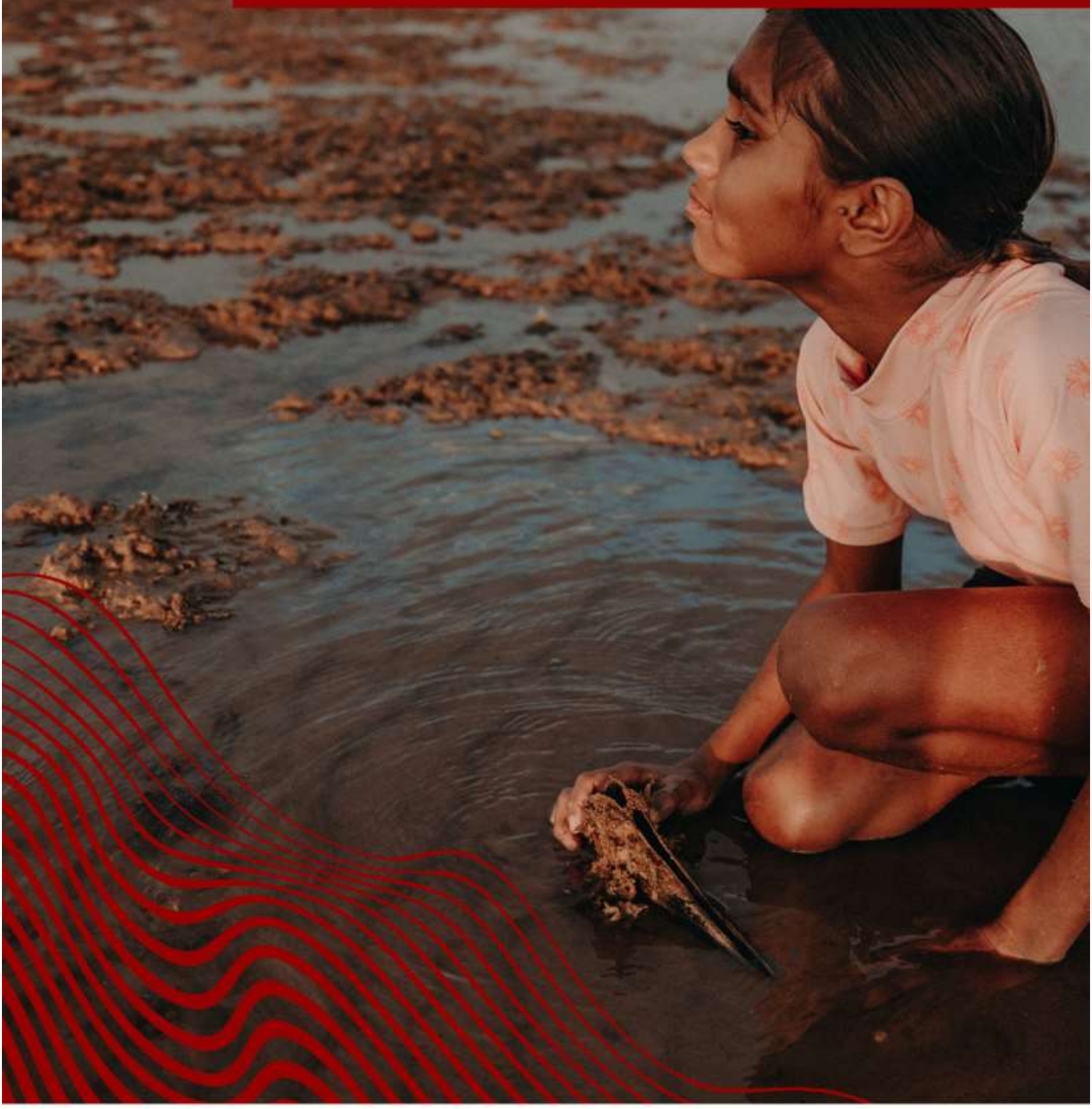
Photo by Canva// 2025

EDUCAR E EVOLUIR

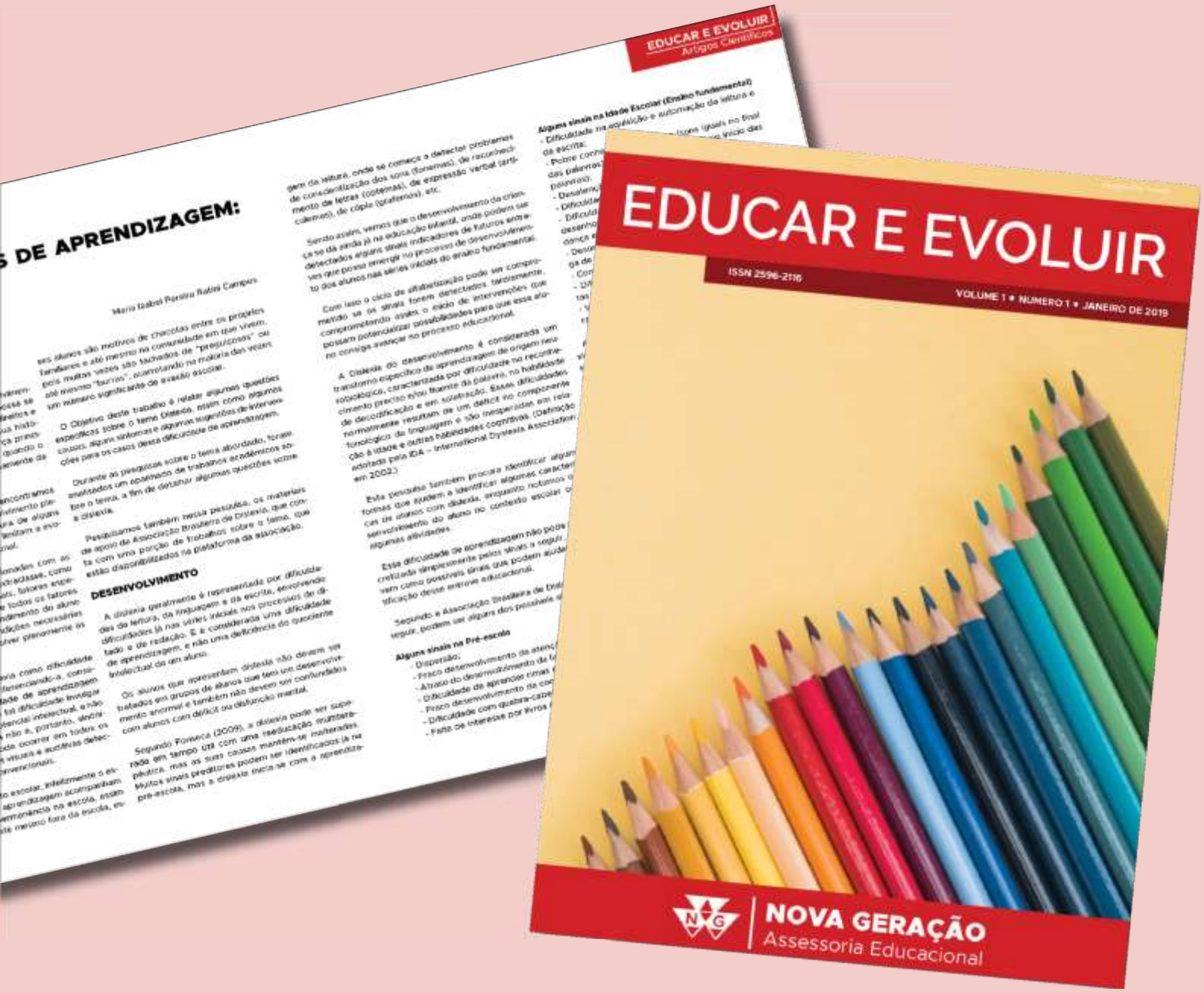
ISSN 2596-2116 VOLUME 1 NUMERO 17 DEZEMBRO DE 2025



NOVA GERAÇÃO EDUCACIONAL
Caminhando juntos para um futuro melhor!!!

NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional

PUBLIQUE SEU ARTIGO NA REVISTA DA NOVA GERAÇÃO E GANHE PONTOS PARA EVOLUÇÃO FUNCIONAL



(11) 2025-8405 (11) 99179-7848

www.novageracaoeducacional.com.br

Revista Educar e Evoluir - Nova Geração Assessoria Educacional / CNPJ: 10660102/1000-97

Quarta Edição - Volume 1 – N 17, (Dezembro de 2025)

Trimestral

ISSN 2596-2116

E-mail: educareevoluir@novageracaoeducacional.com.br

Endereço Eletronico: http://www.novageracaoeducacional.com.br/wp/revista/

Bibliotecária Responsável: Mariah Aparecida Alves do Nascimento

Número de Credenciamento: CRB 0/9508

CARTA AO LEITOR

Estamos em uma sociedade transformadora e a educação deve atender aos anseios da comunidade. As novas perspectivas de um futuro é tudo aquilo que todos nós educadores, tentamos há décadas, direcionando nossos docentes à uma especialidade de ser auto suficiente.

Para uma educação voltada para a reflexão, a crítica, a ação e a inovação estamos criando a revista Educadores do Futuro, com intuito de auxiliar nossos educadores a direcionar melhor a educação num todo, com novas habilidades e mudanças no cotidiano educacional.

Ao direcionar a criação desta, levamos em conta as mudanças econômicas e tecnológicas, que propiciaram uma abundância de informações e a aceleração na circulação dos conhecimentos.

Quando as mudanças são apresentadas, há relutância, mas com uma forma diferente para enxergarmos a educação como prioridade máxima e suas razões futuristas.

Garantimos à todos um propósito de alcançar seus objetivos e se aliar aos grandes pensadores, profissionais da educação num modo geral, que relutem contra tudo e contra todos por um futuro melhor na cumplicidade dos projetos intra e extra curriculares, estratégicos, na revolução do mundo criativo e de fontes na interdisciplinaridade mundial transformadora para um futuro brilhante de toda nação.

Destacamos que a educação hoje se fundamenta no desenvolvimento de competências fundamentais para a educação do futuro e apresenta princípios legais que regem os processos educacionais neste início do século XXI. O entendimento de que precisamos aprender a aprender, nos remete à revisão habitual das praticas que envolvem a educação.

Assim, adaptar-se aos saberes necessários a uma prática pedagógica contextualizada com realidades atuais é essencial para construir um modelo educacional de qualidade.

Severino José Gonçalves
Diretor da Nova Geração Assessoria Educacional

EDITORIAL

É muito claro que o processo educacional está sempre em constante transformação, permeado pelo contexto da nova realidade de mundo e cotidiano que vivemos atualmente.

Aos longos anos que participamos do processo de formação de educadores, nós da Nova Geração Assessoria Educacional percebemos a grande necessidade de trocas de experiências entre os profissionais da educação.

Sabendo que além da prática docente, a troca de experiências e vivências no contexto educacional com uma linguagem produzida com a experiência dos professores e educadores é uma forma de transmissão e compartilhamento de conhecimentos e consequentemente da evolução e aprimoramento na formação dos agentes transformadores.

Com a experiência que temos e a pedido de muitos dos nossos queridos alunos educadores, é que nós da Nova Geração Assessoria Educacional propomos esse projeto de compartilhamento de práticas, vivências e materiais de pesquisa entre educadores, através dessa ferramenta, pois sabemos o quão útil esse canal se tornará para o futuro da educação.

Acreditamos no diálogo entre os educadores, das suas práticas, das suas vivências e das suas pesquisas na área da educação, tanto bibliográficas quanto in loco, confiamos assim que essa é uma forma objetiva e efetiva de troca de saberes e conhecimentos, com teores educacionais essenciais para a prática, reflexão e auto-reflexão docente.

Dessa forma, apresentamos a revista "Educar e evoluir", material que será publicado em edições on-line e Trimestrais que sempre terá como conteúdo artigos científicos, projetos educacionais, práticas docentes e pedagógicas, materiais de pesquisas acadêmicas que sempre serão publicados com o intuito de formação dos professores e educadores em geral.

A Nova Geração Assessoria Educacional tem a participação de seus alunos, formadores e seus conhecimentos como o maior patrimônio de conhecimento e a ampliação está no compartilhamento que será possível com esse projeto.

EXPEDIENTE

EQUIPE EDITORIAL
Leandro Riverti de Souza
Severino José Gonçalves

EDITOR CHEFE
Severino José Gonçalves

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTO
Thainara Riverti Gonçalves
Luciene Martins Riverti

CAPA E PROJETO GRÁFICO
Larissa Riverti do Nascimento

Revista Educar e Evoluir
Quarta Edição - Volume 1 – N 17 (Dezembro de 2025)

PERIODICIDADE: Trimestral

Os conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

COPYRIGTH: Nova Geração Assessoria Educacional
Rua Professor Antônio Gama de Cerqueira, 325 – Vila Americana – São Paulo/SP
CEP 08010-130 – Telefone: 2025-8405
E-mail: educareevoluir@novageracaoeducacional.com.br

BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL: Mariah Ap. A. do Nascimento
Número de Credenciamento: CRB 0/9508

ÍNDICE

08 **A ANTINOMIA INEXISTENTE: EVOLUCIONISMO X CRIACIONISMO**
- Vitor Luis Carvalho De Goes

15 **A RELEVÂNCIA DA DISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR E NO APRIMORAMENTO HUMANO**
- Andréa Groppe Pinto Silva Souza

22 **DA ANTIGUIDADE À CID-11: HOMOSSEXUALIDADE, TRANSGENERIDADE E DISCERNIMENTO PASTORAL NA IGREJA.**
- Vitor Luis Carvalho De Goes

28 **ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NA EJA CONSIDERANDO DIVERSIDADE E PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS**
- Andréa Groppe Pinto Silva Souza

35 **AINTERVENÇÃO EDUCACIONAL E FAMILIAR NO AUTISMO EM BUSCA DA INCLUSÃO E DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
- Andréa Groppe Pinto Silva Souza

42 **JOGOS E BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA**
- Patricia Carla Navarro

47 **O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**
- Kathleen Alana da Silva

54 **PRODUÇÃO DE DETERGENTE LÍQUIDO À PATIR DE ÓLEO VEGETAL RECICLADO**
- Luiz Antonio De Souza

59 **TRANSTORNO DO DEFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE EM SALA DE AULA**
- Patricia Carla Navarro

CURSOS
PROFISSIONALIZANTES

INVISTA NA SUA CARREIRA!

- GRADUAÇÃO
- SEGUNDA LICENCIATURA
- PÓS GRADUAÇÃO
- EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
- ADMINISTRAÇÃO MERCADO DE TRABALHO
- CONTABILIDADE
- ATENDENTE DE FARMÁCIA
- CUIDADOR DE IDOSO

MENSALIDADES
A PARTIR DE
R$ **40,00**

INSCRIÇÕES
HTTPS://VIDEOEAD.COM/NOVAGERACAO/LOJA_VIRTUAL/INDEX.PHP

INÍCIO DAS AULAS
IMEDIATO

MAIORES INFORMAÇÕES:
(11) 2025-8405

Rua Antônio Gama de Cerqueira, 325
São Miguel Paulista - SP

www.novageracaoeducacional.com.br

A ANTINOMIA INEXISTENTE: EVOLUCIONISMO X CRIACIONISMO ALFABETIZAÇÃO

Vitor Luis Carvalho De Goes
Graduação em História pela Faculdade Unicastelo (Universidade Brasil) (2016), Mestre em Filosofia pela PUC-SP (2019); Professor de Ensino Fund II e Médio – História na EMEF. Professor Fernando de Azevedo.

RESUMO

Em primeiro lugar, este artigo visa apresentar sinteticamente as principais evidências da evolução em linguagem didática e acessível para leigos, em segundo plano, existe a ambição de demonstrar a compatibilidade da teoria da evolução com o entendimento cristão ortodoxo de criação de acordo com padres da Igreja como São Máximo Confessor, chegando, por determinação lógica, em uma crítica a posições fundamentalistas e pseudocientíficas comumente defendidas por membros, e clérigos da Igreja. O texto abrange fundamentos do método científico; seleção natural/artificial e evolução observável; registro fóssil e grandes transições; anatomia comparada e evo-devo; filogenia molecular (árvores, relógio, pseudogenes como ψGLO); biogeografia (continentes, ilhas, espécies-anel); predições, falseabilidade e consiliência entre linhas independentes de prova.

PALAVRAS-CHAVE: evolução; registro fóssil; biogeografia; genética; evo-devo; pseudogenes; consiliência.

ABSTRACT

This chapter-structured synthesis (following ABNT NBR 14724 conventions) offers a clear, accessible overview of the evidence for evolution by descent with modification. Primary references are *Your Inner Fish* (SHUBIN, 2008) and *Why Evolution Is True* (COYNE, 2014), supported by *The Greatest Show on Earth* (DAWKINS, 2009) and *The Ancestor's Tale* (DAWKINS, 2004). Topics include: the logic of the scientific method; natural and artificial selection and evolution observed in real time; the fossil record and key transitions (notably *Tiktaalik* and the mandible-to-middle-ear transformation in mammals); comparative anatomy and evo-devo (ZPA/*Sonic hedgehog*); molecular phylogenetics (trees, molecular clocks, and pseudogenes such as ψGLO/GULO for vitamin C synthesis); biogeography (continents, islands, ring species); and, finally, predictive power, falsifiability, and the consilience of independent lines of evidence.

KEYWORDS: Orthodox Church, homosexuality, transgender identity, inclusion.

INTRODUÇÃO

O debate entre evolucionismo e criacionismo é um dos mais comuns na modernidade, atravessando não apenas o mundo científico, mas também o filosófico e o teológico. Desde a publicação de *A Origem das Espécies* por Charles Darwin, em 1859, a teoria da evolução passou a ocupar uma posição central nas ciências da vida, acumulando evidências de múltiplas áreas desde a paleontologia à genética, da biogeografia à embriologia, acomodando-se como explicação robusta e repetidamente testável para a explicar a diversidades das formas de vida. Em contrapartida, as interpretações literalistas das escrituras, e em especial do livro de Gênesis continuam a exercer imensa influência em setores religiosos, gerando controvérsias sobre a compatibilidade entre fé e ciência.

O presente artigo busca apresentar de forma clara, objetiva e acessível as principais evidências que corroboram a teoria da evolução, e ao mesmo tempo propor um diálogo entre ciência e a tradição cristã ortodoxa mostrando que não há incompatibilidade intrínseca entre criacionismo e evolucionismo. Para isso, foram analisados tanto os fundamentos conceituais e empíricos da teoria evolutiva quanto as críticas de autores cristãos ortodoxos como pe. Seraphim Rose, que interpreta a evolução como pseudociência ou ideologia materialista. A partir da análise dos discursos, o estudo demonstra que tais objeções não se sustentam diante do consenso científico atual, apresentam erros ou distorções substanciais, mas tanto as Escrituras quanto a tradição patrística, podem ser reinterpretadas em chave teológica, de modo que as verdades metafísicas não conflitem com o consenso científico, especialmente por meio da hipótese da Queda meta-histórica, explorada principalmente por David Bentley Hart, Sergius Bulgakov e São Máximo, o confessor.

Assim, a proposta central deste artigo é mostrar que ciência e fé não precisam ser vistas como campos irreconciliáveis. Pelo contrário, quando devidamente compreendidos em suas especificidades metodológicas e epistemológicas, evolucionismo e criacionismo ortodoxo podem ser pensados em complementaridade, de modo a salvaguardar tanto a verdade científica quanto a profundidade espiritual da tradição cristã.

1. FUNDAMENTOS CONCEITUAIS: COMO PENSAR A EVOLUÇÃO

O conceito de “teoria” em ciência, não tem conotação equivalente a seu uso coloquial. Em ciência, “teoria” não remete a palpite, muito pelo contrário, remete na verdade a um conjunto organizado de princípios que explica fatos, faz previsões e pode ser testado. Segundo a teoria da evolução as formas de transição devem aparecer em camadas geológicas compatíveis com sua posição na árvore da vida, e que genes de organismos vinculados formarão árvores congruentes com fósseis e com a geografia, além de que haverá pseudogenes e erros compartilhados entre linhagens com ancestrais comuns (COYNE, 2014, s.p.).

A evolução é um mecanismo composto por três peças fundamentais que movem sua “engrenagem”: variação — indivíduos são naturalmente diferentes; herança — essas diferenças são parcialmente transmissíveis; e seleção — algumas diferenças se tornam mais evidentes mediante a capacidade de seu portador de deixar descendentes. Portanto, ao longo de muitas gerações, a composição de uma população muda. Uma analogia simples é da relação de uma peneira com os grãos, dependendo do tamanho da malha da peneira, alguns grãos passam e outros são retidos, a “malha” da peneira da evolução pode ser o ambiente, o clima, a quantidade de predadores do local, alimentos e até doenças.

Além disso, é necessário diferenciar a macroevolução da microevolução, não porque implicam em mecanismos distintos, mas porque a forma de observação das mudanças é diferente. Enquanto a microevolução mensura mudanças de frequência genética, como a resistência bacteriana; a macroevolução observa mudanças em escalas geológicas, capazes de gerar novos grupos e causar grandes transições. Em ambos os casos, os princípios de variação, herança e seleção podem ser facilmente observados. (COYNE, 2014, s.p.; SHUBIN, 2008, p. 72–73).

Outro conceito essencial para o entendimento da evolução é a ideia de "árvore" que remete a linhagens que se ramificam e explica por que há semelhanças em todos os níveis, desde o padrão de ossos do braço até os códigos genéticos, e diferenças acumuladas. Essa estrutura hierárquica é um padrão previsto por ancestralidade comum (DAWKINS, 2004, p. 21; DAWKINS, 2009, s.p.).

1.1 Seleção artificial: evolução com o "criador visível"

O conceito de evolução remete ao mecanismo geral, a peça fundamental que escolhe tornar proeminente determinadas características enquanto rejeita outras é o que é chamado de seleção e pode se dar de duas formas. A seleção artificial é um experimento feito por nós mesmos, ao escolher quem cruza com quem, aceleramos mudanças. Os cães são o exemplo clássico: de um ancestral comum canídeo, surgiram linhagens com corpos minúsculos e gigantes, focinhos achatados e alongados, cães velocistas e cães de guarda — tudo em poucos milhares de anos (COYNE, 2014, s.p.).

O mesmo mecanismo vale para plantas: de uma couve-brava (*Brassica oleracea*) selecionou-se repolho, brócolis, couve-flor e couve-de-Bruxelas, explorando partes diferentes do mesmo plano corporal. Imagine o funcionamento da seleção artificial como o funcionamento de um mercado com produtos variados, mediante a compra e rejeição de determinados produtos o "estoque" vai sendo alterado.

1.2.2 Seleção natural: quem "decide" é o ambiente

Na natureza, o "comprador" principal é o **ambiente**. Variações climáticas de frio, calor, a quantidade disponível de comida, a ameaça de predadores e parasitas, e a disponibilidade de parceiros de acasalamento, cada um dos fatores é uma **peneira**. Apesar das diferenças entre as peneiras, o princípio é o mesmo: diferenças herdáveis que ajudam a **sobreviver e reproduzir** se tornam mais pronunciadas mediante a sua frequência. Imagine uma população de lebres vivendo em uma região que tem um inverno rigoroso, algumas lebres são marrons, enquanto outras nascem com pelagem branca. Durante o inverno, as lebres marrons ficam muito visíveis na neve, o que as torna mais vulneráveis a predadores, já as lebres brancas, por se camuflam melhor no ambiente, sobrevivem mais e por consequência conseguem se reproduzir com mais sucesso. Ao longo de várias gerações de lebres, as de pelagem brancas vão se tornando predominantes, porque vivem por mais tempo e reproduzem com mais frequência, o traço genético que causa a pelagem marrom vai desaparecendo gradualmente daquele grupo de lebres, este é um exemplo de diferença herdável e sua interação com o ambiente, o seletor natural.

2 - EVOLUÇÃO OBSERVÁVEL: MUDANÇA A OLHO NU

As bactérias têm populações **enormes** e geram **muitas** mutações, uma das **peneiras** mais notáveis de bactérias são os antibióticos. As bactérias que, por acaso, possuem uma **variante útil,** que permite que elas resistam ao antibiótico e por consequência sobrevivam, faz com que a próxima geração nasça **mais resistente**. Em vírus, o raciocínio é semelhante, e por isso o uso de terapias combinadas **dificultam** que uma única mutação baste (COYNE, 2014, s.p.).

Uma analogia de simples compreensão é pensar em um **cadeado.** Se o mesmo cadeado é usado sempre, no mesmo lugar e todo mundo tem a combinação, mais cedo ou mais tarde alguém indesejado vai abri-lo. Trocar o cadeado seria o equivalente a usar um antibiótico diferente, e as terapias variadas seriam o equivalente a colocar vários cadeados diferentes com combinações únicas.

