

v.14 n.8 dezembro 2024

Revista Científica

SISTEMÁTICA

 **hawking**
EDITORA

Revista Sistemática
v.14 n.8 dezembro 2024

EDITORIAL: Betijane Soares de Barros

REVISÃO ORTOGRÁFICA: Editora Hawking

DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira da Silva

DESIGNER DE CAPA: Editora Hawking

IMAGENS DE CAPA: <https://pixabay.com/pt/illustrations/ai-gerado-m%C3%A3os-pol%C3%ADgono-poligonal-8488779/>

ARTE FINAL: Editora Hawking

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



A Revista Sistemática está sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

NOTAS DO EDITOR

Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Sistemática a partir do seu smartphone ou tablet, escaneie o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão impressa.

Revista Sistemática /Editora Hawking

- Vol 14, n.8 (2024) – Maceió – AL: Editora Hawking, 2024 –
Trimestral

ISSN 2675-5211

1. Revista Sistemática – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

Editora Hawking
2024

Av. Fernandes Lima, nº 08 - Farol Maceió - Alagoas, CEP 57051-000 Disponível em:
www.editorahawking.com.br
editorahawking@gmail.com

DIREÇÃO EDITORIAL

Dr^a Betijane Soares de Barros

Instituto Multidisciplinar de Alagoas

– IMAS

<http://lattes.cnpq.br/4622045378974366>

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Adriana de Lima Mendonça

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2001)

Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas

(UFAL, 2004) Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas

(UFAL, 2009)

Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós Doutorado

(PNPD/RENORBIO/CAPES, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/0381713043828464>

Dr. Anderson de Alencar Menezes

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP,

1998) Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo)

(UNISAL, 2002) Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Uporto, Portugal, 2009)

<http://lattes.cnpq.br/3996757440963288>

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadoli

Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC,

1999) Licenciada em Educação Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO,

2019) Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade

Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL, 2015)

Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A,

(UNYLEYA, 2017)

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A,

(UNYLEYA, 2017)

Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya

Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA,

2016) Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela

Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2001)

Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas Perspectivas pela Universidade Federal de

Lavras (UFLA, 2002)

Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas

(UFAL, 2011).

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015).

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)

Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió

(CESMAC, 2015) Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas

(UFAL, 2010) Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE,

2018) <http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadoli

Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1996) Mestre em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2000)

Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2004) <http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Jamyle Nunes de Souza Ferro

Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2012)

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2016) Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018) <http://lattes.cnpq.br/2744379257791926>

Dr^a. Laís Agra da Costa

Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)

Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018) <http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr. Patrocínio Solon Freire

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 2000) Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia Salesiana (UPS- Itália, 2004) Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP, 2004) Especialista em Gestão Educacional pela Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006) Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2009) Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2014) <http://lattes.cnpq.br/5634998915570816>

Dr. Rafael Vital dos Santos

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006) Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010) Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014) <http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadoli

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadoli

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Laís Agra da Costa

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr^a. Lucy Vieira da Silva Lima

<http://lattes.cnpq.br/0010369315381653>

Dr. Rafael Vital dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

EDITORIAL

Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

A revisão sistemática com ou sem metanálise é uma pesquisa secundária, pois reuni estudos que já foram analisados cientificamente, chamados de primários, para responder uma questão específica de pesquisa. Este tipo de revisão de literatura é planejada e obedece a critérios de inclusão e exclusão. É possível evitar e superar os possíveis vieses que o pesquisador possa ter durante a seleção e análise de um tema, com a aplicação de estratégias científicas por meio desta metodologia (PERISSÉ; GOMES; NOGUEIRA, 2001; GALVÃO; SAWADA; TREVISAN, 2004). Ao reunir resultados de várias pesquisas e descrever os níveis de evidência científica de cada documento avaliado, o leitor perceberá a credibilidade da revisão. A revisão sistemática é abrangente, imparcial e reproduzível. Este processo de revisão de literatura localiza, avalia e sintetiza o conjunto de evidências dos estudos científicos para se obter uma visão ampla e confiável da estimativa do efeito da intervenção (HIGGINS; GREEN,2009).

A sistematização proporciona a análise crítica quantitativa e/ou qualitativa, esta última permite o desenvolvimento de categorias temáticas e subcategorias, que levam a discussão dos resultados analisados dos documentos científicos, de maneira sintetizada e integrada. A revisão sistemática integrativa é um tipo de revisão de literatura também planejada, mas que integra metodologias diferentes, ou cruzamento de descritores, ou conhecimento empírico com o científico. Pode também integrar opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas analisadas (WHITEMORE; KNAFL, 2005). Na maioria das vezes sua natureza é qualitativa.

As características metodológicas dos trabalhos científicos são classificadas conforme o nível de evidência, segundo a proposta de Melnyk e Fineout-Overholt, em: I - Evidências provenientes da revisão sistemática ou metanálise de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados; II - Evidências derivadas de, pelo menos, um ensaio clínico randomizado controlado bem delineado; III - Evidências obtidas de ensaios clínicos bem delineados sem randomização; IV - Evidências provenientes de estudos de coorte e de caso controle bem delineados; V - Evidências originárias da revisão sistemática de estudos descritivos e qualitativos; VI - Evidências derivadas de um único estudo descritivo ou qualitativo e VII- Evidências oriundas da opinião de autoridades e/ou relatórios de comitês de especialistas.

Os resultados das revisões Sistemáticas proporcionam a Prática Baseada em Evidências (PBE). A PBE é um movimento que surgiu para integrar a teoria à prática, com finalidade de reunir, aplicar e avaliar os melhores resultados de pesquisa para uma conduta clínica eficaz, segura e acessível.

A tomada de decisão, na PBE, incorpora a busca da melhor e mais recente evidência, competência clínica do profissional, valores e preferências do paciente ao cuidado prestado (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008), quando aplicada na área da saúde. Observa-se que as revisões sistemáticas, com ou sem metanálise, provenientes de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados estão no topo da evidência. Contudo, todas as áreas do conhecimento podem ser contempladas com o método da revisão sistemática integrativa, pois aproxima o pesquisador da problemática que deseja investigar, traçando um panorama sobre sua produção científica, a fim de conhecer a evolução do tema ao longo do tempo, em diferentes contextos, como também conduzir caminhos para pesquisas futuras (BOTELHO; CUNHA; MACEDO; 2011).

Seguem, a seguir, as seis etapas da revisão sistemática integrativa (WANDERLEY FILHO; FERREIRA, 2019): 1ª) Escolher tema, pergunta norteadora, objetivo geral, estratégias de busca, bancos de terminologias, descritores livres e estruturados, string de busca e bibliotecas virtuais; 2ª) Definir período de coleta dos dados, critérios de inclusão, critérios de exclusão; 3ª) Selecionar o número de trabalhos para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavras-chave e título) e resultados, os quais devem conter os descritores utilizados no estudo; 4ª) Desenvolver categorias temáticas por meio da análise dos trabalhos científicos investigados; 5ª) Analisar, interpretar e discutir os resultados; 6ª) utilizar tecnologias digitais para otimizar o tempo e apresentar a revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros.

Ferramentas oriundas de tecnologias digitais contribuem para o aprimoramento e qualidade das revisões sistemáticas, tais como: bancos de terminologias (DECS, MESH), que possibilitam o uso de descritores codificados para a eficiência do levantamento das publicações científicas; como também as bibliotecas virtuais (Periódicos da CAPES, ScienceDirect, Wiley, PubMed, Mendline, Scopus, Scielo...), que facilitam a acessibilidade aos trabalhos científicos, que estão sendo publicados em todo o mundo.

SUMÁRIO

A INSERÇÃO DE JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS PARA ALUNOS DOS ANOS INICIAIS

Jaíne Ferreira Lima

Simone Santos de Jesus

Rodrigo Mota Albuquerque de Oliveira

Jonas dos Santos Lima

Woshington Ribeiro Rocha..... 1

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma abordagem acerca da(s) metodologia(s) e do papel do(a) pedagogo(a) nesse processo.

Laura Beatryce Vasco da Hora

Maura Roberta Soares Santos

Woshington Ribeiro Rocha

Jonas dos Santos Lima

Gleide Selma dos Santos Lima..... 14

EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS SOBRE O USO DA TERAPIA FLORAL NO TRATAMENTO DA OBESIDADE E COMPULSÃO ALIMENTAR

James Farley Estevam dos Santos

Nidia Caroline Marques Bezerra

Telma Ferreira dos Santos

Cynara Alves de França

Larissa Tabosa Simplicio..... 30

O FORTALECIMENTO DOS LAÇOS ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA APRENDIZAGEM

Josilene Felix Santos

Maria Joaquina das Dores Feitosa

Jonas dos Santos Lima

Maria Lucia Perene Silva Lima..... 49

A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA COGNITIVA

Lucilene Ferreira Brito

Mayara Canário da Silva

Rodrigo Mota Albuquerque de Oliveira

Jonas dos Santos Lima

Woshington Ribeiro Rocha..... 63

A METODOLOGIA DE ENSINO OFERTADA AOS PCDs - TEA - NA ESCOLA FREI ARNALDO MOTTA E SÁ, NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE IGREJA NOVA, ALAGOAS

Irene dos Santo

Gislene Muniz dos Santos Batista

Jonas dos Santos Lima

Woshington Ribeiro Rocha..... 78

**DESAFIOS DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM TEA NO
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROF. LÚCIA
NOGUEIRA MOREIRA EM PENEDO - ALAGOAS**

Mayara Silva Gomes

Myllene Santos Luz

Maria Lúcia Pereira Silva Lima

Jonas dos Santos Lima

Woshington Ribeiro Rocha..... 97

**EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR E FORMAÇÃO CIDADÃ:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Claudiene Cordeiro Leandro Bispo

José Eronildo de Melo

Marcia Fabiane Lira de Almeida

Maria Sizino de Lira Santos

Marli da Silva

Simone Cerqueira Rocha

Betijane Soares de Barros..... 114

**A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PRECOCE E DO
ACOMPANHAMENTO DA QUERATOSE ACTÍNICA EM IDOSOS**

Lidya Hellen de Sousa Oliveira..... 126



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

A INSERÇÃO DE JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS PARA ALUNOS DOS ANOS INICIAIS

Jaíne Ferreira Lima¹

Simone Santos De Jesus²

Rodrigo Mota Albuquerque de Oliveira³

Jonas dos Santos Lima⁴

Woshington Ribeiro Rocha⁵

RESUMO

O brincar pode ser considerado uma prática que propicia a formação sociocultural, afetiva cognitiva e emocional de uma criança. Nos processos que envolvem o brincar, a criança consegue aprender, explorar o mundo ao seu redor, desenvolver o senso crítico, se movimentar e até mesmo entender a realizada na qual está inserido. Nesse viés, o estudo objetivou analisar as contribuições dos jogos e brincadeiras para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa realizada, de nível exploratório com abordagem qualitativa, se utilizou do método estudo de campo, efetivando, desse modo, a investigação da interação de crianças em sala de aula durante a aplicação de jogos, brinquedos e brincadeiras enquanto ferramenta lúdica e didática. Ademais, para a coleta de dados durante as intervenções práticas, o procedimento de coleta de dados utilizado foi a observação direta dos participantes. Ao final, os resultados obtidos direcionam a compreensão de que crianças dos anos iniciais, Ensino Fundamental, têm uma aprendizagem mais significativa e eficiente quando o professor agrega o brincar enquanto metodologia de ensino e, conseqüentemente, essa influencia também no conhecimento de crianças acerca de sua cultura e vivências.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Crianças; Jogos; Brinquedos; Brincadeiras.

¹ E-mail: jayneflima2012@gmail.com.

² E-mail: simone.1987jesus@gmail.com.

³ E-mail: rodrigomoin@gmail.com.

⁴ E-mail: prof.jonas@frm.edu.br

⁵ E-mail: prof.woshington.rocha@frm.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Jogos, brinquedos e brincadeiras, historicamente fazem parte do contexto cultural de crianças ao redor do mundo, desde os primórdios dos tempos, porém a sua importância e influência na realidade e nos processos de desenvolvimento, aprendizagem e construção identitária infantil, provavelmente só começou a ser compreendido paralelo ao momento em que as concepções de infância foram criadas.

A partir disso, este artigo elenca o seguinte problema central: de que maneira jogos, brinquedos e brincadeiras contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Partindo disso, a justificativa do artigo se dá pela necessidade de problematizar e compreender como os jogos e brincadeiras, enquanto ferramentas lúdicas podem proporcionar a inventividade infantil, fazendo com que crianças construam memórias, identidade (culminando em uma transformação social).

Como objetivo geral, o artigo busca analisar as contribuições dos jogos e brincadeiras para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos

alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já enquanto objetivos específicos, a intenção é a) Investigar o brincar no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental com os jogos e os brinquedos; b) Avaliar o desenvolvimento dos alunos através dos jogos, brinquedos e brincadeiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e c) Compreender a importância das atividades lúdicas no cotidiano das crianças no Ensino Fundamental dos anos iniciais.

Nos tópicos de revisão de literatura, o artigo irá trazer duas discussões principais: no primeiro tópico será abordado o contexto social e cultural de jogos, brinquedos e brincadeiras e como esses afetam a vida de crianças, enquanto no segundo será como podem e fazem diferença nos processos cotidianos de aprendizagem e ensino em contextos escolares formais e não formais, bem como sua importância para os anos iniciais do ensino fundamental.

Desse modo, durante a Idade Média, tanto os primeiros anos de vida, quanto a infância (até 12 anos de vida), só se diferenciavam da vida adulta pelo tamanho e força díspares do ser humano adulto, e isso se refletia em como estes eram vistos dentro dos contextos de

cultura e educação em que brincadeiras atravessam as crianças.

Sob outro viés, na Idade Moderna, as brincadeiras já tomam uma dimensão diferente para o contexto infantil. Junto aos jogos e brinquedos, essas são compreendidas como uma ação espontânea e inerentes as crianças e que precisam ser estimuladas desde os primeiros momentos meses de vida. Apenas em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, isso passa a ser assegurado e reafirmado com o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, nos quais em ambos o brincar precisa ser assegurado a todas as crianças em diferentes recortes sociais e culturais dentro do território nacional.

Portanto, a escola se coloca como uma instituição que pode promover, por meio das brincadeiras e jogos, das didáticas e estratégias pedagógicas, brincadeiras lúdicas e divertidas que articulem ensino e recreação para que crianças possam aprender não apenas o que é relativo ao ensino regular, mas também sobre elementos da educação informal.

2 JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: CONTEXTOS HISTÓRICOS E SOCIOCULTURAIS

Não é incomum que jogos, brinquedos e brincadeiras acabam sendo interpretados como sinônimos, mas cada um tem uma função e significado diferente que podem se complementar quando analisados em conjunto. Assim, os jogos historicamente “têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar” (Kishimoto, 1998, p. 15). Para além disso, as brincadeiras, no entanto, possibilitam a criança o desenvolvimento de suas expressões e de sua liberdade. Enquanto atividade recreativa e lúdica, a brincadeira é um elemento inerente a diferentes culturas, haja vista que faz parte da vivência cotidiana do ser humano. De acordo com Oliveira:

Por meio da brincadeira a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz-de-conta e os de alternância respectivamente. Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu

funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferenças perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característicos de seu pensamento verbal (Oliveira, V., 2000, p. 160).

Por envolver ações e situações espontâneas e de recreação, elas motivam as crianças a compreenderem situações e a realidade do mundo ao seu redor pelo entretenimento coletivo ou individual. Ainda assim, em cada lugar, o mesmo jogo pode possuir motivações e significados diferentes, mas ainda assim, de um modo geral, todos os jogos possuem a utilidade de desenvolver a convivência e a coletividade entre crianças, a democracia e o conhecimento de regras sociais, com isso, o jogo propicia a compreensão de regras, a convivência social e o autoconhecimento.

O brinquedo, enquanto objeto e/ou artefato cuja finalidade pode ser o entretenimento ou o aprendizado “se autodefine como agente de transmissão metódica de conhecimentos e habilidades” (Oliveira, 1984, p. 44). Nesse tocante, as brincadeiras e jogos são artefatos de suporte e podem ser

elementos de aproximação social e cultural entre crianças diferentes, além de ser um aliado no processo de desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, bem como de melhora na concentração, desenvolvimento motor e amadurecimento emocional.

Neste processo de construção sociocultural que envolve as crianças e brincadeiras, diferentes gerações da história pós-moderna, experienciaram diferentes tipos de formas de brincar. Entre os anos 40 e 60, os Baby Boomers, que cresceram no pós-segunda guerra tinham brincadeiras simples que não necessariamente objetivavam a competitividade; já a Geração X, entre os anos 60 e 80, que viveram a Guerra Fria vivenciou brincadeiras competitivas e tinha a característica de brincarem sozinhos; por fim, a Geração Y, anos 80 a 95, por terem testemunhado a popularização da internet, tiveram mais acesso e dependência de tecnologias para desenvolver as brincadeiras e jogos dos quais tinham interesse.

O corpo brincante se coloca sobre o território como instrumento de execução de jogos e brincadeiras. Das mais tradicionais às mais tecnológicas, é no corpo e sobre o corpo onde se articulam os elementos sociais e

culturais de externalização de ações e emoções. Experimentar e vivenciar, hábitos e sentimentos, intenções, ensinamentos, é promover a ressignificação do mundo ao redor da criança. Assim, Vygotsky discorre que:

As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do vivenciou, mas uma reelaboração de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (Vygotsky, 2018, p. 18).

Esse corpo, mesmo que em processo de construção identitária e do ser, se dispõe a utilizar imaginação e memórias, oriundas de suas vivências no ambiente em que vive para construir novas brincadeiras e entrar no jogo. No entanto, é preciso considerar que cada classe social produz crianças com

vivências diferentes, bagagens e jeitos diferentes, propiciando assim maneiras diferentes de participarem de brincadeiras e jogos. Ainda pode-se considerar que:

[...] a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é a outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema, sob a orientação de um adulto ou um companheiro mais capaz (Vygotsky, 2018, p. 130).

A performance, no ato de participar, vai ser diferenciada e precisa ser considerada em cada ação, gesto e principalmente em cada reação tomada a partir de sanções ou validações que podem ocorrerem em uma brincadeira. Compreender que isso afeta também as narrativas é compreender que no brincar, segundo Vygotsky:

Identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que

monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação (Vygotsky, 2018, p. 17).

A ideia de performance é então como se fosse uma exteriorização da vida com a brincadeira, não se sabe ao certo onde começa ou termina a brincadeira e a vida real experienciada pela criança, é seu processo inventivo. A cultura agregada ao brincar, gera um fenômeno potente que reflete a realidade de uma determinada sociedade, e a molda. A brincadeira é um teste na vida cotidiana, é onde aprendemos a enfrentar o mundo e expressar o que está nas mentes e corações. Ela é essencial para o crescimento de uma cultura dinâmica, viva, plural, diversa, inclusiva e cidadã.

Além disso, ao se pensar em transmissão de tradições, através de brincadeiras crianças podem e conseguem conhecer histórias e práticas culturais de maneira que se agregue a prática oral de transmissão de saberes.

Mais do que apenas ouvir acerca das tradições, a criança consegue visualizar, sentir, ouvir, perceber e aprender participando daquelas manifestações culturais que os mais velhos os podem repassar.

Outro elemento de cultura que tem a ver com transmissão de tradições, que podem influenciar as crianças, é o processo de continuidade da cultura. Apesar de brincadeiras, jogos e brinquedos possuírem maneiras comuns de uso, novas maneiras de brincar, usar os brinquedos, e operacionalizar jogos. As mudanças sociais, culturais e tecnológicas se refletem também outras e novas formas de salvaguardar jogos, brinquedos e brincadeiras. Um exemplo disso, são as versões digitais de brincadeiras para serem jogadas via internet, e a própria adaptação cotidiana das brincadeiras de acordo com recursos, ambiente, quantidade de brincantes/jogadores, local, pode trazer a perspectiva de inovação para todos esses elementos de forma que pareçam atrativos para as crianças.

Por fim, as brincadeiras, jogos e o processo do brincar, auxiliam na manutenção cultural, e na formação individual dos sujeitos ali inseridos. A preservação de uma cultura através de habilidades cognitivas pode auxiliar na

expressão criativa cultural de um povo e da educação patrimonial de suas crianças. Além disso a promoção da inclusão e da integração ao território e a história, gera laços entre pessoas de diferentes e semelhantes culturas além de ampliar fronteiras e diversificar a cultura a ser apreciada.

3 PROCESSOS PEDAGÓGICOS NO USO DE JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

No ambiente escolar, jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte do contexto pedagógico de aprendizagem e construção de conhecimento. Enquanto atividade natural, a brincadeira, ainda que não esteja sendo levada para a sala pelo professor, está presente com o comportamento das crianças que comumente tendem a transformar qualquer oportunidade de convivência em brincadeira.

Esse processo, Vygotsky (2018) denomina de reelaboração. Na reelaboração, crianças subvertem o mundo objetivo e se integram às subjetividades, modificando objetos e o quer que esteja ao seu redor para desenvolver a imaginação. Considerando que a brincadeira está intrinsecamente associada à sociedade e

as relações cotidianas, é na reelaboração que crianças também reconstruem, recompõem, recuperam, e refazem o mundo que conhecem, movimentando, dando fluxo e ressignificando a cultura que lhes são inerentes.

Na reelaboração, ainda se pode considerar que experiências influenciam na evolução cognitiva, em que desenvolvimento, aprendizado e construção de repertório, no caso de crianças, são processos contínuos e dinâmicos. Nessas situações, crianças não são agentes passivas que apenas absorvem informações, ao contrário, elas transformam ativamente as interações culturais e sociais que afetam sua cognição, a partir de sua imaginação com o uso de brinquedos, brincadeiras e jogos.

Em sala de aula, o processo de reelaboração pode ser percebido em diversas metodologias que podem inclusive envolver jogos, brinquedos e brincadeiras. Alguns exemplos são os projetos interdisciplinares em que o aluno poderá ser instigado a produzir projetos, de maneira contextualizada e aplicá-lo de maneira criativa, multiplicando o conhecimento. Outra estratégia prática de promoção da criatividade e inovação através da reelaboração as atividades de

aprendizagem baseada em problemas, onde situações do dia a dia, trazidas para a sala, podem aproximar o aluno da compreensão da disciplina que está sendo estudada.

Ao mesmo tempo, existem alguns desafios para a aplicação e compreensão da reelaboração em sala de aula. De fato, nem sempre se consegue aliar jogos, brinquedos e brincadeiras com a estimulação do processo de reelaboração pelo aluno. Muitas vezes, a realidade de sala de aula limita o professor. Em muitos casos, as escolas dispõem de recursos limitados, o processo de formação de professores as vezes não traz à tona esses conceitos, ou até mesmo o tempo de planejamento para certas atividades pode ser apertado.

Outras motivações mais intensas estão ligadas a resistência de diversos profissionais em trazer novas abordagens para a sala. É preciso que o professor esteja sempre aberto e atento às inovações e às demandas que o ambiente escolar e os alunos exigem. Outro fator é a heterogeneidade de alunos que pode ser outra possível barreira para aceitação de metodologias que impulsionem a reelaboração enquanto processo pedagógico e criativo no espaço escolar, o que desafia o profissional da educação a encontrar estratégias, para driblar os

empecilhos e motivar os alunos a participarem das atividades propostas pela escola.

