enfermagem Nova Esperança; <http://lattes.cnpq.br/7264813067307754>. ORCID: h0000-0002-3148-5966. E-mail: yasminlopes.enf@gmail.com

VIEIRA, Everton Rodrigo dos Santos: Secretário Municipal de Educação de Butiá/RS, <http://lattes.cnpq.br/3041313366510471>. E-mail: evertonrsv6@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ancoragem, [269](#)
Apontamentos, [202](#)
Aprendizagem, [308](#), [321](#)
Aprendizagem colaborativa, [14](#)
Atresia Maxilar, [263](#)
Autismo, [65](#)
Autistas, [321](#)

B

Brincadeiras, [40](#)

C

Cirurgia ortognática, [250](#)
Contenção Ortodôntica, [256](#)
Covid-19, [135](#)
Criança surda, [171](#)
Cultura maker, [14](#)
Currículo, [180](#)

D

Desafios, [65](#)
Diagnóstico, [275](#)
Direitos fundamentais, [286](#)
Dislexia, [275](#)

E

Educação, [286](#), [308](#)
Educação de Jovens e Adultos, [91](#)
Educação e inclusão, [286](#)
EJA, [55](#)
Enfermagem, [25](#), [120](#), [135](#), [151](#)
Epidemiologia, [350](#)
ERM, [263](#)
Escola, [55](#), [180](#)
Escrita, [14](#)

Estética, [120](#)

F

Ferimentos e Lesões, [25](#)
Formação emancipatória, [180](#)
Função, [162](#)

G

Gravidez, [217](#)
Gravidez na adolescência, [217](#)

H

HDC, [73](#)
Hérnia Diafragmática Congênita, [73](#)

I

Igualdade e Liberdade, [202](#)
Internações, [350](#)
Intervenções psicopedagógicas, [40](#)

L

Legislação de Enfermagem, [120](#)
Leitura, [55](#)
Leitura literária, [91](#)
Liderança, [151](#)
Literatura, [91](#)

M

Mães adolescentes, [217](#)
Maternidade na adolescência, [217](#)
Mini-implantes, [269](#)
Mulheres, [25](#)

N

Neuropsicopedagogia, [321](#)
Neuropsicopedagogos, [308](#)

O

Oralista, [171](#)

Ortodontia, [250](#), [263](#), [269](#)

Ortodontia corretiva, [256](#)

P

Pacientes Padrão III, [241](#)

Períneo, [25](#)

Política, [202](#)

Preparo ortodôntico, [250](#)

Prevalência, [25](#)

Processo de aquisição da Linguagem,
[171](#)

Produção de texto, [14](#)

Professores, [180](#)

Psicopedagogo, [40](#)

Q

Qualidade na educação, [162](#)

R

Recém-nascidos, [73](#)

Recidiva, [256](#)

Recursos tecnológicos, [14](#)

S

Sarampo, [350](#)

Segurança do paciente, [151](#)

Segurança do profissional, [135](#)

Semântica, [334](#)

Sintaxe, [334](#)

Supervisão escolar, [162](#)

T

Taxonomia de Bloom, [14](#)

Teoria Gerativista, [334](#)

Transtorno, [275](#)

Tratamento Compensatório, [241](#)

Tratamento precoce, [241](#)

V

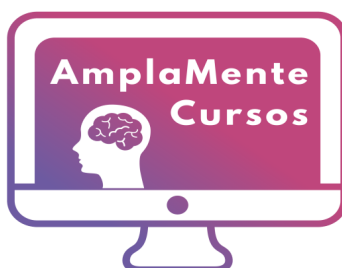
Visão Inclusiva, [65](#)

AMPLAMENTE: CONHECIMENTO CIENTÍFICO
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-24-9 DOI: 10.47538/AC-2023.01

E-BOOK

AMPLAMENTE: CONHECIMENTO CIENTÍFICO

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

ORGANIZADORES

Luciano Luan Gomes Paiva

Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

Eliana Campêlo Lago

DOI: 10.47538/AC-2023.01

ISBN: 978-65-89928-24-9

 (84) 99707 2900

 @editoraamplamentecursos

 amplamentecursos

 publicacoes@editoraamplamente.com.br



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano 2023