2.1 Perda de função quando a função deixa de importar

Quando um traço genético perde sua utilidade, a seleção "afrouxa" e genes antes essenciais podem virar o que é chamado de pseudogene. Um exemplo disso é o caso dos cetáceos que migraram ao ambiente aquático: o nariz virou espiráculo; o olfato aéreo perdeu importância; e muitos genes olfativos foram "desativados" — cicatrizes moleculares da mudança de estilo de vida (SHUBIN, 2008, p. 193–194). Se a campainha da sua casa quebrou e você nunca a usava porque tem interfone, dificilmente você pagará para consertá-la. Com genes, o "desuso" não se traduz em escolha, mas em permissão para que mutações danosas se acumulem sem grande prejuízo: nasce um pseudogene.

3 - DEFESA DA HIPÓTESE COMPATIBILISTA: A QUEDA META-HISTÓRICA E A ANTINOMIA INEXISTENTE ENTRE CRIACIONISMO E EVOLUCIONISMO

Queda meta-histórica: síntese crítica e acessível a partir de dois ensaios no *Eclectic Orthodoxy*

A hipótese de uma Queda meta-histórica tem atraído atenção recente em debates teológicos por propor que o drama do mal e da morte não ocorreu em um ponto datável da história natural, mas em um "outro regime temporal", anterior ou distinto do tempo que conhecemos. Essa ideia, associada a autores como David Bentley Hart e Sergius Bulgakov, foi tematizada por Jesse Hake e Aidan Kimel em ensaios publicados no blog *Eclectic Orthodoxy*, que, a partir de perspectivas diferentes, exploram sua plausibilidade, implicações e limites. O presente texto sintetiza essas contribuições em linguagem acessível, procurando evidenciar tanto o potencial explicativo da hipótese quanto as reservas críticas que cercam sua recepção, e de que forma o conflito entre a teoria da evolução e o criacionismo cristão ortodoxo pode ser solucionado pela doutrina da queda meta-histórica.

Segundo Hake, essa queda não teria acontecido em um ponto identificável da cronologia natural, mas em "outro tipo de tempo", mais real e mais profundo que o tempo mensurável marcado pela morte (HAKE, 2024, s.p.). Para situar esse quadro, o autor recupera a visão de Máximo, o Confessor, do ser humano como *methorios*, a fronteira entre a ordem espiritual e material. A queda humana, assim, não afeta apenas a dimensão espiritual, mas arrasta consigo toda a ordem cósmica para a servidão da morte.

Essa narrativa recorre à distinção entre *chronos* (tempo histórico mensurável), *aeon* (tempo angélico de plenitude) e a eternidade divina. A Queda, sugere Hake, ocorreu no *aeon*, e a experiência cosmológica que conhecemos — do Big Bang à evolução da vida — seria justamente a vivência distorcida que criaturas caídas têm de um colapso transcendental que não pertence ao tempo ordinário (HAKE, 2024, s.p.). É nesse sentido que a história cósmica pode ser lida como projeção temporal de um drama espiritual que antecede a própria criação observável.

DBH também reconhece a presença de potestades espirituais e sua relação com a história cósmica, deslocando o drama da queda para além da escala humana. A linguagem de "corrupção do tempo" e de um "mundo de morte" desde o Big Bang reforça a intuição de que o próprio tecido temporal está marcado por essa fratura primordial.

De modo programático, Hake conclui que nossa experiência de um tempo achatado e mensurável seria efeito da queda para fora de um tempo angélico mais pleno. Nesse horizonte, a longa história do cosmos não testemunharia um projeto originário de violência, mas a reverberação de uma queda ocorrida em outro regime temporal. Essa formulação, ao deslocar a Queda para fora da cronologia natural, evita conflitos diretos com a ciência e oferece uma chave teodicéica para o problema do sofrimento universal.

3.1 Crítica prudente e contrastes conceituais

O ensaio-resposta de Aidan Kimel, *The Meta-Historical Fall of the Cosmos: Intriguing but Is It True?*, reconhece a força dessa proposta, mas insiste na necessidade de cautela. Kimel admite o fascínio mitopoiético da hipótese e sua atratividade teodicéica: situar a Queda em um plano meta-histórico anterior ao Big Bang explicaria de modo elegante tanto o sofrimento animal pré-adâmico quanto a universalidade da morte na história natural (KIMEL, 2024, s.p.). No entanto, ele pergunta com honestidade: "é verdade?".

Citando Bulgakov, Kimel ressalta que o mito de Gênesis é linguagem adequada ao meta-empírico e pode ser lido como referência a realidades meta-históricas. Ainda assim, mesmo em Bulgakov, conceitos como o de um proto-Adão e de uma queda pré-temporal permanecem exóticos e de difícil assimilação pastoral.

Kimel insiste em não absolutizar opiniões patrísticas particulares, reconhecendo que há ecos em Gregório de Nissa, Máximo e Eriúgena, mas sem pretender encontrar consenso. Nesse sentido, sua leitura é metodologicamente prudente: rejeita tanto o literalismo bíblico que ignora os dados da ciência quanto um fideísmo que canonizaria

hipóteses especulativas.

A tensão fundamental, para Kimel, é pastoral: diante do sofrimento horrendo da história natural, “o Deus do amor absoluto deveria ter feito melhor”. Por isso, sua simpatia pelas hipóteses meta-históricas está ligada à busca de uma teodiceia pregável, capaz de reconciliar a bondade divina com a realidade do mal (KIMEL, 2024, s.p.).

Para enriquecer o debate, Kimel contrasta a proposta de DBH/Bulgakov com a de Paul Griffiths em *Decreation*. Griffiths distingue o “tempo metronômico”, mensurável, marcado pela decadência e pela entropia, e o “tempo sistólico”, temporalidade contraída e reunida no mistério pascal e antecipada na Eucaristia. A rebelião angélica teria inaugurado o regime metronômico, impondo sua cadência de morte a toda criatura; mas a vida cristã, litúrgica e sacramental, já antecipa a cura desse tempo caído (KIMEL, 2024, s.p.). A vantagem dessa proposta é compatibilizar-se com a ciência sem exigir a postulação de um Éden histórico, concebendo o paraíso como espaço sistólico protegido em meio ao tempo metronômico. Nesse modelo, a ciência “para no portão do paraíso” e não colide com a teologia. Já a hipótese de DBH/Bulgakov vai além: desloca a Queda para antes da emergência do universo, sugerindo que o próprio Big Bang seja pensado como reverberação desse colapso meta-histórico.

3.2 Compatibilidade com ciência, Escritura e teodiceia

Em ambas as versões, Griffiths ou DBH/Bulgakov, a hipótese é especulativa e não pode ser verificada ou refutada por método científico. Como lembra Kimel, “os físicos não conseguem olhar atrás da singularidade inicial”. Ainda assim, tais modelos evitam atrito com a cosmologia moderna e com a teoria da evolução, já que não localizam a Queda como evento histórico datável dentro do registro fóssil ou geológico (KIMEL, 2024, s.p.).

Em Hake, a compatibilidade aparece de forma ainda mais ousada: o que vivenciamos como bilhões de anos de história cósmica é, em última análise, a projeção temporal de um instante de colapso em outro regime de tempo.

Os dois ensaios tratam a Escritura com reverência, mas reconhecem seu gênero mítico. Bulgakov já havia defendido que Gênesis 2–3 deve ser lido como mito no sentido forte, isto é, narrativa verdadeira sobre realidades que transcendem a empiria. Nesse espírito, Kimel afirma que a corroboração bíblica direta para a hipótese é “magérrima”, mas isso não a invalida como especulação teológica. Do lado patrístico, Hake enfatiza ecos em Gregório de Nissa e Máximo, inclusive leituras recentes (Balthasar; Jordan Wood) segundo as quais criação e Queda podem ser vistas como simultâneas sob a ótica da eternidade. Kimel concorda que há terreno fecundo nos Padres, mas insiste que não existe unanimidade e que é imprudente transformar tais opiniões em dogma.

A força principal da hipótese é teodicéica. Se a Queda ocorreu fora do tempo histórico, então o sofrimento animal e a morte universal não testemunham um projeto divino sanguinário, mas resultam de um colapso transcendental cuja reverberação se manifesta na história natural (KIMEL, 2024, s.p.; HAKE, 2024, s.p.). Essa solução é atraente pastoralmente, pois salva a bondade divina diante da crueldade da evolução e da cosmologia, mas permanece não demonstrável. A adesão, portanto, deve ser humilde: “intrigante”, “plausível”, até pregável — mas não passível de prova.

Em conclusão, os ensaios de Hake e Kimel não demonstram a realidade da Queda meta-histórica, mas explicam por que ela seduz. Hake expõe a arquitetura especulativa de DBH: a queda humana, como *methorios*, reconfigura o próprio teatro do tempo e da matéria. Kimel, em resposta, oferece uma leitura prudente, compara com a proposta de Griffiths e confessa sua simpatia cautelosa. Como horizonte de pesquisa, permanece a tarefa de refinar categorias temporais, reler os Padres sem anacronismo e construir gramáticas catequéticas que permitam aos fiéis pensar Deus diante de um mundo belo e quebrado sem negar a ciência, sem violentar a Escritura e sem ceder ao cinismo metafísico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste trabalho buscou demonstrar, com base em múltiplas linhas de evidência, que a evolução biológica se constitui como a explicação científica mais robusta para a diversidade da vida, sendo confirmada por fósseis, genética molecular, embriologia, biogeografia e observações empíricas de mudanças em tempo real. Ao mesmo tempo, o estudo mostrou que o criacionismo literalista, frequentemente defendido por setores religiosos, não encontra sustentação científica e carece de coerência metodológica quando confrontado com os critérios de falseabilidade e previsibilidade que caracterizam a ciência moderna.

A crítica de Seraphim Rose, assim como a de outros Padres da Igreja que adotaram uma leitura literal do Gênesis, revela mais uma preocupação teológica e pastoral do que científica, operando em um campo distinto da investigação empírica. Quando avaliada sob a ótica da biologia contemporânea, sua rejeição à evolução não se sustenta, pois ignora ou interpreta equivocadamente as evidências acumuladas. Ainda assim, tais reflexões patrísticas podem ser valorizadas no âmbito espiritual, como tentativas de resguardar a bondade divina diante do problema do mal e da morte.

A hipótese compatibilista da Queda meta-histórica, explorada por Hake e Kimel, mostra-se um recurso especulativo interessante, sobretudo porque busca conciliar fé e ciência ao situar o drama da queda em um regime temporal não acessível à investigação empírica. Embora não possa ser provada ou refutada pelo método científico, essa hipótese preserva a integridade da cosmologia contemporânea, oferecendo um horizonte catequético e pastoral para compreender o sofrimento animal e humano sem atribuí-lo a um projeto originário de violência.

Em suma, a suposta antinomia entre criacionismo e evolucionismo revela-se inexistente quando compreendemos que ciência e teologia operam em esferas distintas. A evolução, sustentada pelo consenso científico praticamente unânime, não se opõe necessariamente à fé cristã, mas pode dialogar com ela em chave interpretativa e pastoral. A compatibilização entre ambas, quando buscada com honestidade intelectual, aponta para uma visão integrada do ser humano e do cosmos: criaturas que carregam em si as marcas da história natural e, ao mesmo tempo, são chamadas a transcender essa história na sua relação com o divino.

REFERÊNCIAS

CARROLL, Sean B. *Endless Forms Most Beautiful: The New Science of Evo Devo*. New York: W.W. Norton, 2005.

COYNE, Jerry A. *Por que a evolução é uma verdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. Edição digital.

COYNE, Jerry A. *Why Evolution Is True*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

DAWKINS, Richard. *The Ancestor's Tale: A Pilgrimage to the Dawn of Life*. London: Weidenfeld & Nicolson, 2004.

DAWKINS, Richard. *The Greatest Show on Earth: The Evidence for Evolution*. New York: Free Press, 2009. Edição digital.

DOBZHANSKY, Theodosius. Nothing in Biology Makes Sense Except in the Light of Evolution. *The American Biology Teacher*, v. 35, n. 3, p. 125–129, 1973.

HAKE, Jesse. *A Human Fall From Out of Another Kind of Time*. *Eclectic Orthodoxy*, 3 mar. 2024. Disponível em: https://afkimel.wordpress.com/2024/03/03/a-human-fall-from-out-of-another-kind-of-time/. Acesso em: 29 ago. 2025.

KIMEL, Aidan. *The Meta-Historical Fall of the Cosmos: Intriguing but Is It True? Eclectic Orthodoxy*, 6 mar. 2024. Disponível em: https://afkimel.wordpress.com/2024/03/06/the-meta-historical-fall-of-the-cosmos-intriguing-but-is-it-true/. Acesso em: 29 ago. 2025.

MILLER, Jon D.; SCOTT, Eugenie C.; OKAMOTO, Shinji. Public Acceptance of Evolution. *Science*, v. 313, n. 5788, p. 765–766, 2006. DOI: https://doi.org/10.1126/science.1126746.

NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES. *Science, Evolution, and Creationism*. Washington, D.C.: National Academies Press, 2008. Disponível em: https://nap.nationalacademies.org/catalog/11876/science-evolution-and-creationism. Acesso em: 29 ago. 2025.

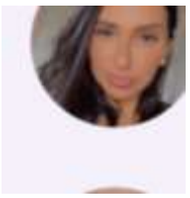
PEW RESEARCH CENTER. *Scientists and Belief in Evolution*. Washington, D.C., 2019. Disponível em: https://www.pewresearch.org/religion/2019/02/06/darwin-day. Acesso em: 29 ago. 2025.

POPPER, Karl. *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge, 1963.

ROSE, Seraphim. *Genesis, Creation and Early Man: The Orthodox Christian Vision*. Platina: St. Herman Press, 2000.

SHUBIN, Neil. *Your Inner Fish: A Journey into the 3.5-Billion-Year History of the Human Body*. New York: Pantheon Books, 2008.

A RELEVÂNCIA DA DISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR E NO APRIMORAMENTO HUMANO



Andréa Groppe Pinto Silva Souza
Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2021); Professor de Ensino Infantil e Fundamental I - na EMEF Maria Clara Machado.

RESUMO

Existe um número significativo de estudantes em todos os segmentos escolares que enfrentam problemas disciplinares. Esse comportamento, por vezes agressivo em relação à sala de aula, acaba prejudicando o próprio aluno. Esse estudo demonstra que quando a família participa efetivamente da vida escolar de seus filhos, a situação tende a melhorar. Com base nessas considerações, a problematização apresentou alguns questionamentos para investigação do presente tema, como: O que pode causar a indisciplina? Diante dos apontamentos, o objetivo geral deste estudo foi analisar e compreender as implicações educacionais decorrentes dos problemas disciplinares enfrentados por estudantes em diferentes segmentos escolares, buscando identificar estratégias eficazes de intercessão para melhoraria a qualidade educacional. As causas da indisciplina podem girar em torno de diversos aspectos, como baixo rendimento escolar, problemas de ordem social e econômica, até problemas familiares, entre outros que geram aspereza na conduta. A pesquisa foi uma revisão de literatura em que se selecionou autores, como Aquino (2004), Oliveira (2005), Pereira e Blum (2014), Tiba (2006) e Szymanski (2010), entre outros não menos importantes.

PALAVRAS- CHAVE: Disciplina Escolar; Indisciplina Discente; Comprometimento Docente; Integração Familiar.

ABSTRACT

A significant number of students across all school levels face disciplinary problems. This behavior, sometimes aggressive in the classroom, ultimately harms the student themselves. This study demonstrates that when families effectively participate in their children's school life, the situation tends to improve. Based on these considerations, the problematization presented several questions for investigating this topic, such as: What can cause indiscipline? Given the findings, the general objective of this study was to analyze and understand the educational implications arising from disciplinary problems faced by students in different school levels, seeking to identify effective intervention strategies to improve educational quality. The causes of indiscipline can revolve around various factors, such as poor academic performance, social and economic problems, and even family problems, among others that generate harsh behavior. The research was a literature review, selecting authors such as Aquino (2004), Oliveira (2005), Pereira and Blum (2014), Tiba (2006), and Szymanski (2010), among others.

KEYWORDS: School Discipline; Student Indiscipline; Teacher Commitment; Family Integration.

INTRODUÇÃO

Existe um número significativo de estudantes em todos os segmentos escolares que enfrentam problemas disciplinares. Esse comportamento, por vezes agressivo em relação à sala de aula, acaba prejudicando o próprio aluno. Esse estudo demonstra que quando a família participa efetivamente da vida escolar de seus filhos, a situação tende a melhorar. A escola já está arraigada na instituição social familiar na maioria das famílias, mas o primeiro referencial significativo da criança é a família.

A pesquisa foi motivada pelo excesso de reclamações dos professores em relação à desordem generalizada que ocorre muitas vezes durante as aulas, prejudicando as práticas de ensino. Há muitos alunos descompromissados, o que dificulta ainda mais o desempenho dos professores. Ao analisar o estudo, é preciso considerar questões culturais, sociais e geográficas. A falta de disciplina tem gerado várias implicações negativas, como baixo rendimento educacional tanto para os alunos envolvidos na confusão quanto para aqueles que são prejudicados pela falta de controle no ambiente escolar. Com a indisciplina, a maioria dos professores não consegue ministrar suas aulas, afetando o ensino de maneira geral.

Assim, a aprendizagem se torna deficitária e ainda quando se chamam os pais ou responsáveis para comparecerem à escola, pouco se resolve. Ora por negligência familiar, ora por falta de controle sobre o filho, ora por achar que é incumbência da escola resolver o

questionamento. Na verdade, tem-se um corpo docente com vários professores desestimulados, uma gestão sem ter muito como agir e pais omissos. Diante dos fatos, esse tema se torna relevante, pois as implicações educacionais são enormes, por esse motivo se faz necessário a função da gestão escolar, corpo docente, pais e comunidade a fim de tentar mediar tais adversidades. Com base nessas considerações, a problematização apresentou alguns questionamentos para investigação do presente tema, como: Quais são as possíveis causas da indisciplina?

Diante dos apontamentos, o objetivo geral deste estudo foi analisar e compreender as implicações educacionais decorrentes dos problemas disciplinares enfrentados por estudantes em diferentes segmentos escolares, buscando identificar estratégias eficazes de intervenção para melhorar a qualidade da aprendizagem. Os Objetivos Específicos foram: investigar as causas e os fatores que contribuem para os problemas disciplinares enfrentados pelos estudantes, considerando aspectos familiares, sociais e culturais; avaliar o impacto desses problemas no desempenho dos professores, na qualidade do ensino e no rendimento educativo dos alunos; refletir as causas mais comuns da indisciplina no espaço escolar.

Nessa direção, para Aquino (2004, p. 9), “há muito os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras, para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais”. A indisciplina em sala de aula decorre de múltiplos fatores, como baixo rendimento escolar, problemas sociais, econômicos e familiares. Esses aspectos funcionam como gatilhos que geram desordem, comprometem a conduta dos alunos e prejudicam o processo de aprendizagem.

1 - VIVÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

A indisciplina vem sendo um tema muito discutido em escolas, por ser um dos maiores problemas das escolas atuais, por isso se faz necessário pesquisar os conceitos da disciplina, para se poder entender o que realmente pode se considerar indisciplina. Chagas (2001, p. 39) enfatiza que a indisciplina “no meio educacional é vista como a manifestação de um aluno com um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzido na falta de educação ou desrespeito pelas regras pré-estabelecidas, na bagunça, agitação ou desinteresse.

Para Tiba (2006, p. 99), “A disciplina escolar é um conjunto de novas regras que devem ser obedecidas para o êxito do aprendizado escolar. Portanto, ele é uma qualidade de relacionamento humano entre o corpo docente e os alunos em uma sala de aula e, consequentemente a escola”. A disciplina escolar garante desenvolvimento acadêmico e pessoal, promovendo respeito, responsabilidade e dedicação aos estudos. Com organização e postura adequada, o estudante amplia aprendizagens, adquire valores essenciais e se prepara integralmente para sua formação e atuação futura na vida social.

A indisciplina não possui definição fixa ou universal, sendo influenciada por contextos culturais e históricos, como aponta Aquino (2004). Nas escolas, estudantes trazem referências diversas que geram distintas percepções sobre regras. Cabe ao professor orientar esse processo, construindo convivência harmoniosa e aprendizagem coletiva.

Atualmente, manter regras e disciplina, de modo geral, está muito complicado. O conceito de respeito tem perdido seu norte e se confronta com gerações anteriores, nota-se um descuido em relação às normas de convivência. Em tempos passados havia muita intransigência no comportamento dos pais, modernamente é mais flexível, mas essa evolução faz parte da vida e há de se estabelecer um ajuste natural. Entende-se que:

> Dialogar com uma criança e um adolescente não significa abdicar da autoridade: significa instaurar um pensar crítico; mostrar sensibilidade e abertura para compreender o outro; ter confiança na sua capacidade de compreensão; estar disponível para criar novas soluções; considerar os fundamentos éticos da educação; transmitir o conhecimento e a interpretação do mundo. Não significa ausência de conflitos, pois eles estão presentes na dialética entre o vivido e o pensado. É na sua superação que se constrói um novo saber (SZYMANSKI, 2010, p. 35).

Porém, torna-se indispensável estabelecer um acordo satisfatório. Oliveira (2005, p. 38) esclarece que "Toda indisciplina tem uma causa e que a mesma não é simplesmente uma ação, mas uma reação, e que existem vários fatores determinantes da indisciplina, e um deles é a família".

Na sociedade atual, muitas crianças e adolescentes crescem sem limites claros, desrespeitam autoridades e princípios. Pais, por vezes excessivamente flexíveis, e professores despreparados diante dessas condutas enfrentam desafios significativos para manter disciplina e ordem escolar. Vale acrescentar que "A 'educação oferecida' pela família reflete na relação da criança com os colegas e com os professores, podendo gerar atitudes indesejáveis na escola que culminam em desobediência, agressividade, falta de respeito perante os colegas, professores e outros" (OLIVEIRA, 2005, p. 47).

Um dos problemas mais recorrentes apontados pelos educadores refere-se às agressões físicas e verbais, além de ameaças que configuram violência psicológica praticada por alunos. Nesse cenário, o professor passa a ser vítima da violência escolar, fenômeno explicado pela perda de autoridade em sala, mudanças culturais e transformações na imagem social da docência. Muitas vezes, o docente é alvo de desrespeito e descaso. A indisciplina, contudo, apresenta múltiplas causas e interpretações, tornando sua definição complexa. Nessa configuração, "é impossível negar, a importância e o impacto que a educação familiar tem (do ponto de vista cognitivo, afetivo e moral) sobre o indivíduo" (AQUINO, 2004, p. 96).

> A indisciplina seria indício de uma carência estrutural que se alojaria na interioridade psíquica do aluno, determinada pelas transformações institucionais na família e desembocando nas relações escolares. De uma forma ou de outra, a gênese do fenômeno acaba sendo situada fora da relação concreta entre professor e aluno, ou melhor, nas suas sobre determinações (AQUINO, 2004, p. 48).

Os familiares influenciam diretamente o comportamento das crianças, sendo considerados educadores primordiais. O tratamento recebido em casa reflete-se nas atitudes apresentadas pelos alunos fora da sala de aula, impactando sua convivência e aprendizagem. A prática docente inadequada pode favorecer a indisciplina, sobretudo diante do avanço tecnológico que reduz o interesse por métodos tradicionais. Professores bem-preparados, ao diversificar estratégias e adotar metodologias atrativas, aumentam o engajamento e diminuem conflitos. Já aulas repetitivas e pouco estimulantes geram desmotivação, levando alunos a buscar distrações e ampliar comportamentos indisciplinados. "Muitas das vezes, a família não Educa, não dá referências básicas e transfere para a escola esta tarefa" (VASCONCELLOS, 2010, p. 53).

A estrutura escolar e o sistema de apoio ao docente são fundamentais ao ensino-aprendizagem. Professores preparados necessitam de gestão pedagógica, materiais e infraestrutura adequados. Planejamento organizado e aulas bem estruturadas motivam alunos, tornando o ambiente atrativo, minimizando improvisos e reduzindo significativamente comportamentos indisciplinados em sala de aula. (VASCONCELLOS, 2010).

Nessa significação, Parrat-Dayan (2008, p.106) comenta sobre professores incapazes de tomar decisões que "a concepção tradicional do trabalho do professor supõe que ele apenas transmita conhecimentos, sem poder tomar iniciativas, nem realizar descobertas". Porém, vê-se na realidade de nossas escolas atuais:

> O educador não pode mais, simplesmente, transmitir o conhecimento; ele também deve saber o que fazer para ajudar as crianças na construção, por elas próprias de seus conhecimentos. Enfim, existe uma forte indicação para que educador desenvolva atividades multidisciplinares e que trabalhe em equipe com seus alunos. Tudo isso traz uma redefinição do ofício do educador, que pode ser visto como uma nova profissão e que colocar um problema de identidade no educador (PARRAT-DAYAN,2008, p.107).