Além disso, o processo pedagógico que insere jogos, brinquedos e brincadeiras, consegue aumentar a participação do aluno não apenas na aula, mas em toda a vivência escolar, estimulando a aprendizagem dentro e fora da sala de aula, e instigando o professor a cada vez mais inserir esses três elementos como recurso metodológico, para além das preconizações da Constituição, da BNCC, e da LDB que consideram os efeitos, as potencialidades, consequências e os resultados positivos que podem ser vistos e percebidos no comportamento, na capacidade de sociabilidade, no processo educativo e de aprendizagem das crianças que têm esse direito mais que assegurando dentro e fora da sala de aula.

Quando o educador sabe a diferença que faz o uso de brincadeiras em sala e de sua eficácia e eficiência na progressão do aprendizado, além das competências socioemocionais de uma criança, ele coloca em prática a BNCC quando diz que por meio do brincar as crianças podem explorar diversos aspectos.

De diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso à produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 36).

Seguindo esse raciocínio, ainda considerando os processos pedagógicos, a BNCC (2017), recomenda que jogos precisam ser distinguidos entre “conteúdo específico” e “ferramenta auxiliar de ensino”. Enquanto o primeiro trata o jogo que possui o “valor em si”, o segundo é aquele “entendido como meio para se aprender outra coisa”, como dito anteriormente, uma ferramenta lúdica de produção e de alcance do conhecimento, que pode e deve ser estimulada pelo professor em sala. O progresso educativo, neste caso, pode se dar pela organização do aluno em grupo, o uso de suas capacidades sociais, as experiências de vida e criativas na criação de jogos e brinquedos e sua execução que visa a

absorção do conteúdo específico abordado em sala. Com isso, a BNCC se faz importante pois trata das competências que o aluno desenvolve em sala, mesmo com jogos e brincadeiras. Assim:

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 08).

Logo, projetos que inserem brincadeiras e brinquedos, estimulam a capacidade imitativa da vida social ao redor, potencializando o desenvolvimento humano da criança. O brincar livre ou coordenado, em contexto escolar ou contexto não-escolar, pode proporcionar que o aluno ou uma turma seja o sujeito protagonista das ações e possa participar de possíveis melhorias no processo de uso e execução das brincadeiras. Concomitantemente, o educador precisa se colocar como um agente de mudanças sociais, já que, por estar direcionando as crianças em suas

vivências escolares, ele é espelho e exemplo para todas as crianças ao seu redor.

4 METODOLOGIA

O presente artigo é de nível exploratório, uma vez que este tipo de pesquisa “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” (Gil, 2008, p. 27). Além disso, quanto ao tipo de pesquisa, esta é um estudo de campo que tem como prerrogativa “o aprofundamento das questões propostas” e “apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa” (Gil, 2008, p. 53).

Para além disso, outra característica relevante a pesquisa de campo, é que nela “estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes” (Silva, 2014, p. 28). Assim, isso se deu tanto nas investigações teóricas quanto nas intervenções práticas de campo em que os alunos do ensino fundamental foram observados e investigados em suas interações no meio social escolar, pois nesse tipo de metodologia utiliza-se com maior frequência técnicas de observação.

Desse modo, o artigo buscou compreender o campo da educação, no ensino fundamental – anos iniciais a partir de jogos, brinquedos e brincadeiras.

Os procedimentos metodológicos se deram em duas etapas: a primeira etapa foi a construção do projeto e da parte teórica do presente artigo, e a segunda e mais importante etapa: a pesquisa de campo. Concomitantemente, foi realizado o planejamento do projeto pensando em como jogos, brinquedos e brincadeiras, sob vários enfoques, podem ser utilizados em sala de aula, quando o professor organiza e utiliza abordagens e procedimentos de maneira lúdica e pedagógica.

A segunda etapa, e principal, foi a execução do trabalho de campo. Foram realizadas quatro aulas (uma para cada turma) com alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Educação Básica Santa Luzia, na cidade de Penedo, nas datas 25 e 26 de setembro de 2024, onde foram propostos três jogos e brincadeiras com o uso de brinquedos, e assim foram investigados a participação dos alunos com jogos propostos, além de como a aplicação de jogos, brinquedos e brincadeiras em sala de aula contribuem para os processos de ensino e aprendizagem.

No campo, foram alcançadas 60 crianças ao todo e em cada aula foi aplicada a principal técnica da pesquisa de campo, a fim de que dados importantes fossem coletados. Essa técnica é a observação direta dos participantes que consiste em uma análise atenciosa do campo e do comportamento dos participantes de modo que as ações ali realizadas direcionem o pesquisador para respostas que ele precisa (Gil, 2008). Por fim, para análise de dados, foi utilizada a análise descritiva em que se interpretam os dados obtidos em campo, junto aos objetivos específicos delineados durante a pesquisa a fim de que sejam comprovadas as teorias aqui propostas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas datas 25 e 26 de setembro de 2024, foi realizada a etapa de concretização do projeto com uma visita aos alunos da EMEB Santa Luzia, localizada na Avenida Wanderley, 920, Penedo-AL. Nesse sentido, alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, do

horário vespertino, foram os participantes das atividades propostas com jogos, brinquedos e brincadeiras.

A intenção era, de fato, responder ao problema de pesquisa, compreendendo como as brincadeiras são relevantes no processo de aprendizagem, como brinquedos e jogos podem contribuir e elevar o ensino, diversificando o cotidiano em sala de aula e trazendo os alunos para a participação efetiva e despertando o seu interesse. Assim, a aula se iniciou com a apresentação das proponentes do projeto para os alunos, relatando acerca do próprio projeto e de como seriam realizadas as atividades naquela tarde.

Em seguida, foi feito o quebra-gelo da batata quente, uma brincadeira para que os alunos pudessem se interessassem pelo que iria acontecer e para que todos pudessem socializar e se conhecer. Cada aluno, quando a batata parasse em sua mão, deveria falar o nome, o que gosta de fazer e onde mora. Desenvolvendo assim as habilidades sociais, culturais e também habilidades relacionadas as linguagens e a cognição.

Figura 1 – Jogo de Adição

Fonte: Autores (2024).

Após finalizado o primeiro jogo, foi realizado um outro que, diferente da brincadeira “quebra-gelo”, foi relacionado a aprendizagem de matemática. Os alunos deveriam sortear no envelope verde (Figura 1) círculos e retângulos e, após isso, deveriam realizar a operação matemática de somar os números, dando assim a resposta correta. Esse tipo de jogo e o brinquedo criado para sua execução podem ajudar o professor até mesmo a realizar o nivelamento da turma quanto ao conhecimento das operações matemáticas, se aplicado com outras operações – subtração, divisão e multiplicação – justamente pelo fato de

Figura 2 – Jogo do Antecessor e Sucessor

Fonte: Autores (2024).

que o layout do jogo proporciona essa flexibilidade de uso.

Posteriormente, foi promovido o jogo dos números antecessores e sucessores. Ainda utilizando as proposições, competências e habilidades da matemática, os alunos se dirigiam a bancada e deveriam encontrar, na caixa os números antecessores e sucessores correspondentes aos números já dispostos na bancada. O aluno que acertasse mais ganhava o jogo, e a professora, aplicando o jogo/brincadeira na sala, pôde compreender também o nível de conhecimento dos alunos sobre a ordem dos numerais e como eles tinham, ou não, a habilidade de

reconhecer antecessores e sucessores dos números indicados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos demonstraram o interesse em aprender e a participar de mais jogos e diferentes brincadeiras que os desafiassem não apenas a aprender as matérias e assuntos dados em sala de aula, mas também a competir. Nesse sentido, a competição deixou os alunos mais interessados e atentos a cada comando e explicação, uma vez que cada um queria dar o seu melhor e ser o primeiro a vencer todas as disputas.

Levando em consideração esse aspecto, o caminho trilhado evidencia a importância de jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem (quando o aluno direciona sua atenção ao jogo/brinquedo proposto), uma vez que foi possível detectar que os discentes se interessaram pela proposta da atividade - saindo do tradicional ensino (quadro – giz – caderno – lápis). Logo, constata-se a importância da inserção de jogos, brinquedos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

ECHEVARRIA, A. et al. **Jogos e brinquedos e brincadeiras: história dos jogos e a constituição da cultura lúdica**. XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão, UNICRUZ, 2012.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez 1998.

OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo.**

São Paulo: Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, V. B. de. (org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.**

Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, A. J. H. da. **Metodologia de pesquisa: conceitos gerais.** 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo:

Expressão Popular, 2018.



Esta obra está sob o direito de Licença
Creative Commons Atribuição 4.0
Internacional.

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: uma abordagem acerca da(s) metodologia(s) e do papel do(a)
pedagogo(a) nesse processo.**

Laura Beatryce Vasco da Hora¹

Maura Roberta Soares Santos²

Woshington Ribeiro Rocha³

Jonas dos Santos Lima⁴

Gleide Selma dos Santos Lima⁵

RESUMO

Este estudo explora a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, com foco no papel do pedagogo e nas metodologias de ensino aplicadas durante essa fase. O objetivo é analisar como as práticas pedagógicas, especialmente aquelas baseadas no brincar, contribuem para uma adaptação gradual e acolhedora dos alunos. Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa, centrada em revisão bibliográfica, com o intuito de identificar os desafios e estratégias adotadas no processo de transição. Neste cenário, os resultados destacam que práticas lúdicas e o envolvimento da família são fundamentais para minimizar o impacto emocional e facilitar a adaptação das crianças ao novo contexto escolar. Assim, conclui-se que uma transição estruturada, que respeite o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, proporciona uma base sólida para o aprendizado contínuo e promove um ambiente escolar mais seguro e inclusivo para os alunos.

Palavras-chave: transição escolar; educação infantil; ensino fundamental; pedagogo; contribuições pedagógicas.

¹ E-mail: roberta22016@outlook.com

² E-mail: vascolaurab.23@gmail.com

³ E-mail: prof.woshington.rocha@frm.edu.br

⁴ E-mail: prof.jonas@frm.edu.br

⁵ E-mail: gleidelimaferreira@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A transição entre a educação infantil e o ensino fundamental é um marco significativo no percurso educacional de uma criança, envolvendo mudanças de rotina, adaptação a novas metodologias e introdução a um ambiente mais estruturado academicamente. No Brasil, esse processo é regulamentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que reforça a importância de uma educação inicial centrada no desenvolvimento integral, considerando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. A Educação Infantil, considerada o primeiro ciclo da Educação Básica, visa proporcionar um ambiente onde o brincar, a convivência e a interação são elementos centrais para o aprendizado. Desse modo, a BNCC introduz o conceito de "direitos de aprendizagem e desenvolvimento", assegurando que as práticas pedagógicas respeitem a maneira como as crianças vivenciam suas experiências de maneira lúdica e interativa.

Ao discutir a transição da Metodologia da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, é possível destacar a importância de uma colaboração eficaz entre educadores, pais e comunidade escolar. Seguindo esse pressuposto, a colaboração pode ajudar a criar um ambiente de apoio que promova o sucesso escolar e emocional dos alunos durante essa transição

crucial. Além disso, ao compartilhar experiências e melhores práticas, os profissionais da educação podem enriquecer seu repertório de estratégias para enfrentar esse desafio comum (Kishimoto, 2010).

Nessa perspectiva, com a transição para o Ensino Fundamental, especialmente para o primeiro ano, novas expectativas são estabelecidas, haja vista que há a necessidade de balancear o aprendizado baseado em brincadeiras com o ensino mais estruturado, focado no desenvolvimento das competências em leitura, escrita e matemática. Assim, para autores como Vygotsky (1991), a brincadeira não é apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta pedagógica que permite a construção de conhecimento de forma natural e motivadora para as crianças. No entanto, a introdução de um currículo mais formal pode criar desafios e sentimento de insegurança nos alunos, sobretudo se essa passagem não for realizada de maneira cuidadosa. Nesse tocante, o trabalho dar-se-á por meio do seguinte questionamento: a transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental demanda uma metodologia eficaz para promover o desenvolvimento adequado dos discentes?

Diante do exposto, o artigo em questão tem como objetivo analisar a transição da metodologia do ensino da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, visando identificar os

desafios, bem como as estratégias eficazes que possam facilitar essa passagem para garantir a continuidade do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos discentes.

2A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), em 1980 a Educação Infantil era enxergada como um “pré-escolar”, de forma a entender como uma etapa anterior a Educação formal e que só se iniciaria no início do ensino Fundamental. Nesse viés, com a implantação da Constituição de 1988, a admissão de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escola passou a ser dever do estado. Posteriormente, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, passou-se a integrar a Educação Básica. Assim, ainda com base no que discorre a BNCC (2017), em 2006 houve uma modificação na LDB, que antecipou o ingresso ao Ensino Fundamental para os 6 anos, e a Educação Infantil passou a atender crianças de 0 a 5 anos de idade.

Após todas essas mudanças, a Educação Infantil passou a ser vista como o primeiro ciclo da criança no contexto escolar da educação básica, que tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças e,

desse modo, essa visão sublinha que a Educação Infantil é de suma importância para o desenvolvimento da formação inicial das crianças. Seguindo esse raciocínio, de acordo com Victória (2021, p. 11), “na Base Comum Curricular, são assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, alinhados a eixos estruturantes das práticas pedagógicas e das competências gerais da educação básica”, listados como: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Nesse contexto, os direitos de aprendizagem estabelecidos pela Base Comum Curricular Nacional são de extrema importância para que a Educação Infantil garanta um desenvolvimento pleno e harmonioso para as crianças. Assim, Victória (2021, p. 11) ainda afirma que “os direitos de aprendizagem e desenvolvimento indicam a metodologia de trabalho na Educação Infantil e sugerem como ensinar, uma vez que consideram a maneira como as crianças de 0 a 5 anos vivenciam suas experiências”. Essa visão valida que os direitos de aprendizagem além de orientar as práticas pedagógicas também definem como as experiências são dispostas para suprir as demandas e as singularidades dos pequenos nessa idade.

Ademais, a BNCC indica cinco campos de experiências (O eu, o outro e nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e

imaginação; Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações), que em consonância com os direitos de aprendizagem, dão base a Educação Infantil e direcionam as práticas pedagógicas, conforme Victória (2021, p. 15) corrobora que “cada campo de experiência funciona como um núcleo integrador das propostas a serem trabalhadas na escola, tendo as interações e as brincadeiras como forma de viabilizar o aprendizado”. Dessa forma, esses campos garantem que o processo de ensino-aprendizagem seja diversificado e abrangente, estabelecendo um ambiente em que as crianças se sintam envolvidas nas experiências propostas, facilitando seu desenvolvimento integral.

3 O ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

No contexto da Base Nacional Comum Curricular (2017), o Ensino Fundamental é o ciclo mais longo da educação básica (com nove anos de duração). Nos anos iniciais, a continuidade do conhecimento se dá pelo fortalecimento das experiências anteriores de aprendizado, valorizando os cenários de ludicidade da educação infantil, que tem como objetivo garantir gradualmente o avanço das habilidades dos alunos. Nesse tocante, no que concerne ao ensino fundamental – anos iniciais, a BNCC discorre que:

Ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, faz-se necessária a articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BNCC, 2017, p.55).

Desse modo, a BNCC (2017) evidencia o lúdico e as vivências anteriores, que são estruturadas de forma gradual no primeiro ano do Ensino Fundamental I, e os componentes curriculares desempenham uma função essencial nesse ciclo. Cada disciplina – Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso – enriquece as oportunidades de investigação, pensamento crítico e expressão dos alunos, oferecendo-lhes meios para integrar o conhecimento com o mundo ao seu redor. Assim, os componentes curriculares além de reforçarem a evolução das habilidades cognitivas e sociais, também despertam o pensamento crítico, bem como a competência para criar hipóteses e o engajamento ativo na aprendizagem. Seguindo esse viés, é

importante salientar que:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BNCC, 2017, p.55).

Nesse sentido, a interpretação da Base Nacional Comum Curricular nos anos iniciais traz a alfabetização como uma base essencial para o desenvolvimento holístico dos alunos. Assim, essa ênfase vai além da leitura e escrita, uma vez que se amplia para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que conversam com a realidade dos alunos (esse enlace entre os saberes e as práticas permite que os alunos se tornem protagonistas do seu próprio aprendizado). Para além disso, esse método

tem enfoque não somente na formação acadêmica dos discentes, mas também na formação de agentes críticos.

4 A TRANSIÇÃO ESCOLAR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é uma etapa importante na trajetória escolar das crianças, visto que é destacada em documentos oficiais da educação. Esses documentos estabelecem normas que visam garantir que essa passagem seja feita de forma leve, equilibrada e contínua. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, quando fala sobre as articulações e continuidade da trajetória escolar, destaca que:

Art. 29 - A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil [...] garantindo a qualidade da Educação Básica. § 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirá para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos

iniciais dessa etapa da escolarização (Brasil, 2010, p.8).

Nessa perspectiva, a articulação entre essas duas etapas de ensino, bem como diz as Diretrizes Curriculares, é fundamental para assegurar que as crianças tenham um processo de aprendizagem contínuo e relevante. Essa fase também representa um estágio expressivo que pode gerar ansiedades e inseguranças nas crianças. Para isso é fundamental que os pedagogos estejam cientes desses sentimentos e busquem estratégias que garantam um ambiente acolhedor, tornando mais fácil a adaptação dos alunos a esse novo ciclo.

Nesse sentido, conforme enfatizado nas orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor de Educação Infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de Ensino Fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de

permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento (Brasil, 1998, p. 84).

Nesse tocante, é evidenciada a importância de uma transição cautelosa e organizada, em que os pedagogos exercem um papel importante em apoiar as crianças no decorrer desse processo. Levando em consideração esse aspecto, os procedimentos indicados pelo RCNEI, como as idas às escolas e rituais de despedidas, proporcionam momentos de segurança e acolhimento. Concomitantemente, a BNCC (2017) apresenta algumas diretrizes essenciais para assegurar essa passagem de ciclo de forma eficaz, destacando, assim, a relevância de fazer essa passagem de forma cuidadosa, assegurando a continuidade do que já foi visto anteriormente e respeitando as particularidades de cada aluno. Nesse viés, a BNCC ressalta que:

É indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no

que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências (BNCC, 2017, p. 51).

Logo, a transição da Educação Infantil para os primeiros anos do Ensino Fundamental deve ser vista como uma oportunidade de fortalecer os alicerces do aprendizado infantil. A Base Nacional Comum Curricular (2017) destaca a importância de realizar essa passagem em um ambiente que respeite os conhecimentos prévios das crianças, estabelecendo uma continuidade que contribua para o desenvolvimento integral desses indivíduos.

5 OS DESAFIOS DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

A passagem da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental é uma fase de imensa relevância e mudanças para as crianças, uma vez que se trata de um período cheio de desafios - que requer uma atenção maior para elas. Essa transição precisa ser feita de forma suave e gradativa para que esse momento seja

mais leve e acolhedor. Assim, a compreensão desses desafios e à procura de estratégias para amenizá-los pode propiciar uma adaptação mais pacífica e frutífera. Partindo desse princípio, de acordo com Bissoli e Aguiar:

A transição representa assim um momento de passagem para um patamar de complexidade que engloba processos de desenvolvimentos emocional, social e cognitivo das crianças, promovendo oportunidades de participação em novas relações, em outros contextos e uma mudança no lugar ocupado pela criança no contexto de que faz parte (Bissoli; Aguiar, 2022, p. 394)

Diante disso, é possível dizer que o primeiro desafio nesse processo de transição dar-se-á pela exposição do aluno a um novo ambiente e pela quebra de laços anteriores. Sendo assim, Mello (2022, p. 09) argumenta que “com a entrada no ensino Fundamental não é preciso que se esqueça ou anule toda experiência vivida na Educação Infantil”, haja vista que esse novo momento para eles se torna difícil, por conter mudanças significativas, tais como: adaptar-se a novas pessoas, o desapego de objetos conhecidos na educação infantil, além dos brinquedos e as brincadeiras.

Para além disso, outro desafio significativo nesse processo é a adaptação dos alunos ao currículo, que segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017.p.38) “na educação infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira” e no primeiro ano do ensino fundamental passa a ser um currículo mais elaborado, voltado para a alfabetização e as habilidades matemáticas. Essa nova configuração torna-se um desafio para os discentes, que necessitam se inteirar das novas atividades que a cada etapa desse ciclo passam a ser menos lúdicas e tem um viés voltado para a obtenção de conhecimento formal. Essa mudança no currículo pode causar as crianças um choque, ocasionando possíveis dificuldades de adaptação, de forma que não consigam acompanhar o novo ritmo de ensino e fiquem desestimuladas a continuar. Assim, a BNCC discorre que:

Para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (BNCC, 2018, p. 53).

Para que esses desafios sejam superados com eficácia, é de suma importância o papel dos pais nessa transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, visto que eles precisam reforçar os suportes oferecidos pela escola nessa transição, acompanhando de perto o desenvolvimento dos filhos, oferecendo-lhes, desse modo, o apoio emocional. Logo, conforme a BNCC (2018) destaca, o envolvimento dos pais é indispensável no currículo como também na continuidade da aprendizagem. Paralelamente, além de contribuírem com o apoio emocional e acadêmico dos filhos, os pais podem ajudar estabelecendo uma boa comunicação com os docentes (participando sempre que possível das atividades e projetos escolares idealizados pela instituição de ensino). Assim, a família e escola devem ser indissociáveis no que tange a essa mudança de ciclo.

6 O PAPEL DO(A) PEDAGOGO(A) NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A mudança da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental é marcada por alguns desafios que afetam tanto o emocional quanto o progresso educacional das crianças. Nesse sentido, Hamada *et al.* (2023, p.271) discorre que “o

professor que atua nesta fase da Educação Básica deve estar preparado para lidar com esse processo desde o início do ano, estando disponível e atento às questões e atitudes que as crianças possam manifestar”. Assim, é preciso que o (a) pedagogo (a) tenha uma postura acolhedora e seja sensível às carências emocionais e acadêmicas dos (as) alunos (as), criando ambientes acolhedores e de apoio. Nesse tocante, a BNCC ressalta que:

A transição entre essas duas etapas da educação básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2017, p. 51).

Diante disso, é necessário destacar a importância de uma transição bem planejada e focada na criança, de modo que sejam respeitadas suas singularidades, para que seja assegurada a continuidade da aprendizagem dos alunos envolvidos nesse processo.

Ademais, de acordo com Passe e Rossetto (2024), é de fundamental importância que os(as) pedagogos(as) dessas duas etapas criem vínculos significativos. Assim, o ideal é que os professores envolvidos nessa transição trabalhem em conjunto, de forma que o docente que vai dar continuidade ao novo ciclo tenha conhecimento do que a criança já adquiriu na Educação Infantil.

Nessa conjuntura, cabe aos educadores criar pontes entre as crianças da Educação Infantil e as do primeiro ano do Ensino Fundamental (mais especificamente as crianças de 05 e 06 anos de idade), para que garantam uma transição mais leve e harmoniosa, criando, assim, estratégias que amenizem essa ruptura, como fazer visitas ao novo ambiente e elaborar atividades que integrem as duas etapas de ensino, haja vista que essas atitudes são importantes para diminuir o medo e a ansiedade associados à mudança. Seguindo esse viés, Kishimoto evidencia que:

Quando se conhece o lugar, não se tem medo. Assim, a primeira providência é fazer visitas e passeios ao novo local, conhecer o espaço, as professoras, o que as crianças fazem nesse novo local. Dentro da mesma instituição, criar brincadeiras de integração, em que as crianças brincam com seus colegas de agrupamentos mais adiantados. Para preparar a

transição para outra instituição, brincar de entrevistar futuros amiguinhos, saber de seus brinquedos, fotografar, desenhar e falar sobre o novo lugar. Criar momentos em que as crianças ensinam as brincadeiras que conhecem para os novos amiguinhos de outra instituição. Essas são alternativas de transição que evitam traumas (Kishimoto, 2010, p. 16).