Nesse enfoque, a orientação passada aos professores é que ao invés de apenas jogar o conteúdo em cima dos alunos, é que possam ajudá-los em suas pesquisas e construção de conhecimento, incentivando-os a sanar suas dúvidas, pois são elas que movem o conhecimento. Por esta razão, sobre a

atuação do professor deve refletir que:

> [...] a partir do momento em que o professor deixa de tratar o aluno como apenas um número e é capaz de reconhecer as peculiaridades, os desejos e as necessidades que o compõem, suas práticas pedagógicas ganham outro contorno, possibilitando uma maior compreensão e ajuda no processo de desenvolvimento de cada um. Ações mais inclusivas, que facilitem a participação ativa de todos, e o respeito às diversidades podem fazer toda diferença na estruturação das práticas pedagógico-escolares, na medida em que minimizam os efeitos prejudiciais dos comportamentos indisciplinados dos alunos e otimizam as energias escolares para a produção e aprendizagem de novos conhecimentos (PEREIRA; BLUM, 2014, p. 755).

É necessário investigar as causas das atitudes dos alunos e enfrentar conflitos com sabedoria, valorizando a relação professor-aluno. Essa compreensão permite desconstruir ideias equivocadas, promover reflexão, autoconhecimento e reconstrução de valores, garantindo efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem. Tudo isso se faz necessário, para ter uma sala de aula mais tranquila a fim de que os alunos possam ter um ensino e aprendizagem mais harmoniosos. Vale reforçar que mesmo tendo consciência que a sociedade espera que a escola direcione a criança à aprendizagem e ao ensino, necessita-se pontuar que o aluno carrega para a escola propriedades sociais, psicológicas e materiais. É uma prerrogativa dos professores comungar esses conhecimentos e socializá-los. Nesse caso,

> A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social. A escola constitui -se um contexto no qual as crianças investem seu tempo, envolvem-se em atividades diferenciadas ligadas às tarefas formais (pesquisa, leitura dirigida, por exemplo) e aos espaços informais de aprendizagem (hora do recreio, excursões, atividades de lazer). Neste ambiente, o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da criança é realizado de uma maneira mais estruturada e pedagógica que no ambiente de casa (POLONIA; DESSEN, 2007, p. 26).

Pontua também que

> O uso de estratégias deve ser adaptado às realidades distintas dos alunos e professores, às demandas da comunidade e aos recursos disponíveis, levando em conta as condições e peculiaridades de cada época ou momento histórico. Neste sentido, é importante identificar as condições evolutivas dos segmentos: professores, alunos, pais e comunidade, em geral, para o planejamento de atividades no âmbito da escola. Em síntese, a escola é uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem e o currículo, no seu sentido mais amplo, deve envolver todas as experiências realizadas nesse contexto. Isto significa considerar os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas interações e relações entre os diferentes segmentos. Dessa forma, os conhecimentos oriundos da vivência familiar podem ser empregados como mediadores para a construção dos conhecimentos científicos trabalhados na escola (POLONIA; DESSEN, 2007, p. 26).
>
> A família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas. Assim, é fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas (POLONIA; DESSEN, 2007, p. 29).

Isto posto, não cabe concentrar toda a responsabilidade desse processo em apenas uma parte envolvida de ensino e de aprendizagem somente ao professor. Nesse modo de considerar, compartilho com as ideias de:

> Uma ação preventiva que pode ser desenvolvida está relacionada à atuação do psicopedagogo nos cursos de formação de professores e na escola, junto ao professor, ajudando-o a conhecer e compreender melhor o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de leitura e da escrita de modo a desenvolver estratégias de trabalho pedagógico em sala de aula em que “as situações e as atividades de leitura e escrita tenham uma função e um sentido reconhecido pelo aluno (PAES; SCICCHITANO, 2008, p. 156).

Com essa certeza do envolvimento familiar na educação juntamente como o professor, não se pode mais aceitar que um aluno com desempenho escolar insuficiente, passe por constrangimentos diante da turma, sentindo-se envergonhado e diminuído, jamais deve se passar a ideia dele ser um fracassado e incompetente, pois isso acarretaria mais problemas ainda, como baixa autoestima e

apatia.

> A escola precisa investir no trabalho de formação e conscientização dos pais. Devemos esclarecer aos pais a concepção de disciplina da escola, de forma a minimizar a distância entre a disciplina da escola, de forma a minimizar a distância entre a disciplina domiciliar e escolar. Diante de toda crise, as famílias estão desorientadas. Muitos educadores argumentam que não seria tarefa da escola este trabalho com as famílias. De fato, só que concretamente se não dizermos algo já, enquanto lutamos por mudanças mais estruturais, nosso trabalho com as crianças ficará muito mais difícil (VASCONCELLOS, 2010, p. 79).

Não se deve rotular alunos ou generalizar situações de indisciplina. Um estudante pode apresentar bom desempenho em matemática, demonstrando domínio das quatro operações, mas ter dificuldades em Língua Portuguesa e, nesse contexto, agir inadequadamente. É essencial compreender tais diferenças sem classificá-lo como incapaz, respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem. “Se o professor conseguir desenvolver em sala de aula atividades adequadas que promovam a motivação do aluno, terá menos problemas de indisciplina, pois aluno motivado dirige sua atenção e suas ações para a execução da atividade” (AQUINO, 2004, p. 211). Por esta vida, “consequentemente sobra menos tempo para se envolver em atos que comprometam o desenvolvimento do trabalho e gerem indisciplina” (Ibidem).

Quando um aluno apresenta dificuldade de compreensão, pode sentir-se excluído ou reagir com agressividade. Ao notar que os colegas avançaram no conteúdo, busca compensar chamando atenção pelo comportamento indisciplinado, desviando o foco de sua dificuldade para atitudes extravagantes em sala de aula. Considera-se que “Os processos de aprendizagem incluem muitos aspectos afetivos e relacionais. Os êxitos e fracassos que obtemos vão definindo o conceito que temos de nós mesmos (autoconceito) (TAPIA; FITA, 2001, p. 78). Acrescenta-se que “Quando se tenta aprender e se aprende, vamos formando uma imagem positiva de nós mesmos que sem dúvida nos ajudará a realizar novas aprendizagens, já que gerará em nós uma confiança e uma autoestima positiva que nos impulsionara a seguir adiante” (Ibidem).

Ao se deparar com conflitos educacionais, um aluno com dificuldades de aprendizagem, pode ainda somatizar com sua vivência conturbada em casa. As dificuldades passam a não ser somente didáticas, mas afetivas e emocionais. A escola passa ser mais um problema em sua vida. O professor deverá ter sensibilidade e percepção dessa realidade e mudar o quadro positivamente. Infere-se que

> Não se pode haver ilusão e de achar que o trabalho é fácil. A disciplina não está pronta: é uma construção coletiva. Trata-se de uma luta; os que querem uma sociedade nova colocam-se na contracorrente da ideologia e sistema dominantes. A grande diferença é que este é um trabalho efetivamente humanizador. Vai ser preciso interagir com os alunos, lutar com sua alienação __ ao mesmo tempo em que luta com a própria __, com as forças desumanas que trazem dentro de si como fruto de toda sua história de vida. É uma luta de forças de vida e de morte (VASCONCELLOS, 2010, p. 79).

Assim, a mediação qualificada e a interação humana entre professor e alunos são essenciais para a formação integral de cada indivíduo, destacando a importância dos relacionamentos.

1 - VIVÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

O ambiente familiar tem influência direta no comportamento infantil, cabendo aos pais a função de primeiros educadores. O modo de como os alunos são tratados reflete-se em muitos de seus atos. Por exemplo, um ambiente onde não há compreensão, diálogo, amor e socialização familiar; irá gerar um sentimento de revolta e desgosto. Uma criança que nasce em um ambiente desequilibrado, em que não existe a afetividade familiar, logo o aluno sentirá rejeitado pela vida, ao se encontrar desestimulado, acabará refletindo sua revolta em tudo e em todos. Por esse motivo:

> Quando um comportamento inadequado da criança passa a ser compreendido pelos educadores, diminui a “ansiedade agressiva”, perde o caráter de condenação

> angustiante, saindo do ciclo vicioso: a criança regredia para obter satisfação libidinal, ao invés recebia condenação, aumentando sua insegurança afetiva (VASCONCELLOS, 2010, p. 110).

Algumas crianças, mesmo com conforto material e boa educação familiar, demonstram indisciplina pelo excesso de mimos. A ausência de regras e limites, somada a atitudes egocêntricas, leva ao desrespeito ao espaço alheio dentro da escola. Esses comportamentos podem ocorrer tanto em famílias de alta renda quanto em contextos de menor poder aquisitivo, pois decorrem da omissão dos pais em sua responsabilidade educativa (VASCONCELLOS, 2010). Além disso, alguns responsáveis mostram-se indiferentes ao desempenho escolar dos filhos e, quando informados sobre dificuldades, tendem a responsabilizar somente a escola. Outros ainda utilizam ameaças de transferência como forma de pressão, prejudicando a aprendizagem (AQUINO, 2004).

Algumas famílias, em vez de cooperarem com a escola, recorrem à ameaça de transferir os filhos para pressionar a gestão. Essa postura não resolve os problemas e ainda prejudica o desenvolvimento discente. Ao culpar somente a instituição e ignorar sua corresponsabilidade, os pais fragilizam a parceria com a escola, comprometendo o rendimento e a formação do aluno. Analisa-se que:

> Esta é uma tarefa intelectual, mas não será frutífera se for elaborada na solidão ou por meios de esforços individuais. Requer atores coletivos, capazes não só de elaborar um novo discurso, mas também de consolidá-lo hegemonicamente e de globalizá-lo (IMBERMÓN, 2000, p. 192).

Ainda existem muitos desafios a serem enfrentados no campo educacional, mas o debate já foi iniciado e exige comprometimento com mudanças efetivas. A formação docente não pode restringir-se ao preparo técnico de transmissão de conteúdos; é necessário refletir sobre o papel social do professor e sua responsabilidade diante das demandas da sociedade. A escola, como instituição social, ultrapassa a soma de seus profissionais, constituindo-se em um espaço coletivo com práticas, valores e saberes em constante transformação. Nesse cenário, a indisciplina deve ser compreendida como um fenômeno dinâmico, relacionado a valores históricos e lturais que influenciam o comportamento dos alunos. (AQUINO, 2004)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício da docência exige novas abordagens, diferentes das tradicionais, que considerem o aluno e sua família como protagonistas do processo educativo. A escola tem papel essencial na integração social, e o professor deve atuar como mediador, promovendo interações qualificadas que favoreçam a formação integral do sujeito. A participação da família é fundamental, pois fortalece tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o emocional da criança ou adolescente, criando estabilidade e equilíbrio. Entretanto, fatores externos como violência, pobreza, falta de perspectivas e ausência de apoio familiar podem gerar comportamentos indisciplinados. Diante dessa complexidade, é indispensável que o professor adote práticas inovadoras e reflexivas, capazes de transformar a realidade educacional e promover relações mais humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G. G. **Indisciplina:** o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

CHAGAS, K.M**. Indisciplina na Escola:** de quem é a culpa? Monografia do Curso de Pós-Graduação em Gestão de Qualidade na Educação, Guarapuava (PR), 2001, 48p.

OLIVEIRA, Maria Izete. **A indisciplina escolar:** determinações, consequências e ações. Brasília: líber livro, 2005.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

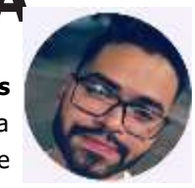
PEREIRA, Antonio I. B.; BLUM, Vera L. Poder, resistência e indisciplina escolar: a perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 739-757, set./dez. 2014.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. 2a ed. Brasília: Liber Livros, 2010.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturia. **A motivação em sala de aula**: o que é e como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. 92. ed. São Paulo: Integrare, 2006.

DA ANTIGUIDADE À CID-11: HOMOSSEXUALIDADE, TRANSGENERIDADE E DISCERNIMENTO PASTORAL NA IGREJA



Vitor Luis Carvalho De Goes
Graduação em História pela Faculdade Unicastelo (Universidade Brasil) (2016), Mestre em Filosofia vpela PUC-SP (2019); Professor de Ensino Fund II e Médio – História na EMEF. Professor Fernando de Azevedo.

RESUMO

O artigo analisa criticamente a construção sócio-histórica da homossexualidade e da transgeneridade no Ocidente, articulando três eixos. Primeiro, descreve o quadro greco-romano, no qual relações entre pessoas do mesmo sexo eram reguladas por idade, status e papéis (ativo/passivo), sem categorias modernas de "orientação" ou "identidade". Exemplos incluem a pederastia ateniense, vínculos militares (como o Batalhão Sagrado de Tebas) e, em Roma, a ênfase na virtus e no papel ativo, bem como registros literários sobre o desejo entre homens e as raras referências a relações entre mulheres (Safo). Segundo, apresenta o consenso biomédico contemporâneo: orientação sexual e transgeneridade derivam de fatores múltiplos (neurobiológicos, genéticos, epigenéticos), com evidências de diferenças neuroanatômicas e achados de estudos com gêmeos; "terapias de conversão" são ineficazes e danosas. A CID-11 reposiciona a "incongruência de gênero" fora dos transtornos mentais, distinguindo-a do uso clínico de "disforia" no DSM-5 e orientando cuidados afirmativos quando desejados. Terceiro, examina a leitura bíblico-canônica ortodoxa: Gn 19; Lv 18:22; 20:13; Rm 1:26-27; 1Co 6:9-10; 1Tm 1:9-11; debate filológico sobre *arsenokoitai* e *malakoi*; cânones (Basílio, Gregório de Nissa, João IV) e disciplina sobre eunucos (Dt 22:5; 23:1; At 8:27-39; decisões bizantinas). Conclui propondo uma pastoral fiel à doutrina que empregue *akribeia* e *oikonomia* com discernimento, linguagem não estigmatizante e integração responsável de saberes históricos e de saúde.

Palavras-chave: Igreja Ortodoxa; homossexualidade; transgeneridade; *akribeia*; *oikonomia*; exegese; CID-11; DSM-5.

ABSTRACT

This article offers a critical analysis of the socio-historical construction of homosexuality and transgender identity in the West, developed along three axes. First, it outlines the Greco-Roman framework, in which same-sex relations were governed by age, status, and sexual roles (active/passive), without modern notions of "orientation" or "identity." Illustrative cases include Athenian pederasty, military bonds (e.g., the Sacred Band of Thebes), and Rome's emphasis on *virtus* and active roles, alongside literary testimonies of male desire and the scarce, often hostile, references to female homoeroticism (Sappho). Second, it presents contemporary biomedical consensus: sexual orientation and transgender identity result from multiple factors (neurobiological, genetic, epigenetic), with evidence of neuroanatomical differences and twin-study concordance; "conversion therapies" are ineffective and harmful. ICD-11 relocates "gender incongruence" outside mental disorders—distinct from DSM-5's clinical use of "dysphoria"—and guides affirmative care when desired. Third, it surveys Orthodox biblical-canonical interpretation: Gen 19; Lev 18:22; 20:13; Rom 1:26-27; 1 Cor 6:9-10; 1 Tim 1:9-11; philological debates on *arsenokoitai* and *malakoi*; canons (Basil, Gregory of Nyssa, John IV the Faster); and discipline regarding eunuchs (Deut 22:5; 23:1; Acts 8:27-39; Byzantine rulings). The article concludes by advocating a pastoral approach faithful to doctrine that applies *akribeia* and *oikonomia* with discernment, uses non-stigmatizing language, and responsibly integrates historical scholarship and health sciences.

Keywords: Orthodox Church; homosexuality; transgender identity; *akribeia*; *oikonomia*; exegesis; ICD-11; DSM-5.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma análise crítica da construção sócio-histórica da homossexualidade e da transgeneridade no Ocidente, confrontando categorias antigas — centradas em papéis, status e ordenamentos cívico-religiosos — com os conceitos modernos de orientação sexual e identidade de gênero. O percurso combina três eixos: (1) um panorama histórico das práticas e discursos greco-romanos (pederastia, normativas de papel ativo/passivo, registros literários e casos paradigmáticos como Safo ou o Batalhão Sagrado de Tebas), evidenciando que a Antiguidade não operava com noções de "orientação" ou "identidade" equivalentes às

atuais; (2) a exposição de consensos contemporâneos nas ciências da saúde acerca da origem multifatorial da orientação sexual e da transgeneridade, bem como do reposicionamento clínico-jurídico (CID-11 e distinções técnicas com o DSM-5), e dos benefícios de cuidados afirmativos quando desejados; e (3) um diálogo com o entendimento cristão ortodoxo, examinando passagens bíblicas comumente mobilizadas (Gn 19; Lv 18:22; 20:13; Rm 1:26-27; 1Co 6:9-10; 1Tm 1:9-11), a terminologia grega (arsenokoitai; malakoi), e as orientações canônicas e patrísticas (Basilio, Gregório de Nissa, João IV), além de referências ao travestimento ritual (Dt 22:5), à castração (Dt 23:1) e ao caso do eunuco batizado (At 8:27-39), bem como distinções entre disciplina imperial eclesial e civil bizantina.

Metodologicamente, o texto evita anacronismos: descreve o mundo antigo segundo suas próprias gramáticas morais e jurídicas, e apresenta o presente à luz de categorias técnico-clínicas e de direitos, sem "retro-projetar" definições modernas sobre fontes pré-modernas. Ao mesmo tempo, busca precisão teológica ao distinguir atos e disposições, norma e *oikonomia*, e às vezes "comportamentos" descritos nas Escrituras de categorias psicológicas inexistentes à época. A hipótese de trabalho é que uma leitura rigorosa e contextualizada permite: (a) reconhecer a não equivalência conceitual entre Antiguidade e modernidade; (b) incorporar evidências biomédicas contemporâneas que reduzem estigma e orientam cuidado; e (c) rearticular, no horizonte ortodoxo, práticas de acolhimento e discernimento pastoral que sejam fiéis à tradição e realisticamente informadas pelas ciências e pela exegese histórica. Assim, o objetivo não é "relativizar" os ensinamentos da Igreja, mas qualificar o debate, abrindo espaço para respostas prudentes que respeitem a doutrina, a dignidade das pessoas e a responsabilidade comunitária.

1 - ANÁLISE CRÍTICA DA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA HOMOSSEXUALIDADE E DA TRANSGENERIDADE

Segundo a APA (American Psychological Association), a homossexualidade é uma orientação sexual, que por sua vez remete a um padrão permanente de atração romântica, emocional e sexual pelo mesmo sexo (homossexualidade), pelo sexo oposto (heterossexualidade) ou por ambos (bissexualidade). Entretanto, esta definição é moderna, bastante recente de um ponto de vista histórico, considerando que o termo "homossexualidade" data do final do século XIX.

Na Grécia Antiga, havia a pederastia que envolvia a relação de um homem mais velho (erastes, amante), como o ativo, com um jovem (eromenos, amado), provavelmente pré-púbere, que era passivo, esta prática era relativamente comum entre membros da elite de Atenas. Pensadores gregos como Platão, no *Banquete* e *Fedro*, falavam de uma pederastia assexuada, um amor não físico entre o amante e o amado, já em sua obra *As Leis*, Platão condena a prática sexual. Aristóteles por sua vez, especula sobre a pederastia e sua suposta origem natural ou fisiológica em *Ética à Nicomaco* e seu valor de formação moral e cívica.

Os gregos, em geral, se importavam mais com a distinção do papel ativo e do passivo na relação entre pessoas do mesmo sexo, e não tinham o conceito de "orientação sexual". Os cidadãos atenienses eram mal-vistos caso fossem flagrados ou mesmo que fossem vítimas de especulações que os colocassem em uma posição passiva sexualmente. Escravos, por sua vez, não tinham este estigma, e podiam exercer a posição passiva com seus senhores, mas não a ativa.

Os romanos por sua vez, tinham conceitos ainda mais complexos sobre a sexualidade, o homem romano era dotado de *libertas* (era livre) e possuía *virtus* (virtude) o que lhe garantia o status de *paterfamilias* (pai de família). O homem romano podia ter relações sexuais com mulheres e homens de classes inferiores, que viviam sob infâmia como escravos, prostitutas, atores e gladiadores, desde que exercendo o papel ativo.

As mulheres em ambas as sociedades ocupavam um lugar inferior ao do homem, e provavelmente por isso, existem menos referências históricas a relações homoeróticas entre mulheres do que entre homens. Entretanto, podemos ressaltar a figura de Safo, a poetisa habitante da ilha de Lesbos, cuja biografia mais antiga data entre os séculos II d.C e III d.C, cerca de oito séculos após sua morte. A seguir, uma citação do satírico Lucian de Samósta, falando sobre as mulheres da ilha de Lesbos:

"Dizem que existem mulheres assim na ilha de Lesbos, masculinas, mas elas não cedem aos homens. Pelo contrário, elas se relacionam com outras mulheres, igual aos homens."

Segundo o historiador James Butrica, os romanos enxergavam a prática homoerótica entre mulheres com estranheza, entretanto, não a consideravam repulsiva tampouco era criminalizada. Em um dos poemas mais conhecidos, traduzido por Longino em *Do Sublime*, Safo descreve o arrebatamento físico e emocional ao contemplar outra mulher, revelando a intensidade do desejo feminino na Grécia arcaica.

Em suma, na Grécia e em Roma antigas, as relações entre pessoas do mesmo sexo não eram entendidas nos moldes modernos de "orientação sexual" ou "identidade de gênero". Em vez disso, estavam profundamente inseridas em estruturas sociais, políticas e jurídicas específicas. Os gregos, especialmente na Atenas clássica, tinham na pederastia um sistema socialmente aceito que unia erotismo e educação cívica. Essa relação, estabelecida entre um ***erastés*** (adulto, geralmente na casa dos vinte ou trinta anos) e um ***erômenos*** (adolescente entre doze e dezoito anos), era concebida como parte da formação moral e intelectual do jovem.

Além do modelo ateniense, outras regiões gregas desenvolviam práticas distintas. Em Esparta, o vínculo entre guerreiros era estimulado para fortalecer a coesão nas fileiras, e na Beócia, a célebre unidade militar conhecida como *Batalhão Sagrado* de Tebas era composta por casais de amantes que lutavam lado a lado, exemplo notável de como o laço erótico podia se entrelaçar à lealdade militar. Também havia, ainda que menos idealizadas, relações entre adultos de idades semelhantes.

O mundo romano herdou muitos elementos da cultura grega, mas reinterpretou-os segundo valores próprios. Em Roma, o foco não recaía tanto sobre a idade do parceiro, mas sobre o papel desempenhado no ato sexual e as implicações sociais dessa posição. A virtude masculina estava ligada à postura ativa (penetradora). Um cidadão livre que se deixasse penetrar por outro homem adulto poderia ser estigmatizado, pois isso era visto como sinal de submissão e feminilidade, atributos contrários ao ideal de *virtus*. Escritores como Juvenal, nas *Sátiras* (2.20-25), ridicularizavam figuras públicas acusadas de assumirem o papel passivo, e Marcial, em seus *Epigramas*, explorava o tema como arma de escárnio.

O parceiro passivo aceitável, aos olhos da sociedade, era tipicamente um escravo, prostituto ou estrangeiro — pessoas desprovidas de plenos direitos civis. Relações entre cidadãos livres adultos, sobretudo se públicas, eram politicamente perigosas. A legislação, embora esparsa, também marcava limites: a *Lex Scantinia*, mencionada em fontes como Cícero (*Pro Caelio* 31), estabelecia punições contra a violação sexual de cidadãos livres menores, mas sua aplicação podia servir como instrumento político contra inimigos.

Apesar desse enquadramento, o desejo entre homens não era invisível na Roma antiga. Poetas como Catulo, em seus *Carmina* (48), celebravam a beleza de rapazes com lirismo e sensualidade. Ovídio, no *Ars Amatoria*, oferecia conselhos de sedução que poderiam ser aplicados a homens ou mulheres. O imperador Adriano tornou célebre seu relacionamento com Antínoo, jovem bitínio cuja morte no Nilo em 130 d.C. levou à sua divinização — registrada por Dio Cássio (*História Romana*, 69.11) — e à proliferação de estátuas que eternizaram sua imagem idealizada. Quanto às mulheres, as fontes romanas são ainda mais raras e frequentemente hostis: Juvenal, na *Sátira* 6, ironiza mulheres que assumiam papéis ativos com outras mulheres, apresentando tais relações como aberrações que desafiavam a ordem patriarcal.

Ao comparar os dois mundos, percebemos que nem gregos nem romanos possuíam um conceito equivalente ao moderno "ser homossexual" ou "ser heterossexual". Para os gregos, sobretudo na Atenas clássica, o vínculo erótico entre homens podia ser idealizado como parte da educação moral e cívica, desde que respeitadas normas de idade e papel. Para os romanos, o que importava era a manutenção das hierarquias de poder e status, refletida no papel sexual desempenhado.

Retornando para a atualidade, é consenso científico que orientação sexual, incluindo as orientações não-hetero, é moldada por uma combinação complexa de fatores

biológicos, neurobiológicos, genéticos, epigenéticos, e não há evidência concreta que aponte para uma escolha pessoal ou que seja resultado de um determinado ambiente social. Influências hormonais durante o desenvolvimento do feto podem afetar as estruturas cerebrais ligadas à sexualidade, análises de neuroimagens apontam para diferenças sutis, porém consistentes e permanentes entre determinadas áreas do cérebro de homo e heterossexuais. Também é consenso na psicologia, psiquiatria e psicanálise que as supostas "terapias de conversão", são ineficazes e podem trazer danos psíquicos a longo prazo.

2 - BREVE ANÁLISE DO CONCEITO DE TRANSGENERIDADE NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA E O SEGUNDO O ENTENDIMENTO MODERNO

Na Antiguidade greco-romana, certas práticas que atravessavam as fronteiras socialmente estabelecidas entre "masculino" e "feminino" eram visíveis em diferentes domínios—culto religioso, mito, literatura, performatividade pública—mas raramente se traduziam em um reconhecimento jurídico ou médico de "identidades de gênero" no sentido moderno. Um dos casos mais estudados é o dos **galli**, sacerdotes eunucos do culto de Cibele/Magna Mater, cuja apresentação pública (roupa, linguagem, gestualidade) era lida pelos próprios como feminina e, nos textos literários, frequentemente alvo de depreciação e "desumanização" retórica por autores greco-romanos.

Além do culto, a **literatura** frequentemente inscreveu mudanças de corpo e de posição de gênero no plano do **mito** e do **sobrenatural**. Em Ovídio, as narrativas de **Ífis**, **Céneu/Caenis** e **Hermafrodito** tematizam desejo, metamorfose e pertencimento de gênero; leituras contemporâneas mostram como esses relatos explicitam dilemas de identidade e pertencimento sem oferecer uma moldura social de reconhecimento duradouro para mortais "comuns". Estudos recentes interpretam a história de Ífis, por exemplo, como dramatização de conflitos que hoje associaríamos à disforia de gênero—mas, no poema, a solução vem por **intervenção divina**, o que confirma a distância entre o horizonte antigo (onde a metamorfose é milagre ou exceção ritual) e o horizonte contemporâneo (onde falamos em identidade, autonomia e cuidado em saúde).

No **presente**, porém, o quadro e o conceito são diferentes porque se estruturam em **consensos biomédicos e de saúde pública**. A Organização Mundial da Saúde, ao aprovar a **CID-11**, **removeu a condição trans do capítulo de transtornos mentais** e a introduziu como **"incongruência de gênero"** no capítulo de saúde sexual, explicitando que a mudança visa **reduzir o estigma** e **ampliar o acesso** a cuidados apropriados (hormônios, cirurgias, apoio psicossocial) sem patologizar identidades. Esse reposicionamento—e a distinção técnica entre **"incongruência de gênero" (CID-11)** e **"disforia de gênero" (DSM-5)**—é central para entender o consenso atual: não se trata de "curar identidades", mas de **aliviar sofrimento** quando ele existe e **afirmar** condições de vida dignas.

Além disso, é importante considerar o consenso científico atual no que diz respeito a origem e possíveis causas do fenômeno da transgeneridade:

1 - Pesquisas apontam que fatores pré-natais — como a exposição hormonal ainda no útero — influenciam a formação de estruturas cerebrais associadas à identidade de gênero. Em indivíduos transgêneros, pode haver uma diferenciação sexual atípica ou menos acentuada em certas regiões do cérebro, sugerindo influências neurodesenvolvimentais precoces. (DIAMOND, 2013, pp 24-38)

2 - Estudos de neuroimagem detectam, de forma consistente, diferenças regionais no cérebro de pessoas trans em comparação com indivíduos cisgêneros. Por exemplo, algumas mulheres trans (MtF) apresentam uma combinação de características corticais masculinas, femininas e desmasculinizadas; já homens trans (FtM) mostram traços mistos de feminização, masculinização e defeminização. Resultados recentes de ressonância magnética (MRI) indicam que essas diferenças estruturais frequentemente refletem fenótipos cerebrais únicos, que não se alinham totalmente nem ao padrão masculino nem ao feminino cisgênero.

3 - Estudos com fMRI (por exemplo, Maniaci et al., 2024) identificaram diferenças em regiões cerebrais ligadas à imagem corporal e à memória de trabalho, mostrando que homens trans se aproximam mais do perfil cognitivo de mulheres cis em certos domínios.

Outras pesquisas sugerem uma conectividade alterada entre áreas relacionadas à autopercepção, com possível melhora após o início da terapia hormonal.

4 - Comparações entre gêmeos mostram taxas de concordância mais altas para incongruência de gênero entre gêmeos idênticos do que entre fraternos (22–33% contra ~2–3%), o que sugere contribuição genética. (DIAMOND, 2013, pp 24-38).

Em suma, enquanto o mundo antigo "enxergava" variações de gênero sobretudo **por meio da religião, do mito e da sátira**, o consenso atual as trata **como variações neurobiológicas humanas legítimas**, com **respostas clínicas padronizadas e individualizadas** quando desejadas pela pessoa. Onde antigos autores pediam **mandato divino** para atravessar fronteiras de gênero, a medicina contemporânea fala em **autodeterminação**, **redução de danos** e **benefícios documentados** do cuidado afirmativo (melhora de bem-estar, redução de ideação suicida, maior integração social) em populações trans.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A travessia realizada permite afirmar três conclusões principais. Primeiro, as categorias modernas de "orientação sexual" e "identidade de gênero" não encontram equivalentes diretos na Antiguidade clássica. Os mundos grego e romano organizavam as relações entre pessoas do mesmo sexo e as variações de gênero por matrizes de idade, status, papel (ativo/passivo), culto e ordem cívica, sem a ontologização psicológica típica da modernidade. Reconhecer essa não equivalência resguarda a análise histórica e impede leituras retroativas que empobrecem tanto o passado quanto o presente.

Segundo, o enquadramento contemporâneo — consolidado por organismos de saúde e por uma literatura científica multidisciplinar — descreve a orientação sexual e a transgeneridade como fenômenos complexos, com participação de fatores biológicos, neurodesenvolvimentais e genéticos, e recomenda abordagens clínicas que visam reduzir sofrimento, estigma e riscos, em vez de "corrigir" identidades. Esse reposicionamento não pretende impor critérios teológicos; ele informa, contudo, um horizonte ético de cuidado e dignidade que qualquer comunidade, inclusive a eclesial, precisa considerar ao formular respostas pastorais.

Terceiro, o levantamento bíblico-patrístico e canônico mostra que a tradição ortodoxa tratou explicitamente de certos atos e práticas, com gradações disciplinares e espaço reconhecido para arrependimento, discernimento e proporcionalidade das penas — bem como distinções entre o que é voluntário e involuntário. A leitura filológica de termos como *arsenokoitai* e *malakoi* sugere cautela hermenêutica: trata-se de categorias morais situadas, não de diagnósticos psicossociais. Isso não altera a substância do ensinamento moral, mas ajuda a evitar simplificações e a orientar decisões pastorais prudentes, especialmente em contextos que não existiam quando tais textos foram redigidos.

Como encaminhamento prático, esse quadro recomenda: (1) manter a fidelidade doutrinal sem anacronismos, distinguindo atos, disposições e identidades; (2) adotar linguagem pastoral clara e não estigmatizante, que reconheça a dignidade da pessoa e a complexidade dos casos; (3) integrar saberes contemporâneos de saúde e estudos bíblicos históricos na formação de clérigos e agentes pastorais; (4) aplicar a *oikonomia* com discernimento, em vista da salvação e do bem real das pessoas; e (5) promover espaços de acompanhamento estável, onde a vida sacramental, o ensino moral e o cuidado atento caminhem juntos.

Em síntese, longe de dissolver tensões, o trabalho as torna mais nítidas e, por isso, mais manejáveis: a tradição pode permanecer íntegra enquanto se qualifica, à luz da história e das ciências, o modo como ela é comunicada e aplicada hoje. O resultado é um horizonte menos polarizado e mais responsável, no qual a verdade é

servida com caridade e a caridade é exercida sem abdicar da verdade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5). 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Sexual orientation. In: *APA Dictionary of Psychology*. Washington, DC: APA, [s.d.].

ARIDA, Robert. Response to same-sex marriage legalization: pastoral reflections. In: *THE WHEEL. Being Human: Embodiment and Anthropology*. New York: The Wheel Journal, 2017. p. 128-130.

BÍBLIA. *Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Paulus, 2002.

BUREHA, Iulia. The Homosexuality Issue in the Orthodox Church: Patristic and Canonical Perspectives. *Journal of Orthodox Studies*, v. 5, n. 2, p. 161-170, 2017.

COLEMAN, Eli; et al. Standards of Care for the Health of Transgender and Gender Diverse People, Version 8. *International Journal of Transgender Health*, v. 23, n. 1, p. S1-S259, 2022. DOI: 10.1080/26895269.2022.2100644.

DIAMOND, Milton. Sexual identity, gender identity, and the question of choice. *Advances in Sexual Medicine*, v. 3, n. 3, p. 23-33, 2013.

ROBLES, Rodrigo; et al. Validity of Categories Related to Gender Identity in ICD-11 and DSM-5. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 18, n. 12, p. 1-15, 2021. DOI: 10.3390/ijerph18126285.

STOKOE, Christopher. Slavery, Eunuchs, and Sexual Ethics in Byzantium. *Byzantine Studies Review*, v. 25, n. 3, p. 109-118, 2017.

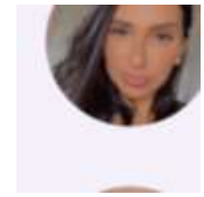
WARE, Kallistos. Preface. In: *THE WHEEL. Being Human: Embodiment and Anthropology*. New York: The Wheel Journal, 2018.

WARWICK, Aaron. Pastoring LGBTQ Individuals in the Orthodox Church. *Orthodoxy in Dialogue*, 2019. Disponível em: https://orthodoxyindialogue.com/. Acesso em: 25 ago. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Gender incongruence and transgender health in the ICD-11. Geneva: WHO, 2020. Disponível em: https://www.who.int/. Acesso em: 25 ago. 2025.

ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NA EJA CONSIDERANDO DIVERSIDADE E PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS

Andréa Groppe Pinto Silva Souza
Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2021); Professor de Ensino Infantil e Fundamental I - na EMEF Maria Clara Machado.



RESUMO

O estudo buscou como objetivo principal compreender os maiores desafios vivenciados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em matemática, abordando as consequências do abandono escolar, as interrupções no processo de aprendizagem e os fatores socioeconômicos que impactam o desempenho. Foi realizada uma análise histórica da EJA no Brasil, destacando suas origens e desafios, para contextualizar o perfil do público-alvo. Observou-se que muitos alunos apresentam lacunas educacionais significativas devido à descontinuidade nos estudos, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas. Ademais, a diversidade do público, que abrange diferentes idades e experiências de vida, requer metodologias práticas e contextualizadas, capazes de conectar os conteúdos matemáticos às vivências cotidianas dos alunos. O estudo ainda abordou a relevância da formação continuada de docentes da EJA, com foco no aprimoramento de estratégias inclusivas e eficazes para o ensino de matemática. Concluiu-se que a superação das dificuldades em matemática na EJA depende de uma abordagem integrada, que contemple as dimensões pedagógica, social e cultural do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: EJA, dificuldades em matemática, lacunas educacionais.

ABSTRACT

The study's main objective was to understand the greatest challenges faced by students in Youth and Adult Education (EJA) in mathematics, addressing the consequences of school dropout, interruptions in the learning process, and the socioeconomic factors that impact performance. A historical analysis of EJA in Brazil was conducted, highlighting its origins and challenges, to contextualize the target audience's profile. It was observed that many students have significant educational gaps due to discontinued studies, requiring differentiated pedagogical strategies. Furthermore, the diverse audience, which encompasses different ages and life experiences, requires practical and contextualized methodologies capable of connecting mathematical content to students' daily experiences. The study also addressed the importance of continuing education for EJA teachers, with a focus on improving inclusive and effective strategies for teaching mathematics. It was concluded that overcoming difficulties in mathematics in EJA depends on an integrated approach that encompasses the pedagogical, social, and cultural dimensions of the teaching-learning process.

Keywords: EJA, mathematics difficulties, educational gaps.

INTRODUÇÃO

O ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil desempenha uma contribuição decisiva para garantir o direito à educação àqueles que, por alguma razão, não tiveram chances de consumar a escolaridade em idade esperada. Esse modelo educacional busca proporcionar não apenas a alfabetização, mas também a educação integral dos discentes, incentivando a inclusão social e o aprimoramento pessoal e profissional. Enfrentando desafios como a evasão escolar, a disparidade de recursos entre regiões e a necessidade de metodologias diferenciadas, a EJA tem se consolidado como um espaço de resgate da cidadania, ao integrar conhecimentos acadêmicos com saberes práticos e vivências dos alunos. Essa modalidade também é fundamental para a restringimento das discrepâncias sociais e econômicas,

sendo uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento sustentável do país.

O ensino e a aprendizagem em matemática enfrentam hoje desafios e oportunidades decorrentes das inovações tecnológicas e das mudanças no perfil dos estudantes. O uso de aplicativos, plataformas digitais e recursos interativos tem ampliado a personalização e o engajamento no processo educativo. Além do cálculo, é necessário estimular competências como pensamento lógico, crítico e resolução de problemas, exigindo práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas. A BNCC reforça a importância de aproximar os conteúdos da realidade cotidiana e socioeconômica dos alunos. Contudo, persistem desafios, como a formação continuada dos docentes e a superação das barreiras tecnológicas de acessibilidade.

O ensino de matemática na EJA dos anos iniciais enfrenta desafios que exigem estratégias diferenciadas. Muitos alunos apresentam lacunas na alfabetização matemática, necessitando retomar conceitos básicos, como quantidade, operações e resolução de problemas simples. Essas dificuldades somam-se a experiências escolares negativas e baixa autoestima, tornando o aprendizado mais complexo.

O público heterogêneo, formado por diferentes idades e contextos socioculturais, requer práticas inclusivas conectadas ao cotidiano. Além disso, a carência de recursos didáticos e de formação específica para professores dificulta a construção de um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento integral. Assim, surge a questão: como superar as dificuldades de aprendizagem em matemática nos anos iniciais da EJA, considerando as lacunas educacionais, a diversidade do público e a necessidade de metodologias práticas e contextualizadas?

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA em matemática, considerando o abandono escolar, as interrupções no processo de aprendizagem e os fatores socioeconômicos. Como objetivos específicos, buscou-se analisar a trajetória histórica da EJA no Brasil, com ênfase nas políticas públicas, na inclusão e na democratização do ensino; identificar o perfil dos estudantes e suas experiências anteriores com a matemática, de modo a orientar práticas pedagógicas inclusivas; compreender a aplicação prática dos conceitos matemáticos em seu cotidiano.

1 - ORGANIZAÇÃO MODULAR DA EJA

A constituição do EJA (Educação de Jovens e Adultos) retrata uma proposta pedagógica adaptada às necessidades de quem busca concluir a educação básica em um tempo mais reduzido, sem perder a qualidade do aprendizado. A possibilidade de concluir cada série do ensino regular em 6 meses demonstra o compromisso do EJA com a flexibilidade e a aceleração do percurso educacional, características fundamentais para atender um público com diferentes realidades e demandas (SOUSA; SILVA, 2012).

Ao permitir que o ensino fundamental e médio seja finalizado em 3 anos e meio, partindo do 6º ano, o programa reconhece a importância de integrar e resgatar esses indivíduos ao sistema educacional e ao mercado de trabalho, valorizando o histórico e experiências acumuladas pelos educandos. No entanto, essa abordagem exige uma intensa articulação pedagógica, pois o conteúdo é condensado, e os alunos devem lidar com uma carga de aprendizado mais densa em um curto período (SOUSA; SILVA, 2012).

Refletindo sobre isso, percebe-se que, embora o EJA seja uma ferramenta poderosa de inclusão e transformação social, seu sucesso depende de metodologias dinâmicas, acompanhamento individualizado e suporte emocional, para que os estudantes possam não apenas obter o diploma, mas também adquirir competências reais e aplicáveis ao dia a dia. Assim, a duração mais curta deve ser equilibrada com a qualidade do ensino, para que os objetivos educacionais e de cidadania sejam plenamente atingidos (SOUSA; SILVA, 2012).

A organização dos cursos em quatro módulos — Alfabetização, Básica, Complementar e Final, evidencia um

planejamento pedagógico progressivo e integrado. Essa estrutura promove o desenvolvimento gradual do estudante, começando pela alfabetização e o domínio das habilidades essenciais de leitura, escrita e raciocínio lógico, avançando para o aprofundamento dos conteúdos e culminando em uma formação abrangente. O modelo modular assegura acompanhamento contínuo do progresso, proporciona transições naturais entre as etapas e fortalece a autonomia discente. Além disso, destaca a alfabetização como base sólida, indispensável para sustentar aprendizagens posteriores e garantir uma educação consistente, significativa e orientada para a aplicação prática (RIBEIRO, 2018).

Desse modo, faz-se necessário que o docente se veja como um eterno aprendiz e prestigie o conhecimento de mundo do aluno da EJA, pois "é essa interação que levará os sujeitos a se perceberem como participantes do diálogo da sala de aula e, com isso, construtores do próprio conhecimento. Compreender que a troca de experiências é o caminho para o avanço do aluno da EJA em questão" (SOUSA; SILVA, 2012, p.200).

Nesse sentido, forma-se o leitor no espaço escolar e fora dele, entendendo as regularidades dos textos lidos, suas intenções e os conceitos matemáticos, tornando-se autônomo na interpretação e aplicação dos saberes, tanto linguísticos quanto numéricos, nos contextos da vida cotidiana. Porém, sabe-se que alcançar esse patamar de excelência não é tarefa fácil, especialmente na EJA, que carrega consigo histórias de superação de cada discente que faz sua matrícula. Muitos alunos enfrentam desafios decorrentes de lacunas educacionais, interrupções nos estudos e a exclusão da idade regular de escolarização, necessitando de um estímulo extra de todo o grupo de profissionais que integra o sistema educacional. O ensino de matemática, nesse contexto, deve ser integrado às experiências dos alunos, valorizando situações práticas e aplicáveis. Completar a educação básica na EJA dependerá do esforço conjunto entre docentes e discentes, além de maiores condições estruturais e políticas que garantam uma formação mais equitativa e significativa, promovendo a inclusão educacional em todas as dimensões. (RIBEIRO, 2018).

O método Paulo Freire teve início em Recife, onde, dos cinco primeiros alunos, três se alfabetizaram em apenas 30 horas e dois desistiram. Em 45 dias, Freire alfabetizou 300 trabalhadores, despertando a atenção do presidente João Goulart, que o convidou a estruturar a Campanha Nacional de Alfabetização, com a meta de alcançar dois milhões de pessoas em vinte mil centros comunitários. Entretanto, com o Golpe Militar de 1964, essa mobilização social foi considerada subversiva, interrompendo o projeto e associando-o a um viés ideológico que marcaria os governos autoritários subsequentes. Infere-se que a Educação de Jovens e Adultos "viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. A Educação de Jovens e Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular" (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p.15).

Paulo Freire, em razão do regime militar, foi preso e exilado no Chile. Nesse contexto, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, com o objetivo de reduzir o analfabetismo entre adultos. Durante o governo Costa e Silva, buscou-se promover leitura e escrita, mas sem contemplar a formação integral. Diferente de Freire, o MOBRAL priorizava a alfabetização funcional, ignorando a valorização das trajetórias pessoais. Extinto em 1985, deixou críticas por sua limitação. O legado freiriano destaca que a EJA deve integrar as experiências de vida dos estudantes ao processo pedagógico, tornando a aprendizagem inclusiva e significativa (RIBEIRO, 2018).

2 - O EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) garante o direito à escolarização para pessoas com 15 anos ou mais que não concluíram a Educação Básica. Entre as causas da interrupção dos estudos destacam-se o trabalho precoce, as dificuldades econômicas e as responsabilidades familiares, que levam muitos a priorizar o sustento em vez da escola. Assim, não é apenas a idade que distancia esses indivíduos do ambiente escolar, mas sobretudo fatores sociais e econômicos excludentes, que

os afastaram das oportunidades de aprendizagem e do processo de escolarização regular (RIBEIRO, 2018).

A legislação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988, assegura o direito à educação noturna para jovens e adultos interessados na alfabetização ou em níveis mais avançados, com currículo e metodologias diferenciadas. O artigo 208 garante o ensino fundamental gratuito, inclusive para quem não o concluiu na idade adequada, reforçando a inclusão e a igualdade de oportunidades. A LDB, de 1996, previu apenas o Ensino Fundamental na EJA, mas a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, ampliou a oferta para o Ensino Médio, fortalecendo o acesso educacional a esse público. Vê-se que:

> [...] a ação da sociedade civil organizada direcionou as demandas educacionais que foi capaz de legitimar publicamente às instituições políticas da democracia representativa, em especial aos partidos, ao parlamento e às normas jurídico-legais. Esse processo resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, instrumentos jurídicos nos quais materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 119).

Há de se buscar entender o motivo que as matrículas vêm caindo nos últimos anos. Segundo consta na Agência Brasil "No Brasil, 11 milhões de pessoas são analfabetas. São pessoas de 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples" (BRASIL, 2021, p. 9). Lembrando que, em 2004, o analfabetismo era uma população de 5,7 milhões de pessoas, segue-se que nove anos depois em 2013 esse agrupamento assentou em 3,7 milhões de pessoas, ou melhor, houve um decréscimo. É difícil entender que oito anos depois houve um aumento de aproximadamente 200% de analfabetos no Brasil, indicado também pelo IBGE. É um retrocesso educativo acentuado.

De acordo com o Censo 2022 do IBGE, a taxa de analfabetismo no Brasil caiu de 9,6% em 2010 para 7% em 2022, o que ainda representa cerca de 11,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais sem saber ler ou escrever. Apesar do avanço, persistem desigualdades regionais e raciais, sendo o Nordeste a região com maiores índices, sobretudo em áreas rurais. Além disso, observa-se a baixa matrícula e o abandono escolar, o que exige reflexão de gestores e professores sobre metodologias mais atrativas para fortalecer a modalidade educacional (RIBEIRO, 2018).

Na vertente do professor, os enfrentamentos também não são fáceis, porque as turmas são heterogêneas, conta-se normalmente com a evasão, as diferentes idades em uma mesma turma, a precariedade de material didático quando se trata de escola pública, sem falar da autopercepção negativa dos educandos e falta de incentivo profissional, entre outros contratempos (RIBEIRO, 2018).

2 - APRENDENDO MATEMÁTICA

De acordo com Lara (2003), a matemática, uma palavra de origem grega que significa "conhecer, aprender", é fundamental para todos os tipos de compreensão. A matemática surgiu na Mesopotâmia e no Egito e se tornou uma disciplina interligada com a Aritmética e a Trigonometria, atuando como elemento indispensável na experiência humana. Aranão (2004) destaca:

O conceito numérico abstrato começou a aparecer na Mesopotâmia e no Egito a partir do terceiro milênio a.C. Cada número é associado a um sistema de unidades, criando uma representação (por exemplo, 'dois' de 'duas ovelhas'). Os primeiros sistemas de escrita surgiram para atender à necessidade de calcular, dividir e distribuir a riqueza material da sociedade. Em outras palavras, para que uma sociedade possa criar uma escrita, é necessário que haja necessidades materiais (ARANÃO, 2004.p 23).

Aranão (2004) sugere que o ensino e a aprendizagem da Matemática devem estar relacionados com os acontecimentos e circunstâncias atuais. Exemplos da vida cotidiana dos alunos e professores não devem ser ignorados, pois são reais e verdadeiros. Para muitos discentes, ainda têm esta visão que:

> As concepções excessivamente formalistas que tem imperado entre os matemáticos, tem influído grandemente o ensino desta disciplina, de modo que, tanto as concepções didáticas mais clássicas de tendência algorítmica, como as mais recentes,

vinculadas à concepção estruturalista e à matemática moderna, a manipulação de signos e a predominância dos aspectos sintáticos sobre os semânticos tem sido uma constante (GOMEZ-GRANELL, 2003, p. 259).

Segundo o autor, os alunos mantêm-se motivados quando os conteúdos dialogam com o cotidiano e utilizam a ludicidade. Professores de matemática devem estimular raciocínio e interpretação, preparando-os para desafios. Jogos e brincadeiras, como quebra-cabeças, favorecem a criatividade, o pensamento ágil e a valorização das habilidades cognitivas, fortalecendo a aprendizagem significativa. A autora traz ao debate que:

> Em relação à matemática, é preciso, inicialmente, rever algumas questões específicas que são as possíveis responsáveis pelas dificuldades crônicas de que padece o ensino dessa disciplina. Dentre elas podemos destacar:
>
> a) O preconceito de ser uma disciplina extremamente difícil, reservada à compreensão de poucos;
> b) A falta de clareza em relação ao papel que ela desempenha no corpo de conhecimentos sistemáticos;
> c) A exagerada ênfase no aspecto sintático em detrimento dosemântico (MALDANER, 2011, pp. 26-27).