Nessa perspectiva, os procedimentos relatados por Kishimoto (2010) dispõem de atos sólidos que podem ser ajustados para diferentes contextos escolares, no qual sublinha a importância da preparação e do envolvimento direto das crianças para uma transição bem-feita. Logo, a mediação do (a) pedagogo (a) é fundamental na realização desses métodos que vão além de uma simples adaptação ao novo lugar de pertencimento, pois elas trazem experiências memoráveis que reduzem o impacto emocional dessa transição.

6.1 O brincar como processo de ensino-aprendizagem

O brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, e por meio dele as crianças compreendem e exploram o mundo ao seu redor. Esse recurso lúdico, além de

promover interações sociais e emocionais, também é um meio notoriamente aceito no contexto educacional, pois facilita o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o ato da brincadeira se torna um instrumento valioso no crescimento – seja na Educação Infantil ou nos primeiros anos escolares. Assim, Machado ressalta que:

Brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transicionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro do distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo. Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda (Machado, 2003, p. 37).

Seguindo esse viés, a importância do brincar como um meio valioso para o aprendizado, bem como a experiência do distanciamento, proporciona as crianças

novas possibilidades e cultivam à autodeterminação. Ademais, ao falar que o aprendizado pode não estar em consonância com o que os adultos aspiram, é sublinha a necessidade de ser considerado o tempo e as necessidades de cada criança. Esse método enfatiza que o brincar deve ser visto como uma metodologia de ensino válida e de suma importância para o desenvolvimento holístico delas em suas diversas formas de aprender (Machado, 2003).

Além de facilitar o processo de Ensino Aprendizagem, o brincar também contribui na construção das habilidades socioemocionais das crianças, uma vez que elas criam um mundo imaginário quando estão brincando e são capazes de solucionar conflitos, expressar seus desejos e emoções, encontrando nos jogos e brincadeiras a satisfação que não encontram no mundo limitado dos adultos.

Nesse viés, Vygotsky salienta que:

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo

ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (Vygotsky, 1991, p. 62).

Nesse sentido, é importante que os pedagogos reconheçam os jogos e brincadeiras em suas práticas pedagógicas como fator essencial para o ensino aprendizagem e estejam sempre buscando formas metodológicas de trazer essas abordagens lúdicas de forma significativa, facilitando não apenas o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também o desenvolvimento total. Dessa forma, o reconhecimento do brincar como processo de ensino aprendizagem torna-se uma estratégia essencial para promover um aprendizado mais participativo, integral e significativo para os discentes.

6.2 A criança no processo de transição: da atividade lúdica à atividade de estudo

A transição da Educação Infantil para os primeiros anos do Ensino Fundamental é um período de grande relevância para as crianças, visto que nessa fase elas vão da atividade lúdica para a atividade de estudo. Esse novo ciclo marca o início de uma nova etapa de conhecimentos, onde o brincar - que era constituído pelos direitos de aprendizagens e desenvolvimento - dão

lugar as novas estratégias de ensino (que são focados nas áreas de conhecimentos definidos pela BNCC). Essa passagem de ciclo é uma fase de transformações expressivas para as crianças, na qual novos comportamentos e interesses começam a surgir. Nesse tocante, Bissoli e Aguiar destacam que:

Trata-se de um momento em que estruturas de comportamento dos primeiros anos de vida se retraem para dar espaço a outras estruturas, mais amplas, ou de um momento crítico em que comportamentos e interesses já formados evoluem para dar lugar a novos interesses e comportamentos (Bissoli; Aguiar, 2022, p.387).

Seguindo esse pressuposto, a atividade de estudo é um processo ativo no qual os estudantes se envolvem para adquirir e assimilar os conhecimentos oferecidos no ambiente escolar. Esse processo não é passivo, mas sim dinâmico, sendo uma interação contínua entre o aluno e o conteúdo. Ao estabelecer uma relação com as práticas de ensino, a atividade de estudo se torna um componente essencial da atividade pedagógica, que é a interação entre ensino e aprendizagem, fundamentada no diálogo e na reflexão crítica (Bernardes, 2012).

Desse modo, no contexto do 1º ano do Ensino Fundamental, a metodologia de

ensino e as atividades de estudo precisam ser adaptadas à idade e ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Para esse ciclo inicial, as práticas pedagógicas devem ser fundamentadas em abordagens que estimulem a curiosidade, a interação e a construção de conhecimento de forma significativa.

7 MATERIAS E MÉTODOS

Este estudo foi conduzido utilizando uma abordagem qualitativa, focada na análise descritiva de dados bibliográficos e documentos oficiais sobre a educação infantil e o ensino fundamental. A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela natureza exploratória do tema, que busca compreender em profundidade os métodos e as práticas adotadas pelos educadores no processo de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental.

A pesquisa é de caráter exploratório-descritivo, com foco em investigar as metodologias e os desafios da transição escolar, bem como o papel do pedagogo nesse processo. O levantamento teórico foi realizado com base em literatura especializada e documentos oficiais da área de educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que serve de referência normativa para as práticas pedagógicas no Brasil.

Foram utilizadas como fonte principal de dados: (a) uma revisão bibliográfica de artigos científicos, livros e documentos normativos que abordam o tema da transição escolar. Assim, a revisão bibliográfica incluiu obras que tratam das metodologias lúdicas e das estratégias de ensino aplicáveis à transição escolar, com destaque para autores como Vygotsky (1991), que discute o papel do brincar no desenvolvimento infantil, e Kishimoto (2010) que aborda práticas de acolhimento e adaptação.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica que reuniu estudos anteriores e normativas (como a BNCC), fornecendo um contexto teórico e normativo ao estudo. Para além disso, a pesquisa bibliográfica teve como objetivo explorar estratégias de ensino e práticas recomendadas para uma transição escolar bem-sucedida.

Os dados coletados na revisão bibliográfica foram analisados de forma interpretativa, permitindo a identificação de conceitos-chave e práticas recomendadas para a transição escolar. Os resultados da análise de conteúdo foram organizados em categorias temáticas, tais como “práticas lúdicas de acolhimento”, “integração de métodos de ensino” e “envolvimento familiar no processo de transição”.

Nesse sentido, para garantir a validade dos dados, a pesquisa utilizou uma

triangulação de fontes, comparando as informações obtidas na revisão teórica. Posto isso, esse procedimento permitiu a confirmação de tendências e práticas eficazes identificadas na literatura.

8 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e técnicas pedagógicas voltadas para brincar indicaram que uma transição bem-sucedida da educação infantil para o ensino fundamental depende de uma abordagem pedagógica equilibrada, que integre práticas lúdicas e introduza gradativamente conteúdos mais estruturados. A BNCC (2017) propõe a continuidade das práticas lúdicas, indicando que as atividades recreativas são importantes não apenas para o desenvolvimento social e emocional, mas também para a construção de habilidades cognitivas. Nesse tocante, estudos apontam que a brincadeira atua como uma ponte entre o mundo da educação infantil, centrado no brincar e na descoberta, e o ensino fundamental, focado em habilidades acadêmicas mais formalizadas (Machado, 2003; Vygotsky, 1991).

Durante o processo de transição, muitos alunos enfrentam desafios ao adaptar-se às novas demandas escolares. Autores como Bissoli e Aguiar (2022) ressaltam que essa mudança pode gerar ansiedade, uma vez que os alunos passam a lidar com conteúdo mais formais e

estruturados. Esses sentimentos de insegurança são intensificados pela necessidade de adaptação a novas rotinas e ambientes, além do abandono de elementos familiares do contexto da educação infantil, como brinquedos e brincadeiras. Para superar essas barreiras, o papel do pedagogo torna-se fundamental, pois é ele quem mediará essa adaptação e implementará práticas que auxiliem na continuidade do aprendizado, mantendo o vínculo positivo entre a criança e o ambiente escolar.

Assim sendo, uma das estratégias mais eficazes identificadas é o uso de atividades de transição que combinam elementos lúdicos e estruturados. Os estudos indicam que realizar visitas ao novo ambiente, promover atividades de integração entre as turmas e organizar momentos de brincadeiras colaborativas são práticas que ajudam a reduzir o medo e a ansiedade das crianças, preparando-as para o novo ciclo de ensino. Essa perspectiva é corroborada por Kishimoto (2010), que destaca a importância de proporcionar um ambiente acolhedor e de familiarizar as crianças com as novas rotinas, respeitando suas individualidades e promovendo um aprendizado progressivo e seguro.

Seguindo esse pressuposto, o papel do pedagogo e dos demais educadores é essencial para guiar os alunos por meio dessa fase de transição, estabelecendo estratégias que permitam a adaptação gradual e que

respeitem o ritmo e as necessidades individuais das crianças. Dessa forma, essa adaptação deve ocorrer de maneira que o aluno se sinta acolhido e seguro, mantendo um vínculo positivo com o processo de aprendizado.

Além disso, o envolvimento da família é considerado um fator de apoio crucial durante essa fase. Conforme apontado por Passe e Rossetto (2024), a parceria entre escola e família fortalece o suporte emocional necessário para que as crianças enfrentem esse momento de transição com confiança. Essa colaboração é particularmente importante para estabelecer uma continuidade de cuidados, onde tanto o ambiente escolar quanto o familiar apoiam o desenvolvimento integral do aluno.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo cumpriu seu objetivo de analisar as práticas pedagógicas e os desafios envolvidos na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, com especial atenção ao papel do pedagogo nesse processo. O exame da literatura indicou que uma transição bem-sucedida depende do equilíbrio entre práticas lúdicas que respeitam o desenvolvimento infantil, bem como a introdução gradativa de conteúdos formais, conforme previsto pela Base Nacional Comum Curricular.

Seguindo essa perspectiva, para minimizar a ansiedade e insegurança típicas dessa passagem, o acolhimento afetivo e a continuidade das metodologias baseadas no brincar são indispensáveis. Sob esse ângulo, é reforçada a importância de ambientes de aprendizagem onde o brincar assume uma função central no desenvolvimento social, emocional e cognitivo, facilitando uma transição menos impactante para a criança.

Além disso, a cooperação entre escola e família fortalece o suporte emocional necessário aos alunos, que precisam sentir-se apoiados e motivados em suas primeiras experiências escolares formais. Dessa forma, o pedagogo assume não apenas o papel de educador, mas também de facilitador e de apoio emocional, criando um ambiente seguro e preparado para a continuidade da aprendizagem.

Em síntese, este trabalho contribui para o entendimento dos elementos fundamentais para uma transição escolar eficaz, que respeite o desenvolvimento integral das crianças e os princípios educativos da BNCC. As conclusões alcançadas reafirmam a necessidade de um planejamento cuidadoso, onde o brincar, a continuidade de práticas educativas e o suporte emocional se entrelaçam para construir uma base sólida para o sucesso dos alunos no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2012.

BISSOLI, M. F.; AGUIAR, S. N. L. **Da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar.** Uberlândia-MG, 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

HAMADA, Amanda Miwa Ogasawara. **O papel dos professores na transição da educação infantil para o ensino fundamental.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 271-289, 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil.** Cadernos de Educação de Infância, n. 90, p. 16-17, 2010. Acesso em: 23 ago. 2024.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL/MEC. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2^a ed. Brasília (DF): FNDE, Estação Gráfica, 2007, p. 20.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança.** Edições Loyola, 2003.

MELLO, B. A. S. **A criança e o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental.** Brasília-DF, 2022.

PASE, G. J. W.; ROSSETTO, A. C. de L. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: um pensar urgente.** Revista Amor Mundi, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 81-87, 2024. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/266>. Acesso em: 03 out. 2024.

VICTÓRIA, Ana Clara Sampaio. **Livro do Professor: Infantil II.** Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2021. (Coleção Explorar e Descobrir). V. 1. 180 p. ISBN 978-65-87512-37-2 (CL); ISBN 978-65-86188-51-6 (LP).

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS SOBRE O USO DA TERAPIA FLORAL NO TRATAMENTO DA OBESIDADE E COMPULSÃO ALIMENTAR

James Farley Estevam dos Santos¹

Nidia Caroline Marques Bezerra²

Telma Ferreira dos Santos³

Cynara Alves de França⁴

Larissa Tabosa Simplicio⁵

RESUMO

Objetivo: analisar as evidências científicas acerca do uso da terapia floral de Bach no tratamento ou controle da obesidade e compulsão alimentar. **Método:** desenvolvimento de revisão integrativa da literatura. As buscas por artigos foram realizadas na BVS, na hermenoteca SciELO e do Banco de dados PubMed. Os descritores foram selecionados nos vocábulos DECS e MESH, nos idiomas português, inglês e espanhol, e foram articulados pelos operadores booleanos AND e OR. Foram incluídos artigos completos, originais e disponíveis gratuitamente online e publicados em qualquer idioma, sem restrição de período de tempo. Foram excluídas pesquisas secundárias, artigos que não apoiaram a elucidação da questão norteadora e estudos duplicados. Foram selecionados três estudos, cujas principais informações foram sintetizadas, organizadas, analisadas criticamente e discutidas com o apoio de outros estudos sobre terapia floral. **Resultados:** os dados foram analisados em dois eixos temáticos, em que foi possível identificar que os florais Impatiens, White Chestnut, Cherry Plum, Chicory, Crab Apple, Pine e Beech foram utilizados nas pesquisas selecionadas. O efeito combinado desses florais visa proporcionar paciência, tolerância, aceitação, autocuidado e autocontrole do comportamento alimentar, além de melhorar a autoimagem corporal do paciente obeso e proporcionar a superação da culpa pela compulsão alimentar. **Conclusão:** As informações reunidas até o momento permitem concluir que a terapia floral pode auxiliar no tratamento da obesidade, de forma integrativa e complementar. A terapia floral pode influir na perspectiva do paciente em lidar positivamente com o tratamento da obesidade e compulsão alimentar, aumentando as chances de adesão e sucesso do tratamento e emagrecimento.

Palavras-chave: Terapia Floral; Obesidade; Transtorno da Compulsão Alimentar.

¹ E-mail: jamesfarleyestevam@yahoo.com.br

² E-mail: nidia.bezerra@docente.suafaculdade.com.br

³ E-mail: thelmafs_enf@hotmail.com

⁴ E-mail: cynara.enf@gmail.com

⁵ E-mail: larissatabosa10@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os remédios ou essências florais foram desenvolvidos na década de 1930 pelo médico inglês Dr. Edward Bach, renomado infectologista, imunologista e bacteriologista e especialista em saúde pública. Nascido em setembro de 1886, em Moseley, Inglaterra, o Dr. Edward Bach ingressou na faculdade de medicina aos 20 anos de idade, convicto que a medicina deveria ser responsável não apenas por atenuar sinais e sintomas das patologias, ou pela classificação diagnóstica e indicação de procedimentos terapêuticos, mas deveria conhecer a verdadeira causa das doenças e do sofrimento humano para promover curas autênticas (BACH, 2022; SILVA, UHLMANN, 2021).

Dr. Bach teve uma brilhante participação durante a Primeira Guerra Mundial, ficando responsável por 400 leitos de feridos no hospital universitário, circunstância em que pôde observar e constatar que pacientes com o mesmo diagnóstico e submetidos ao mesmo tratamento expressavam respostas de cura distintas, ou seja, pessoas cuja a personalidade e condições de vida lhes predicavam de uma perspectiva positiva da realidade tinham uma resposta curativa positiva em comparação aos pacientes que não

compartilhavam desse ponto de vista (BACH, 2022; SANTOS et al, 2021; SILVA, UHLMANN, 2021).

Dr. Bach desenvolveu a compreensão de que a gênese das doenças não está somente relacionada a agentes etiológicos físicos, químicos ou biológicos, mas que a personalidade e a percepção ou perspectiva do paciente a respeito do mundo mantém forte influência em seu processo saúde-doença-cuidado. Suas observações lhe permitiram concluir que sentimentos negativos como medo, egoísmo, ambição, insegurança, preocupação, solidão, tristeza, desesperança e desconfiança são preditores de adoecimento físico e mental. Nesse sentido, para o Dr. Bach, a doença representa um estágio final de um distúrbio mais profundo e sutil, cujo início está na personalidade, nas emoções, nos sentimentos ou na perspectiva que a pessoa mantém a respeito da sua realidade ou condições de vida (BACH, 2022).

A partir de suas observações, aos 43 anos, Dr. Bach abandonou a medicina tradicional e a capital londrina para comungar com a natureza em busca dos potenciais curativos das plantas silvestres. Sua sensibilidade lhe permitiu identificar, classificar e preparar 38 infusões de flores silvestres das matas e

florestas inglesas, de modo que a terapia floral se constitui num sistema de tratamento que utiliza a suave energia vital das flores para superar emoções negativas. A ação ou efeito das essências florais não advém de qualquer interação química, bioquímica ou farmacológica na fisiologia do corpo humano, mas da sua influência no corpo sutil e energético, da pessoa, de modo que o padrão de energia da flor ressoa no padrão de energia da pessoa, reconstituindo o equilíbrio (BACH, 2022; SALLES, SILVA, 2012; SANTOS et al, 2021).

A terapia de floral é uma prática complementar e não medicamentosa que, por meio dos vários sistemas de essências florais, modifica os estados vibratórios, auxiliando a equilibrar e harmonizar o indivíduo. Nesse sentido, os remédios florais não compõem fármacos ou formulações convencionais alopáticas, são melhor classificados como fitoterapia energética/homeopática. Por isso, a terapia floral integra os recursos terapêuticos holísticos dentro da medicina integrativa e complementar, distinta da perspectiva de cuidado em saúde do modelo biomédico hegemônico.

Conforme o sistema da terapia floral desenvolvido pelo Dr. Bach, cada

tipo de indivíduo, com suas características, emoções e perspectiva de vida, necessita de uma ou mais flores. Assim, cada um dos 38 remédios florais tem indicações específicas, considerando as seguintes categorias de pessoas, assim divididas: 1 - para as pessoas que sentem medo: Rock Rose, Mimulus, Cherry Plum, Aspen, Red Chestnut; 2 - para as pessoas que sentem indecisão: Cerato, Sclerantus, Gensian, Gorse, Hornbean, Wild Oat; 3 - para as pessoas sentem falta de interesse pelas circunstâncias atuais: Clematis, Honey Suckle, Wild Rose, White Chestnut, Olive, Mustard, Chestnut Bud; 4 - para as pessoas que sentem solidão: Water Violet, Impatiens, Heather; 5 - para as pessoas que sentem sensibilidade excessiva às influências e opiniões alheias: Agrimony, Centaury, Walnut, Holly; 6 - para as pessoas que sentem desespero e desesperança: Larch, Pine, Elm, Sweet Chestnut, Star Of Bethlehem, Willow, Oak, Crabb Apple; 7 - para as pessoas que sentem preocupação excessiva com o bem estar dos outros: Chicory, Vervain, Vine, Beech, Rock Water (BACH, 2022).

A terapia floral é reconhecida e recomendada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) desde 1974 como terapia complementar, inclusive configura na Política Pública de Práticas

Integrativas e Complementares de Cuidados em Saúde do Ministério da Saúde do Brasil, através da Portaria n° 971, de 3 de maio de 2006 e Portaria n° 702, de 21 de março de 2018.

O uso da terapia floral em pesquisas científicas é bastante amplo, de modo que a literatura registra estudos com desenhos metodológicos diversos, desde descrições de casos até pesquisas experimentais ou quase experimentais, com cobaias animais, plantas e participação voluntária de seres humanos em seus diversos estágios de desenvolvimento, desde a infância à velhice. Tais pesquisas buscam estabelecer os efeitos dos florais em tratamentos para vários transtornos mentais, como ansiedade, síndrome de Burnout, disfunções alimentares e do sono, uso de álcool e outras drogas, estresse pós-traumático, dentre outros. Também há registros do uso da terapia no processo de gravidez, parto e puerpério, controle de crises de asma, dermatites alérgicas, preparação para a realização de procedimentos cirúrgicos e odontológicos, melhora das funções da memória, do desempenho profissional ou estudantil, etc.

Dentre os campos de pesquisa científica, despontam os estudos sobre a obesidade e sobrepeso. A etiologia da obesidade é multifatorial, estando

relacionada com o estilo de vida do indivíduo, seus hábitos alimentares, sua regulação metabólica, prática de exercícios físicos, hereditariedade, cultura e condições sociais vigentes. A obesidade está relacionada ao aumento do risco para doenças cardíacas, diabetes mellitus, hipertensão arterial sistêmica, doença hepáticas e diversos tipos de câncer, problemas renais, asma, dores nas articulações, além do estigma social, reduzindo a qualidade e a expectativa de vida (BRASIL, 2022).

O aumento da prevalência da obesidade no Brasil e no mundo é uma situação de saúde pública preocupante, sendo proporcionalmente mais elevado em famílias de baixa renda, apesar de estar distribuída em todos os níveis socioeconômicos da população, sobretudo mulheres e mais recentemente entre crianças e jovens, o que exige dos sistemas de saúde muitos recursos no controle da obesidade e promoção da saúde através de políticas públicas adequadas (ALVES, BORBA, 2024).

Neste sentido, estudos sobre esse tema podem gerar informações importantes para profissionais da saúde ampliarem seu repertório de intervenções, oferecendo alternativas terapêuticas complementares, seguras e resolutivas para o tratamento da obesidade, que se somam aos recursos já

existentes numa perspectiva que vai ao encontro dos princípios da integralidade, equidade e universalidade das ações e serviços de saúde oferecidos no Sistema Único de Saúde do Brasil.

Visto o exposto, esta pesquisa buscou responder a seguinte questão norteadora: quais as evidências científicas disponíveis na literatura acerca do uso da terapia floral de Bach no tratamento ou controle da obesidade e compulsão alimentar? Para construir respostas para essa pergunta, a pesquisa teve o objetivo geral de analisar as evidências científicas acerca do uso da terapia floral de Bach no tratamento ou controle da obesidade e compulsão alimentar.

MÉTODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma revisão integrativa da literatura. Para sua construção, foram percorridas as seis fases do processo de produção de uma revisão integrativa, sendo elas: definição de tema e elaboração da questão norteadora, busca ou amostragem na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão e interpretação dos resultados e apresentação da revisão (SOUZA, SILVA, CARVALHO, 2010).

A busca por artigos incluiu pesquisas na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), a qual inclui diversas bases de dados, dentre elas a Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), a Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE), o Banco de Dados em Enfermagem (BDENF), dentre outras, além da hermenoteca SciElo e do Banco de dados PubMed, do National Institutes of Health (NIH).

Os descritores foram selecionados nos vocábulos Descritores em Ciências da Saúde (DECs) e Medical Subject Headings (MeSH), nos idiomas português, inglês e espanhol, e foram articulados pelos operadores booleanos AND e OR, formando a seguinte estratégia de busca: (“Terapia Floral”) OR (“Floral Therapy”) OR (“Terapia Floral”) OR (“Essências Florais”) OR (“Flower Essences”) OR (“Esencias Florales”) AND (“Sobrepeso”) OR (“Overweight”) OR (“Sobrepeso”) OR (“Manejo da Obesidade”) OR (“Obesity Management”) OR (“Manejo de la Obesidad”) OR (“Obesidade”) OR (“Obesity”) OR (“Obesidad”) OR (“Transtorno da Compulsão Alimentar”) OR (“Binge-eating Disorder”) OR (“Trastorno por Atracón”) (ver Quadro 1).

Na perspectiva de ampliar o quantitativo de estudos recuperados, foram inclusos artigos completos, originais e disponíveis gratuitamente online, publicados em qualquer idioma e divulgados em qualquer período de tempo. Foram excluídas pesquisas secundárias, artigos que não apoiaram a elucidação da questão norteadora e estudos duplicados. A partir dos resultados encontrados, foi realizada a leitura do título e do resumo de cada artigo científico, afim de se verificar a

sua adequação com a questão norteadora da presente pesquisa (ver Quadro 2).

Após a leitura e seleção dos artigos, suas principais informações foram sintetizadas, organizadas, analisadas criticamente e discutidas com o apoio de outros estudos sobre terapia floral (ver Quadro 3). As evidências geradas foram reunidas de modo a construir um texto explicativo que representa a resposta para o questionamento da presente pesquisa.

Quadro 1 – Detalhamento das etapas da Revisão Sistemática Integrativa.

ETAPA	TÓPICOS DE CADA ETAPA	DETALHAMENTO DE CADA TÓPICO		
1ª	Tema	O uso da terapia floral de Bach no tratamento ou controle da obesidade e compulsão alimentar		
	Pergunta norteadora	Quais as evidências científicas disponíveis na literatura acerca do uso da terapia floral de Bach no tratamento ou controle da obesidade e compulsão alimentar?		
	Objetivo geral	Analisar as evidências científicas acerca do uso da terapia floral de Bach no tratamento ou controle da obesidade e compulsão alimentar.		
	Estratégias de busca	1. Cruzamento de descritores por meio dos operadores booleanos AND e OR; 2. Uso de descritores estruturados (codificação) no DECS ou MESH; 3. Uso de descritores nos idiomas português, inglês e espanhol; 4. Uso de metadados (filtros) nas bibliotecas virtuais; 5. Uso de aspas nos politermos (descriptor com mais de um termo) para que a varredura por artigos científicos contemplasse o termo exato; 6. Declinação do uso de critérios de inclusão de acordo com o idioma e tempo de publicação ou divulgação para que a varredura por artigos científicos fosse a mais ampla possível.		
	Bancos de terminologias	Banco	Link	
		DeSC	decs.bvs.br/	
		MeSH	www.ncbi.nlm.nih.gov/mesh	
Descritores livres e estruturados	Descriptor	DeCS (Registro)	MeSH (Identificador Único)	

		Terapia Floral	DDCS059962	-
		Essências Florais	D065829	D065829
		Sobrepeso	D050177	D050177
		Manejo de la Obesidad	D000073319	D000073319
		Obesidade	D009765	D009765
		Transtorno da Compulsão Alimentar	D056912	D056912
		String de busca	(“Terapia Floral”) OR (“Floral Therapy”) OR (“Terapia Floral”) OR (“Essências Florais”) OR (“Flower Essences”) OR (“Esencias Florales”) AND (“Sobrepeso”) OR (“Overweight”) OR (“Sobrepeso”) OR (“Manejo da Obesidade”) OR (“Obesity Management”) OR (“Manejo de la Obesidad”) OR (“Obesidade”) OR (“Obesity”) OR (“Obesidad”) OR (“Transtorno da Compulsão Alimentar”) OR (“Binge-eating Disorder”) OR (“Trastorno por Atracón”)	
	Bibliotecas Virtuais	Biblioteca	Link	
		BVS SciElo PubMed	https://bvsalud.org/ https://www.scielo.org/ https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/	
2ª	Período de coleta dos dados	Setembro de 2024		
	Critérios de incluso	1. Artigos científicos disponíveis em texto completo free; 2. Artigos científicos originais, a partir de pesquisas com seres humanos.		
	Critérios de exclusão	1. Artigos que não contemplam a temática		
3ª	Número de trabalhos selecionados para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (tema, descrição, ementa).	03 (três)		
4ª	Categorias obtidas com a análise dos documentos investigados <i>online</i> gratuitos e de livre acesso	02 (duas)		
5ª	Análise, interpretação e discussão dos resultados	Ver em “Resultados e Discussão”		

6ª	Apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros	Este Artigo completo
----	---	----------------------

Fonte: elaborado pelos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quadro 2 – Corresponde ao total de documentos disponíveis nas Plataformas BVS, SciElo e PubMed obtidos por *string* de busca.

String de busca	Bases de dados	Total de publicações sem o filtro	Publicações disponíveis após aplicar os filtros	Publicações aproveitadas na Revisão Sistemática Integrativa
(“Terapia Floral”) OR (“Floral Therapy”) OR (“Terapia Floral”) OR (“Essências Florais”) OR (“Flower Essences”) OR (“Esencias Florales”) AND (“Sobrepeso”) OR (“Overweight”) OR (“Sobrepeso”) OR (“Manejo da Obesidade”) OR (“Obesity Management”) OR (“Manejo de la Obesidad”) OR (“Obesidade”) OR (“Obesity”) OR (“Obesidad”) OR (“Transtorno da Compulsão Alimentar”) OR (“Binge-eating Disorder”) OR (“Trastorno por Atracón”)	BVS	203	124	02
	SciElo	09	09	02
	PubMed	14,774	7,621	01
Total	-	14.986	7.754	03 (excluídas 02 repetições)

Fonte: elaborado pelos autores.

Quadro 3– Descrição dos documentos (artigos) de acordo com os critérios de inclusão.

Nº	Autoria	Tema (título)	Base de Dados (link da publicação) (data de publicação)	Método e Principais Evidências
A1	Suzimar de Fátima Benato Fusco; Ana Paula Pancieri; Stéfanie Cristina Pires Amâncio; Danieliso Renato Fusco; Carlos Roberto Padovani; Marcos Ferreira Minicucci; Wilza Carla Spiri; Eliana Mara Braga.	Efficacy of Flower Therapy for Anxiety in Overweight or Obese Adults: A Randomized Placebo-Controlled Clinical Trial	PubMed https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33902293/ 14/05/2021	Ensaio clínico randomizado, duplo-cego, controlado por placebo com um projeto de grupos paralelos e dois braços. Desenvolvido na Unidade de Pesquisa Clínica, Faculdade de Medicina, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, SP, Brasil. Participaram do estudo 40 participantes no grupo placebo e 41 no grupo intervenção. O grupo intervenção recebeu frascos contendo 30 mL de solução de hidrobrandy a 30% com duas gotas cada de Impatiens, White Chestnut, Cherry Plum, Chicory, Crab Apple e Pine. Posologia de 04 gotas sublingual quatro vezes ao dia, durante 4 semanas. A análise multivariada dos resultados mostrou reduções significativas nas pontuações para as seguintes variáveis no grupo intervenção quando comparado com o grupo placebo: ansiedade, sono, compulsão alimentar e eletrocardiograma em repulso.
A2	Ana Paula Pancieri; Suzimar Benato Fusco; Bianca Ires Abrantes Ramos; Eliana Mara Braga.	Meanings of flower therapy for anxiety in people with overweight or obesity	BVS SciElo https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-977657 21/03/2018	Estudo qualitativo, descritivo, desenvolvido por entrevista semiestruturada com 42 participantes de uma pesquisa clínica e dados submetidos à análise de conteúdo. Os participantes revelam a intenção de buscar alternativas naturais para auxiliar o controle da ansiedade e obesidade, apropriando-se de terapias complementares para fortalecer sua saúde. Como consequência, os participantes relataram autocontrole na alimentação e nas relações familiares e profissionais.

A3	Léia fortes Salles; Maria Júlia Paes da Silva.	Efeito das essências florais em indivíduos ansiosos	BVS Scielo https://www.scielo.br/j/ape/a/FsVrkRFnv3tDBDwp7Ktnz8r/?lang=pt 17/07/2012	Investigar os efeitos dos florais Impatiens, Cherry Plum, White Chestnut e Beech em pessoas ansiosas. Estudo de natureza quantitativa, ensaio clínico randomizado, duplo cego. Os dados foram coletados entre maio e agosto de 2010 com 34 trabalhadores do Centro de Aperfeiçoamento em Ciências da Saúde da Fundação Zerbini. A ansiedade foi avaliada por meio do Inventário de Diagnóstico da Ansiedade Traço - Estado em dois momentos diferentes, no início e final da intervenção. Como resultado observou-se que o grupo que fez uso das essências florais teve uma diminuição maior e estatisticamente significativa no nível de ansiedade em comparação ao grupo placebo.
----	---	---	--	---

Fonte: elaborado pelos autores.

As buscas nos bancos de dados com os descritores utilizados recuperaram 14.986 documentos, no entanto, a maioria deles não foi incluída no estudo por não estar disponível integralmente online. Apesar da presente revisão ser bastante flexível em relação aos critérios de inclusão, a análise crítica permitiu a seleção de apenas 3 pesquisas que versam sobre o uso de terapia floral para o controle da obesidade e compulsão alimentar. Esse quantitativo de estudos selecionados aponta para a necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre o assunto.

As três pesquisas selecionadas são brasileiras e foram indexadas em

bases de dados de projeção internacional, inclusive divulgadas em periódicos de ampla circulação. Os três estudos possuem abordagens metodológicas diferentes entre si, ressaltando que a pesquisa A3 foi incluída por tratar da ansiedade, que é, em muitos casos, um componente do transtorno de compulsão alimentar.

Nesse sentido, para a construção dos resultados do presente estudo, optou-se por discutir os achados das pesquisas selecionadas com o apoio de outras fontes.

Sobre os Principais Resultados das Pesquisas e os Bouquets de Florais de Bach Utilizados

O estudo A1 buscou comparar a eficácia da terapia floral para o tratamento da ansiedade em adultos com sobrepeso ou obesos com a de um placebo e para tanto utilizou de um bouquet composto pelas seguintes flores: Impatiens, White Chestnut, Cherry Plum, Chicory, Crab Apple e Pine. Os autores examinaram sintomas de ansiedade, o padrão de sono, comportamento alimentar e frequência cardíaca em repouso.

Esse estudo incluiu 40 participantes no grupo placebo e 41 no grupo intervenção. Os participantes eram de ambos os sexos, de 20 a 59 anos de idade, com sobrepeso ou obesidade, com ansiedade de moderada a alta. Os participantes foram divididos em dois grupos aleatórios: um grupo foi tratado com remédios florais de Bach (frascos contendo 30 ml de solução de hidro-brandy a 30% com duas gotas de tintura e cada um dos seguintes medicamentos florais já mencionados) e o outro grupo recebeu um placebo (mesma solução de hidro-brandy a 30%, mas sem as medicações florais). A posologia para ambos os grupos foi de 04 gotas sublingual 04 vezes por dia por 04 semanas.

Nesse cenário, as principais conclusões argumentam que os sintomas de ansiedade, compulsão alimentar e a frequência cardíaca em repouso em indivíduos tratados com terapia floral diminuíram e seus padrões de sono melhoraram quando comparados aos tratados com placebo.

O estudo A2 é um desdobramento dessa primeira pesquisa, de modo que objetivou compreender a experiência do participante com sobrepeso e obesidade que fez uso da terapia floral para o tratamento da ansiedade. Nesse sentido, o bouquet prescrito foi o mesmo, mas os dados foram analisados através de uma abordagem qualitativa.

Os resultados desse estudo apontaram que os participantes demonstraram intenção na busca por alternativas naturais para auxiliar o controle da ansiedade e obesidade, cada vez mais se apropriando de terapias complementares para fortalecer sua saúde. Como consequência, esses participantes relataram que conseguiram atingir o autocontrole durante sua alimentação, nas relações com familiares e no ambiente laboral, inclusive demonstrando sentimentos de compaixão. Esses participantes ainda relataram que alcançaram a compreensão

de que o sofrimento e reações negativas são preditores de adoecimento físico.

Na pesquisa A3, o objetivo foi o de investigar os efeitos dos florais Impatiens, Cherry Plum, White Chestnut e Beech em pessoas ansiosas. Para tanto, foi desenvolvido um estudo de natureza quantitativa: ensaio clínico randomizado e duplo cego. Os dados foram coletados entre os meses de maio e agosto de 2010 com 34 trabalhadores. A ansiedade foi avaliada por meio do Inventário de Diagnóstico da Ansiedade Traço/Estado em dois momentos diferentes, no início e final da intervenção. A posologia prescrita foi a mesma para ambos os grupos: 04 gotas sublingual 04 vezes por dia por 02 meses.

Nesse estudo, os resultados apontam que após a intervenção com as essências florais verificou-se uma diminuição maior da ansiedade no grupo experimental em relação ao grupo controle, confirmando que as essências florais de Bach escolhidas tiveram efeito positivo na diminuição da ansiedade.

Visto o exposto, as flores utilizadas nos estudos selecionados foram as seguintes: Impatiens, White Chestnut, Cherry Plum, Chicory, Crab Apple, Pine e Beech, ressaltando que as três primeiras foram usadas em todos os estudos analisados. Então, cabe agora tecer algumas considerações sobre a

indicação de cada uma dessas essências florais, dentro do arcabouço teórico legado pelo Dr. Bach.

Primeiramente, temos a flor Impatiens, que é indicada para pessoas inteligentes, ativas e rápidas de pensamento e ação, perfeccionistas e exigentes consigo e com os outros. São pessoas impacientes e ansiosas, que não admitem restrições, preferindo trabalhar sozinhas, por isso tendem ao isolamento para agir sem interferências (SALLES, SILVA, 2012; BACH, 2022).

White Chestnut é indicado para os casos em que a pessoa é atormentada por pensamentos obsessivos e intrusivos, que causam preocupação constante e obstruem a sua clareza. Essa situação elimina a tranquilidade da pessoa e afeta sua concentração e raciocínio, decorrendo em cansaço mental e fadiga. Não se trata de ideias persecutórias ou paranoides, mas de de pensamentos ou sensações recorrentes, que perturbam e geram grande preocupação, de modo que a pessoa não consegue vivenciar o tempo atual (SALLES, SILVA, 2012; BACH, 2022).

Cherry Plum é a flor para as situações de contradições psicológicas, quando a pessoa tem medo de fazer alguma coisa, mas ao mesmo tempo se sente impelida nessa direção. É o remédio indicado para os casos de

desespero, medo de perder o controle, medo da insanidade, na ocorrência de impulsos incontroláveis, colapso nervoso, inclusive de tendência ao suicídio, desilusões ou simplesmente para evitar que a pessoa pratique atos descontrolados, estranhos ou alheios a conduta habitual ou sensata (SALLES, SILVA, 2012; BACH, 2022).

Chicory é indicado para a pessoa apegada aos filhos, familiares e amigos; são pessoas amorosas, mas podem se tornar possessivas, críticas, autoritárias ou rabugentas. São dependentes, carentes e sentem medo da rejeição (SALLES, SILVA, 2012; BACH, 2022).

Crab Apple é indicado para pessoas que desejam se libertar de situações que os perturbam e por isso são ansiosos. Dr. Bach indica este floral para pessoas que sofrem de “sensação de sujeira”, de que algo não está limpo, mental ou fisicamente. Este remédio é útil para produzir desintoxicação, eliminação de venenos ou produtos nocivos ao organismo; é muito eficaz nos casos de eczema ou prurido e sua aplicação se dá na necessidade de um processo terapêutico de depuração, descarga de resíduos ou de material acumulado, como gordura, cálculos, ácido úrico e etc (SALLES, SILVA, 2012; BACH, 2022).

Pine é o remédio floral aconselhado para pessoas que sofrem de culpa e atribuem a si mesmas a responsabilidade por tudo de errado o que acontece (SALLES, SILVA, 2012; BACH, 2022).

O floral Beech é indicado para pessoas críticas, intolerantes e que têm dificuldade em aceitar as diferenças e imperfeições. Pode ajudar a elevar a compaixão e a percepção da beleza e bondade ao redor, diminuir a arrogância e promover a tolerância e aceitação com relação a si mesmas e a outras pessoas (SALLES, SILVA, 2012; BACH, 2022).

Visto o exposto, parece razoável argumentar que a escolha combinada desses florais pode promover bem-estar e possibilitar uma perspectiva positiva do paciente em lidar subjetivamente com o complexo tratamento da obesidade e da compulsão alimentar, o qual afeta diversas áreas da vida do paciente. Nesse sentido, esses florais guardam o potencial de proporcionar paciência (Impatiens), clareza de pensamento e tranquilidade (White Chestnut) em aguardar o tempo necessário para se colher os benefícios do tratamento da obesidade e do emagrecimento; estimular o autocontrole do comportamento alimentar (Cherry Plum); promover o autocuidado (Chicory); melhorar a autoimagem

corporal do paciente obeso e proporcionar a superação da culpa por comer (Crab Apple), além de estimular a aceitação e respeito a si mesmo (Pine) e tolerância (Beech).

Sobre o Uso dos Florais de Bach no Tratamento da Obesidade e Compulsão Alimentar

Nos estudos A1 e A2, os autores explicam que a escolha das flores foi uma decisão tomada com base nas características dos sujeitos participantes do estudo e na experiência dos terapeutas, também na literatura sobre o assunto, de modo que chegaram ao bouquet apresentado, mas apregoam que a filosofia da terapia floral indica que as fórmulas devam ser individualizadas e personalizadas de acordo com as características e momento de vida do usuário, o que também dificulta a comparação de estudos para determinação de evidências.

Contudo, é interessante observar que esse bouquet vai ao encontro das principais necessidades ou condições definidoras do transtorno de compulsão alimentar. Segundo Bloc et al (2019), na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) da American Psychiatric Association, o Transtorno da Compulsão

Alimentar Periódica foi definido pela ingestão, em um período de duas horas, de uma quantidade de alimentos maior do que outras pessoas consumiriam em circunstâncias análogas. Durante os episódios de compulsão, o indivíduo come mais rápido do que o normal até sentir-se desconfortavelmente cheio, mesmo não estando fisicamente com fome. Ademais, são relatados sentimentos de vergonha e culpa devido à quantidade de comida ingerida, tal como sensação de falta de controle sobre o ato de comer.

Neste sentido, a escolha das flores Impatiens, White Chestnut, Cherry Plum, Chicory, Crab Apple e Pine parece muito acertada para o tratamento da ansiedade, da compulsão, do sentimento de culpa e necessidades afetivas relacionadas ao ganho de peso e compulsão alimentar. Contudo, é importante ressaltar que o tratamento da obesidade é multifatorial, de modo que não se pode negligenciar os demais fatores culturais, econômicos, hereditários e sociais da doença (BRASIL, 2022; ALVES, BORBA, 2024).

Considerando a complexidade da questão da obesidade, o tratamento deve abordar os diferentes mecanismos que podem estar contribuindo para o ganho ponderal. Desse modo, uma abordagem

individualizada, multifocal e equilibrada no tratamento é mais segura e resolutiva na melhora do quadro da pessoa com obesidade. O tratamento deve incluir mudanças na dieta, promoção de atividades físicas e apoio psicológico, podendo englobar o uso de medicamentos ou cirurgias, visando restabelecer o equilíbrio energético e promover uma saúde metabólica adequada (BRASIL, 2022; ALVES, BORBA, 2024).

Ademais, de acordo com a filosofia da terapia floral, conforme os ensinamentos do Dr. Bach, é imprescindível na trajetória de cura e superação da enfermidade que a pessoa trilhe o caminho da autocompreensão e autodescobrimento, de modo que seria preciso mobilizar conhecimentos para além da medicina tradicional, numa perspectiva holística e integral das necessidades da pessoa humana. Nessa perspectiva, a terapia floral pode se somar ao tratamento ortodoxo da obesidade.

A esse respeito, em seus estudos, Dr. Bach percebeu que existe uma forte ligação entre a pessoa, o tipo de enfermidade que apresenta e a sua personalidade. Os remédios florais agem indiretamente, auxiliando o indivíduo num esforço global de cura e reequilíbrio, produzindo transformações

sutis, facilitando mudanças positivas nos traços de caráter, impulsos e condições psíquicas. Não são medicamentos de atuação direta, como os fármacos alopáticos, por isso são melhor classificados como formas auxiliares e complementares de tratamento dentro de um conjunto de medidas terapêuticas, logo são extremamente benéficos quando acompanham outras formas de tratamento convencional.

Na contramão dos estudos selecionados, a pesquisa de Tavares e Maduro (2017) utiliza uma bouquet pré-fabricado, uma fórmula comercial constando das flores de Alba (*Catharantus roseus*), Belladonna (*Plumbago capensis*) e Alegria (*Russelia eqisetiformis*), mais veículo, ressaltando que essas flores não fazem parte do sistema terapêutico estabelecido pelo Dr. Bach originalmente. Os resultados nos pacientes do grupo duplo-cego foram favoráveis ao placebo, com o emagrecimento de menos $3,2 \pm 2,9\%$ do peso inicial, durante o trabalho ($p < 0,05$). Os dados sugerem uma não associação entre o floral testado e o emagrecimento, embora não tenham sido detectados pelo instrumento pontuações sugestivas de compulsão alimentar

Sobre essa evidência, é difícil estabelecer uma comparação ao estudo A1 pelo motivo de terem utilizado

desenhos metodológicos diferentes e um sistema floral que não foi utilizado pelo Dr. Bach. Desde a criação dos florais, diversos pesquisadores ao redor do mundo têm se dedicado a identificar outras flores com potencial terapêutico sutil e essa diversidade pode dificultar a busca e geração de evidências científicas a respeito da segurança ou eficácia da terapia floral, requerendo um grande esforço da comunidade científica em produzir mais estudos sobre o assunto.

Os florais do Dr. Edward Bach têm sido usados, mundialmente, nos últimos 92 anos para equilibrar as emoções, a partir da energia sutil das flores silvestres. Dentre estes desequilíbrios está a ansiedade, a qual se constitui um componente da compulsão alimentar. Contudo, as terapias complementares enfrentam desconfiança tanto por parte de muitos profissionais da área de saúde e cientistas, quanto também por parte da população, em virtude da pouca aprovação científica quanto a eficácia da terapia.

A pesquisa bibliográfica de Barbosa, Duarte e Ternes (2022) recuperou as principais conclusões de oito pesquisas, sendo quatro artigos científicos, três teses e uma dissertação, produzidas a partir do ano de 2001. O objetivo foi o de analisar a indicação de

florais de Bach para o tratamento da ansiedade/compulsão alimentar.

Ao recuperar as principais evidências de cada um dos oito estudos inclusos na investigação, Barbosa, Duarte e Ternes (2022) apontam que apenas as pesquisas de Armstrong e Ernest (2001) e de Tavares e Maduro (2015) demonstraram a não resolutividade dos florais de Bach para o tratamento da ansiedade em estudantes universitários e para o emagrecimento em pessoas com compulsão alimentar, respectivamente.

Contudo, Barbosa, Duarte e Ternes (2022) concluem que a terapia floral goza de marco normativo ao ser incluída na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares de Cuidados em Saúde, mas apesar dessa implantação, muitos profissionais não se utilizam de terapias integrativas e complementares no contexto dos serviços de saúde em virtude da desconfiança da eficácia das terapias.

Os autores continuam e argumentam que a pesquisa tradicional não dispõe de métodos e instrumentos sensíveis para o estudo adequado de modelos de tratamentos complementares e integrativos, visto que essas terapias são desenvolvidas à base da energia vibracional, não perceptível aos equipamentos tradicionais de

investigação científica. Isso se constitui num desafio para a ciência: criar métodos e instrumentos capazes de verificar, mensurar ou capturar as propriedades ou efeitos vibracionais de terapias energéticas, como a terapia floral, acupuntura, reik ou toque terapêutico, cromoterapia, entre outras, quer seja para estimular a segura prescrição de tais práticas ou para refutar terapias inócuas.