Para efetivar a aprendizagem matemática, vários mecanismos devem ser considerados. As vivências prévias dos estudantes devem ser consideradas no processo educativo. Elas são ricas em variações e formas criativas de aplicar conteúdos já estudados. Portanto, aprender matemática na EJA significa retomar e dar continuidade ao processo de construção do conhecimento lógico-matemático, muitas vezes interrompido ao longo da vida. Essa etapa educacional permite que os estudantes resgatem e ampliem as bases adquiridas anteriormente, promovendo não apenas o aprendizado de conceitos matemáticos, mas também à aplicação prática no cotidiano, essencial para a autonomia e inclusão social. Para Selva (2009, p. 2), o jogo matemático é:

> Uma atividade lúdica e educativa, intencionalmente planejada, com objetivos claros, sujeita a regras construídas coletivamente, que oportuniza a interação com os conhecimentos e os conceitos matemáticos, social e culturalmente produzidos, o estabelecimento de relações lógicas e numéricas e a habilidade de construir estratégias para a resolução de problemas.

Entender a alfabetização na EJA significa reconhecer sua complexidade, marcada por trajetórias individuais e desafios específicos. Esse processo vai além da leitura e escrita, abrangendo atitudes, valores e formas diversas de compreender o mundo. Na perspectiva da linguagem matemática, exige reflexão crítica sobre práticas educativas. Como afirma Cuberes (2006, p.15), “o processo de formação, atualização e especialização passe por momentos de vivência, de reflexão, de conceitualização e de sistematização de saberes e conhecimentos”. Sem isso, o ensino corre o risco de se reduzir a repetições mecânicas, sem significado para os educandos.Assim, estar alfabetizado em Matemática é entender o que se “lê e escreve o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e geometria. Assim, a escrita e a leitura das primeiras ideias matemáticas podem fazer parte do contexto de Alfabetização (DANYLUK, 2002, p.12).

Na EJA, a ausência da pressão típica de avaliações tradicionais contribui para que os alunos se envolvam de maneira mais relaxada e participativa nas atividades, considerando suas histórias e trajetórias de vida. Esse ambiente acolhedor e propício à aprendizagem permite que o educador observe de forma mais precisa como os estudantes aplicam conceitos, estratégias e habilidades, especialmente em contextos práticos, como jogos educativos. Lembrando que para Galvão e Nacarato (2013, p. 83), referente “à alfabetização matemática, percebemos que a ela se atribui ao aprender a ler e a escrever códigos, sistemas, noções básicas de lógica, aritmética, geometria, tendo, sempre, como forma de registro a linguagem da matemática formal”.

Para mais, a ausência imediata de uma percepção avaliativa direta encoraja os alunos da EJA a expressarem verbalmente suas ideias, dúvidas e pensamentos, promovendo um diálogo construtivo entre educador e educando. Esse intercâmbio não apenas fortalece os vínculos pedagógicos, mas também facilita a identificação de lacunas no entendimento, possibilitando ajustes na abordagem pedagógica de forma mais significativa e respeitosa às necessidades do público da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) demanda um olhar diferenciado, capaz de ir além das metodologias aplicadas no ensino regular. Os estudantes dessa modalidade carregam histórias de vida marcadas por desafios, interrupções e conquistas que devem ser reconhecidas e valorizadas como parte do processo formativo.

Nesse sentido, cabe ao educador atuar como mediador, promovendo práticas pedagógicas que respeitem a singularidade de cada aluno e incentivem sua participação ativa. Isso implica compreender o contexto social e econômico dos educandos, criando um ambiente de aprendizado acolhedor e motivador. Estratégias que conectem o conteúdo escolar ao cotidiano tornam a aprendizagem mais significativa, reforçando a autoestima dos estudantes e fortalecendo o papel da educação como instrumento de transformação social.

Assim, a EJA não pode se restringir à transmissão de conteúdos, mas deve estimular o desenvolvimento de competências críticas e colaborativas, favorecendo a inclusão e o exercício pleno da cidadania.

No ensino de matemática, esse olhar renovado é ainda mais essencial, pois muitos alunos chegam à EJA com dificuldades acumuladas e percepções negativas em relação à disciplina. Reverter esse quadro exige metodologias contextualizadas e práticas, que relacionem os conteúdos matemáticos a situações reais do dia a dia, como controle financeiro, organização de tempo ou atividades profissionais.

A alfabetização matemática deve se apoiar em exemplos concretos e recursos lúdicos, como jogos e atividades interativas, que favorecem o engajamento e diminuem barreiras. Pesquisas na área são fundamentais para identificar estratégias eficazes e compreender como fatores sociais, econômicos e culturais influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, estudos futuros podem explorar o uso de tecnologias educacionais como ferramentas para reduzir lacunas e ampliar a inclusão. Dessa forma, investir em práticas pedagógicas inovadoras e em políticas públicas embasadas em evidências é crucial para garantir que a matemática na EJA se torne acessível, significativa e transformadora, promovendo uma educação mais equitativa e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ARANÃO, Ivana V. D. **A matemática por meio de brincadeiras e jogos.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.

BRASIL. **Portaria Interministerial MEC/ME nº 1**, de 31 de março de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/me-n-1-de-31-de-marco-de-2021-311668400>. Acessado: 22 set. 2025.

CUBERES, Maria T. González; DUHALDE, Maria Elena. **Encontros iniciais com a matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DANYLUK. O. S. **Alfabetização Matemática: a escrita da linguagem matemática no processo de alfabetização**. In: BAUMANN, A. P. P.; MIARKA, R.; MONDINI, F.; LAMMOGLIA, B.; BORBA, M. C. (Orgs.). Maria em Forma/Ação. Rio Claro: Editora IGCE, 2010. 1 CD.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 84 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2005.

GALVÃO, E.; NACARATO, A. O Letramento Matemático e a Resolução de Problemas na Provinha Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.7, n.3, p. 81-96, 2013. Disponível em: < http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/849/293>. Acesso em: 22 set. 2025.

GOMEZ-GRANELL, C. **Aquisição da Linguagem Matemática: símbolo e significado**. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. Além da Alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual ematemática. São Paulo: Ática, 2003.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108- 130, maio/ago. 2000.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: Lista de tabelas 2018 – Síntese de indicadores. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet2015/default.shtm>. Acesso em: 22 set. 2025.

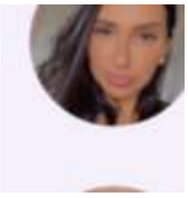
MALDANER, A. **Educação Matemática: fundamentos teórico-práticos para professores dos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

RIBEIRO, M. R. M. **Teoria e prática na Educação de Jovens e Adultos**. Maringá: Unicesumar, 2018.

SELVA, K.R. O jogo matemático como recurso para a construção do conhecimento. GT 01 – Educação Matemática nos Anos Iniciais e Ensino Fundamental. **X Encontro Gaúcho de Educação Matemática**, 2009. Disponível em: https://www.yumpu.com/pt/document/view/34577419/o-jogo-matematico-como-recurso-para-a-construcao-do-conhecimento. Acesso em: 22 set. 2025.

SOUSA, M. C. S.; SILVA, A.L.F.O conhecimento prévio do aluno da EJA em questão: uma análise do universo do aluno da EJA e seus saberes culturais. In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2014, Rio de Janeiro. **Cadernos do CNFL**. Rio de Janeiro: CNFL, 2014. v. XVIII. p. 189-203.

INTERVENÇÃO EDUCACIONAL E FAMILIAR NO AUTISMO EM BUSCA DA INCLUSÃO E DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL



Andréa Groppe Pinto Silva Souza
Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2021); Professor de Ensino Infantil e Fundamental I - na EMEF Maria Clara Machado.

RESUMO

Muito se investiga e indaga sobre o aprendizado do aluno com Transtorno do Espectro Autista, já que o procedimento habitual dele na escola tem algumas especificidades que o docente tem necessidade de dominar para poder acolhê-lo. Então, o professor para se aproximar dele, tem que estudar uma boa estratégia para cativá-lo, pois afinal ele está ali para aprender, entrosar-se da melhor maneira possível, conviver. Nesse sentido, propôs-se analisar o autismo no viés educacional por intermediado do método ABA (Applied Behavior Analysis). O objetivo geral dessa pesquisa foi verificar a capacitação dos professores do início da Educação Básica frente ao método de Análise Comportamental Aplicada (ABA). O estudo norteou-se. Contudo, a inclusão do aluno autista só será viável quando o professor entender bem o comportamento desse aluno e se toda escola der apoio. O autista, muitas vezes, sente necessidade de um local tranquilo e não se sentir apreensivo, porém precisa de compreensão e afeto.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Educação Básica. Análise Comportamental Aplicada. Família.

ABSTRACT

Much research and inquiry has been conducted into the learning of students with autism spectrum disorder, as their usual school procedures have some specificities that teachers need to master in order to welcome them. Therefore, to connect with them, teachers must develop a sound strategy to engage them, because, after all, they are there to learn, to integrate as best as possible, and to socialize. Therefore, we proposed analyzing autism from an educational perspective through the ABA (Applied Behavior Analysis) method. The overall objective of this research was to assess the training of early elementary school teachers in the Applied Behavior Analysis (ABA) method. The study was guided by this. However, the inclusion of autistic students will only be feasible when teachers fully understand their behavior and the entire school provides support. Autistic students often need a quiet place and not to feel apprehensive, but they also need understanding and affection.

Keywords: School Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Basic Education; Applied Behavior Analysis; Family.

INTRODUÇÃO

Muito se investiga e se discute sobre o aprendizado do aluno com Transtorno do Espectro Autista, considerando que sua trajetória escolar envolve especificidades que o docente precisa conhecer para melhor acolhê-lo. O estudante com TEA apresenta desafios nas interações sociais e na comunicação, o que repercute nas relações com os colegas, tornando mais difícil estabelecer amizades, compartilhar brincadeiras ou respeitar turnos de participação. Diante disso, o professor necessita planejar estratégias adequadas para se aproximar e cativar o aluno, favorecendo sua aprendizagem e convivência escolar. Nesse processo, a família exerce papel fundamental, pois a parceria entre escola e lar fortalece vínculos, amplia as possibilidades de inclusão e favorece o aprimoramento global discente.

A motivação deste tema foi perceber que muitos alunos são matriculados nas escolas regulares por ser obrigatória, mas nem sempre a questão da inclusão educativa é levada a sério como deveria, até porque diversos docentes acreditam não se sentirem aptos para ministrar essas aulas. Por essa razão, estudar sobre esse assunto, é uma maneira de colaborar e enfrentar a exclusão educacional desde o início da Educação Básica, observando como se comportam professores, alunos, familiares e comunidade diante do Transtorno do Espectro

Autista. Não é suficiente que a legislação seja favorável e a criança possa frequentar a escola apenas, é preciso que receba uma educação de qualidade, assim como os demais.

Percebe-se que a inclusão de alunos que têm autismo tem progredido ao longo do tempo, mas ainda existem muitas questões a serem ajustadas a fim de que a inclusão seja decisiva. É importante pensar em como as escolas de ensino regular podem contribuir significativamente para o desenvolvimento integral desses estudantes, bem como para sua capacidade de atuar com maior autonomia na sociedade. Para este fim, vale examinar, integrar-se e analisar sobre o uso do método de Análise Comportamental Aplicada (ABA), dando credibilidade ao processo educativo incluso do aluno autista. Frente aos apontamentos, questionou-se: Os professores do início da Educação Básica estão de fato preparados para atuar com alunos utilizando o método de Análise Comportamental Aplicada (ABA), em parceria com a família, de modo a favorecer o desenvolvimento e a inclusão escolar?

O objetivo geral dessa pesquisa foi Verificar a capacitação dos professores do início da Educação Básica frente ao método de Análise Comportamental Aplicada (ABA), em articulação com a família, para promover o desenvolvimento e a inclusão da criança e objetivos específicos foram descrever as características do aluno com Transtorno do Espectro Autista; identificar o respaldo legal que possui a criança autista para frequentar a escola regular de Educação Básica; entender a diferença entre inclusão e convivência escolar de alunos com TEA. Sobre o Transtorno do Espectro Autista, é válido esclarecer que:

> A defensividade tátil é um distúrbio de modulação caracterizada por reação aversiva ao contato físico com pessoas e objetos. A criança parece não gostar de ser tocada e muitas vezes rejeita beijos e abraços, o que acaba sendo interpretado como falta de afeto ou rejeição pelos cuidadores. Crianças com defensividade tátil parecem mais agressivas e agitadas, pois na tentativa de evitar contato físico, acabam por empurrar ou dar tapas nos colegas, se envolvendo em brigas e desencadeando confusão. Muitas vezes elas preferem brincar isoladas, evitando materiais como areia, grama e cola (PLETSCH, 2010, p. 52).

Sobre a abordagem autista, deve-se consideram que o termo ABA (Análise Comportamental Aplicada ou Applied Behavior Analysis, em inglês) originada cientificamente do Behaviorismo, que se concentra na observação, análise e explicação da relação entre aprendizagem, comportamento e ambiente (LEAR, 2004). Quando um comportamento é analisado, é possível desenvolver um plano de ação para tentar modificar esse comportamento.

1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O NÚCLEO FAMILIAR

O Transtorno do Espectro Autista identifica-se por algumas irregularidades comportamentais, como restrição na comunicação verbal, insuficiência de socialização e entrave nos padrões de conduta. O aparecimento dos indícios costuma aparecer por volta dos três anos e vai até a vida adulta. A ocorrência do autismo é mais habitual em meninos, sendo quatro meninos para cada menina atingida. Em um grupo de dez mil nascimentos, cinco são autistas (MANTOAN, 2003).

As particularidades do transtorno que se evidenciam em ficar com a fisionomia estável por muito tempo, não encarar nos olhos uma pessoa, embaraço ao falar, processos repetitivos, gostar de rotinas e não aceitar mudá-las, ficar desassossegado diante do novo, emotividade exagerada, não entender comparações, reconhece-se como ele ou ela. Como admite a autora em:

> Os comportamentos motores estereotipados e repetitivos, como pular, balançar o corpo e/ou as mãos, bater palmas, agitar ou torcer os dedos e fazer caretas, são sempre realizados da mesma maneira e alguns pais até relatam que observam algumas manias na criança que desenvolve tais comportamentos. [...] os comportamentos disruptivos cognitivos, tais como compulsões, rituais e rotinas, insistência, mesmice e interesses circunscritos que são caracterizados por uma aderência rígida a alguma regra ou necessidade de ter as coisas somente por tê-las (SILVA, 2012, p. 39).

Em vista disso, antes de iniciar qualquer ideia sobre planejamento educacional, é necessário entender a necessidade especial em torno do aluno com Transtorno do Espectro Autista, o professor precisa se orientar para poder fazer um trabalho condizente com uma boa aprendizagem (SILVA, 2012).

O Transtorno do Espectro Autista foi estudado por um bom tempo até se chegar a esse termo pelo DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2014), que aponta ser uma desordem no desenvolvimento. Na acepção atual, trata-se de uma modificação no funcionamento do cérebro de conformação neurobiológica que a pessoa terá para sempre, podendo variar em três momentos, ou melhor, a tríade de insuficiências, como comportamento repetitivo e inapropriado, convivência social e comunicação. Pode-se ocorrer de maneira leve a grave. Nessa significação, o autor afirma que para todas as focagens, fixaram-se "quatro níveis: o primeiro é o que caracteriza as pessoas com um transtorno significativo, um quadro mais grave, níveis cognitivos mais baixos e frequentemente crianças menores. Também os casos que não receberam um tratamento adequando" (COLL, 2010, p. 242).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2013) em sua quinta edição, aponta as modificações sobre o autismo, nesse momento ela passa ter o CID-10. Segundo a Organização Mundial de Saúde, refere-se:

O CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) classificação o autismo como: Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por a) Um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha, comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade) (OMS, 2008).

Lorna Wing (1928-2014) foi uma psicóloga que se aprofundou sobre o assunto, já que tinha um filho autista e suas pesquisas em Londres contribuíram demais para ajustar as definições referente ao estudo. Ela delimitou as principais flutuações do espectro autista. Cool (2010), embasado na pesquisa da psicóloga, expõe as características em:

> 1.Transtorno nas capacidades de reconhecimento social. 2. Nas capacidades de comunicação social. 3. Nas destrezas de imaginação e compreensão social. 4. Nos padrões repetitivos de atividade. Refere-se também a outras funções psicológicas, como a linguagem, a resposta a estímulos senso- riais, a coordenação motora e as capacidades cognitivas (COOL, 2010, p. 242).

O comportamento repetitivo em crianças com TEA envolve manipular objetos semelhantes, alinhar peças e buscar padrões em cores, formas e tamanhos. Essa regularidade reflete organização e apego às rotinas, gerando irritabilidade diante de mudanças. Tais práticas são realizadas de forma minuciosa e obsessiva, caracterizando resistência a alterações. Os sintomas costumam ser percebidos precocemente, sobretudo após os 36 meses, quando se torna possível uma avaliação integral, abrangendo aspectos comportamentais, desenvolvimento infantil e exames específicos, como neurológicos e genéticos. Tais minúcias o autor observa-se quando diz que:

> Era indiferente à presença ou à ausência da mãe ou da babá. Afora um interesse específico (por trens), ele não se importava com nada, não brincava nem se relacionava com as pessoas a seu redor. Na maior parte do tempo, contentava-se em emitir sons desprovidos de significado e ruídos que repetia de modo incessante. O menino mostrava-se indiferente à maioria dos objetos e brinquedos à sua volta: nem sequer lhes aprendia o sentido ou a função. Mas interessava-se por trens e estações, bem como por maçanetas de portas, pelas portas em si e por sua abertura e fechamento (FERRARI, 2012, p. 8).

Quanto à convivência social, é um fator preponderante, porque podem ficar estáticos por horas, sem fixar contato pelo olhar, fala com retraimento, não assimila representações alegóricas, não utiliza o pronome pessoal eu, constrói sua bagagem rotineira, sente-se ansioso frente às organizações e invenções distintas daquelas que não produziu, costuma engolir objetos e tem uma demasiada sensibilidade. A autora elucida que:

> Incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas (ORRÚ, 2012, p. 19).

Com base nos apontamentos, não se pode dizer que autismo é uma doença, jamais tomará um remédio que os sintomas vão desaparecer, porém por meio dos indícios, o médico pode avaliar em seu comportamento as

irregularidades na comunicação e ineficiência de socialização.

Pessoas com autismo apresentam muitas dificuldades na socialização, com variados níveis de gravidade. Existem crianças com problemas mais severos, que praticamente se isolam em um mundo impenetrável; outras não conseguem se socializar com ninguém; e aquelas que 19 apresentam dificuldades muito sutis, quase imperceptíveis para a maioria das pessoas, inclusive para alguns profissionais. Estas últimas apresentam apenas traços do autismo, porém não fecham diagnóstico (SILVA, 2012, p. 22).

Os cidadãos com Transtorno do Espectro Autista costumam perceber o mundo de forma fragmentada, segmentada e esfacelada. Essa percepção os leva a demonstrar uma vontade constante de unir peças, objetos, utensílios ou acessórios, organizando-os e recompondo-os como forma de ter coerência ao fato que os cercam. Nesse contexto, torna-se essencial que a escola não atue isoladamente, mas sim mantendo a vinculação familiar, uma vez que "estabelecer parceria com a família e construir uma rede social de apoio" (CARVALHO, 2010, p. 227) é fundamental para fortalecer o processo educativo e ampliar as possibilidades de inclusão e desenvolvimento da criança.

Dessa forma, o estabelecimento de um contato efetivo com a criança autista está sujeito à influência de múltiplos fatores, que podem modalizar conforme a intensidade de limitação nas habilidades comunicativas. É frequente que a criança com TEA repita insistentemente frases, expressões ou palavras, bem como apresente ausência de resposta, de gestos ou de ações diante de interações sociais. Muitas vezes, o que ela ouve é assimilado e reproduzido em situações descontextualizadas, o que pode gerar dificuldades de compreensão para aqueles que a cercam, revelando uma forma própria de contemplar e interpretar o mundo. Nesse processo, a presença e o envolvimento da família são fundamentais, pois fortalecem o vínculo entre escola, lar e sociedade, garantindo melhores condições para a inclusão e o desenvolvimento (SILVA, 2012).

A família exerce papel essencial no desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista, sendo o primeiro espaço de acolhimento e socialização. O diálogo constante entre escola e familiares favorece a confiança e a troca de informações sobre conquistas e desafios. Essa parceria enriquece a prática pedagógica, ao integrar o conhecimento da família com a atuação dos educadores. Sentindo-se apoiada, a família fortalece sua capacidade de promover inclusão em diferentes contextos, colaborando significativamente para o progresso acadêmico, social e emocional da criança (CARVALHO, 2010).

2 O MÉTODO ABA

Os alunos com Transtorno do Espectro Autista devem encontrar estímulos adequados para que ocorra um desenvolvimento satisfatório e contínuo. A escola inclusiva precisa trabalhar em parceria com a família do aluno, focando seu progresso. Dessa forma, o professor deve tentar uma aproximação amistosa com esse aluno, para que ele possa participar naturalmente das aulas, que, por sua vez, devem ser elaboradas baseadas no perfil dele. Por essa razão,

Para as crianças com autismo, o diagnóstico precoce é de fundamental importância. Por isso, os pediatras precisam observá-las com muito critério desde o nascimento e, a qualquer alteração notada deve encaminhá-las a um especialista mesmo que não tenham certeza do diagnostico [...]. (GAIATO; TEIXEIRA, 2018, p.137).

Dessa forma, o professor precisa transformar o ambiente escolar em um local acolhedor, o autista precisa constatar-se seguro a todo instante. Ele necessita assimilar uma rotina para se sentir bem, para construir uma imagem do tempo que passará na escola. De acordo com Klin (2006), surgiu um mito de que haveria uma propagação de autismo em função do crescimento de diagnósticos, mas essa ideia é equivocada. Vê-se que:

As possíveis razões para o grande aumento na prevalência estimada do autismo e das condições relacionadas são: 1) a adoção de definições mais amplas de autismo (como resultado do reconhecimento do autismo como um espectro de condições); 2) maior conscientização entre os clínicos e na comunidade mais ampla sobre as diferentes manifestações de autismo (e.g., graças à cobertura mais frequente da mídia); 3) melhor detecção de casos sem

retardo mental [...] 5) a compreensão de que a identificação precoce (e a intervenção) maximizam um desfecho positivo (estimulando assim o diagnóstico de crianças jovens e encorajando a comunidade a não "perder" uma criança com autismo, que de outra forma não poderia obter os serviços necessários); e 6) a investigação com base populacional (que expandiu amostras clínicas referidas por meio do sistemático "pente-fino" na comunidade em geral à procura de crianças com autismo que de outra forma poderiam não ser identificadas) (KLIN, 2006, p. 4).

De forma abrangente, as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não apresentam características físicas distintas, ou seja, seus sintomas são manifestados de forma irregular e podem ser mais evidentes em algumas áreas do desenvolvimento do que em outras, como a linguagem verbal, interação social ou habilidades intelectuais avançadas (SILVA, 2012).

Com base nos tópicos mencionados acima, que abrangem as dificuldades e desafios de aprendizagem enfrentados por crianças com autismo, fica evidente o quão desafiador pode ser para essas crianças prestarem atenção e aprender da mesma forma que crianças com desenvolvimento típico. Nesse contexto, percebe-se a metodologia ABA, que tem sido utilizada como um método eficaz de intervenção comportamental em indivíduos com autismo. Entre os muitos benefícios que essa metodologia pode oferecer, destaca-se a promoção de ganhos no desenvolvimento cognitivo e educacional dessas crianças (SILVA, 2012).

Nesse aspecto, a Neurociência dá uma orientação, pensando em intervenções estratégicas que respeitem o cérebro desse aluno. Nesse pensamento, é preciso buscar compreender as bases neurais do comportamento cerebral, concebendo seu funcionamento diante de falhas de aprendizagem ou distúrbios de memória, pouca atenção, embaraço de aprendizagem, restrição de raciocínio, resistência em enfrentar problemas, obstáculos comunicativos (SILVA, 2012).

Assim Neurociência pode contribuir, intervindo no proveito dessas falhas, pois como se vê, é a Ciência que analisa o cérebro e tenta encontrar resolução de cunho escolar. Nessa vertente, orienta-se que o professor use *Applied Behavior Analysis,* ou, em português, **análise do comportamento aplicada (ABA). Para** Gaiato (2018, p.75) “Os tratamentos para Autismo, com comprovação científica de eficácia, são baseados na Análise do Comportamento ou ABA (Applied Behavior Analysis). São tratamentos baseados em psicoterapia comportamental e que são realizados no mundo todo”.

Esse método de intervenção é baseado em princípios empíricos e usa uma abordagem sistemática para tratar comportamentos problemáticos, enfatizando a análise funcional e aprimoramento de competências. A ABA é guiada por critérios rigorosos para estabelecer objetivos e planejar intervenções, utilizando técnicas comportamentais comprovadamente eficazes e amplamente estudadas. A metodologia é manifesta como uma ciência que "observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem" (LEAR, 2004, p.4).