CONCLUSÕES

As evidências científicas sobre o uso da terapia floral no tratamento da obesidade e compulsão alimentar ainda são insuficientes, requerendo mais estudos por parte da comunidade científica para avaliarmos a sua resolutividade e segurança. As informações reunidas até o momento permitem concluir que a terapia floral pode auxiliar no tratamento da obesidade, mas de forma integrativa e complementar.

Nesse sentido, os resultados da presente revisão de literatura argumentam que a terapia floral se constitui num método de fitoterapia energética/homeopática, diferenciando-se das medicações alopáticas da medicina ortodoxa e que, de acordo com a filosofia legada pelo Dr. Edward Bach,

a terapia floral se presta a reorientação de padrões de pensamento e comportamento com vistas ao equilíbrio e harmonização. Ademais, as terapias integrativas e complementares gozam de autorização legal para serem implementadas no sistema de saúde brasileiro e a terapia floral é recomendada pela OMS desde 1974, numa perspectiva de promoção de bem-estar e alívio do sofrimento aos seus usuários. Considerando todas essas informações reunidas, é razoável concluir que a terapia floral pode influir na perspectiva do paciente em lidar positivamente com o tratamento da obesidade e compulsão alimentar, aumentando as chances de adesão e sucesso do tratamento e emagrecimento, quando implementada adequadamente, numa abordagem individualizada e integral, respeitando-se as demandas particulares de cada paciente, à luz da filosofia de cuidado e de cura do Dr. Edward Bach.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. Z.; BORBA, E. L. Obesidade: um desafio multidisciplinar. **Revista Foco**, v. 17, n. 7, e5426, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n7-066>.

BACH, E. **Cura-te a Ti Mesmo**: uma explicação da causa real e da cura da doença. São Paulo: Healing, 2022.

BARBOSA, M.; DUARTE, L. V. L.; TERNES, S. C. Florais de Bach para Tratamento da Ansiedade/Compulsão Alimentar: evidências científicas. **Revista Educação Sem Distância**, v. 1, n. 5, p. 1-9, 2022. Disponível em: <https://educacaosemdistancia.unyleya.edu.br/esd/article/view/128>. Acesso em: 21 maio 2024.

BLOC, L. G.; NAZARETH, A. C. P.; MELO, A. K. S.; MOREIRA, V. Transtorno de compulsão alimentar: revisão sistemática da literatura. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 11, n. 1, p. 3-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20435/pssa.v11i1.617>.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Manual de Atenção às Pessoas com Sobrepeso e Obesidade no Âmbito da Atenção Primária à Saúde (APS) do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_atencao_pessoas_sobrepeso_

[obesidade.pdf](#). Acessos em 07 maio 2024.

FUSCO, S. F. B.; PANCIERI, A. P.; AMANCIO, S. C. P.; FUSCO, D. R.; PADOVANI, C. R.; MINICUCCI, M. F., SPIRI, W. C.; BRAGA, E. M. Efficacy of Flower Therapy for Anxiety in Overweight or Obese Adults: a randomized placebo-controlled clinical trial. **J Altern Complement Med.**, v. 27, n. 5, p. 416-22, 2021. DOI: <http://doi.org/10.1089/acm.2020.0305>.

PANCIERI, A. P.; FUSCO, S. F. B.; ABRANTES, B. I.; BRAGA, E. M. Meanings of flower therapy for anxiety in people with overweight or obesity. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, p. 2310–5, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0044>.

SALLES, L. F.; SILVA, M. J. P. Efeito das essências florais em indivíduos ansiosos. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 25, n. 2, p. 238–42, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002012000200013>.

SANTOS, A. R. S.; MAIA, L. S.; SOUZA, L. Q. R.; OLIVEIRA, H. M. B. F.; PENHA, E. S.; OLIVEIRA FILHO,

A. A. Florais de Bach na Odontologia: uma breve revisão da literatura. **Archives of Health Investigation**, v. 10, n. 2, p. 315–17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21270/archi.v10i2.4852>.

SILVA, J. S.; UHLMANN, L. A. C. Florais de Bach para o Tratamento da Ansiedade. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 64017–28. 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-672>.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Integrative review: what is it? How to do it?. **Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102–6, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>.

TAVARES, A.; MADURO, I. Estudo placebo-controlado para a avaliação de emagrecimento e compulsão alimentar com fórmula comercialmente disponível de florais de Bach. **Revista de Ciências da Saúde da Amazônia**, n. 1, p. 27-37, 2017. Disponível em <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/cienciasdasaude/article/view/399>. Acesso em 21 maio 2024.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

O FORTALECIMENTO DOS LAÇOS ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA APRENDIZAGEM

Josilene Felix Santos¹
Maria Joaquina das Dores Feitosa²
Prof. Ms. Jonas dos Santos Lima³
Prof^a M.a Maria Lucia Perene Silva Lima⁴

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o fortalecimento dos laços, entre a escola e a família de dois alunos com deficiência de aprendizagem, no quarto ano da Escola Municipal Amarise Soares Cavalcante em Santana do São Francisco/SE. Justifica-se a escolha do tema a partir da observação do distanciamento entre esses parceiros na vivência diária dos alunos/filhos durante o momento de Estágio Curricular Supervisionado. A problemática que conduziu a pesquisa estava centrada em saber qual a importância do fortalecimento dos laços entre a escola e a família para ressignificar a aprendizagem dos alunos com deficiência? Para responder essa questão, o estudo foi organizado para refletir sobre as concepções acerca da família e da escola, as possíveis formas de relacionamento entre a escola e a família dos alunos com deficiência segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). A metodologia utilizada foi do tipo exploratória envolvendo estudo de caso, analisando literaturas que discutem as temáticas abordadas pelo estudo, como se dão os laços entre a escola e as famílias, e qual o papel no fortalecimento dessa parceria para a aprendizagem. Também houve a pesquisa na Escola Municipal Amarise Soares Cavalcante onde foram identificados dois alunos com diagnóstico de Autismo e TDAH na turma do quarto ano do Ensino Fundamental e verificada a necessidade de melhorar a interação entre as instituições em questão de forma que a aprendizagem destes conquistasse os objetivos da educação especial inclusiva. Então, foi sugerido a Coordenação Pedagógica da escola, a intensificação de encontros para compartilhamento de informações e discutir sobre o papel de cada uma das instituições na construção da aprendizagem significativa no. Conclui-se que o estudo permitiu não apenas a conquista de aprendizagens acerca da temática discutida, mas também a possibilidade de possíveis intervenções que sejam capazes de contribuir qualificar a educação de estudantes com deficiências.

Palavra-chave: aprendizagem; escola; família.

¹ E-mail: josileneffs@gmail.com

² E-mail: joaquinamd@gmail.com

³ E-mail: jonaslima@gmail.com

⁴ E-mail: prof.maria.lima@frm.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O fortalecimento dos laços entre a escola e a família nos remete a uma parceria ou sinergia capaz de mudar e intervir de forma positiva na vida dos alunos/filhos com deficiência de aprendizagem seja nos anos iniciais e/ou nos anos posteriores. O tema foi escolhido, motivado pelo distanciamento entre esses parceiros na vivência diária dos alunos/filhos, onde quanto maior for essa parceria maior será o resultado de aprendizagem desse aluno/filho, além da repercussão no convívio deste aluno/filho tanto na escola quanto na família e social. Os sinais positivos são possíveis de serem notados pelo entorno e convívio desse indivíduo ensinável.

Além da motivação, o estudo também se justifica pela relevância de se pensar o estreitamento dos laços entre a escola e a família de crianças em fase escolar com deficiência de aprendizagem vivências e necessidades de crianças em fase escolar para o convívio dentro e fora de seu entorno.

Tal parceria deverá ser utilizada como ferramenta dentro da escola e na família que serão capazes de proporcionar um aumento da autoestima da criança e um convívio diferenciado pelos pais e família dessa criança, onde todo conhecimento adquirido seja visto como um grau a mais

alcançado por todos os envolvidos, no aumento da capacidade de aprendizagem e socialização dessa criança, onde novos momentos serão vivenciados e inesquecíveis. Além dos resultados propostos com a aplicação desse fortalecimento, a culminância em transformação social desse estudante.

O problema levantado foi: Qual o papel do fortalecimento dos laços entre a escola e a família de aluno com deficiência na aprendizagem, no segundo ano da Escola Municipal Amarise Soares Cavalcante em Santana do São Francisco/SE. A investigação se deu na sala do quarto ano onde há diagnóstico de 2 (dois) alunos, sendo 01 com autismo e outro com TDAH.

O objetivo geral vem trazer um estudo sobre o fortalecimento dos laços, entre a escola e a família de aluno com deficiência na aprendizagem, na Escola Municipal Amarise Soares Cavalcante em Santana do São Francisco/SE. Quanto aos objetivos específicos temos: Identificar quem são os alunos com deficiência de aprendizagem, conforme a BNCC; de que forma se dá o relacionamento e fortalecimento dos laços entre a escola e a família dos alunos; avaliar o desenvolvimento dos alunos com deficiência a partir da parceria escola e família;

Entende-se, que o citado estudo se faz relevante em termos acadêmicos para o

curso de Pedagogia e para a formação profissional, pois é possível de possibilitar experiências aos envolvidos e proporcionar ao estudante um elevado nível de autoestima, que possivelmente será visto a cada ano letivo, bem como ser estendido a outros níveis de aprendizado e outras escolas, á medida que tudo que for vivido e presenciado no decorrer do projeto seja evidenciado com fotos e passos a serem seguidos.

Outra justificativa considerada importante são as discussões teóricas e contribuições temáticas para o campo de investigação na escola e na cidade de Santana do São Francisco/SE, enquanto local e objeto de estudo da Pedagogia.

Quanto a metodologia utilizada temos o nível exploratório, os tipos de pesquisa qualitativo e quantitativo e sua construção se deram em duas etapas a primeira com a construção teórica tendo como base os autores DENARI & SIGOLO (2016); VIEIRA (2012); VOLTOLINI (2015) e MATSUKURA (2012). Na segunda etapa aconteceu o trabalho de campo, com visita técnica à Escola, foi identificada na sala de aula composta de 29 alunos, sendo 2 com diagnostico de Autismo e TDAH apresentado na escola e quem são as famílias desses alunos.

O objeto da pesquisa foi a identificação desses alunos que tem diagnostico de deficiência na aprendizagem

e como se dão os laços de parceria entre a escola e essas famílias, e qual o papel do fortalecimento desses laços para a aprendizagem, e desenvolvimento da criança. Todas as ações foram realizadas de acordo com os objetivos gerais e específicos do estudo.

2 CONCEPÇÕES ACERCA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

A família é o primeiro e mais importante vinculo no desenvolvimento da criança, já que é seu ambiente inicial em experiências que serão levadas pra vida. Neste contexto a criança cresce, demonstra seus sentimentos, experimenta suas primeiras recompensas e punições e, através da família, o sujeito se integra à sociedade (Pedroso et al., 2013).

De acordo com Voltolini (2015) a família é considerada a primeira instituição social destinada a garantir o bem-estar dos seus membros, incluindo a proteção da criança. A família é quem transmite os valores, ideias, crenças e significados da sociedade. Dessa forma, ela exerce influência significativa no comportamento de seus membros, principalmente das crianças, que aprendem a ver o mundo, a existir e a construir relações sociais.

Conforme Vieira (2015) no ambiente familiar, as crianças aprendem a lidar e resolver diversos conflitos, expressar

diversos sentimentos e controlar suas emoções, e essas habilidades sociais também afetam outros ambientes em que interagem. Os pais podem proporcionar aos seus filhos um ambiente estimulante. Neste ponto, é importante que os diálogos e as vivências neste ambiente sejam alinhados, pois contribuem para estimular e construir relações de confiança entre pares.

Para Denari&Sigolo (2016,) não existe um modelo familiar uniforme hoje. É importante apreciá-los como espaços de produção e identidade social. O antigo modelo de família nuclear deve ser abandonado porque hoje existem muitos tipos diferentes de famílias, cada uma inserida na sua própria cultura e com a sua singularidade.

A família é uma instituição social altamente influente e desempenha um papel importante na determinação de decisões sobre o desenvolvimento do indivíduo. Essas experiências formam as experiências coletivas e individuais que formam um todo dinâmico que estrutura e intervém nas formas de subjetivação e interação social (Camargo, 2016).

Através das interações familiares, as sociedades passam por mudanças, que por sua vez influenciam as futuras relações familiares, que se caracterizam por um processo de influências recíprocas entre os membros da família e os diferentes ambientes que compõem os sistemas

sociais, incluindo a escola, que têm um fator decisivo no desenvolvimento do indivíduo.

Os conceitos apresentados reforçam os estudos sobre a interação dos contextos no desenvolvimento global da pessoa e, assim, reconhecem que a aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais envolve uma relação direta entre família e escola, em que o trabalho de um complementa o trabalho do outro, ou seja, o envolvimento da família nesse contexto pode criar expectativas que se tornam importantes para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula (Schuhmacher, 2014).

Cabe, portanto, à escola criar as condições que facilite suprir as necessidades do processo de ensino-aprendizagem para que a criança encontre meios e formas para o seu desenvolvimento, conforme o Projeto Político Pedagógico e as Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC). Ressalta-se a possibilidade de que neste contexto a integração e o diálogo entre a família e a escola sejam essenciais (Akkari, 2011).

Existem situações em que tanto a família como a escola têm dificuldade em lidar com a realidade que a educação inclusiva exige; muitas vezes o problema é a formalidade da escola, a indiferença e a falta de formação de especialistas. Nesse sentido, a formalidade entre pais e professores só prejudica o desenvolvimento

educacional da criança (Alves & Matsukura, 2012).

Conforme Bueno (2013) é necessário um bom senso e um compromisso comum entre os responsáveis, pais e professores para superar a formalidade das reuniões, realizar visitas regulares e ouvir a criança, a fim de encontrar a ação adequada para superar os obstáculos ao desenvolvimento.

2.1 A TAREFA SOCIAL DA ESCOLA PARA ATENDER AS DEMANDAS DA ATUALIDADE

Uma das tarefas mais importantes da escola é proporcionar aos alunos os conhecimentos, competências e valores necessários à sua socialização. A escola deve dotar os alunos de meios para compreenderem melhor a realidade em que vivem, promover a sua participação nos diferentes contextos sociais e prepará-los para a inserção no mercado de trabalho (Teixeira, 2010).

A escola tem a tarefa social de preparar alunos, pais e professores para superar as dificuldades e assim contribuir no processo de desenvolvimento do indivíduo (Schuhmacher, 2014). Na escola, a utilização de estratégias deve ser adaptada à realidade da situação, aos recursos disponíveis e às necessidades da comunidade, por isso é importante, no

planejamento das atividades, ter em conta as mudanças nas circunstâncias dos professores, dos alunos, dos pais e da comunidade.

A escola é uma instituição onde acontecem atividades educativas formais porque é um espaço de desenvolvimento e aprendizagem (Alves & Matsukura, 2012). Nesse sentido, o currículo deve desenvolver as experiências adquiridas no contexto, levando em consideração aspectos cognitivos, culturais, sociais, afetivos e históricos. Dessa forma, os conhecimentos oriundos da convivência familiar podem ser mediadores na construção do conhecimento científico desenvolvido na escola.

Hoje em dia é necessário que a família esteja em contato direto com a escola e vice-versa, pois a escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se locais favoráveis para o desenvolvimento de seus filhos e alunos. Tanto a família quanto a escola dependem uma da outra para atingirem seus objetivos e proporcionarem um futuro melhor para a criança e para o aluno, bem como para a sociedade em geral (Voltolini, 2015).

A relação entre a família e a escola é um dos temas mais discutidos pelos pesquisadores nos sistemas e unidades educacionais (Akkari, 2011). Na prática pedagógica dos professores e das escolas em geral, a forma e a intensidade da relação entre escola e família variam

consideravelmente e estão relacionadas com diversos fatores, como a profissão dos pais, o número de filhos, a escolaridade da família, a cultura, a urbanidade. e ambiente rural, classe social e outros fatores.

A estrutura familiar tem uma forte influência na permanência das crianças na escola e previne ou aumenta o abandono e a repetência. Embora a escola possa reverter esses aspectos, isso depende da cooperação da família e de outros contextos que influenciam a aprendizagem dos alunos. O envolvimento da família na escola é uma necessidade para abordar diversas questões relacionadas ao desempenho dos alunos (Bueno, 2013).

Portanto, é importante compreender as diferentes famílias e encontrar a melhor forma de apoiá-las no processo de ensino-aprendizagem. Para compreender os processos de desenvolvimento do sujeito é preciso focar no contexto familiar, no contexto escolar e em suas inter-relações (Alves & Matsukura, 2012).

De acordo com Camargo (2016) a escola e a família são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem, e ambas podem ser de apoio ou de inibição. Os vínculos afetivos fortalecidos na escola e na família permitem que as crianças aprendam a lidar com os conflitos e a resolver os problemas do cotidiano. Entende-se que, quanto maior for o apoio dado pela família a esse membro que apresenta dificuldade,

maior será sua integração na escola e na sociedade

A família não só deve apenas aceitar as necessidades do filho, mas também tentar promover o seu desenvolvimento de acordo com as suas capacidades. O conhecimento dos valores e práticas parentais aprendidos em casa reflete-se na escola e vice-versa (Denari&Sigolo, 2016).

Por isso, a escola procura adaptar e flexibilizar o seu projeto político pedagógico para criar um espaço que busque valorizar essas práticas educativas, trabalhar com elas, reconhecê-las e utilizá-las como recurso nos processos de aprendizagem, levando em consideração as diferenças culturais, as escolhas coletivas e a cidadania. educação.

As crianças assumem diferentes papéis no ambiente familiar e no ambiente escolar. Enquanto na família seguem os padrões de comportamento dos familiares, na escola seguem padrões mais complexos, como as regras da instituição (Alves & Matsukura, 2012). Neste sentido, ambos devem partilhar as suas atividades educativas.

De acordo com Denari&Sigolo (2016) para construir relações mais fortes, a escola deve investir no fortalecimento das relações entre pais e professores, envolvendo-os no conselho escolar e noutras áreas de participação, e promovendo as relações família-escola.

A escola deve adotar estratégias que permitam uma parceria entre as famílias, afim de em conjunto, orientar as atividades de aprendizagem e sugerir vivencia para a criança fora da escola, em busca de possíveis soluções de melhorias para os desafios diários. O envolvimento familiar é um processo de construção coletiva (Voltolini, 2015).

Uma das tarefas mais importantes da escola é proporcionar aos alunos os conhecimentos, competências e valores necessários à sua socialização. A escola deve dotar os alunos de meios para compreenderem melhor a realidade em que vivem, promover a sua participação nos diferentes contextos sociais e prepará-los para a inserção no mercado de trabalho (Denari&Sigolo, 2016).

A escola tem a tarefa social de preparar alunos, pais e professores para superar as dificuldades e assim contribuir no processo de desenvolvimento do indivíduo. Na escola, a utilização de estratégias deve ser adaptada à realidade da situação, aos recursos disponíveis e às necessidades da comunidade (Schuhmacher, 2014).

Por isso é importante, no planejamento das atividades, se ter em conta as mudanças nas circunstâncias dos professores, dos alunos, dos pais e da comunidade. Geralmente identificável. A escola é uma instituição onde acontecem

atividades educativas formais porque é um espaço de desenvolvimento e aprendizagem (Pedroso et al., 2013).

Nesse sentido, o currículo deve desenvolver as experiências adquiridas no contexto, levando em consideração aspectos cognitivos, culturais, sociais, afetivos e históricos. Dessa forma, os conhecimentos oriundos da convivência familiar podem ser mediadores na construção do conhecimento científico desenvolvido na escola (Vieira, 2015).

Hoje em dia é necessário que a família esteja em contato direto com a escola e vice-versa, pois a escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se locais favoráveis para o desenvolvimento de seus filhos e alunos. Tanto a família quanto a escola dependem uma da outra para atingirem seus objetivos e proporcionarem um futuro melhor para a criança e para o aluno, bem como para a sociedade em geral (Akkari, 2011).

A relação entre a família e a escola é um dos temas mais discutidos pelos pesquisadores nos sistemas e unidades educacionais. Na prática pedagógica dos professores e das escolas em geral, a forma e a intensidade da relação entre escola e família variam consideravelmente e estão relacionadas com diversos fatores, como a profissão dos pais, o número de filhos, a escolaridade da família, a cultura, a

urbanidade. e ambiente rural, classe social e outros fatores(Mendes, 2015).

A estrutura familiar tem uma forte influência na permanência das crianças na escola e previne ou aumenta o abandono e a repetência. Embora a escola possa reverter esses aspectos, isso depende da cooperação da família e de outros contextos que influenciam a aprendizagem dos alunos. O envolvimento da família na escola é uma necessidade para abordar diversas questões relacionadas ao desempenho dos alunos (Camargo, 2016).

É importante a escola adaptar o seu Projeto Político Pedagógico, se possível anualmente conforme a BNCC, Lei de Inclusão Social, Estatuto da Criança e do Adolescente e Currículo de Sergipe com ações que norteiam a criação e implementação de espaços escolares onde busque a valorização das práticas educativas. Ressignificar e trabalhar com elas, reconhecê-las e utilizá-las como recurso nos processos de aprendizagem, levando em consideração as diferenças culturais, as escolhas coletivas e a cidadania (Mendes, 2015).

As crianças assumem diferentes papéis no ambiente familiar e no ambiente escolar. Enquanto na família seguem os padrões de comportamento dos familiares, na escola seguem padrões mais complexos, como as regras da instituição (Teixeira, 2010). Entende-se, portanto, que neste

sentido, ambos devem partilhar de parcerias capazes de facilitar esse processo de convivência em tais ambientes.

Aos pais e responsáveis, além do incentivo aos alunos dentro de casa, é necessário acompanhar as tarefas, observar a alimentação, cuidar do horário de sono e do uso com moderação das telas. É fato: as famílias que já tinham um bom engajamento com as atividades escolares passaram pela pandemia sem grandes defasagens no aprendizado.

Portanto, a escola deve adotar estratégias que permitam à família orientar as atividades de aprendizagem da escola, planejando e implementando parcerias entre os dois para encontrar soluções para os desafios diários. O envolvimento familiar é um processo de construção coletiva.

A informação é a melhor aliada para fortalecer a relação entre a família e a escola. É interessante o estímulo e a troca constante de experiências, mas sem receitas prontas ou discursos acusatórios. Os pais devem se sentir bem, com a troca de informações onde eles possam refletir conjuntamente com a escola, que mostrem como são as dinâmicas no espaço escolar e pensando em como fazer a ponte com o dia a dia em casa.

3 METODOLOGIA

O citado estudo teve como ponto de partida metodológico o nível exploratório,

que segundo Gil (2008) “pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

Quanto aos procedimentos metodológicos, se deu em duas etapas: a primeira, que é a construção teórica – pesquisa e revisão de literatura – onde se discute as temáticas abordadas pelo projeto, bem como, deverá se construir o fortalecimento dos laços entre a escola e a família dos alunos com deficiência na aprendizagem. Como a escola trabalha essa parceria e como pode se fortalecer através de avaliações de aprendizagem em cada fase dessa criança, com o entendimento que os atores principais são a escola, a família e o aluno.