Uma das principais características da ABA é a coleta de dados antes, durante e após a intervenção, com o objetivo de monitorar o progresso individual e selecionar as técnicas mais adequadas para desenvolver habilidades personalizadas. Nesse processo, a família exerce uma função essencial, pois, ao acompanhar e registrar comportamentos no cotidiano, contribui com informações valiosas que complementam a prática pedagógica. Dessa forma, a parceria entre profissionais e familiares possibilita maior precisão na análise dos avanços e favorece a continuidade das estratégias em diferentes contextos de convivência da criança (SILVA, 2012).

A terapia ABA tem o propósito de oferecer uma prática educativa personalizada e profunda das habilidades necessárias para que a criança com autismo possa alcançar maior independência e qualidade de vida. Essas habilidades incluem o ensino de comportamentos que possam estar interferindo no desenvolvimento e integração social do indivíduo com autismo. Conforme descrito no Manual Autism Speaks (2011), a Análise do Comportamento é uma ciência que se baseia em conhecimentos cientificamente comprovados acerca do funcionamento e da ocorrência do comportamento. De acordo com o Manual “quando esta pesquisa é utilizada

para melhorar o comportamento socialmente significativo, considera-se que é aplicada" (LEAR, 2004, p. 34).

Trata-se de uma forma de intervir junto com o aluno autista, dando um direcionamento pedagógico por meio da compreensão do comportamento pessoal e no meio em que vive, bem como saber como acontece o aprendizado do aluno autista, para depois, buscar recursos que melhor o acomodem em situações reais, favorecendo os comportamentos proveitosos que vão influir positivamente na aprendizagem. O método é adaptável em suas particularidades, por isso o aluno passa a ter melhora na comunicação, atenção, interação, fugindo da desregulação emocional. Então a escola passa ser um ambiente favorável ao autista, pois se está respeitando seu potencial e suas regularidades. Camargo e Rispoli (2013) veem que a metodologia ABA, é capaz de ser "definida como uma tecnologia que é aplicada em situações de vida reais, onde comportamentos apropriados e inapropriados podem ser melhorados, aumentados ou diminuídos" (CAMARGO; RISPOLI, 2013, p.642).

A ABA busca viabilizar o reforçamento positivo, entendido como uma forma de recompensa pelas ações do aluno, funcionando como incentivo para novas conquistas e fortalecendo sua identificação com o espaço escolar. Desse modo, o professor pode atender o estudante com TEA de acordo com suas necessidades pedagógicas, observando atentamente seu comportamento. Nesse processo, o envolvimento dos familiares é primordial, pois ao reforçar em casa os avanços conquistados na escola, contribui para a consolidação das aprendizagens, garante maior continuidade das práticas e fortalece o vínculo entre as diversas situações que influenciam o crescimento infantil (SILVA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento mostra que aprendizes com Transtorno do Espectro Autista apresentam características específicas, como dificuldades de socialização, limitações na comunicação verbal, repetição de ações e apego à rotina. Em meninas, as manifestações habituam ser mais amenas, obstando o diagnóstico. Entre os comportamentos observados estão retraimento, ausência de uso da primeira pessoa, pouca compreensão de metáforas e movimentos estereotipados. No contexto escolar, ainda há carência de orientação didática e preparo docente. Mais que inclusão formal, o aluno autista necessita de acolhimento, respeito e confiança para que o processo de ensino-aprendizagem seja possível.

Portanto, para Cunha (2014) e Mantoan (2003) a inclusão educacional só vai dar certo se acontecer uma parceria entre gestão escolar, professores, familiares e comunidade. É necessário esse entrosamento para o sucesso educativo do deficiente. Averiguar o que é o Transtorno do Espectro Autista é o início de todo processo pedagógico para depois começar a trabalho com o aluno. É importante ressaltar que, como professores e pesquisadores, têm o papel de ser agentes transformadores e influenciadores na busca por mais estudos e pesquisas que possam contribuir ainda mais para as ações educativas direcionadas a crianças autistas no início do percurso escolar. É necessário promover a conscientização sobre as possibilidades de intervenção e auxiliar na garantia dos direitos dessas crianças, tencionando uma melhor qualidade de vida e um amadurecimento mais significativo, podendo se inteirar da metodologia ABA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **DSM-5:** Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.5 Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2022.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; RISPOLI, Mandy. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos**. Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994. Acesso em: 16 set. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

COLL, César. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Volume 3. Ed.2. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERRARI, Pierri. **Autismo Infantil** – o que é e como tratar. São Paulo: Paulinas, 2012.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **Reizinho autista**: guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: Versos, 2018.

KLIN, Ami. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psquiatria**, v.28, 2006.

LEAR, K. **Ajude-nos a aprender**: Um programa de treinamento em ABA (Análise do comportamento Aplicada) em ritmo autoestabelecido. 2 Ed. Toronto, Ontário – Canadá, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID – 10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2022.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA

Patricia Carla Navarro
Graduada em Pedagogia pela UNG - Universidade Guarulhos em 2011; Docente em Educação Infantil e Ensino Fundamental.

RESUMO

O professor tem papel fundamental na mediação e na construção do brincar, precisa utilizar de todos os tipos de brincadeiras, materiais e espaços que dispõe para ter um maior aproveitamento da construção do conhecimento. A atividade lúdica como, brinquedos, jogos e brincadeiras são situações singulares de aprendizagem infantil, tendo objetivos bem definidos em cada atividade, devem se propostos de forma que promovam a interação das crianças e em momentos adequados. A criança evolui com o jogo e o jogo da criança vai evoluindo paralelamente ao seu desenvolvimento, ou melhor, integrado ao seu desenvolvimento. O objetivo deste artigo é analisar a importância dos jogos, brincadeiras, do brincar e do brinquedo no desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. E é na escola que se pode avaliar esse comportamento um pouco mais a fundo. Observar a criança em seus aspectos físico, motor, emocional, afetivo, cognitivo, cultural, social, é de suma importância. Os jogos e brincadeiras tem grande contribuição nesse processo de desenvolvimento, enfatizando o prazer em descobrir o mundo, auxiliando na construção do seu caráter e formação social. Jogos e brincadeiras são recursos pedagógicos muito utilizados na educação infantil, sempre com auxilio de atividades lúdicas nesse processo.

Palavras-chave: Brincadeiras; Jogos; Educação Infantil; Desenvolvimento.

ABSTRACT

The teacher plays a fundamental role in mediating and constructing play, needing to utilize all types of play, materials, and available spaces to maximize knowledge construction. Playful activities, such as toys, games, and play, are unique situations for children's learning, with well-defined objectives in each activity. They should be proposed in a way that promotes interaction among children and at appropriate times. The child evolves with play, and the child's play evolves in parallel with their development, or rather, integrated with their development. The objective of this article is to analyze the importance of games, play, and toys in the integral development of children in early childhood education. And it is at school that this behavior can be evaluated more thoroughly. Observing the child in their physical, motor, emotional, affective, cognitive, cultural, and social aspects is of paramount importance. Games and play make a great contribution to this developmental process, emphasizing the pleasure of discovering the world, assisting in the construction of their character and social formation. Games and play are pedagogical resources widely used in early childhood education, always with the aid of playful activities in this process.

Keywords: Play; Games; Early Childhood Education; Development.

INTRODUÇÃO

Os jogos e brincadeiras têm também o objetivo de interação entre as crianças, estimulam a criatividade, a imaginação, cooperação entre os pares. Eles devem ser desafiadores, curiosos e prazerosos.

Vamos conhecer algumas fases importantes da criança, como o cuidar e educar, seu desenvolvimento, a importância do brincar, alfabetização e letramento, jogos e brincadeiras e suas classificações.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo do conteúdo escolar, estará vinculando a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber.

O lúdico já vem sendo usado há muito tempo por diferentes povos. O lúdico constitui uma grande área de conhecimento não apenas no campo da educação, da psicologia, da filosofia, mas em todas as áreas de conhecimentos.

As crianças, desde o nascimento, estão em constante processo de aprendizagem. Na educação infantil utiliza-se muito, como importante recurso pedagógico, jogos e brincadeiras. São através dessas atividades que o

professor estimula o processo de ensino-aprendizagem de diversas áreas do desenvolvimento da criança como físico, motor, emocional, afetivo, cognitivo, social.

1 - O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A criança – do latim *creantia* – é um ser humano no início do seu desenvolvimento, é um sujeito social e histórico que produz cultura, com suas características, fragilidades, opiniões e direitos.

Os direitos da criança estão assegurados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente sob lei n° 8069/90 de 13 de julho de 1990, e também em documentos internacionais. No artigo 27 da Constituição Federal está assegurado o direito à educação. No artigo 53 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) está assegurado o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

É na infância que as crianças desenvolvem o intelecto, a coordenação motora, linguagem, principalmente através de jogos e brincadeiras.

No que diz respeito ao desenvolvimento das crianças existem várias teorias. Desde o ventre materno as crianças se movimentam e quando isso acontece se relacionam, se comunicam e descobrem o mundo afetivo cognitivo e motor.

Para Piaget a criança passa por 4 fases distintas de desenvolvimento, que variam de acordo com a idade. A primeira fase é chamada de ¨sensório-motor¨, que vai de 0 a 2 anos – nesta fase as crianças dispõem de muitos reflexos inatos, como sucção, degustação, preensão, encaixe, etc., a criança nesta fase ainda não possui um pensamento lógico.

A segundo fase é a ¨pré-operatória¨, que vai dos 2 aos 7 anos, nesta fase as crianças são egocêntricas, apresenta linguagem como forma de socialização.

A terceira fase é a ¨operatório-concreta¨, que vai dos 7 aos 11 anos, nesta fase a criança adquire maior pensamento lógico.

A quarta fase é a ¨operatório-formal¨, que vai dos 11 anos até a vida adulta, é uma fase de transição, de criar ideias e hipóteses de pensamento.

Em todas as fases do desenvolvimento da criança o jogo e as brincadeiras são de suma importância. Para Mattos (1999, p.9) ¨Os jogos e as brincadeiras são uma grande fonte de construção de significados e limites. Além de estar comunicando-se com o mundo, a criança está se expressando. Daí a sua importância no contexto de educação¨.

1.1. CUIDAR E EDUCAR

As funções de cuidar e educar na educação infantil estão incorporadas de maneira integrada dentro das instituições de ensino. No Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil volume 1, tem-se que ¨cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades¨ e ¨educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientados de forma integradas e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, ao conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.¨ (RCNEI vol. 1, 1998, p.24)

Cuidar também é dar atenção à criança, entender suas necessidades, ouvi-las, observá-las, respeitá-las, compreender que a criança está num contínuo crescimento e desenvolvimento.

1.2. O BRINCAR

A palavra brincar significa divertir-se, entreter-se, agitar-se, distrair-se, recrear-se, e isso é muito importante para as crianças na infância. Brincar é essencial. É brincando que a criança desenvolve a comunicação, a criatividade, raciocínio lógico, habilidades motoras, estabelece vínculos e relações com o mundo à sua volta.

As brincadeiras favorecem a auto-estima, sejam independentes para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir num determinado momento, acionam seus pensamentos para a resolução de problemas, cria um espaço onde as crianças podem experimentar o mundo.

Segundo o Referencial Curricular Nacional Para a

Educação Infantil volume 1 p, 28: *"As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos, de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica".*

2. EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando as crianças nascem, elas desenvolvem uma relação familiar, pois demostram seu potencial e sua capacidade de compreender o mundo através dos sons e movimentos. Essa convivência com a família permite o acesso com a sociedade, que é muito importante para sua construção de identidade.

As crianças ao ingressarem na educação infantil, começam a obter acesso a outras culturas através da interação com outras crianças e outros adultos. A relação da criança com sua família e a escola, permite que as crianças consigam lidar com várias situações da primeira infância, como a maneira de ser e de sentir, a timidez, seus medos, suas coragens e a ousadia.

A educação infantil consiste na educação de crianças com idades de 0 a 5 anos. Nessa fase utiliza-se do brincar, das brincadeiras e dos jogos como ferramenta de estímulo na aprendizagem, a fim de exercitar as capacidades e potencialidades emocionais, socias, físicas, motoras, cognitivas. A educação infantil está dividida em creches de 0 a 3 anos, e pré-escolas de 4 a 6 anos, onde a matrícula é obrigatória.

A habilidade da criança para refletir sobre a definição de uma palavra e uma capacidade multifacetada e de lento desenvolvimento, com precursores cognitivos e lingüísticos. Na fase inicial de formação de conceito, a busca das qualidades plásticas da palavra- ritmos, modulações, consonâncias- desempenha uma função importante, pois, para a criança pequena, a palavra não tem ainda força para dirigir seu pensamento.

2.1. EDUCAÇÃO INFANTIL

A palavra alfabetizar significa ensinar ou aprender a leitura e a escrita; ministrar a (alguém) ou adquirir instrução primária. Alfabetização significa iniciação no uso do sistema ortográfico; ato de propagar o ensino ou difusão das primeiras letras.

A palavra letramento tem como significado a representação da linguagem falada por meio de sinais, escrita; incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever.

Para Lima (2000, p.65 e 66) todas as atividades da criança são "leituras de experiência" e a criança evolui de acordo com a etapa do seu desenvolvimento, segundo as teorias de Jean Piaget, sendo nos primeiros anos a etapa sensório-motor e simbólico. A alfabetização inicia-se com a criança manuseando, ouvindo e experimentando objetos. Posteriormente inicia-se a leitura de signos gráficos (palavras) na fase de desenvolvimento do operatório.

Devemos, portanto, promover atividades e experiências que estimulem naturalmente a necessidade da criança de aprender a ler. Assim a leitura será facilmente assimilada. O professor então deverá estar mais preocupado em ampliar o campo de ações gerais da criança, em vez de ficar tentando alfabetizá-la com a repetição de "lições" exaustivas.

Os jogos e brincadeiras são considerados como principais norteadores do processo de ensino-aprendizagem. Atividades lúdicas devem ser utilizados como recursos didáticos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor.

3. JOGOS E BRINCADEIRAS

O papel da brincadeira na infância é tão importante e indispensável quanto o hábito do desenvolvimento como comer, dormir, falar etc. É através dessa atividade que a criança alimenta seu sistema emocional, psíquico e cognitivo. Ela elabora e reelabora toda sua existência por meio da linguagem do brincar, do lúdico e das interações com seus pares. A brincadeira permeia a própria existência humana, porém, durante os seis primeiros anos, a criança utiliza-se dessa linguagem para se expressar e para compreender o mundo e as pessoas.

De forma semelhante, a palavra brincadeira significa divertimento, passatempo, gracejo, zombaria, piada; é ação de brincar, de entreter, de distrair. A brincadeira para as crianças pode ser uma interação com o meio, manifestação da criatividade que pode ser realizada com ou se a utilização de brinquedos ou objetos.

Para Marinho (2007, p.84), "no brincar, casam-se a espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação das regras sociais e morais. (...) A brincadeira é assunto sério. É justamente quando a criança viaja na imaginação, que ela experimenta o mundo e ¨treina¨ para ser gente grande."

As atividades lúdicas vêm colaborar também com os jogos e as brincadeiras. Segundo Rau (2007, p.32) ¨toda prática pedagógica deve proporcionar alegria ao alunos no processo de aprendizagem, o lúdico deve ser levado a sério na escola, proporcionando-se o aprender pelo jogo e, logo, o aprender brincando.¨

Educadores utilizam cada vez mais de jogos e brincadeiras como recurso pedagógico em sala de aula, e ao aplica-los é fundamental que se tenha definido os objetivos dessa atividade e observar o envolvimento e desenvolvimento dos educandos.

3.1. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos vão se estruturando conforme o estágio evolutivo da criança. No começo, predominam os jogos sensório-motores, de caráter manipulativo e exploratório, com o passar do tempo, mudam-se os jogos, seus objetivos e seus fins (jogo de construção, de simulação e de ficção). Mais adiante ainda, a criança será capaz de participar de jogos que envolvem regras, onde poderão coordenar suas próprias ações com a dos companheiros de jogo (jogos de cooperação, de competição, de leitura e escrita, etc.). Os jogos sociais favorecem e incrementam novos repertórios, novas aprendizagens. Assim a criança passa pela infância, chega à vida adulta, dando e imprimindo sua própria marca e significado à vida.

O jogo tem caráter adaptativo, ou seja, é necessário para a aprendizagem, desenvolvimento físico, bem-estar psicológico e inserção no ambiente familiar e social.

O jogo permite a criança construir, dirigir e viver experiências que contribuirão para o desenvolvimento da sua personalidade e autoestima, contribui para a aquisição de conhecimento, aprendizagem das leis do mundo físico e para a assimilação de comportamento socialmente estabelecidos, é um meio fundamental para o desenvolvimento integral da criança pois envolve a sensorialidade, a percepção, o afeto, a coordenação motora, o pensamento, a imaginação, estimula o raciocínio e favorece a vivência de conteúdos e a relação com situações do cotidiano.

Rau (2007, p.51) aponta que são "muitos benefícios dos jogos na educação, porém é fundamental que o educador, ao propor um jogo, tenha definido os objetivos pedagógicos no contexto escolar e saiba escolher o jogo adequado ao momento educativo."

Vários são os objetivos dos jogos e brincadeiras, Kamii e Devries (1991, p.6) descrevem critérios para um bom jogo e para serem úteis no processo educacional: 1) propor alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças resolverem; 2) permitir que as crianças possam se auto-avaliar quanto a seu desempenho; 3) permitir que todos os jogadores possam participar ativamente, do começo ao fim do jogo. "Esses critérios podem ser usados como questões que o professor se coloca durante o processo de escolha e análise de um jogo como parte do currículo."

As autoras Kishimoto e Friedmann, citadas no livro de Rau (2007), classificam os jogos em 6 categorias: jogos educativos, jogos de regras, jogos recreativos, brincadeiras de faz-de-conta, jogos tradicionais e dinâmicas de grupo.

Os jogos educativos são definidos como recursos pedagógicos que tem relação à produção do conhecimento, estimulando e favorecendo o aprendizado através de um processo de socialização usando o lúdico, o brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos.

Os jogos de regras são definidos por jogos que tem como características regras pré-estabelecidas, combinando

aspectos motores, intelectuais, sociai, aprendendo a respeitar as pessoas e o meio em que vive.

Os jogos de recreação são atividades que tem relação ao movimento, a criança desenvolve uma maior coordenação motora, cria normas de conduta e aprende a viver em grupo.

As brincadeiras de faz-de-conta permitem a criança assumir diferentes papéis, fantasiando, imitando e simulando acontecimentos. Essa atividade lúdica, utilizando também o brinquedo, estimula a autonomia e a socialização.

Os jogos tradicionais são os jogos praticados e transmitidos de geração em geração adaptando-se às características do local. É um resgate das brincadeiras infantis.

As dinâmicas de grupo são os jogos que tem como principal característica a união, cooperação, experiência de trabalho coletivo e formação de um grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do momento que for dada a criança a oportunidade de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo, ter-se-á, no âmbito escolar, o resgate da própria essência de interagir.

Brincar é preciso, através de brinquedos, jogos, brincadeiras e atividades lúdicas que a criança se diverte, aprende e se desenvolve.

Esses recursos pedagógicos são de grande serventia para o professor de educação infantil, utilizando-os com objetivos definidos, observando cada educando com suas particularidades, personalidade, características.

Os jogos e brincadeiras estimulam o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, avaliá-los também faz parte dessas atividades e é importante que não sejam utilizados somente para passar o tempo. Manusear materiais diversos, aproveitar os espaços escolares são parte importante desse recurso. Brincar é o que as crianças mais gostam e precisam fazer. Deixar a criança ser criança, deixa-la imaginar, criar, viver.

Durante a escolha da posição de jogos e brinquedos ou brincadeiras, o professor deve colocar seus desejos e suas convicções e suas hipóteses a respeito da infância e do brincar.

Percebe que o melhor jogo é que dá espaço para uma atuação de quem brinca, e além disso, possa pesquisar e conter seus mistérios.

REFERÊNCIAS

Constituição Federal Brasileira, 1988.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em Grupo na Educação Infantil** – Implicações da Teoria de Piaget. São Paulo. Editora Trajetória Cultural, 1991.

Lei n° 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-Escola e Alfabetização** – Uma Proposta Baseada em Paulo Freire e Jean Piaget. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 13° edição, 2000.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste; MATOS JUNIOR, Moacir Ávila de; SALLES FILHO, Nei Alberto; FINCK, Silvia Christina Madrid. **Pedagogia do Movimento:** Universo Lúdico e Psicomotricidade. Curitiba. Editora IBPEX, 2° edição, 2007.

MATTOS, Elizete de Lourdes. **Brincando e Aprendendo** – O Resgate do Lúdico no Desenvolvimento Biopsicossocial das Crianças. Belo Horizonte. Editora Vale das Letras, 1999.

PINTO, Gerusa Rodrigues; LIMA, Regina Celia Villaça. **O Dia-a-Dia do Professor** – A importância do Jogo no Processo de Aprendizagem. Belo Horizonte. Editora Fapi, S/D.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A Ludicidade na Educação:** Uma Atitude Pedagógica. Curitiba. Editora IBPEX. 2007.

O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Kathleen Alana da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul em 2020; Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cruzeiro do Sul em 2022; Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Padre Chico Falconi.

RESUMO

O presente artigo investiga o papel da literatura infantil no processo de alfabetização, considerando sua importância para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural das crianças. A partir de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, busca-se compreender como a leitura de textos literários contribui para a aquisição da leitura e da escrita, para a ampliação do vocabulário, para o estímulo à imaginação e para a formação de leitores críticos e autônomos. Ressalta-se a função do professor como mediador, responsável pela seleção de textos adequados, planejamento de atividades e criação de ambientes de leitura que despertem interesse, prazer e motivação. O estudo evidencia que a alfabetização não se limita à decodificação de palavras, mas se articula ao letramento, envolvendo práticas sociais de leitura e escrita que promovem compreensão, argumentação e expressão crítica.

Palavras-chave: Literatura infantil; Alfabetização; Letramento; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This article investigates the role of children's literature in the literacy process, considering its importance for children's cognitive, affective, social, and cultural development. Based on a qualitative literature review, the article seeks to understand how reading literary texts contributes to the acquisition of reading and writing skills, vocabulary expansion, imagination stimulation, and the development of critical and autonomous readers. The role of the teacher as a mediator is emphasized, responsible for selecting appropriate texts, planning activities, and creating reading environments that spark interest, pleasure, and motivation. The study highlights that literacy is not limited to word decoding, but is interconnected with literacy, involving social reading and writing practices that promote understanding, argumentation, and critical expression.

Keywords: Children's literature; Literacy; Literacy; Child development.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um dos processos mais significativos da educação básica, pois envolve a inserção da criança no universo da linguagem escrita, permitindo-lhe ampliar suas formas de comunicação e interação social. Mais do que decifrar letras e palavras, alfabetizar é possibilitar que a criança compreenda a escrita como um sistema de representação, capaz de atribuir sentido à realidade que a cerca. Como aponta o Ministério da Educação, trata-se de um processo ativo, no qual o aluno formula e reformula hipóteses sobre a natureza da língua escrita (BRASIL, 2008).

Nesse processo, a literatura infantil se mostra uma grande aliada, pois sua presença na escola ajuda não só no aprendizado da leitura e da escrita, mas também no desenvolvimento cultural, afetivo e artístico dos alunos. De acordo com a Política Nacional de Alfabetização, a prática da leitura deve ser cuidadosamente estimulada, pois amplia a expressão oral e escrita e contribui para a formação do imaginário da criança (BRASIL, 2019).

Dessa forma, alfabetizar não pode ser reduzido a um exercício mecânico de decodificação, mas precisa estar relacionado à vivência significativa com textos reais e práticas sociais de leitura. É nesse sentido que Paulo Freire ressalta que antes mesmo de aprender a ler palavras, já estamos lendo o mundo, e que alfabetizar-se implica compreender criticamente a realidade (FREIRE, 1994). Essa visão aproxima-se da perspectiva do letramento,

segundo a qual aprender a ler e escrever significa também participar de práticas sociais que dão sentido ao uso da linguagem escrita (SOARES, 2003; CORRÊA; MAGALHÃES, 2016).

Com base nesses pontos, este artigo tem a finalidade de compreender o papel da literatura infantil como ferramenta de alfabetização, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento de leitores autônomos e reflexivos. Para tanto, fundamenta-se em referenciais teóricos clássicos e contemporâneos, bem como em documentos oficiais que orientam as políticas públicas de alfabetização no Brasil, buscando evidenciar como a literatura pode potencializar a aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil, tal como a conhecemos hoje, é fruto de um longo processo histórico e social. Durante séculos, a infância não foi reconhecida como uma fase singular da vida, sendo compreendida apenas como uma preparação para a vida adulta. Na Idade Média, por exemplo, as crianças eram vistas como “adultos em miniatura”, participando das mesmas atividades que os mais velhos e sem um universo cultural próprio. Essa concepção começou a se transformar a partir da modernidade, quando mudanças econômicas, culturais e educacionais, especialmente com a ascensão da burguesia e a ampliação do acesso à escola, passaram a valorizar a criança como sujeito em formação (ZILBERMAN, 1985).