No primeiro momento houve a visita à escola para a identificação de dois alunos que apresentam diagnóstico de Autismo e TDAH, foi observado como se dão os laços de parceria entre a escola e essas famílias; qual o papel no fortalecimento desses laços para a aprendizagem, e desenvolvimento do indivíduo objeto do estudo dentro e fora do contexto estudado. Todas essas ações foram realizadas de acordo com os objetivos gerais e específicos do projeto. A pretensão foi concluir o estudo em tempo, e com contribuição para sala de aula identificada, através da recomendação de

ações com estratégia inclusivas e inseridas no Projeto Político Pedagógico da Escola.

4 APRESENTAÇÃO E ANALISE DOS RESULTADOS

A Escola Municipal Amarise Soares Cavalcante (EMASC) estabelecida na Rua E – Conjunto Murilo Honorato de Lima, s/n, no Município de Santana do São Francisco, Estado de Sergipe, inscrita no CNPJ sob nº22.533.408/0001-61 e INEP sob nº28034740, teve o início de suas atividades em 2014, atende crianças e adultos, hoje com aproximadamente 290 alunos, funciona manhã, tarde e noite, tem sua Proposta Pedagógica adequada pela BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR -(BNCC) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – (DCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010, e Currículo de Sergipe.

Na visita técnica à escola e também às turmas, foi identificado no quarto ano do Ensino Fundamental, sala composta por 29 alunos, onde 2 deles tem diagnóstico Autismo e Transtorno e Deficiência Atenção e Hiperatividade -TDAH e apresentam deficiência na aprendizagem. As crianças residem no Conjunto Murilo Honorato, as famílias recebem auxílio de

Bolsa-família, o nível de escolaridade dos pais são o básico, ou seja, há uma incapacidade de compreensão sobre a deficiência dos filhos, e apesar do esforço a maior preocupação deles é não perder o benefício do governo.

Com base na realidade citada anteriormente, foi-se em busca de como se dá a parceria entre esses pais e a escola a fim de auxiliar no desenvolvimento desses alunos e foi constatado que a escola realiza reuniões apenas de pais e mestres 1 vez por semestre com a presença de uma psicóloga e que são construídos relatórios e encaminhamentos pedagógicos capazes de medir o nível de desenvolvimento da aprendizagem.

As ações que a escola desenvolve hoje para fortalecer esses laços são o convite para as reuniões existentes, a identificação da família desses alunos, onde residem e como sobrevivem; a comunicação com esses pais que é clara e objetiva com nível de confiança na coordenação e corpo docente, e que não há críticas e sim orientações; onde qual o papel do fortalecimento dos laços entre a família e a escola dos alunos com deficiência na aprendizagem capaz de contribuir para o desenvolvimento dessas criança e devem priorizar também as referências positivas. É preciso abandonar a ideia de que a presença para encontros no espaço escolar diz

respeito apenas a discutir dificuldades de aprendizagem ou de comportamento.

De acordo com os relatos da Coordenadora Pedagógica, durante as reuniões de pais e mestres que acontecem uma vez a cada semestre, os assuntos são abordados para todos, porém são mostrados para os pais dessas crianças os relatórios construídos e encaminhamentos no decorrer do ano letivo e nessas reuniões se faz presente uma Psicóloga e que os pais comparecem á escola quando são convocados isoladamente por algum motivo, o que já significa uma parceria,

A sala de aula do quarto ano, funciona com uma professora que possui formação em Pedagogia, e uma auxiliar de sala, que acompanha as atividades pedagógicas dos alunos, com atenção especial a esses dois, nos momentos das necessidades fisiológicas, bem como do engajamento e socialização com os colegas em horário de recreio.

Foi sugerido para a coordenação da escola um plano de reuniões com esses pais, onde será possível de ser utilizado por toda a Escola, com preferência nas turmas em que haja alunos com deficiência de aprendizagem, sendo passivo de modificações conforme necessidade de cada sala de aula; um workshop de inclusão na reunião final do ano letivo e sugerido também o encontro na última semana a cada 3mês, no decorrer do semestre, a partir

disso, foi possível realizar um encontro na última semana de setembro.

Percebeu-se que foi um momento de rico compartilhamento pois, a escola pode conhecer a realidade familiar desse aluno e aos pais de conhecer a realidade escolar, e proporcionou a orientação desses pais quanto a convivência e compreensão do real quadro apresentado por esses alunos. Vale ressaltar que as orientações foram recebidas com bastante atenção, o que nos deixou alegres por poder contribuir e perceber a relevância e importância do tema em questão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo com o tema “fortalecimento dos laços entre escola e família dos alunos com deficiência na aprendizagem” teve como objetivo geral um estudo sobre o fortalecimento dos laços, entre a escola e a família de aluno com deficiência de aprendizagem, no segundo ano da Escola Municipal Amarise Soares Cavalcante em Santana do São Francisco/SE.

Os objetivos específicos foram: Identificar quem são os alunos com deficiência de aprendizagem no segundo ano, conforme a BNCC; de que forma se dá o relacionamento e fortalecimento dos laços entre a escola e a família dos alunos; avaliar o desenvolvimento dos alunos com

deficiência a partir da parceria escola e família, onde quanto maior for essa parceria maior será o resultado de aprendizagem desse aluno/filho, além da repercussão no convívio deste aluno/filho tanto na escola quanto na família e na interação com a sociedade.

O problema foi qual o papel do fortalecimento dos laços entre a escola e a família de aluno com deficiência de aprendizagem, no 2º ano da Escola Municipal Amarise Soares Cavalcante em Santana do São Francisco/SE? Tal pergunta advém da necessidade de saber como a escola trabalha essa parceria e como pode se fortalecer através de avaliações de aprendizagem em cada fase dessa criança, com o entendimento que os atores principais são a escola, a família e o aluno.

Além da construção da literatura também aconteceu o trabalho de campo, com visita técnica à Escola, foi identificada a sala de aula do quarto ano do Ensino Fundamental, composta de 29 alunos, sendo 2 com diagnóstico de Autismo e TDAH, apresentado na escola e quem são as famílias desses alunos. A apresentação da Escola da pesquisa, a identificação dos alunos objetos do estudo e como se dão os laços de parceria entre a escola e essas famílias, e qual o papel do fortalecimento desses laços para a aprendizagem, e desenvolvimento da criança.

As ações que a escola desenvolve hoje para fortalecer esses laços são o convite para as reuniões existentes, a identificação da família desses alunos, onde residem e como sobrevivem; a comunicação com esses pais que é clara e objetiva com nível de confiança na coordenação e corpo docente, e que não há críticas e sim orientações; onde qual o papel do fortalecimento dos laços entre a família e a escola dos alunos com deficiência na aprendizagem capaz de contribuir para o desenvolvimento dessas crianças e devem priorizar também as referências positivas. Com necessidade crescente de abandonar a ideia de que a presença para encontros no espaço escolar diz respeito apenas a discutir dificuldades de aprendizagem ou de comportamento.

O estudo também se justificou pela relevância de se pensar o estreitamento dos laços entre a escola e a família de crianças em fase escolar com déficit de aprendizagem diagnosticadas ou não, vivências e necessidades de crianças em fase escolar para o convívio dentro e fora de seu entorno. Além dos resultados propostos com a aplicação desse fortalecimento, a culminância em transformação social desse estudante.

Tal parceria será possível de se tornar utilizada como ferramenta dentro da escola e na família que serão capazes de proporcionar um aumento da autoestima da

criança e um convívio diferenciado pelos pais e família dessa criança, onde todo conhecimento adquirido seja visto como um grau a mais alcançado por todos os envolvidos, no aumento da capacidade de aprendizagem e socialização dessa criança, onde novos momentos serão vivenciados e inesquecíveis.

Mediante os resultados obtidos pode-se constatar que os objetivos foram alcançados e pode-se reafirmar possíveis, de serem utilizadas como ferramenta para outras turmas, além da possibilidade de diversas discussões teóricas e contribuições temáticas para o campo de investigação na sala de aula, e na escola estudada, enquanto objeto e local de estudo da Pedagogia.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALVES, A. C. J. MATSUKURA, T. S. **O uso de recursos de tecnologia assistiva por crianças com deficiência física na escola regular: a percepção dos professores**. Cadernos de Terapia Ocupacional UFSCar, v.20, n.3, p.381-392, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica**. Base

Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: História. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Brasília, 2013.

BUENO, J. G. S. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: Meletti, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Org.). Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. 2013.

CAMARGO, E. P. Inclusão e necessidade especial: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual. São Paulo: Livraria da Física. 2016.

DENARI, F. SIGOLO, S. R. R. L. Formação de professores em direção à Educação Inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: Poker, RB; Martins, SES; Giroto, CM. Educação Inclusiva: em foco a formação de professores (p. 33-58). São Paulo: Cultura Acadêmica. 2016.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENDES, E. G. CABRAL, LSA. CIA, F. O Atendimento Educacional Especializado e a Formação de professores Especializados: conclusões. In: Mendes, EG. Cia, F.; Cabral. LSA. Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de professores em Educação Especial (p. 513-528). São Carlos: M&M Editora, ABPEE. 2015.

PEDROSO, C. C. A. CAMPOS, J. A. P. P. DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Educação Unisinos, v. 17, n. 1, jan.- abr. 2013.

SANTOS, R. N. Os desafios da escola frente à proposta de educação inclusiva: o papel do projeto político pedagógico. Entrelaçando – Revista Eletrônica de Culturas e Educação. Caderno Temático VI: Educação Especial e Inclusão, n. 8, ano IV, p. 71- 81, 2013.

SCHUHMACHER, V. R. N. Limitações da prática docente no uso das tecnologias da informação e comunicação. 346 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e

Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.

TEIXEIRA, E.C.A. Educação e novastecnologias: o papel do professor diante desse cenário de inovações. Web artigos, [S.l.], 24 jul. 2010.

VIEIRA, A.B. Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. Vitória, UFES, 2012, 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2012.

VOLTOLINI, R. Miséria Ética na Educação Inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. Educação, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 222-229, maio/ago. 2015.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA COGNITIVA

Lucilene Ferreira Brito¹
Mayara Canário Da Silva²
Rodrigo Mota Albuquerque De Oliveira³
Jonas dos Santos Lima⁴
Woshington Ribeiro Rocha⁵

RESUMO

O ensino de matemática para alunos com deficiência cognitiva nos anos iniciais apresenta um desafio considerável para os educadores, exigindo a adaptação de abordagens pedagógicas para atender às necessidades específicas desses estudantes. A criação de estratégias que favoreçam o desenvolvimento de habilidades básicas e a compreensão de conceitos fundamentais é essencial. Nesse contexto, as metodologias ativas se destacam, permitindo que os alunos se envolvam de forma mais participativa e autônoma no processo de aprendizagem. Assim, este trabalho tem como objetivo conceituar de maneira breve a Educação Especial, falar sobre a importância do ensino da matemática na perspectiva da Educação Inclusiva e por último, explorar práticas pedagógicas inclusivas citadas por Shih *et al.* (2012), sem esgotar as discussões, voltadas ao ensino de matemática nos anos iniciais em um contexto de inclusão escolar de alunos com deficiência cognitiva

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino da matemática. Deficiência cognitiva.

¹ E-mail: Lu_he_121@hotmail.com

² E-mail: canariomayara20@gmail.com

³ E-mail: E-mail: rodrigomoin@gmail.com

⁴ E-mail: prof.jonas@frm.edu.br

⁵ E-mail: prof.woshimgton.rocha@frm.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que o ensino da matemática e a inclusão de alunos com deficiência cognitiva nos anos iniciais tem sido um desafio significativo para educadores, que devem desenvolver abordagens pedagógicas adaptadas às necessidades desses estudantes. No contexto da matemática, é especialmente importante criar estratégias que possibilitem o desenvolvimento de habilidades básicas e a compreensão de conceitos fundamentais. Dessa forma, é exigido do docente abordagens além do tradicional, como o uso cuidadoso de práticas educacionais voltadas às Metodologias ativas.

Como pontua Mantoan (2003, p.02), “a inclusão escolar é, antes de tudo, uma atitude de respeito à diversidade humana e ao direito de todos ao conhecimento”. Ainda, segundo Glat e Fernandes (2005, p. 02), “o ensino de matemática para alunos com deficiência cognitiva exige adaptação metodológica e flexibilidade nas estratégias, promovendo a construção de conhecimentos de forma mais prática e concreta”. Assim, ao abordar o ensino de matemática para alunos com deficiência cognitiva, os professores devem buscar metodologias que respeitem o ritmo individual e promovam o engajamento, a autonomia e o senso de realização.

O autor ressalta a importância de uma abordagem pedagógica singular para o ensino da matemática a estudantes com deficiência

cognitiva, sublinhando a necessidade de adaptações nas metodologias e de flexibilidade nas estratégias de ensino. Essa perspectiva reconhece as particularidades no aprendizado desses alunos, que podem ser mais bem atendidas por meio de métodos práticos e concretos, promovendo uma maior compreensão dos conceitos matemáticos e tornando o aprendizado mais acessível e relevante. Ao priorizar a prática e a concretude, Fernandes reforça que o aprendizado não deve se limitar à teoria abstrata, mas deve incluir recursos visuais, manipulativos e situações do dia a dia, fatores fundamentais para um desenvolvimento cognitivo mais eficaz. Essa abordagem também valoriza a inclusão e o respeito pelo ritmo individual dos alunos, permitindo que cada um avance de maneira personalizada e engajada.

Portanto, a abordagem a seguir conceituará, brevemente, a Educação Especial, em seguida, será explanado sobre a importância do ensino da matemática na perspectiva da Educação Inclusiva e, por último, serão exploradas as práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao ensino de matemática nos anos iniciais, destacando a importância de atividades concretas e o papel do ambiente inclusivo para o desenvolvimento cognitivo e social desses estudantes. Portanto, faz-se pertinente salientar que o trabalho é fruto de um levantamento bibliográfico

2 CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu capítulo V, artigo 58, define Educação Especial como: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Em um longo período tempo, os portadores de necessidades especiais, eram vistos como seres “incapazes”, sem habilidades ou qualquer capacidade de realizar algo. Nessa visão, Mazzotta (1997) diz que o atendimento à pessoa com deficiência durante longo período foi caracterizado como:

Um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, leva à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população (Ibid., p.3).

A citação evidencia um problema crucial na maneira como a sociedade historicamente enxerga e trata indivíduos com

deficiência, revelando uma visão que associa a deficiência a uma condição intransponível. Esse "consenso social pessimista" contribui para a exclusão de indivíduos com deficiência, uma vez que perpetua a ideia de que suas limitações são intransponíveis e, portanto, impossibilita esforços para promover sua independência e progresso. Essa visão acaba justificando a omissão social na criação de políticas públicas, serviços especializados e adaptações nos ambientes de ensino e trabalho, que são fundamentais para a inclusão e a igualdade de oportunidades. Superar essa perspectiva requer uma nova compreensão da deficiência como algo que pode ser trabalhado e aprimorado com suporte, recursos adequados e técnicas inclusivas, permitindo que indivíduos com deficiência desenvolvam suas potencialidades de maneira completa e participem ativamente da sociedade.

Com a Lei da Inclusão, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), representa um avanço significativo no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, mas a sua implementação prática ainda encontra desafios. Embora as diretrizes legais visem garantir a igualdade de oportunidades, a construção de uma sociedade realmente inclusiva ocorre de maneira gradual, o que torna a urgência por medidas eficazes ainda mais evidente. Esse cenário se reflete no contexto educacional, onde a

inclusão demanda mais do que apenas diretrizes legais: é necessária uma mudança de mentalidade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que assegurem o acesso pleno à aprendizagem para todos. Sabemos que isso tem mudado gradativamente a passos lentos, apesar de ser urgente e imediata a necessidade de uma inclusão de fato verdadeira na sua prática. Nas políticas voltadas para a educação de pessoas com deficiência no Brasil, é necessário mencionar o conceito de educação especial, que está presente no artigo 3º da Resolução CNE/CEB 02/2001:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Por todas essas razões, é concebível que o direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil seja algo histórico recente e, portanto, políticas públicas sensíveis à deficiência sejam adotadas com o objetivo de efetivamente fornecer e garantir a igualdade e acessibilidade das pessoas com

deficiência, bem como a luta contra os preconceitos de que são vítimas. A inclusão vem se consolidando a partir de movimentos nacionais e internacionais que buscam desenvolver políticas de educação inclusiva. Seu ápice ocorreu em 1994 na Conferência Mundial sobre Educação Especial, com a presença de 88 países e 25 organismos internacionais, na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994 (Brasil, 1994). O evento foi intitulado “Declaração de Salamanca” que trouxe pontos importantes e relevantes ao cenário atual que proporcionou grandes transformações de uma realidade tão hostil.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2009), seu principal objetivo é promover a proteção e garantir às pessoas com deficiência condições que lhes permitam desenvolver-se plenamente, assegurando todos os direitos humanos para que possam viver com dignidade e respeito. De acordo com a convenção, as pessoas com deficiência são consideradas pessoas com deficiências de longo prazo que podem ser físicas, mentais, sensoriais ou intelectuais, pelo que a exposição a uma variedade de barreiras pode impedir a participação ampla e eficaz em igualdade de condições com os outros. Entre outras atividades que visam a integração de crianças e jovens com deficiência, destacam-se as tecnologias assistivas (TA) como recursos e/ou serviços que visam desenvolver as competências das pessoas com deficiência.

Existem e foram instituídas também Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas diretrizes estabelecem que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alunos superdotados devem ser matriculados em escolas regulares e que o aluno receba serviços educacionais especiais, promovendo o acesso e a educação de qualidade. Muitos entendem equivocadamente que o AEE é um reforço ou um passatempo, mas o AEE visa identificar, organizar e desenvolver recursos educativos e acessíveis que eliminem barreiras à plena participação de crianças e jovens com deficiência dentro e fora da escola.

3 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

[...] o ensino da matemática para os alunos que apresentam deficiência intelectual apela unicamente para os aprendizados mecânicos e fundamentados na repetição e na memorização. O sentido que o aluno imprime às suas ações e o significado que dá aos signos linguísticos e matemáticos que manipulam nas atividades escolares são determinantes para o processo de aprendizagem deles (Gomes *et al.*, 2010, p. 14).

A citação de Gomes *et al.* (2010) faz uma crítica relevante à forma tradicional de ensinar matemática para alunos com deficiência intelectual, que costuma se basear em métodos mecânicos, repetitivos e com foco na memorização. Essa abordagem, que se baseia na repetição sem a contextualização e construção de significado adequadas, tende a limitar a capacidade de compreensão e o progresso completo dos estudantes, uma vez que não os envolve em um aprendizado significativo.

Ao enfatizar a relevância do "sentido" que o aluno atribui às suas ações e do "significado" dado aos símbolos e conceitos matemáticos, os autores enfatizam a necessidade de um ensino que inclua atividades práticas, contextualizadas e concretas. Essas tarefas possibilitam que o estudante compreenda a importância dos conceitos matemáticos no dia a dia e, dessa forma, aprenda de maneira mais eficiente e duradoura. Esse tipo de abordagem promove um envolvimento mais profundo e estimula a autonomia e a motivação, fatores cruciais para o aprendizado de qualquer aluno, especialmente daqueles com deficiência intelectual.

Ao longo da história, a educação de pessoas com deficiência tem sido marcada por práticas de segregação, especialmente no caso da deficiência mental. Essas pessoas frequentemente eram vistas como incapazes de aprender ou de assimilar conhecimentos

acadêmicos, limitando-se sua percepção à capacidade de autocuidado e segurança. Mesmo atualmente, movimentos sociais que promovem a inclusão ainda enfrentam essa segregação histórica, trabalhando para estabelecer condições específicas e favoráveis na formulação de políticas públicas direcionadas a essa temática. O objetivo principal dessas iniciativas é atender aos interesses e às necessidades educacionais dos alunos em idade escolar, garantindo uma educação mais inclusiva e adaptada.

A orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de matemática nos primeiros anos escolares, destacando a importância de estratégias pedagógicas que envolvem situações-problema e materiais manipuláveis. Segundo os PCN, o uso de recursos como fichas, palitos, réplicas de dinheiro, instrumentos de medida e figuras geométricas ajuda os alunos a desenvolverem uma compreensão concreta dos conceitos matemáticos (BRASIL, 1997, p. 41). Esses materiais permitem que as crianças explorem processos de contagem e outras operações de maneira prática e visual, o que é fundamental para facilitar a internalização de ideias matemáticas abstratas e apoiar o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. Essa abordagem pedagógica promove uma aprendizagem ativa e significativa, onde os alunos podem experimentar e manipular objetos para

construir conhecimento matemático de forma contextualizada e lúdica.

Diante desses termos, a importância do professor de matemática dos anos iniciais em criar situações que incentivem o interesse e a investigação dos alunos, como forma de promover a compreensão e consolidação dos conceitos matemáticos. Ele diferencia os "conteúdos conceituais" e os "conteúdos procedimentais," sugerindo que ambos devem ser trabalhados para proporcionar uma base sólida em matemática. Nos conteúdos conceituais, que incluem o sistema de numeração decimal e as operações com números naturais, o foco está na compreensão dos conceitos fundamentais. Já nos conteúdos procedimentais, como a composição e decomposição de números e a resolução de operações, a ênfase recai sobre o "como fazer" matemático — habilidades operacionais que facilitam a aplicação prática dos conceitos. Esse enfoque investigativo não apenas promove o aprendizado, mas também incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia dos alunos ao aprenderem a resolver problemas matemáticos.

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para que as aulas de matemática dos anos iniciais é que sejam planejadas com um propósito transformador. A ideia é que a linguagem matemática ajude os alunos a compreenderem e interagir de maneira mais ativa com o

mundo ao seu redor. Ao estimular a curiosidade e o espírito investigativo, os PCN visam desenvolver habilidades essenciais, como a capacidade de resolver problemas e observar sistematicamente fenômenos ao seu redor. Esse processo investigativo é fundamental, pois promove uma aprendizagem mais profunda e significativa, onde a matemática deixa de ser um conjunto de regras abstratas e passa a ser uma ferramenta para interpretar e transformar a realidade. Contudo, para que essa abordagem seja eficaz, é essencial que o professor organize atividades que tenham objetivos claros, que incentivem a descoberta e possibilitem a aplicação prática do conhecimento matemático, ajudando os alunos a consolidarem o que aprenderam em contextos reais e cotidianos.

Dentro do contexto da educação inclusiva, o ensino da matemática não é diferente, pois é necessário que se busque um fazer pedagógico que atenda às necessidades desses alunos, dando a estas oportunidades para o pleno desenvolvimento. Desde 1970, o Brasil tem promovido iniciativas para integrar alunos com necessidades especiais no ensino regular, com maior ênfase a partir da década de 1980. A partir desse período, observou-se uma evolução nas áreas da Pedagogia e Psicologia voltadas para a aprendizagem de pessoas com deficiências na Educação Especial, com destaque para o aspecto comportamental. Segundo Glat e Fernandes

(2005, p. 02), novos métodos e técnicas de ensino foram desenvolvidos com base em "[...] princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos [...]", facilitando o progresso acadêmico desses alunos.

Diante do que foi exposto, há uma necessidade de uma abordagem renovada para a aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual, ressaltando a importância de adaptar o ensino às suas habilidades e desafios específicos. Esse "novo olhar" implica que o processo educativo deve ser centrado no respeito às potencialidades e limitações de cada aluno, o que requer que os professores estejam dispostos a criar alternativas pedagógicas diferenciadas. Em vez de enxergar as limitações como barreiras, elas devem ser vistas como motivações para inovar na prática docente. Essa postura coloca os educadores em um papel ativo de pesquisa e criação de estratégias inclusivas, que facilitam a aprendizagem significativa para esses alunos.