A literatura infantil surge como uma expressão direcionada ao público infantil, com a finalidade de suprir as novas demandas relacionadas à formação moral e cultural. Inicialmente, os textos tinham caráter pedagógico e normativo, funcionando como instrumentos de controle social e de transmissão de valores. Lajolo e Zilberman (2006) observam que, no século XIX, consolidou-se uma literatura voltada às crianças que, ao mesmo tempo em que divertia, tinha por finalidade educar e moldar comportamentos.

Um exemplo emblemático dessa função está presente nos contos de fadas, que se tornaram clássicos universais da infância. Mesmo cheios de fantasia e imaginação, esses textos traziam lições morais, mostrando como se comportar, quais papéis sociais seguir e como lidar com as dificuldades da vida. Bettelheim (2004) destaca que os contos de fadas cumprem um papel simbólico essencial, pois oferecem à criança recursos para compreender questões existenciais como medo, perda, coragem e justiça.

Com o decorrer do tempo, a literatura infantil deixou de ser vista exclusivamente como um recurso educativo, passando a ser reconhecida também como manifestação artística e cultural. Nesse sentido, Coelho (1991) argumenta que a literatura infantil deve ser reconhecida como forma de arte, capaz de despertar a sensibilidade estética e contribuir para o desenvolvimento subjetivo da criança.

Assim, a literatura infantil, desde sua origem, esteve intimamente ligada à educação. No entanto, a passagem de uma visão disciplinadora para uma concepção estética ampliou seu papel, transformando-a em um recurso que, além de transmitir valores, possibilita a construção crítica do conhecimento e o desenvolvimento integral da criança.

1.2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O processo de alfabetização sempre esteve no centro das discussões educacionais, ainda que sua concepção tenha se modificado ao longo do tempo. Durante muito tempo, alfabetizar foi entendido apenas como ensinar a criança a decodificar letras e sílabas, em um processo mecânico e repetitivo. Essa concepção, embora ainda presente em diversas práticas escolares, mostra-se limitada, por não reconhecer que a linguagem escrita constitui, primordialmente, uma forma de interação social.

Soares (2003), entre outros autores, ajudou muito a ampliar essa visão, mostrando a diferença entre alfabetização e letramento. Para a autora , a alfabetização

refere-se ao aprendizado do sistema alfabético, enquanto o letramento diz respeito à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. Isso significa que não basta aprender a "juntar letras": é preciso vivenciar situações reais de leitura e compreender a função social dos textos.

A noção de que alfabetização e letramento devem caminhar juntos está presente em políticas públicas brasileiras recentes, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) e a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Ambos os documentos reforçam que a aprendizagem da leitura e da escrita deve estar articulada a práticas significativas, sendo a literatura um dos principais recursos pedagógicos nesse processo. Trazer textos vivos e de qualidade para a rotina escolar transforma o ambiente: as crianças não apenas leem, mas sentem, interpretam e dão sentido às palavras que encontram.

Nesse sentido, o conceito de "alfabetizar letrando", defendido por Soares e Corrêa (2023), sintetiza a necessidade de integrar os dois processos: garantir que o aluno aprenda o funcionamento do sistema alfabético, mas sem perder de vista o uso social da escrita.

Aprender a ler e escrever não é só decorar letras. A literatura infantil ajuda a criança a entender palavras enquanto conhece o mundo, as pessoas e a cultura ao seu redor.

2 - TÍTULO A LITERATURA INFANTIL COMO MEDIADORA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O processo de alfabetização não pode ser entendido apenas como o domínio técnico do sistema de escrita, mas como uma prática social que envolve o contato com diferentes textos e gêneros discursivos. Nesse contexto, os livros infantis são importantes na escola, pois ensinam a ler e escrever de um jeito prazeroso, motivando a criança a aprender.

A mediação do professor é central nesse processo, já que cabe a ele criar situações de leitura que despertem o interesse e a curiosidade dos alunos. Não basta apenas dar livros às crianças; é preciso criar atividades que estimulem a interpretação, a imaginação e a criação de sentidos. Para Coelho (2000), a literatura infantil contribui para a formação da criança como ser humano e como leitor, sendo papel do educador mediar esse contato de maneira intencional e criativa.

Ao ouvir histórias, recontá-las, dramatizá-las ou produzir pequenas narrativas, a criança amplia seu vocabulário, desenvolve a consciência fonológica e aprende a organizar o pensamento em estruturas narrativas. A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao destacar que a leitura literária deve fazer parte da rotina escolar, por sua relevância para a formação cultural e linguística dos estudantes (BRASIL, 2018).

O lúdico presente na literatura infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional durante o processo de alfabetização, o imaginário, presente em contos de fadas, fábulas e poesias, permite à criança vivenciar situações simbólicas que favorecem sua compreensão de si mesma e do mundo. Bettelheim (2004) aponta que os contos de fadas possuem valor psicológico profundo, pois oferecem à criança modelos simbólicos para lidar com medos, conflitos e desafios da vida cotidiana.

A literatura exerce igualmente uma função social e cultural no contexto do processo de alfabetização, ao entrar em contato com diferentes histórias, personagens e universos ficcionais, a criança é inserida em tradições culturais, valores e modos de pensar diversos. Como afirma Saraiva (2001), a literatura infantil não deve ser vista apenas como recurso pedagógico, mas como experiência estética que humaniza e possibilita ao sujeito novas formas de compreender a realidade.

Cabe ressaltar, contudo, que nem toda obra destinada ao público infantil cumpre esse papel formativo. É necessário que o professor selecione textos de qualidade, que tragam riqueza linguística, complexidade narrativa e potencial de provocar reflexão. Rego (1995) adverte que a literatura infantil pode, em alguns casos, assumir caráter utilitário e empobrecer a experiência estética se utilizada apenas para transmitir lições morais.

Dessa maneira, a literatura infantil atua como mediadora no processo de alfabetização ao articular técnica e sentido, decodificação e prazer, ensino e cultura. Ela proporciona à criança um ambiente de aprendizagem que

respeita sua condição de sujeito ativo, criativo e crítico. Como destaca Cosson (2014), a leitura literária na escola deve ser encarada como prática social e cultural, e não apenas como instrumento de ensino, pois é nesse movimento que ela contribui efetivamente para a formação de leitores autônomos.

3 - CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A ALFABETIZAÇÃO

A literatura infantil exerce função central no processo de alfabetização, integrando de forma articulada os aspectos cognitivo, afetivo e social da criança.

Ao promover o contato com textos literários variados, as crianças têm a oportunidade de expandir o seu vocabulário, passam a conhecer diferentes narrativas, desenvolvem uma consciência fonológica, além de adquirir uma linguagem escrita. Logo, por meio da literatura, as crianças podem construir sentidos, interpretando de maneira crítica os textos, algo que é de extrema importância para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Rego (1995, p. 50) ressalta que, “é a partir desse contato que as crianças farão descobertas fundamentais ao seu processo de alfabetização”, evidenciando que a exploração de livros literários antes mesmo da alfabetização formal prepara a criança para uma aprendizagem mais consistente e significativa. Garcez (2004, p.19) complementa que, com base no conhecimento do desenvolvimento cognitivo dos alunos, é possível selecionar textos que atendam aos interesses e à maturidade de cada faixa etária, garantindo uma mediação mais eficaz.

3.1 ASPECTO COGNITIVO

Do ponto de vista cognitivo, a literatura infantil contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais à alfabetização, como compreensão textual, organização do pensamento e construção de significados. Podem ser realizadas atividades práticas como:

- Leitura compartilhada: o professor lê em voz alta e explora com a turma personagens, enredo e contexto, transformando a leitura em uma experiência de compreensão e descoberta de novas palavras.
- Reconto de histórias: os alunos reconstroem narrativas com suas próprias palavras, fortalecendo a expressão oral, a memória e a organização lógica do pensamento.
- Exploração de livros ilustrados**:** a relação entre imagens e texto permite que a criança compreenda sequências narrativas e estabeleça inferências a partir do que observa.

Coelho (2000, p.202) reforça que “toda aprendizagem é um jogo e todo jogo precisa de parceiro”, destacando que o papel do professor como mediador é essencial para que as crianças aprendam de maneira lúdica e significativa.

3.2 ASPECTO AFETIVO

No âmbito afetivo, a literatura infantil motiva e envolve a criança no aprendizado. Contos de fadas, fábulas e poesias estimulam a imaginação e permitem que a criança vivencie experiências simbólicas que fortalecem seu desenvolvimento emocional.

- Dramatizações: encenar histórias ajuda a criança a vivenciar emoções, compreender conflitos e desenvolver empatia.
- Criação coletiva de histórias: estimula autonomia e criatividade das crianças.
- Leitura em ambientes acolhedores: cantinhos de leitura, biblioteca da sala ou da escola favorecem a associação entre leitura e prazer.

Bettelheim (2004, p.20) observa que os contos de fadas “enriquecem a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança”, reforçando o valor da literatura como instrumento afetivo e psicológico.

3.3 ASPECTO SOCIAL

A literatura infantil pode desempenhar um papel de extrema importância na formação social e cultural das crianças, pois promove o contato com diferentes perspectivas, incentivando a reflexão, a convivência e a formação de valores.

Ações como as listadas abaixo podem contribuir para a formação social e cultural das crianças:

- Rodas de leitura: Refletir sobre as ações e decisões dos personagens ajuda as crianças a desenvolver a expressão de ideias, a escuta atenta e o respeito à diversidade de opiniões.
- Projetos literários: elaborar pequenas revistas, livros de classe ou painéis com histórias produzidas pelos alunos aproxima-os da cultura escrita e valoriza a autoria.
- Exploração de diferentes gêneros**:** contos, parlendas, poemas e cordéis ajudam a criança a compreender variações linguísticas, estilos narrativos e formas de expressão cultural.

Saraiva (2001, p.19) enfatiza que a mediação literária favorece a construção de uma nova mentalidade frente ao texto, permitindo que os alunos se tornem leitores críticos e criativos, capazes de dialogar com o mundo e com os outros.

3.4. A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DO PROFESSOR

A escola precisa oferecer ambientes de leitura atrativos e acervos variados, assegurando a presença contínua e planejada da literatura. O professor, por sua vez, é responsável por selecionar textos adequados, planejar atividades de mediação e integrar a literatura às práticas de alfabetização.

O PNAIC (2012, p.40) reforça que “o contato com esses livros, e ainda mais o uso frequente dos acervos em sala de aula, propiciará às crianças uma experiência cultural única – a de explorar, com a mediação do professor, mas também por conta própria, o mundo dos livros”. Corrêa (2023, p.84) alerta que o uso inadequado da literatura pode gerar aversão à leitura, evidenciando a necessidade de planejamento e intencionalidade pedagógica.

Barros e Gomes (2008, p.336) destacam que “a leitura é um ato complexo, que abrange processos perceptuais, cognitivos, linguísticos, comunicativos, sociais e emocionais”, e que o prazer, o interesse e a motivação são fundamentais para garantir que a alfabetização seja bem-sucedida.

Ao planejar atividades que integrem leitura, escrita, oralidade e expressão artística, o professor contribui para a formação de leitores autônomos, críticos e criativos, capazes de interagir de maneira significativa com o mundo, consolidando o princípio da alfabetização letrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a literatura infantil desempenha papel central no processo de alfabetização, integrando aspectos cognitivos, afetivos e sociais do desenvolvimento infantil. A apropriação da língua escrita, aliada ao contato com textos literários, permite que a criança não apenas decifre palavras, mas construa significado, desenvolva o pensamento crítico e amplie sua visão de mundo.

Conforme a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019, p.41-42), o estímulo à leitura desde os primeiros anos escolares é fundamental para formar leitores autônomos e críticos, promovendo o acesso à cultura escrita de forma ampla e significativa. A literatura infantil, quando mediada de maneira intencional pelo professor, possibilita que a criança vivencie experiências estéticas, lúdicas e emocionais que favorecem o aprendizado e despertam o prazer pela leitura (Oliveira, 1996, p.27; Coelho, 2000, p.202).

Além disso, o ensino da leitura e da escrita por meio da literatura contribui para a construção de habilidades sociais e comunicativas, como argumentação,

Além disso, o ensino da leitura e da escrita por meio da literatura contribui para a construção de habilidades sociais e comunicativas, como argumentação, narrativa, expressão de ideias e escuta atenta (PNAIC, 2012, p.11). Freire (1994, p.32) reforça que alfabetizar é proporcionar à

criança um processo de construção do conhecimento que articula o cognitivo e o afetivo, tornando-a sujeito ativo de sua aprendizagem.

Destaca-se também a função do professor como mediador, ao selecionar textos apropriados, organizar atividades significativas e promover ambientes de leitura motivadores. Corrêa (2023, p.84) alerta que a utilização inadequada da literatura pode gerar aversão à leitura, evidenciando que a intencionalidade pedagógica é determinante para o sucesso da alfabetização letrada.

De forma resumida, a literatura infantil constitui um elemento central na formação da criança, apoiando a aprendizagem da leitura e escrita e promovendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural. Assim, usar a literatura como recurso pedagógico significa ajudar a formar cidadãos alfabetizados, letrados e preparados para os desafios da sociedade.

REFERÊNCIAS

BARROS, T. N.; GOMES, E. O perfil dos professores leitores das séries iniciais e a prática de leitura em sala de aula. Revista CEFAC, v.10, n.3, p.332-342, 2008.

BAZZO, J. L. dos S.; CHAGAS, L. M. de M. C.; MARTINS FILHO, L. J. A leitura literária e o sistema de escrita alfabético no PNAIC/SC: aproximações possíveis. Revista Brasileira de Alfabetização, n.3, 2016. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/138. Acesso em: 3 set. 2025.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, N. N. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, N. N. Literatura Infantil. 7. ed. São Paulo: Moderna, 1991.

CORRÊA, H. T.; MAGALHÃES, R. M. Alfabetizar letrando: uma experiência de sucesso por meio dos textos literários. Interletras, v.5, n.23, 2016.

CORRÊA, H. T. Letramento literário: concepções e práticas. Coord. Márcia Ambrósio. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed., 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

GARCEZ, S. Contos-da-Carochinha: Literatura Infantil enriquece o processo de ler e escrever. Revista do Professor, n.77, p.19-21, 2004. Disponível em: http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espacoalfabetizar-letrar/lecto-escrita/sugestoes/contos-da-carochinha.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

GREGORIN FILHO, J. N. Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Literatura Infantil Brasileira – Histórias e Histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

NUNES, M. S. C.; SANTOS, F. de O. Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na formação de leitores. Perspectivas em Ciência da Informação, v.25, n.2,

p.3-28, jun. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pci/a/d8qjjXtVvK3FzRTXJfRg7Pd/?lang=pt. Acesso em: 03 set. 2025.

OLIVEIRA, M. A. Leitura prazer: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

PNAIC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Unidade 2, Brasília: MEC/SEB, 2012.

REGO, L. L. B. Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. 2. ed. São Paulo: FTD, 1995.

SARAIVA, J. A.; BECKER, C. D.; VALE, L. V. P. Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, M. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZILBERMAN, R. A Literatura Infantil na Escola. 8. ed. São Paulo: Global, 1995.

ZILBERMAN, R. A leitura e o ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 1985

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PRODUÇÃO DE DETERGENTE LÍQUIDO À PATIR DE ÓLEO VEGETAL RECICLADO

Luiz Antonio De Souza

Graduação em Engenharia Química pela Faculdade Oswaldo Cruz (2005); Licenciatura em Química pelas Faculdades Oswaldo Cruz (2006); Graduação em Matemática pela Faculdade Centro Universitário de Jales (2018); Professor de Ensino Médio na EE Thereza Dorothea de Arruda Rego em Química; Professor de Ensino Fundamental na EMEF Guilherme de Almeida.

RESUMO

O uso crescente de óleo vegetal em residências e comércios, aliado ao descarte incorreto desse resíduo, representa um grave problema ambiental. Estudos apontam que 1 litro de óleo pode contaminar até 25 mil litros de água. Este artigo aborda os impactos ambientais do óleo usado e propõe a reciclagem como alternativa sustentável. A reutilização do óleo para produção de detergente líquido promove não só a proteção ambiental, mas também gera benefícios sociais e econômicos, como a geração de renda e redução de custos domésticos. A abordagem baseia-se na economia circular e no conceito de sustentabilidade, propondo soluções acessíveis e aplicáveis em comunidades.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Reciclagem; Óleo vegetal usado; Impacto ambiental; Economia circular; Educação ambiental.

ABSTRACT

The growing use of vegetable oil in homes and businesses, combined with its improper disposal, poses a serious environmental problem. Studies indicate that 1 liter of oil can contaminate up to 25,000 liters of water. This article addresses the environmental impacts of used oil and proposes recycling as a sustainable alternative. Reusing oil to produce liquid detergent not only promotes environmental protection but also generates social and economic benefits, such as income generation and reduced household costs. The approach is based on the circular economy and the concept of sustainability, proposing affordable and applicable solutions in communities.

Keywords: Sustainability; Recycling; Used vegetable oil; Environmental impact; Circular economy; Environmental education.

INTRODUÇÃO

A industrialização trouxe benefícios e também desafios ambientais, especialmente no que se refere ao manejo de resíduos e a destinação adequada dos mesmos. Frente a isso, torna-se essencial buscar alternativas sustentáveis.

Acreditamos ser imprescindível, ter um olhar inovador e responsável, minimizando as consequências que a ação humana provoca em seu habitat. É evidente que, em nosso cotidiano, geramos diversos resíduos que, se descartados de maneira inadequada, resultaria em um desastroso impacto no meio ambiente. Um dos mais perigosos resíduos produzidos por nós, pois afeta de modo bastante abrangente um dos mais preciosos recursos que necessitamos, é o resíduo de óleo vegetal, que pode contaminar solos e corpos d´água inviabilizando seu uso/consumo, sem o devido tratamento.

De acordo com CHELEGON (2008), a crescente preocupação com o meio ambiente é um fator cada vez mais importante no mundo atual, vendo-se o comportamento da sociedade e das organizações, causando impactos nos seus objetivos, missão, valores, estratégias, enfim, no seu contexto geral, agregando uma ferramenta diferencial às empresas do ponto de vista social, ambiental, cultural e econômico. Na visão de GARCIA (2009), “[...] a sustentabilidade representa um estado idealizado de sociedade onde as pessoas vivem muito tempo, digno, confortável e uma vida produtiva, satisfazendo as suas necessidades em um ambiente

saudável e socialmente justo, de modo a não comprometer a possibilidade de outros seres humanos de fazer o mesmo agora e no futuro distante“.

1 - PROBLEMA AMBIENTAL DO ÓLEO VEGETAL USADO

A geração de resíduos oleosos em residências, especialmente o óleo de cozinha usado, representa um grande desafio ambiental. O descarte inadequado pode causar poluição hídrica, entupimento de redes de esgoto e contaminação do solo.

Estudos como os da SABESP apontam o potencial poluidor de pequenas quantidades de óleo. Com o crescimento urbano, esse resíduo aumentou significativamente, sem, contudo, ter um sistema de descarte adequado amplamente adotado.

A adequação de destinação de resíduos torna-se, então, de vital importância para todos, e neste sentido, damos neste artigo atenção direcionada a reciclagem do resíduo de óleo vegetal usado, buscando uma saída sustentável para o mesmo.

Frente a esse cenário, este artigo propõe o desenvolvimento de um processo químico funcional e de baixo custo que possibilite a reutilização do óleo vegetal usado na produção de detergente líquido.

1.1. A RECICLAGEM COMO SOLUÇÃO

A reciclagem do óleo vegetal é uma alternativa viável, que transforma o resíduo em novos produtos, como detergente e sabão. Segundo Braga Junior e Rizzo (2010) e Korilliny (2011), a reciclagem tem grande importância para o meio ambiente por diversos fatores, entre eles a economia de energia, a minimização da poluição do solo, ar e água, traz redução de custos de produção às indústrias, é uma fonte para geração de empregos e principalmente não permite a volta desse material ao meio ambiente o qual gera degradação.

1,2, IMPACTO SOCIAL E ECONÔMICO DA RECICLAGEM

A crescente preocupação com a degradação ambiental tem incentivado a busca por práticas sustentáveis em diferentes setores da sociedade. A reciclagem, tradicionalmente associada à redução da geração de resíduos sólidos, vem ganhando destaque por sua capacidade de promover benefícios econômicos e sociais. Assim, a reciclagem pode ser utilizada como instrumento de transformação social, com foco em três aspectos principais: a diminuição da poluição, a geração de renda e o acesso facilitado a produtos de limpeza de baixo custo. Ainda podemos citar, algumas iniciativas de projetos comunitários baseados nesse conceito têm mostrado resultados positivos na transformação social.

1.3. A RECICLAGEM COMO SOLUÇÃO

A reciclagem é uma das práticas mais eficazes na mitigação dos impactos ambientais causados pelo descarte inadequado de resíduos. Segundo Silva et al. (2020), cerca de 30% dos resíduos sólidos urbanos no Brasil poderiam ser reciclados, mas apenas uma fração é efetivamente processada. A ampliação da coleta seletiva e da educação ambiental pode, portanto, reduzir significativamente a poluição do solo, da água e do ar.

2 - A GERAÇÃO DE RENDA

Além dos benefícios ecológicos, a reciclagem tem se mostrado uma importante ferramenta de geração de renda, especialmente em comunidades de baixa renda. Cooperativas e projetos comunitários que envolvem a triagem, processamento e comercialização de materiais recicláveis têm proporcionado emprego e renda a catadores e pequenos empreendedores. Conforme destaca Pereira (2019), a organização coletiva em torno da reciclagem tem sido fundamental para a inclusão produtiva de populações historicamente marginalizadas.

2.1. ACESSO A PRODUTOS DE BAIXO CUSTO

Diversos projetos sociais têm integrado a reciclagem com a produção de produtos de limpeza, utilizando resíduos como óleo de cozinha usado para fabricar sabão, detergente e outros itens. Essas iniciativas promovem o reaproveitamento de materiais e oferecem produtos de qualidade a preços acessíveis. Além disso, fomentam a economia circular, fortalecem os laços comunitários e aumentam o protagonismo dos moradores locais (Oliveira & Martins, 2021).

2.2. IMPACTOS SOCIAIS E TRANSFORMAÇÃO COMUNITÁRIA

A atuação comunitária baseada na reciclagem tem demonstrado grande potencial de transformação social. Os projetos analisados evidenciam melhorias no nível de organização comunitária, aumento da autoestima dos participantes, maior consciência ambiental e ampliação do acesso a recursos básicos. Tais transformações não apenas melhoram as condições materiais das famílias envolvidas, mas também contribuem para o empoderamento social e político das comunidades.

3. SUSTENTABILIDADE E INOVAÇÃO SOCIAL

Reciclar óleo usado é um exemplo claro de inovação, com responsabilidade ambiental e impacto positivo, direto na vida das pessoas. Incorporar práticas sustentáveis ao cotidiano é essencial para o equilíbrio ecológico e social.

3.1. O PROCESSO QUÍMICO

Segundo uma lenda romana, a palavra “sabão” deriva da semelhança com Monte Sapo, nos arredores de Roma, na Itália. A gordura dos animais que eram sacrificados no fogo para os deuses escorria na madeira queimada do altar até a proximidade dos rios onde as mulheres iam lavar roupas. E elas sentiam certa facilidade em limpá-las com esta nova substância.

O nome “sabonete” teve origem na França, onde a palavra era *Savon* e onde introduziam nos sabonetes cores e aromas.

Os sabões são resultado de uma reação química entre a gordura e um álcali, resultando numa gordura de ação detergente.

Na verdade o sabão foi inventado pelos fenícios 600 anos antes de Cristo. Eles ferviam a banha de cabra com água e cinzas de madeira, obtendo um sabão cremoso.

Foi no século VII que os árabes descobriram o processo de saponificação misturando óleos naturais, gordura animal e soda cáustica. Esta mistura, depois de fervida, endurecia. Foi quando surgiu o sabão sólido. Tendo aprendido com os árabes, os espanhóis acrescentaram óleo de oliva a esta mistura para dar-lhe um cheiro mais agradável.

Nos séculos XV e XVI várias cidades europeias se tornaram produtoras de sabão. As mais conhecidas eram Marselha na França e Savona na Itália, de onde foi originada a palavra *Savon* e o diminutivo *Savonette* ou sabonete.

O sabão branco só apareceu em 1978, ano que marcou o desenvolvimento do sabão moderno. Foi inventado o sabão branco depois da introdução acidental de ar na solução de sabão antes da moldagem.

O desenvolvimento do procedimento químico para a produção de sabão por meio da reação de saponificação, utilizando óleo vegetal usado como matéria-prima principal inclui a adição sistemática de diversos componentes químicos que atuam na reação e no controle das propriedades físico-químicas do produto final, como viscosidade, pH e estabilidade biológica. A metodologia empregada destaca o controle automatizado dos parâmetros de processo por programação Ladder, garantindo a eficiência da reação e a qualidade do sabão produzido.

A saponificação é uma reação química amplamente conhecida e aplicada na produção de sabões, caracterizada pela hidrólise alcalina de triglicerídeos em sal de ácido carboxílico (sabão) e glicerol. Este processo representa

uma importante rota para o reaproveitamento de resíduos oleosos, contribuindo para a sustentabilidade ambiental e econômica. O presente estudo detalha o desenvolvimento de um procedimento químico controlado para a fabricação de sabão utilizando óleo vegetal usado, destacando a função dos componentes auxiliares e o controle automatizado do processo.

Na época de Napoleão, na Europa, o banho ainda não era costume corrente. Muitas pessoas não o praticavam. Até nos tempos da Rainha Elizabeth, acontecia eventualmente uma vez por ano. Felizmente, com o tempo este hábito tornou-se mais frequente ou até diário, mostrando como era importante a remoção de microrganismos da pele, reduzindo os riscos de infecção da mesma. A introdução de fragrâncias aumentou o seu uso.

O uso medicinal dos sabões nos remete aos registros onde são mencionadas suas propriedades medicinais e de limpeza. Alguns cientistas usaram o sabão para curar certos problemas de pele, incluindo a escabiose, a psoríase, a tinea e o herpes tonsurans. Na Europa, no século XIX foram descritos tratamentos com uso de sabonete para a acne e a micose. E nos EUA tentaram tratar a acne com sabão fino feito de azeite de oliva e soda cáustica.

Com o ajuste das fórmulas e o desenvolvimento da indústria química, por volta dos anos 50 foi constatado um baixo índice de alergia ao uso de sabonete como a diminuição de seu custo. Sua função é de eliminar pequenas partículas sólidas da pele, diminuindo o seu ressecamento. Podem também acrescentar óleos vegetais ou minerais.

3.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: REAÇAO DE SAPONIFICAÇÃO

A reação de saponificação consiste na reação de um óleo ou gordura (triglicerídeo) com uma base forte, tradicionalmente hidróxido de sódio (soda cáustica), resultando na formação de sabão e glicerol, conforme apresentado na equação simplificada:

Óleo (Triglicerídeo) + Soda cáustica (NaOH) → Sabão (Sal de ácido carboxílico) + Glicerol

Este processo é amplamente utilizado industrialmente para a produção de sabões sólidos e líquidos, onde a eficiência da reação e a qualidade do produto final dependem da correta proporção dos reagentes e do controle dos parâmetros operacionais.

4. MATERIAIS E MÉTODOS - MATÉRIA-PRIMA PRINCIPAL

O óleo vegetal usado é o reagente principal da reação, passando por decomposição e rearranjo molecular para formar o sabão, configurando uma importante prática de reaproveitamento de resíduos.

4.1. COMPONENTES AUXILIARES

O processo envolve a adição de componentes específicos para melhorar a qualidade do sabão e garantir as propriedades desejadas:

Componente A: Fornece o cátion necessário para a formação do sal de ácido carboxílico; utilizado em forma sólida, previamente dissolvido em solução aquosa para controle estequiométrico.

Componente B: Facilita a solubilidade do óleo na solução, aumentando a eficiência da reação ao permitir melhor separação das moléculas de óleo.

Componente C: Atua como espessante, controlando a viscosidade da mistura durante a transformação, resultando em uma consistência semelhante a massa de pão.

Componente D (água): Controla a diluição e ajusta a viscosidade para um ponto ideal, garantindo a eficiência e a manipulação adequada do produto.

Componente E: Regula a polaridade da mistura e controla o pH, essencial para compatibilidade biológica e redução de impactos ambientais.

Componente F: Contribui para a estabilização do produto e promove a hidratação da pele, minimizando possíveis efeitos adversos durante o uso.

4.2. PROCEDIMENTO EXPERIMENTAL

O processo inicia-se com a adição do óleo usado no reator, seguido do aquecimento até aproximadamente 50ºC. Em sequência, são adicionados os componentes A a F de forma sistemática, conforme uma ordem pré-estabelecida, para garantir a correta reação e propriedades do produto. A operação é controlada por um sistema automatizado baseado em programação Ladder, que regula os parâmetros de vazão e tempo do processo até a finalização.

4.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O controle rigoroso dos parâmetros do processo, associado à composição balanceada dos reagentes e componentes auxiliares, possibilitou a obtenção de um sabão com características técnicas satisfatórias, como poder desengordurante eficaz, pH controlado e viscosidade adequada para uso e manipulação. A automatização do processo garantiu repetibilidade e segurança, além de otimizar o tempo de reação e o consumo de reagentes.

A presença dos componentes C, E e F mostrou-se fundamental para melhorar as propriedades físico-químicas e biológicas do produto, reduzindo riscos de irritação cutânea e aumentando a aceitação do produto final pelos usuários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do procedimento químico baseado na reação de saponificação, com a incorporação de componentes auxiliares específicos e o uso de controle automatizado, demonstrou-se eficiente para a produção de sabão a partir de óleo vegetal usado. Este método não só contribui para a reutilização de resíduos, como também possibilita a obtenção de um produto final com qualidade técnica e segurança para o usuário, alinhado com princípios de sustentabilidade e inovação tecnológica.

REFEFÊNCIAS

Braga Junior, S. S.; Pinheiro, L. R. (2013). A Importância da Reciclagem dos Resíduos Sólidos.

Dorst, J. (1973). Antes que a natureza morra.

Chelegon, M. (2008). A sustentabilidade nas organizações.

Portilho, F. (2010). Sustentabilidade e consumo.

NBR 10004/04. Resíduos Sólidos – Classificação.

TRANSTORNO DO DEFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE EM SALA DE AULA

Patricia Carla Navarro
Graduada em Pedagogia pela UNG - Universidade Guarulhos em 2011; Docente em Educação Infantil e Ensino Fundamental.

RESUMO

Esperamos que estas breves páginas possam lançar uma luz sobre o problema e instrumentalizar professores e equipe escolar para que, juntos, possam desenvolver um trabalho de qualidade para todos os alunos, sem exceção. O presente trabalho apresenta os aspectos físicos e os sintomas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, desmistificando e derrubando o senso comum que afirma que o TDAH é apenas uma forma de justificar comportamentos inadequados e proteger crianças indisciplinadas. Em seguida pretendemos lançar uma luz aos professores que se veem enfrentando o desafio diário de conciliar o trabalho em sala de aula com o comportamento dispersivo e desafiador desses alunos.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Especial; Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

ABSTRACT

We hope that these brief pages can shed light on the problem and equip teachers and school staff so that, together, they can develop quality work for all students, without exception. This work presents the physical aspects and symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder, demystifying and refuting the common misconception that ADHD is merely a way to justify inappropriate behavior and protect unruly children. We then aim to shed light on the daily challenges faced by teachers who find themselves balancing classroom work with the distracted and challenging behavior of these students.

Keywords: Inclusion; Special Education; Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

INTRODUÇÃO

Em tempos de internet, onde todos tem acesso livre à informação, é comum que as pessoas utilizem o Google para buscar informações sobre algo e julguem que leram o correto, o necessário e entendam do assunto, mas não é bem assim!

A internet não utiliza critérios de publicação, qualquer um escreve qualquer coisa e publica.

Portanto sempre que se busca uma informação é preciso verificar a fonte dela. Assim, o diagnóstico do TDAH, sigla para Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, se banalizou e todos se julgam capazes de realizá-lo. Grande equívoco.

Ao longo deste trabalho, iremos nos aprofundar um pouco sobre o que é o TDAH, quais são suas causas, seus sintomas, seu complexo diagnóstico, seus tratamentos e principalmente trataremos sobre o grande desafio de incluir alunos com diagnóstico de TDAH na sala de aula um desafio que precisa da participação e do comprometimento da comunidade escolar e familiar.

Os desafios enfrentados pelo professor em sala de aula atualmente são crescentes e inúmeros. A inclusão de alunos com os mais diversos problemas e deficiências é importante e necessária, mas há que se instrumentalizar os professores com conhecimento e materiais para que esses alunos não sejam apenas inseridos, sejam de fato incluídos na rotina de sala de aula.

O aluno com TDAH é constantemente visto como um problema para a escola. Seu comportamento dispersivo e muitas vezes desafiador pode desestruturar o trabalho do professor, atrapalhando o bom andamento das aulas. Entretanto, se munirmos o professor com informações e principalmente orientações, esse desafio se torna mais fácil de ser superado, permitindo que o professor continue conduzindo suas aulas com grande aproveitamento e sem excluir o aluno com TDAH, pelo contrário, auxiliando também esse aluno a evoluir, apesar de suas dificuldades.

1 - O QUE É TDAH?

O TDAH, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um transtorno neurobiológico, com origem genética que costuma se manifestar na infância e cujos sintomas se estendem ao longo de toda a vida do indivíduo.

É considerado um transtorno comum, sendo formalmente diagnosticado em cerca de 5% das crianças e adolescentes que são encaminhados para especialistas. Essa estatística mostra, por um lado, uma frequência considerada alta para diagnose de transtornos neurológicos, mas repara-se que ela é baseada no total de crianças e adolescentes encaminhados para especialistas. O que significa que 95% dos encaminhamentos não são diagnosticados como TDAH.

É um dado interessante e significativo, já que indica que 95% das crianças e adolescentes com suspeita de TDAH por parte da escola não apresentam de fato o transtorno. É indispensável que o educador entenda que a imensa maioria das crianças passa por alguma fase de desatenção, agitação ou falta de controle de seus impulsos.

Por isso não há necessidade de encaminhamento aos primeiros sinais de um desses comportamentos. Por ser um transtorno neurobiológico crônico, a medicação pode auxiliar no controle dos sintomas, mas a pessoa os terá em maior ou menor intensidade ao longo de toda a vida.

Em alguns casos, os sintomas do TDAH desaparecem. Isso ocorre porque o TDAH está diretamente ligado ao desenvolvimento cerebral. Nos indivíduos com TDAH o córtex motor, responsável pelo desenvolvimento da movimentação corporal, se desenvolve mais rapidamente que o córtex frontal, responsável pelo desenvolvimento cognitivo. Nesses casos, o desenvolvimento cerebral se equilibra e os sintomas desaparecem.

1.1. SINTOMAS DO TDAH

Os sintomas mais popularmente conhecidos são a dificuldade de concentração e atenção, a agitação e a impulsividade, aqueles que costumam despertar a atenção de professores. Porém o TDAH é um transtorno muito mais complexo. Falaremos de seu diagnóstico mais a frente.

Em primeiro momento, os fatores que indicam a possibilidade de TDAH em crianças são a dificuldade de obedecer limites, problemas nos relacionamentos com adultos e outras crianças, a frequência de tombos e outros acidentes físicos causados geralmente pela inquietação, rapidez e pouca precisão dos movimentos. Esses sinais são mais evidentes em meninos do que em meninas. Além disso, a desatenção e a falta de concentração estão sempre presentes na rotina dessa criança. A criança com TDAH não permanece muito tempo na mesma atividade, logo desligando-se e envolvendo-se em outra.

Dessa forma a aprendizagem e o desempenho escolar acabam sendo prejudicados. Note-se que não significa que a criança tem comprometimento cognitivo, mas sua inquietação e falta de concentração a impedem de realizar as mesmas atividades que as outras crianças pelo mesmo tempo e, por consequência, que obter resultados similares.

1.1. SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TDAH

A socialização da criança com TDAH é um desafio quase tão grande quanto o desenvolvimento de sua aprendizagem. Como a criança se envolve facilmente em acidentes, não tem noção de limites ou de obediência, os pais dos colegas ou mesmo os próprios colegas acabam se afastando.

Na escola é comum essa criança ser rotulada de indisciplinada, de desobediente ou de problemática. Aqui mora o desafio dessa inclusão: conscientizar professores e dar a eles instrumentos para lidar com essa criança.

Nos adolescentes, o TDAH se manifesta de forma semelhante, porém potencializada. O adolescente fica mais desafiador, menos obediente, não se concentra e não consegue ficar quieto por muito tempo tampouco consegue controlar seus impulsos.

A necessidade de movimentação contínua se adapta e se transforma em alguns tiques, como chacoalhar a perna, sacodir os pés, batucar em mesas e outras formas

de tiques. Surgem problemas com planejamento e organização do tempo e sérios prejuízos a auto estima. Não raro, adolescentes com TDAH não tratados adequadamente se envolvem em atividades que arriscam sua integridade física, como esportes de alto risco e sem os devidos equipamentos de segurança ou consumo excessivo de álcool e de drogas. O não tratamento do TDAH é extremamente perigoso.

Como qualquer doença não tratada, com o passar do tempo o problema se agrava, complicando cada vez mais a socialização que já é um grande desafio na adolescência e a auto estima, favorecendo quadros depressivos e transtornos de ansiedade. O índice de suicídio entre adolescentes com TDAH não tratado é assustador.

Em adultos os sintomas de TDAH são desorganizados, não conseguem planejar seu tempo, atrasam-se constantemente para compromissos, costumam procrastinar, não conseguem estabelecer uma rotina ou organizar as tarefas de acordo com uma prioridade, tem baixa auto estima, dificuldades de subordinação que causam constantes atritos no ambiente de trabalho com superiores geram alto índice de demissões e frequentes trocas de emprego, sofrem frequentes acidentes de trânsito, tem vida afetiva instável e conturbada, alto índice de ocorrência de gestação não planejada e de dependência química.

Cabe sempre salientar que a apresentação de uma dessas características isoladamente não significa TDAH. O diagnóstico é complexo e deve ser realizado por profissionais especializados.

2. TRATAMENTO EM CRIANÇAS

É importante considerar essa questão do desenvolvimento cerebral para facilitar a compreensão do comportamento do portador de TDAH. O indivíduo com o transtorno simplesmente não é capaz de controlar seus sintomas sem auxílio.

O transtorno é físico, não é psicológico, portanto o indivíduo precisa não apenas de compreensão, mas de tratamento adequado. O tratamento do TDAH precisa abordar diversas frentes, é o chamado tratamento multimodal. O medicamento é necessário para auxiliar na questão física do transtorno. Existem diversos medicamentos disponíveis e só um médico especializado pode recomendar o melhor e mais indicado.

O mais comum e mais conhecido é a ritalina, é necessário que o portador de TDAH seja submetido a psicoterapia sob a ótica Cognitivo Comportamental. No Brasil, essa modalidade pode ser aplicada exclusivamente por psicólogos. Na terapia o paciente vai aprender técnicas de controlar seus sintomas, que irão auxiliá-lo a identificar e minimizar suas dificuldades, minimizando também os prejuízos gerados por elas. Agregar a terapia ocupacional ao tratamento é extremamente importante. Além disso, mudanças no estilo de vida são recomendadas pois trazem comprovados benefícios ao tratamento.

A diminuição do consumo de açúcar e cafeína aliada à prática de exercícios aeróbicos intensos, como corrida ou natação, são a principal recomendação para os pacientes. O indivíduo com TDAH que pratica regularmente atividades físicas tem uma melhora consideravelmente maior em comparação aos que não praticam.

Outro aspecto de crucial importância no tratamento do paciente com TDAH é o que se refere ao círculo de convivência: família e escola. A família precisa receber orientação e suporte para lidar com as situações de desconforto do paciente, assim como orientação e suporte para preparar o ambiente afim de minimizar prejuízos e consequências. Assim como a família precisa saber como agir com essa criança, a escola precisa estar preparada para receber essa criança e para ser agente facilitador de sua aprendizagem.

2,1. A ESCOLA E A CRIANÇA COM TDAH

A criança com TDAH é um desafio dos grandes para qualquer ambiente escolar. Especialmente na sala de

aula, o aluno inquieto e disperso pode desestabilizar o grupo todo caso o professor não saiba como lidar com ele. Infelizmente simplesmente compreender que a criança não faz de propósito ou por maldade não é suficiente para contornar o desequilíbrio que um aluno com TDAH pode trazer para uma sala de aula.

Cabe lembrar que a Declaração de Salamanca, de 1994, garante o direito da criança com qualquer espécie de necessidade especial não apenas ao acesso à escola, mas a atingir e manter um nível adequado de aprendizagem. Esse aluno tem grandes dificuldades de aprendizagem.

Como já foi dito anteriormente, não se trata de um aluno com distúrbio de aprendizagem que o torne incapaz ou parcialmente incapaz de aprender. Para garantir o desenvolvimento desse aluno, o professor precisa de conhecimento, não apenas de boa vontade e disposição que, claro, também são indispensáveis.

É importante que toda a equipe escolar esteja envolvida no trabalho do professor que tenha algum aluno com TDAH. Cada profissional da equipe deve conhecer o aluno para ajudar a evitar incidentes que possam desestabilizar a criança. O professor, a família e o terapeuta da criança devem estar em constante comunicação. Esse trabalho em equipe é importante para que todos compartilhem sucessos e problemas, bem como estratégias e atitudes que levaram a resultados positivos no desenvolvimento da criança.

Durante o dia a dia em sala de aula, o professor pode e deve se valer de algumas estratégias para auxiliar o bom desenvolvimento deste aluno sem comprometer a qualidade do seu trabalho com o restante da classe. A seguir vamos elencar como sugestão algumas dessas estratégias.

O professor deve procurar sempre ter cuidado com suas palavras. Em qualquer circunstância, com qualquer aluno. Mas a criança com TDAH é ainda mais sensível ao que escuta das pessoas com que convive. Por isso o professor deve evitar enfatizar os possíveis fracassos dessa criança e ou comparar seu desempenho com o de outros colegas.

Em contrapartida, elogios e palavras de motivação e encorajamento são sempre adequados não apenas para os alunos com TDAH, mas para todas as crianças de sua sala de aula. Alguém da equipe escolar deve ser a pessoa de confiança do aluno com TDAH, alguém com quem essa criança estabeleça um vínculo mais forte, a quem ela possa recorrer em momentos de crise e que possa lhe acolher em suas necessidades comportamentais ou emocionais.

O professor pode pedir ao aluno que se levante para fazer diversos favores a ele ao mesmo tempo que assegura a mobilidade que a criança precisa, eleva sua auto estima, fazendo-o se sentir útil e de confiança.

Na sala de aula, é recomendável que o aluno com TDAH sente-se o mais próximo possível do local onde o professor passa a maior parte de seu tempo e o mais longe possível de janelas, portas e outras formas de distração. Colegas mais agitados e desatentos também devem sentar mais afastados desse aluno.

Pelo contrário, esse aluno com TDAH deve sentar perto de colegas que possam auxiliá-lo. Perto dele também é recomendado que fique um quadro com a rotina da turma e os comportamentos que são esperados dos alunos em sala de aula.

Tanto quanto possível, o professor deve explicar as matérias de forma pausada, falando perto desse aluno e checando sua compreensão diversas vezes, inclusive apontando o material desse aluno o máximo possível.

O professor deve atentar para permitir que o aluno com TDAH mantenha em sua carteira apenas o material necessário para a execução da tarefa que está sendo proposta. Isso evita distrações desnecessárias e ajuda o aluno a manter o foco. Especialistas em tratamento de TDAH recomendam que o professor escolha entre os colegas um aluno colaborador, que tenha entrosamento e afinidade com o aluno com TDAH e possa auxiliá-lo não apenas no desempenho das atividades intelectuais, mas também e principalmente que possa auxiliá-lo na socialização, integração no grupo e interação com os demais alunos.

As matérias precisam ser apresentadas de maneira curta e objetiva e da forma mais concreta e multissensorial possível. A utilização de cores vivas nos recursos visuais é bastante indicada, assim como manter exposto apenas o necessário para a compreensão do assunto.

Durante a explicação, é interessante que o professor chame o nome do aluno várias vezes, para manter seu foco de atenção e procure saber se ele está acompanhando e entendendo o que está sendo exposto.

Um recurso que traz recursos muito positivos não apenas para o aluno com TDAH, mas para toda a turma é o professor fazer uma breve retomada do que estava sendo estudado antes de iniciar um novo assunto. Essa prática estabelece elos entre os assuntos e facilita o entendimento e a fixação das informações.

É importante que o aluno com TDAH tenha acesso a uma atividade de cada vez. Se o suporte utilizado for um livro ou apostila pré impressos, os próximos exercícios devem ser cobertos por uma folha em branco ou outro item similar. As atividades propostas ao aluno com TDAH precisam acompanhar seu nível de aprendizagem, possibilitando que sejam realizadas com sucesso e as orientações de como realiza-las devem ser o mais curtas e objetivas possível.

A utilização de recursos tecnológicos como tablets, computadores e a internet costuma favorecer a concentração e a execução de tarefas. O aluno com TDAH deve ser avaliado com base em seu próprio progresso individual, já que ele não pode ser comparado com outros alunos, nem seu desempenho pode ser nivelado ao deles. Dessa forma, é recomendável que sejam aplicadas diversas avaliações com conteúdo reduzido. O professor também deve ter autonomia para aplicar avaliações orais caso o aluno tenha maior facilidade de concentração nesse cenário. O tempo para a realização da avaliação mínimo e máximo deve ser pré estabelecido, evitando que o aluno com TDAH fique ansioso e entregue antes de tentar finalizar a avaliação. Também é recomendado que o aluno possa consultar livros e apostilas para a realização das avaliações.

E sua caligrafia não deve ser avaliada. Um grande desafio do aluno com TDAH é conseguir se organizar, organizar seus compromissos e suas tarefas, por isso o professor deve auxiliá-lo a aprender a se organizar. Pedir que anote compromissos, deveres e recados e conferir se ele o fez é uma estratégia de bastante sucesso. Essa tarefa tem maior êxito caso seja executada em conjunto com os pais. Permitir que o aluno leve seu material todo para casa contribui com esse trabalho conjunto.

O estabelecimento de uma espécie de acordo entre aluno, professor e pais determinando quais comportamentos são inesperados, quais são inadequados e quais são inaceitáveis no ambiente escolar ajuda o aluno com TDAH a se sentir mais seguro e a reconhecer o que se espera dele e ajuda o professor a apontar o que ele está fazendo adequadamente e o que não. Esse acordo pode prever pequenas recompensas pelo cumprimento do mesmo e essas recompensas devem ser rápidas, não demorando para serem recebidas.

É recomendado que o professor combine sinais com o aluno que tem TDAH para que possa se comunicar com ele sem que o restante da classe perceba. Isso evita que o aluno se torne o centro das atenções ou se sinta constrangido ou intimidado. Além de estreitar a relação entre o professor e a criança. Momentos críticos onde a falta de concentração e inquietação tendem a se potencializar precisam ser acompanhados de perto pelo professor, que poderá assim auxiliar o professor a passar por eles com maior tranquilidade. Quanto maior for o vínculo entre o professor e o aluno maior a possibilidade de sucesso de qualquer uma dessas estratégias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor precisa ser um verdadeiro super herói para dar conta de todas as suas atribuições sem suporte, sem material, sem apoio, sem tempo, com baixos salários e pouco reconhecimento.

Além desse ou desses aluno com TDAH, ele também irá se deparar com alunos com outras

necessidades especiais e particularidades. Soma-se a todos esses cuidados especiais que ele precisa ter com o trabalho e o ambiente para o aluno com TDAH, o fato dele precisar adequar o mesmo trabalho e o mesmo ambiente a tantas outras diferentes demandas.

Não é possível despejar sobre as costas do professor toda a responsabilidade e cobrança. Toda a comunidade escolar precisa se envolver para que ações como as propostas neste trabalho sejam executadas com sucesso.

Já dizia o dito popular que uma andorinha só não faz verão e um professor sozinho não tem como ser capaz de promover uma mudança e adequação da realidade. Toda a equipe escolar deve se conscientizar que são todas peças de uma mesma engrenagem que só funcionará adequadamente se cada um se comprometer a desempenhar seu papel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Inclusão: o nascer de uma pedagogia.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

Associação Brasileira do Déficit de Atenção. http://tdah.org.br/
Acesso em: 20 de Agosto de 2025.

BARKLEY R. **Transtorno do Déficit de Atenção / Hiperatividade.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

Declaração de Salamanca. UNESCO, 1994.

GOLDSTEIN, Sam e Goldstein, Michael. **Hiperatividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança.** Papirus Editora, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

HALLOWELL, Edward e John J. Ratey. **Tendência à Distração.** Rio de Janeiro, Rocco, 2000.

MUSZKAT, Mauro. **TDAH Interdisciplinaridade, Intervenção e Reabilitação.** All Print Editora.

ROHDE, Luiz e Benckik, Edyleine. **Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: O que é? Como ajudar?** Porto Alegre, Editora Artes Médicas,1999.

Tudo o que você precisa saber sobre a doença TDAH. http://tdah.novartis.com.br/
Acesso em: 20 de Agosto de 2025.

NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional

EDUCAR E EVOLUIR