Nesse sentido, ressalta-se que a Matemática é essencial para o ser humano em todas as esferas da vida, desempenhando um papel fundamental ao permitir a resolução de problemas cotidianos, além de ser uma ferramenta valiosa para a linguagem, comunicação e desenvolvimento do pensamento lógico. O conhecimento matemático é crucial para a formação completa do indivíduo, e, por isso, a escola

deve apresentá-lo de maneira envolvente, prazerosa e dinâmica, incentivando o aluno a querer aprender. Propostas didático-pedagógicas inovadoras e intencionais devem ser planejadas pelo educador para incluir estudantes com Deficiência Intelectual, facilitando a aprendizagem de Matemática de forma integrada ao seu cotidiano. A pesquisa parte da suposição de que pessoas com Deficiência Intelectual podem assimilar conhecimentos matemáticos conforme suas capacidades, especialmente se a História da Matemática for utilizada como recurso pedagógico. Em muitos casos, será possível observar um avanço significativo no desenvolvimento de habilidades adaptativas, desde que sejam oferecidos a esses alunos um ambiente de aprendizado adequado e uma abordagem didática motivadora.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS VOLTADAS AO ENSINO DE MATEMÁTICA

Conforme Shih *et al.* (2012), o uso de materiais manipuláveis nas aulas de matemática pode facilitar o aprendizado dos alunos em relação aos conceitos matemáticos, pois permite que construam suas próprias ideias e procedimentos. Além disso, esses recursos promovem uma aprendizagem ativa. O autor menciona exemplos como o uso de ábacos com pinos, fichas sobrepostas, material dourado e calculadoras para ensinar

as operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão). O ábaco, em particular, é destacado como um recurso antigo que permite ao aluno compreender as ordens decimais, o sistema de numeração posicional e realizar cálculos de adição com reserva e subtração com recurso, auxiliando na compreensão dos algoritmos tradicionais.

Com relação às fichas sobrepostas, é um instrumento interessante, pois, oferecem um recurso visual e tátil que permite ao aluno "ver" e "tocar" os números, promovendo a compreensão por meio de estímulos sensoriais. Isso é especialmente eficaz para alunos com deficiência intelectual, que geralmente se beneficiam de materiais concretos para construir o entendimento. A manipulação das fichas ajuda no desenvolvimento da coordenação motora fina e melhora a capacidade de atenção, já que exige que os alunos manuseiem o material com foco e precisão. Essas habilidades são fundamentais para o engajamento em atividades matemáticas.

Ao realizar operações como adição e subtração, os alunos podem adicionar ou remover fichas para visualizar o processo, facilitando a compreensão do que significa somar ou subtrair. Esse processo concreto auxilia na internalização dos algoritmos matemáticos, como "carregar" uma unidade para a próxima posição ao somar, ou "emprestar" ao subtrair. Outro recurso pedagógico citado por Shih *et al.* (2012)

eficaz é o material dourado, amplamente utilizado nas aulas de matemática para auxiliar os alunos a entenderem o sistema de numeração decimal, a composição e decomposição de números, além das quatro operações fundamentais. As atividades devem ser planejadas de acordo com as diferentes formas de exploração desse material. Segundo Evangelista (2015), o material dourado permite que o aluno compreenda, por meio da manipulação das peças, a estrutura do sistema decimal, como as trocas entre unidades e dezenas, entre outros conceitos.

Sobre as **calculadoras**, **estas** desempenham um papel crucial no ensino de matemática para alunos com deficiência intelectual, oferecendo um recurso que facilita a compreensão e a realização das **operações fundamentais** de forma mais acessível e eficiente. Elas são ferramentas importantes porque ajudam a reduzir as dificuldades cognitivas e de memorização associadas às operações matemáticas, permitindo que os alunos se concentrem mais no processo de resolução e compreensão dos conceitos, sem se perderem em cálculos complexos. Para alunos com dificuldades em realizar cálculos mentais ou manipulações de números, a calculadora serve como uma ferramenta que automatiza o processo de cálculo, permitindo que eles obtenham os resultados sem precisar se preocupar com erros de cálculo repetitivos ou confusões.

O uso de uma calculadora pode ajudar a aliviar a sobrecarga cognitiva ao simplificar as tarefas numéricas. Quando a carga de processamento da operação matemática é minimizada, os alunos podem se concentrar mais na compreensão do conceito em si (como as relações entre números, operações e resultados) e menos no aspecto mecânico da realização dos cálculos. Todos estes recursos citados, aliados a um trabalho em conjunto, traz um conhecimento mais significativo ao aluno, pois como diz Fossa (2008) o educando que participa de atividades estruturadas está fazendo pesquisa sobre a Matemática, devido à oportunidade que lhe é conferida, de investigar, em ambiente colaborativo, com:

[...] seus colegas –questões problemáticas sobre as quais não sabe a resposta, nem o modo correto de proceder; são exatamente esses aspectos que serão descobertos nas atividades. O fato de que, para ele, desconhecido não é desconhecido para outros e de que ele tem, no professor de Matemática, um forte recurso em que pode se apoiar não invalida a conclusão básica de que o aluno, ao participar nas atividades, se acha numa posição existencial completamente análoga à do pesquisador nas fronteiras da Matemática. O reconhecimento de que as atividades estruturadas envolvem elementos de pesquisa,

contudo, abrirá novas possibilidades à Educação Matemática. [...]. O resultado de trabalhar com atividades construídas à luz da história, portanto, seria o de proporcionar ao aluno a experiência de participar na pesquisa sobre a Matemática real e não somente a Matemática das escolas, que é com frequência vista como sendo artificial e sem consequência. Isso aconteceria porque o aluno estaria participando na construção da Matemática não através do contexto da justificação, que é a norma na Educação Matemática tradicional, mas através do contexto da descoberta (Fossa, 2008, p. 13).

Assim, todas as atividades propostas, contribuem para a construção de esquemas que facilitam e impulsionam a compreensão do sistema de numeração decimal, do sistema posicional e dos cálculos de adição com e sem agrupamento. Além disso, essas atividades permitem que o aluno interaja com seus colegas de classe, sendo visto não apenas como um estudante com deficiência, mas como parte integrante de uma turma regular. O processo de ensino-aprendizagem de matemática adotou uma abordagem inclusiva.

5 METODOLOGIA

A pesquisa tem como objetivo investigar abordagens e estratégias

específicas para o ensino de Matemática nos anos iniciais, voltadas a alunos com deficiência cognitiva. Busca-se identificar práticas pedagógicas inclusivas e metodologias que promovam a aprendizagem significativa, respeitando as particularidades e potencialidades desses estudantes. Com isso, pretende-se contribuir para o desenvolvimento de uma educação matemática que seja acessível, compreensível e eficaz, proporcionando uma experiência de aprendizado positiva e reforçando a autoestima e a motivação dos alunos. A pesquisa é de natureza qualitativa e adota uma abordagem bibliográfica, uma vez que se fundamenta na análise de literatura já existente sobre o tema. Esse tipo de estudo permite uma reflexão profunda e contextualizada, além de possibilitar a comparação entre diferentes metodologias, teorias e práticas pedagógicas que já foram aplicadas e estudadas no contexto da inclusão. Segundo Cervo e Bervian (1996, p. 48), “a pesquisa bibliográfica é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e outros materiais.” A partir dessa análise, será possível identificar quais estratégias têm se mostrado eficazes e quais aspectos ainda precisam ser desenvolvidos para atender plenamente às necessidades de alunos com deficiência cognitiva no ensino da

Matemática, pois como afirma Cervo e Bervian (1996, p. 48),

[...] busca explicar um problema com base em referências teóricas publicadas em documentos, podendo ser realizada de forma independente ou como parte de uma pesquisa descritiva ou experimental, com o objetivo de conhecer e analisar as contribuições culturais e científicas do passado sobre um determinado tema, assunto ou problema.

Na mesma proporção, ao utilizar o termo "documento", faz-se referência à concepção apresentada por Ludke e André (1986), que compreendem o documento como qualquer fonte de informação que possa servir de base para a análise e compreensão de determinado fenômeno. Para os autores, o conceito de documento não se restringe a registros escritos ou oficiais, mas abrange também uma variedade de materiais que podem ser estudados e interpretados, incluindo textos, imagens, registros audiovisuais, gráficos e outros tipos de dados que oferecem uma visão sobre o contexto e o objeto de estudo. Conforme os autores,

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p. 187).

Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (Ludke; André, 1986, p. 38).

Esse método possibilita compreender as contribuições teóricas e práticas já desenvolvidas no campo do ensino de Matemática inclusiva. A pesquisa foi baseada em livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordam o ensino de Matemática nos anos iniciais, inclusão educacional e estratégias de ensino para alunos com deficiência cognitiva. A seleção de fontes incluiu: Documentos normativos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares e as orientações sobre Educação Inclusiva no Brasil; Estudos específicos sobre métodos e técnicas de ensino inclusivo voltados para o ensino de Matemática; Pesquisas empíricas e teóricas que analisam o impacto da matemática no desenvolvimento cognitivo e adaptativo de alunos com deficiência cognitiva.

5.1 Critérios de inclusão e exclusão

Serão incluídos materiais publicados nos últimos 20 anos para garantir que as referências estejam alinhadas às práticas e

avanços educacionais atuais; Publicações que tratem de métodos de ensino de Matemática aplicáveis aos anos iniciais do ensino fundamental; Estudos e artigos que apresentem práticas inclusivas para alunos com deficiência cognitiva. As etapas da pesquisa foram:

a. Leitura Exploratória: Nessa etapa, será feita uma leitura preliminar do material coletado, identificando os principais autores, teorias e abordagens sobre o ensino de Matemática para alunos com deficiência cognitiva.

b. Análise Temática: Após a leitura inicial, o conteúdo será organizado por temas específicos, como estratégias pedagógicas inclusivas, o uso de recursos concretos e jogos, e abordagens da História da Matemática para facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência cognitiva.

c. Análise Crítica: Serão examinados os pontos fortes e limitações das metodologias apresentadas na literatura, buscando entender como essas estratégias podem ser adaptadas para promover uma aprendizagem acessível e motivadora. Essa análise também visa identificar lacunas na literatura e oportunidades para novas pesquisas.

d. Síntese dos Resultados: Após a análise, será elaborada uma síntese das estratégias mais eficazes e dos desafios apontados pelos estudos. Os dados serão organizados em categorias para facilitar a compreensão das

práticas que melhor atendem aos alunos com deficiência cognitiva nos anos iniciais.

e. Discussão dos Resultados A discussão aborda como as práticas descritas podem contribuir para uma educação mais inclusiva e significativa. Também serão apresentadas recomendações para professores e escolas sobre como adaptar o ensino da Matemática para esses alunos, com base nas evidências encontradas na literatura. Como a pesquisa se fundamenta em documentos e publicações existentes, não envolve diretamente participantes humanos, mas serão respeitadas as normas de citação e referências, garantindo o crédito aos autores e fontes consultadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, a educação inclusiva no Brasil tem passado por significativas transformações, impulsionadas por políticas públicas, diretrizes internacionais e esforços institucionais voltados para a efetiva inclusão de pessoas com deficiência. O estudo das práticas pedagógicas voltadas à Educação Especial, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o uso de tecnologias assistivas, revela avanços importantes no reconhecimento das necessidades educacionais específicas desses estudantes. No entanto, a trajetória histórica marcada por exclusão e segregação ainda impõe desafios substanciais, como o rompimento de

preconceitos e a superação de práticas de ensino rígidas, especialmente no ensino de áreas como a Matemática, onde a abordagem contextual e prática é essencial.

A análise crítica do processo de inclusão demonstra a importância de metodologias pedagógicas que levem em conta as potencialidades dos alunos com deficiência, de forma que o aprendizado aconteça em um ambiente colaborativo e adaptado às suas necessidades. Para promover a autonomia e o desenvolvimento desses alunos, torna-se imprescindível um olhar renovado que considere as limitações individuais como pontos de partida para a criação de práticas pedagógicas significativas e acessíveis.

Embora a inclusão seja ainda um processo em evolução, a presença de políticas educacionais específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Declaração de Salamanca, representa passos fundamentais rumo a uma sociedade mais justa e inclusiva. Cabe aos educadores, gestores e à sociedade como um todo sustentar essa transformação com compromisso e empatia, garantindo que a educação inclusiva não seja apenas um ideal, mas uma realidade concreta e contínua, promovendo, assim, um sistema educacional que valorize a diversidade e respeite a individualidade de cada aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo, SP: Makron Books, 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago. **O Ensino de Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva** / (Org.). -Uberlândia, MG: FUCAMP, 2020. 130p.: il.

EVANGELISTA, Laodicéa Ruzena da Silva. **Construindo uma nova visão da matemática com o Material Dourado**.

Cuiabá, 2015. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/construindo-uma-nova-visao-da-matematica-com-o-material-dourado/132949>. Acessado em 20 de agosto de 2024.

FAINGUELERNT, Estela, K. e Katia R. A. Nunes. **Fazendo arte com a matemática**. Disponível em: Minha Biblioteca, (2nd edição). Grupo A, 2015.

FOSSA, J. A. **Matemática, história e compreensão**. Revista COCAR. UEPA. v. 2. 2008, p. 7-15.

GOMES, A. L. *et al.* **Atendimento educacional especializado: Deficiência Mental**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEE, 2010.

GLAT, R. FERNANDES, E. M. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira**. Revista **Inclusão**. Brasília, DF, MEC / SEESP, v. 1, nº 1, p. 35-39, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACDONALD, Sharon. **Matemática em minutos**. Disponível em: Minha Biblioteca, Grupo A, 2009.

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

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CEB/CNE 17/2001, homologação publicada no DOU 17/08/2001, Seção 1, p. 46. Resolução CNE/CEB 02/2001, publicada no DOU 14/09/2001, Seção 1, p. 39.

MORETTI, Vanessa, D. e Neusa Maria Marques de Souza. **Educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: princípios e práticas pedagógicas**. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento). Disponível em: Minha Biblioteca, Cortez, 2014.

NACARATO, Adair, M. et al. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Disponível em: Minha Biblioteca, (3rd edição). Grupo Autêntica, 2019.

SUTHERLAND, Rosamund. **Ensino eficaz de matemática**. Disponível em: Minha Biblioteca, Grupo A, 2008.

SHIH, Ayni. et al. **Materiais manipulativos para o ensino das quatro operações básicas**. São Paulo: Mathema, 2012.



Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

A METODOLOGIA DE ENSINO OFERTADA AOS PCDs - TEA - NA ESCOLA FREI ARNALDO MOTTA E SÁ, NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE IGREJA NOVA, ALAGOAS

Irene dos Santo¹

Gislene Muniz dos Santos Batista²

Jonas dos Santos Lima³

Woshington Ribeiro Rocha⁴

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista TEA tem se tornado um tema cada vez mais presente nas pesquisas educacionais contemporâneas, especialmente no que se refere à inclusão de alunos com esse transtorno dentro da instituição escolar. Nesse sentido, a pesquisa visa analisar as práticas educativas, sua eficiência no desenvolvimento do aprendizado desse aluno e os obstáculos encontrados pelos docentes no ambiente escolar na sala de aula regular, inserido na Educação Especial dentro da abordagem da educação inclusiva. Dessa forma, foi destacada a aplicação das legislações mais significativas para o grupo da Educação Especial, com ênfase no aluno com TEA. Este artigo tem como objetivo estimular uma reflexão sobre a imprescindível transformação das instituições de ensino em ambientes genuinamente inclusivos, a partir da compreensão da relevância da inclusão do aluno com autismo na educação regular. Assim, procurou-se entender como o professor que atua na educação regular implementa estratégias de ensino no processo de inclusão do aluno com autismo. Sob essa perspectiva o tema enfatiza a importância de todos entenderem e acolherem a diversidade humana, com o objetivo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, ao professor, cabe observar as necessidades individuais do aluno destacando suas habilidades, para que ele se sinta verdadeiramente incluído, viabilizando o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: inclusão; autismo; aluno

¹ E-mail: santos123irene@gmail.com

² E-mail: prof.gislene.batista@frm.edu.br

³ E-mail: prof.jonas@frm.edu.br

⁴ E-mail: prof.woshington.rocha@frm.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O autismo é considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado pela dificuldade de ter uma interação humana, barreiras sociais. O diagnóstico de TEA geralmente ocorreu durante a infância, Bagarollo e Panhoca (2011) afirmam que o sofrimento das famílias quanto à descoberta do diagnóstico é significativo e envolve uma série de desafios emocionais e práticos.

A inclusão de estudante autista é um dos principais desafios enfrentados pela educação do Brasil. A Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, elas reconhecem a importância da inclusão, existem muitas escolas ainda que se deparam com dificuldades para realizar estratégias que sirvam de maneira eficaz às necessidades distintas desses alunos. Quando se trata da educação de pessoas com transtornos do espectro do autismo (TEA) e outras deficiências, sabe-se que a regra é a inclusão na rede de ensino. Tal reconhecimento é fruto de movimentos sociais para combater a exclusão das pessoas com deficiência das esferas da vida pública, visando à construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A necessidade de se desenvolver instrumentos e metodologias apropriadas para a avaliação e percepção subjetiva desses, sobre a satisfação pessoal com

autismo. A responsabilidade de incluir o aluno autista e desenvolvê-lo em seus aspectos pessoais e interpessoais é responsabilidade dos indivíduos que compõem o seio educativo, assim sendo, todos aqueles que direta ou indiretamente convivem com aluno TEA, são responsáveis pelos avanços ou pela ausência deles.

A Escola Frei Arnaldo Motta e Sá, localizada na rede pública municipal de Igreja Nova, Alagoas, se destaca como uma instituição que já implementa práticas pedagógicas inclusivas voltadas para alunos autistas e que se compromete a manter essa abordagem. O município, a qual a escola faz parte, vem investindo em várias capacitações, formações frequentes para os professores, visando prepará-los para atender às demandas de alunos com deficiência.

Essas iniciativas são de grande importância para que os professores se mantenham preparados e capacitados dentro da sala de aula. As metodologias aplicadas na escola, incluem variadas estratégias que facilitam a comunicação e o convívio dos alunos TEA, no ambiente escolar, acolhedor e estimulante.

Dentre essas práticas, destacam-se o uso de recursos visuais, atividades sensoriais e formação contínua com os educadores, que são essenciais para suprir as necessidades desse público. A inclusão

não é somente aceitar a matrícula de um aluno, é ir além com projetos e propostas que apesar dos desafios apresentados, sejam ministrados com êxito e pensando em todos por um aprendizado comum. Mantoan (2019), relata que a inclusão é estar com pessoas diferentes de nós e reconhecer e compreender o outro, todos os quesitos.

A escola insiste em afirmar que os alunos são diferentes quando se matriculam em uma série, mas o objetivo escolar, no final desse período letivo, é que eles se igualem em conhecimentos a um padrão que é estabelecido para aquela determinada série, caso contrário serão excluídos por repetência ou passarão a frequentar os grupos de reforço e de aceleração da aprendizagem e outros programas encarteadores da inteligência (Mantoan, 2019, p.38)

A inclusão de estudante autista é um dos principais desafios enfrentados pela educação do Brasil. Se bem que a Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, elas reconheçam a importância da inclusão, existem muitas escolas ainda se deparam com dificuldades para realizar estratégias que sirvam de maneira eficaz às necessidades distintas desses alunos. Quando se trata da educação de pessoas com transtornos do espectro do autismo (TEA) e outras deficiências, sabe-se que a regra é a inclusão na rede ensino. Tal

reconhecimento é fruto de movimentos sociais para combater a exclusão das pessoas com deficiência das esferas da vida pública, visando à construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A necessidade de se desenvolver instrumentos e metodologias apropriadas para a avaliação e percepção subjetiva desses, sobre a satisfação pessoal com autismo. A responsabilidade de incluir o aluno autista e desenvolvê-lo em seus aspectos pessoais e interpessoais é responsabilidade dos indivíduos que compõem o seio educativo, assim sendo, todos aqueles que direta ou indiretamente convivem com aluno TEA, são responsáveis pelos avanços ou pela ausência deles.

A Escola Frei Arnaldo Motta e Sá, localizada na rede pública municipal de Igreja Nova, Alagoas, se destaca como uma instituição que já implementa práticas pedagógicas inclusivas voltadas para alunos autistas e que se compromete a manter essa abordagem. O município a qual a escola faz parte, vem investindo em várias capacitações, formações frequente para os professores, visando prepará-las para atender às demandas de alunos com deficiência.

Essas iniciativas são de grande importância para que os professores se mantenham preparados e muito capacitados dentro da sala de aula. As metodologias

aplicadas na escola, incluem variadas estratégias que facilitam a comunicação e o convívio dos alunos TEA, no ambiente escolar, acolhedor e estimulante.

Dentre essas práticas, destacam-se o uso de recursos visuais, atividades sensoriais e formação contínua com os educadores, que são essenciais para suprir as necessidades desse público. A inclusão não é somente aceitar a matrícula de um aluno, é ir além com projetos e propostas que apesar dos desafios apresentados, sejam ministrados com êxito e pensando em todos por um aprendizado comum. Mantoan (2019), relata que a inclusão é estar com pessoas diferentes de nós e reconhecer e compreender o outro, todos os quesitos.

A escola insiste em afirmar que os alunos são diferentes quando se matriculam em uma série escolar, mas o objetivo escolar, no final desse período letivo, é que eles se igualem em conhecimentos a um padrão que é estabelecido para aquela série, caso contrário serão excluídos por repetência ou passarão a frequentar os grupos de reforço e de aceleração da aprendizagem e outros programas encarte edores da inteligência (Mantoan, 2019, p.38)

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 A METODOLOGIA DE ENSINO OFERTADA PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA TEA

A metodologia aplicada na sala de aula desempenha um papel essencial no

processo de ensino-aprendizagem. Para selecionar a metodologia mais adequada a ser executada, é fundamental que o educador conheça o perfil dos alunos inseridos no contexto educacional. Esse conhecimento torna-se ainda mais importante no ensino de alunos com autismo, visto que cada portador de TEA possui características únicas em relação ao desenvolvimento cognitivo (Tarouco, 2019, p. 19).

Para essa escolha, o docente deve conhecer as preferências e limitações do aluno, visando traçar estratégias que favoreçam seu desenvolvimento educacional. O estabelecimento de uma estreita colaboração entre educadores, pais e profissionais da saúde é o meio mais adequado para a obtenção desse conhecimento, visto que essa parceria proporciona uma troca contínua de experiências e informações, proporcionando uma compreensão mais ampla das necessidades do discente e assegurando a escolha de abordagens educacionais mais eficazes e personalizadas (Tarouco, 2019, p.19; Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2019).

Os discentes com TEA frequentemente apresentam déficits na comunicação. Por isso, quando o professor solicitar ao aluno a realização de alguma atividade, ele deve utilizar uma linguagem direta e com frases simples, evitando abreviações, metáforas e gírias, possibilitando ao aluno uma compreensão

mais clara da solicitação. De forma análoga a clareza da fala, os exercícios propostos devem seguir esse padrão: as questões necessitam ser diretas, uma vez que instruções longas ou múltiplas respostas em um único exercício podem confundir o discente (APA, 2002; Tarouco, 2019, p.19).

Santos *et al.* (2013, p.7) destaca que “no autismo há uma restrição ao domínio da linguagem, mas há também uma percepção visual muito apurada”. Por isso, é importante que o professor explore o uso de recursos visuais durante as aulas, como gráficos e imagens, para facilitar a compreensão e o aprendizado dos alunos com autismo, aproveitando essa habilidade visual para reforçar os conceitos ensinados.

Dentre as metodologias mais utilizadas no ensino de alunos que apresentam algum grau de autismo, Mello (2007) afirma que as mais comuns são o TEACCH (Tratamento e educação para crianças com autismo e com distúrbios correlatos da comunicação), o PECS (Sistema de comunicação através da troca de figuras) e a ABA (Análise aplicada do comportamento).

O método TEACCH utiliza o PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) para avaliação, conforme Mello (2007). Esse perfil tem como objetivo identificar os pontos fortes e as dificuldades do indivíduo, fornecendo informações essenciais para planejar atividades que atendam às

necessidades individuais de cada aluno. O TEACCH adota o ensino estruturado e baseia-se na organização do espaço físico e na previsibilidade das ações futuras a partir da criação de rotinas e do uso de agendas, painéis e quadros, preferencialmente feitos com imagens, para facilitar a compreensão. Além disso, esse modelo visa promover a independência do aluno, permitindo que ele consiga realizar atividades de forma autônoma (Pereira; Silva, 2023).

O método PECS foi criado para ajudar pessoas com TEA que são não verbais ou que se comunicam de forma pouco eficiente. Seu objetivo é aprimorar a comunicação através da troca de figuras, como sugere seu nome. O PECS ensina a criança a utilizar cartões com imagens para expressar necessidades e desejos, facilitando a comunicação de forma concreta e visual. Esse método tem se mostrado eficaz, pois os materiais necessários são acessíveis e de baixo custo, e pode ser utilizado em diversos ambientes, adaptando-se facilmente às rotinas diárias. Além disso, o PECS promove a interação social e o desenvolvimento das habilidades de comunicação, permitindo que o aluno ganhe mais autonomia e confiança na expressão de suas necessidades (Mello, 2007).

O método ABA visa ensinar habilidades que a pessoa com autismo ainda não possui, introduzindo essas habilidades de forma gradual e em etapas. As

habilidades são ensinadas individualmente, começando com instruções claras e, se necessário, com apoio físico, que deve ser removido assim que possível para evitar que a criança se torne dependente dessa ajuda. O método utiliza recompensas, oferecendo algo agradável a cada resposta correta. Mello (2007, p. 37) observa que “quando a recompensa é utilizada de forma consistente, a criança tende a repetir a mesma resposta”. Para garantir a eficácia do ABA, é essencial que o ambiente e o processo de aprendizagem sejam agradáveis para a criança, sendo este um dos principais fundamentos do método.

Para garantir a eficácia dessas metodologias, é essencial que elas sejam continuamente avaliadas e aprimoradas. Para isso, é necessário o compromisso contínuo dos educadores com a formação profissional e o acesso a recursos pedagógicos adequados, bem como a adoção dessas práticas por parte da família e dos profissionais de saúde. Isso garante uma estimulação constante e consistente, contribuindo para resultados promissores, os quais não devem ser esperados de imediato. O processo de aprendizado é gradual e requer paciência, ajuste contínuo das estratégias e um esforço colaborativo para atender às necessidades individuais do aluno, promovendo seu desenvolvimento de forma efetiva (Tarouco, 2019, p. 20-21).

2.2 NÍVEIS DO AUTISMO

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019) define o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um distúrbio neurológico do desenvolvimento, caracterizado por dificuldades de comunicação, interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses restritos, que manifestam-se frequentemente na primeira infância.

A incidência do autismo ocorre majoritariamente entre os indivíduos do sexo masculino. Estima-se que quatro em cada cinco diagnósticos sejam realizados em meninos. Embora não existam dados precisos, estimativas de 2022, elaboradas segundo dados do escritório regional para as Américas da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS) e da Organização das Nações Unidas (ONU), com uma prevalência de 1 autista para cada 160 pessoas, apontam que exista pouco mais de 1,2 milhão de autistas no Brasil (SBP, 2019, p. 3; Freire; Nogueira, 2023, p. 13).

A 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2013) apresenta o autismo como um espectro amplo que engloba os transtornos antes denominados como autismo atípico, autismo de alto funcionamento, autismo de Kanner, autismo infantil, autismo infantil precoce, transtorno de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global

do desenvolvimento sem outra especificação. Além disso, o DSM-5 classifica o autismo em três níveis de gravidade, baseados na necessidade de suporte: nível 1 (exige apoio), nível 2 (exige apoio substancial) e nível 3 (exige apoio muito substancial).

O autismo de nível 1, antes identificado como transtorno de Asperger, frequentemente apresenta um diagnóstico mais tardio devido à sua sintomatologia mais leve, uma vez que a cognição é preservada e o atraso na linguagem verbal é mínimo. Os indivíduos acometidos por esse nível de suporte demonstram déficits persistentes no processo de interação social, evidenciados pela dificuldade em manter o olhar nos olhos, pela tendência de desviar o olhar com frequência e pelo pouco interesse pelo outro, assim como comportamentos estereotipados e interesses restritos e peculiares. Além disso, esses indivíduos geralmente processam detalhes adicionais ao seu redor e possuem alto desempenho de aprendizado e talentos e habilidades bastante significativos (SBP, 2019; Barroso; Schettino, 2021).

No entanto, crianças com TEA podem enfrentar desafios em situações cotidianas, devido às características próprias de sua condição, e vivenciar intercorrências nas interações com pessoas sem o transtorno. Os comportamentos excêntricos e repetitivos, os interesses restritos, os problemas de coordenação e a dificuldade

nas interações sociais, apresentados pelos indivíduos nível 1 de suporte, podem ser percebidos como inadequados por pessoas neurotípicas - aquelas que não possuem transtornos no desenvolvimento neurológico, especialmente devido aos problemas que indivíduos com TEA enfrentam nas interações sociais e no uso de habilidades sociais (Carvalho *et.al.*, 2022).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2013, p.52), às pessoas nível 2 de autismo exigem apoio substancial e, mesmo na presença de suporte, apresentam graves dificuldades nas habilidades de comunicação social, limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem das outras pessoas. Por exemplo, esses indivíduos podem usar frases simples para se comunicar, focar em interesses muito específicos e demonstrar comportamentos não verbais que parecem estranhos para as pessoas ao redor.

Além das dificuldades na interação social, essas pessoas costumam ter comportamentos inflexíveis e uma grande dificuldade em lidar com mudanças, sobretudo de foco e ações. Os comportamentos restritos e/ou repetitivos, conhecidos como estereotípias, são frequentes o suficiente para serem perceptíveis até mesmo para observadores casuais e interferem no funcionamento em

diferentes contextos. Essas características limitam suas atividades diárias e comprometem sua capacidade de responder e adaptar-se adequadamente a diferentes contextos e situações (DSM-5, 2013, p. 52; Souza et al., 2019).

O nível 3 de autismo é conhecido como o transtorno autista propriamente dito e apresenta características similares às aquelas presentes no nível 1 e no nível 2. Entretanto, os déficits nas habilidades de comunicação, interação social e linguagem são significativamente mais severos. Além disso, é comum que esses indivíduos enfrentem atrasos cognitivos e deficiência intelectual, apresentando uma baixa probabilidade de recuperação completa. O DSM-5 (2013, p. 52) afirma que essas pessoas demandam apoio muito substancial e apresentam grande dificuldade em lidar com mudanças, mantêm comportamentos repetitivos e um foco restrito em padrões de ação. Na ausência de apoio, os déficits na comunicação social tornam-se ainda mais evidentes, resultando em prejuízos significativos. As pessoas nesse nível podem falar frases completas e se engajar em comunicação, mas apresentam falhas na conversação com os outros e suas tentativas de formar amizades são frequentemente estranhas e mal sucedidas (Souza et al., 2019; Zanon, 2017).

Os comportamentos restritos e repetitivos, característicos do Transtorno do

Espectro Autista no nível 3 de suporte, incluem inflexibilidade significativa, que pode causar interferência notável no funcionamento de diferentes contextos, dificuldade em alternar entre atividades e problemas de organização e planejamento, os quais se tornam obstáculos à sua independência. Esses desafios podem se manifestar de diversas maneiras, impactando negativamente a vida cotidiana e a capacidade de adaptação às mudanças (DSM-5, 2013, p. 52; Brites, 2021).

Dessa forma, quanto mais suporte a pessoa precisar, mais ela estará no Nível 3, e quanto menos suporte for necessário, mais próxima estará do Nível 1. Cada aluno com autismo é único, e seu cérebro é alterado de maneiras distintas, o que significa que não há dois alunos iguais. É essencial estabelecer um diálogo aberto com o aluno, explicando a importância de comunicar ao professor quando se sentir sobrecarregado, para que se possa agir adequadamente. Esse momento de comunicação é valioso e permite ao professor ajustar sua abordagem com atenção e respeito, uma vez que a maneira como a interação é conduzida é fundamental. Embora o comportamento do aluno seja o primeiro aspecto visível, é igualmente importante considerar o aspecto sensorial e observar como cada aluno reage aos estímulos sensoriais em sala de aula.

2.3 ESTRATÉGIAS PARA MANTER O ALUNO AUTISTA EM SALA DE AULA

Para identificar quais estratégias são eficazes para manter o aluno portador de TEA na sala de aula é fundamental que o docente compreenda suas limitações e preferências. Para isso, o diálogo com os pais e os profissionais de saúde que lidam com o aluno deve ser contínuo, a fim de estabelecer uma troca constante de informações e experiências que possibilitem o ajuste dessas estratégias (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2019).

Para Rocha (2016) e Lima (2018), o uso de cores que despertam o interesse do autista em atividades e jogos - de palavras, números e símbolos - e o uso de materiais coloridos ajudam a garantir a permanência do aluno na sala de aula. Contudo, é importante atentar-se para as tonalidades escolhidas, pois, da mesma forma que algumas cores têm o poder de atrair o aluno, outras têm o poder de afastá-lo. Por isso, para garantir que as escolhas sejam adequadas e efetivas, é importante que uma investigação com os pais e psicólogos seja realizada antes de propor essa estratégia pedagógica.

Lima (2018) aponta que a adoção de uma linguagem com poucas conotações e sem sentido figurado, utilizando frases de sentido literal, é fundamental para a

comunicação eficaz com alunos portadores de TEA. Essa abordagem ajuda a minimizar a ambiguidade e facilita a compreensão, uma vez que indivíduos com autismo frequentemente interpretam a linguagem de maneira mais direta e literal. Utilizar uma comunicação clara e objetiva reduz a probabilidade de mal-entendidos e promove interações mais eficientes e produtivas, contribuindo para que o aluno se sinta mais confortável e motivado a permanecer na sala de aula.

Araújo (2011) destaca que, dependendo do grau de autismo do aluno, estabelecer limites de tempo para a realização de determinadas atividades pode ser uma estratégia bastante eficaz. Essa abordagem pode ajudar o aluno a sentir-se mais motivado e focado, proporcionando uma rotina mais clara e previsível. Ao definir períodos específicos para a conclusão das tarefas, é possível reduzir a ansiedade e ajudar o aluno a desenvolver habilidades importantes, como organização e gestão do tempo. No entanto, é essencial que esses limites de tempo sejam ajustados às necessidades individuais de cada aluno, garantindo que ele se sinta apoiado e encorajado durante todo o processo e queira permanecer na sala de aula para realizá-las.

Demonstrar ao aluno autista que você, como professor, está sempre disposto a ajudá-lo em qualquer dificuldade é uma estratégia eficaz, pois transmite segurança e

confiança. Quando o aluno sabe que pode contar com você, ele se sente mais à vontade e cria um ambiente de aprendizado acolhedor e seguro, essencial para seu bem-estar e permanência em sala de aula (Almeida, 2011).

Planejar aulas lúdicas que incluam personagens favoritos do aluno autista pode tornar o ambiente de aprendizado mais envolvente e estimulante para ele. Usar esses personagens como parte das atividades ajuda a capturar o interesse do aluno pelo ambiente. Além disso, é fundamental manter um tom de voz suave em sala de aula, já que muitos alunos autistas possuem sensibilidade auditiva aguçada. Sons altos podem causar desconforto ou sobrecarga sensorial, dificultando o foco e o desempenho do aluno. Ao criar um ambiente de aprendizagem que respeite essas sensibilidades e inclua elementos que o aluno aprecia, você promove uma experiência educacional mais positiva e eficaz, além de estimular sua permanência na sala de aula (Machado, 2010).

Utilizar abordagens sensoriais estimula o aluno autista a querer permanecer na sala de aula. No entanto, é necessário compreender quais estímulos podem ser utilizados com o aluno, uma vez que suas habilidades sensoriais são bastante apuradas e determinados estímulos podem trazer reações adversas. Faz-se necessário o diálogo com os pais e a equipe de

profissionais que o atende para que se obtenha o conhecimento sobre quais estímulos podem ser executados com a criança e quais não (Brites, 2021).

É necessário, mediante a necessidade de cada indivíduo, adaptar currículos, provas e avaliações de modo a privilegiar habilidades pré-existentes. O aluno autista é diverso, visto que cada um possui particularidades próprias. Alguns estudantes demonstram organização excepcional em determinados aspectos ou possuem predisposição marcante para áreas específicas do conhecimento. Identificar tais habilidades é fundamental para o desenvolvimento de metodologias adequadas ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Propor atividades baseadas no interesse do aluno. O autista tem personalidade forte, no que diz respeito aos seus interesses. Isso só deve ser tratado por médicos especialistas, mas o papel do educador, então, é estimular a criança através de atividades que estejam relacionadas com o interesse do aluno. Para isso, a utilização de jogos mostra-se uma abordagem eficaz, desde que esses não promovam sensações desagradáveis ao aluno e respeitem suas limitações (Brites, 2021).

A oferta de atividades muito longas instiga no aluno a presença de desestabilizações e desregulações. Desse

modo, o educador deve propor atividades que respeitem a disposição de tempo e o interesse prévio dos alunos autistas. Sugere-se propor atividades que estimulem o pensamento lógico, como jogos ou outras práticas lúdicas, que favoreçam a estimulação cognitiva, bem como o desenvolvimento de funções executivas e sensoriais.

É importante incluir o aluno durante as tarefas realizadas em sala de aula, mesmo que pequenas. Trazer o discente autista para o convívio da sala de aula e solicitar seu auxílio na execução de tarefas é importante porque mostra para ele o quanto é capaz e amplia sua interação com as demais crianças que dividem a sala de aula com ele (Brites et.al.,2019).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que busca identificar as metodologias de ensino desenvolvidas com os alunos autistas incluídos no ensino fundamental da rede pública municipal da cidade de Igreja Nova, Alagoas, especificamente na Escola Frei Arnaldo Motta e Sá, escolhida devido a sua importância na comunidade local e a diversidade cultural dos alunos. No que diz respeito aos objetivos, ela se classifica como estudo de caso.

Conforme Soares (2019, p. 02), “a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo desenvolvimento conceitual, de fatos, ideias ou opiniões, e do entendimento indutivo ou interpretativo a partir dos dados encontrados”, tornando-se a mais adequada para a presente análise, que busca aprofundar o conhecimento sobre como as metodologias de ensino implicam no desenvolvimento educacional de alunos com TEA. Essa abordagem possibilita uma compreensão mais ampla e detalhada das práticas educacionais, considerando as particularidades do contexto investigado.

A pesquisa adota o método de estudo de caso, por sua contribuição ao entendimento de um fenômeno. De acordo com Yin (2001), esse método compreende técnicas específicas de coleta e análise de dados, adequando-se às situações em que o pesquisador tem pouco controle sobre o objeto de estudo.

A coleta dos dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário elaborado pela autora (Figura 01) à psicopedagoga que presta um atendimento especializado ao único aluno autista da instituição de ensino. O questionário elaborado para a aplicação foi composto por 10 (dez) questões abertas, as quais, segundo Amaro, Póvoa e Macedo (2005, p. 04) “permitem ao inquirido construir a resposta com suas próprias palavras, permitindo deste modo à liberdade de expressão”.

Figura 01 - Questionário aplicado.

	<p>FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO BAIXO SÃO FRANCISCO DR. RAIMUNDO De FACULDADE RAIMUNDO MARINHO DE PENEDO 12.432.605/0001-30</p>
<p style="text-align: center;">QUESTIONÁRIO A METODOLOGIA DE ENSINO OFERTADA AOS PCDs - TEA - NA ESCOLA FREI ARNALDO MOTTA E SÁ, NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE IGREJA NOVA, ALAGOAS</p>	
<p>Meu nome é Irene dos Santos, sou acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Raimundo Marinho, Polo de Penedo. Estou realizando uma pesquisa com os docentes que atuam com alunos incluídos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Escola Frei Arnaldo Motta e Sá. O objetivo desta pesquisa é identificar e elencar as metodologias utilizadas com os alunos que possuem este transtorno. A pesquisa está sendo orientada pela professora mestranda Gislene Muniz dos Santos Batista. Gostaria de contar com a sua colaboração.</p>	
<p>Formação: Séries/anos de atuação: Carga horária de atuação como professor: Número de alunos incluídos com TEA: () 1 () 2 () 3 () mais Qual o nível de autismo destes alunos? Sexo do aluno(a): () Feminino () Maculino</p>	
<ol style="list-style-type: none">1. Qual a metodologia utilizada com o aluno com TEA?2. Qual foi o critério de escolha para essa metodologia? (Baseado no aluno, na escola ou no professor?)3. Se houver mais de um aluno com TEA, a metodologia utilizada é a mesma para todos?	



4. Quais são as maiores dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos com TEA?
5. Quais são os recursos e ferramentas de ensino disponíveis para apoiar os alunos com TEA?
6. A escola oferece formação continuada para os professores sobre inclusão e estratégias de ensino para alunos com TEA?
7. Onde você busca informações e referências para trabalhar com alunos com TEA?
8. Como a equipe escolar trabalha para integrar os alunos com TEA nas atividades de sala de aula junto com os outros alunos?
9. Como a escola envolve a família no processo educacional dos alunos com TEA?
10. Como são trabalhadas as questões de socialização e interação entre os alunos com TEA e seus colegas?

Fonte: Autora (2024)

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Os resultados apresentados no quadro 1 foram obtidos por meio de um questionário composto por 10 (dez) questões abertas, respondido pela profissional responsável pelo atendimento especializado ao aluno Y.V. A referida profissional possui graduação em Pedagogia, Magistério em História e pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Atualmente, atua no 1º ano do ensino fundamental, com uma carga horária de 40

horas semanais.

A instituição de ensino participante da pesquisa possui apenas 1 (um) aluno diagnosticado com autismo. O qual é do sexo masculino e apresenta nível 1 de suporte.

Quadro 1 - Respostas obtidas no questionário.

Questão 5: Quais são os recursos e ferramentas de ensino disponíveis para apoiar os alunos com TEA?

Resposta: Desenhos, letras e jogos educativos.

Questão 6: A escola oferece formação continuada para os professores sobre inclusão e estratégias de ensino para alunos com TEA?

Resposta: Sim

Questão 7: Onde você busca informações e referências para trabalhar com alunos com TEA?

Resposta: Na escola possui alguns livros, porém busco mais informações na internet.

Questão 8: Como a equipe escolar trabalha para integrar os alunos com TEA nas atividades de sala de aula junto com os outros alunos?

Resposta: Promovendo o respeito, criando um ambiente acolhedor, rotina previsível, evitando ruídos altos, usando linguagem objetiva e envolvendo a família.

Questão 9: Como a escola envolve a família no processo educacional dos alunos com TEA?

Resposta: Trocando experiências e conhecimentos e visitas na escola.

Questão 10: Como são trabalhadas as questões de socialização e interação entre os alunos com TEA e seus colegas?

Resposta: Estimulando o colega a dialogar com o aluno com TEA, questionando coisas sobre ele, explorando brincadeiras para melhorar as habilidades cognitivas, controlar emoções e estimular a motivação.

O conjunto de questões levantadas e respondidas mostra que a Escola Frei Arnaldo Motta e Sá possui uma abordagem consciente e estruturada para o ensino do aluno com TEA. A escolha da metodologia fônica combinada com o uso de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) revela-se condizente e eficaz, pois foca no desenvolvimento de habilidades de comunicação, uma das principais necessidades do aluno Y.V.

O uso de atividades lúdicas para desenvolver as habilidades de alfabetização - fase vivenciada pelo aluno - demonstra o cuidado em propor métodos condizentes com suas necessidades e alinhados às práticas inclusivas. Essas atividades, realizadas com o suporte de desenhos, letras e jogos educativos fornecidos pela instituição de ensino, têm recebido boa recepção por parte do aluno.

A formação continuada do corpo docente sobre inclusão e estratégias de ensino para alunos com TEA indica que a escola está comprometida com a capacitação de sua equipe para atender às demandas da educação inclusiva. Entretanto, o uso predominante da internet como fonte de obtenção de informações demonstra a necessidade da escola ampliar seus recursos internos, através da aquisição de mais

livros e da realização de cursos e capacitações com maior frequência. Isso contribuiria para que os professores tivessem acesso a informações mais aprofundadas e confiáveis.

A troca de experiências e conhecimentos entre a escola e a família proporciona um conhecimento mais amplo das necessidades do aluno, possibilitando ajuste nas atividades pedagógicas e favorecendo seu desenvolvimento integral. Essa parceria também contribui para que os estímulos à interação com os demais colegas de classe seja feita de forma acolhedora, afetuosa e respeitosa para com o aluno Y.V. Além disso, a instituição prioriza um ambiente acolhedor, com rotina previsível e a implementação de estratégias para minimizar ruídos altos, garantindo que Y. possa se concentrar melhor.

Informações adicionais fornecidas destacam que o aluno Y.V é atendido por uma equipe multidisciplinar composta por psicopedagoga, psicólogo e neuropediatra, todos integrados na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse acompanhamento contribui para uma abordagem ainda mais personalizada e eficaz no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar a pesquisa na escola Frei Arnaldo Motta e Sá, observando de perto a metodologia de ensino ofertada aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi possível perceber que a escola se empenha em promover um ambiente inclusivo, mas ainda existem desafios que precisam ser superados para garantir uma educação plenamente acessível e eficaz para esses estudantes.

Uma das principais constatações foi a importância de uma abordagem individualizada no processo de ensino. Embora algumas práticas adaptadas estejam sendo utilizadas, como o ajuste nas atividades e o uso de recursos visuais, percebi que a diversidade no desenvolvimento dos alunos com TEA exige uma adaptação contínua dos métodos, o que nem sempre é fácil de implementar de forma consistente.

Outro ponto relevante foi a necessidade de formação continuada para professores. Durante minha observação, ficou claro que, apesar do bom empenho das educadoras, há uma carência de treinamento especializado em TEA, o que dificulta a aplicação de metodologias específicas e mais eficazes. Acredito que a capacitação contínua poderia ser uma grande aliada

para melhorar o processo de ensino, fornecendo aos professores ferramentas mais adequadas para lidar com a diversidade no aprendizado.

Além disso, a interação entre a escola, a família e os profissionais de apoio parece ser um fator essencial para o sucesso do processo educativo dos alunos com TEA. A colaboração entre essas partes é fundamental para garantir que o aluno receba um suporte consistente, tanto dentro quanto fora da sala de aula, o que contribui diretamente para o seu desenvolvimento acadêmico e social.

Por fim, a infraestrutura da escola também desempenha um papel crucial nesse processo. Alguns ambientes e recursos poderiam ser mais bem estruturados para atender às necessidades sensoriais e emocionais dos alunos com TEA, criando um espaço mais acolhedor e tranquilo, essencial para o aprendizado desses estudantes.

Em resumo, embora a escola Frei Arnaldo Motta e Sá tenha avançado em algumas práticas inclusivas, ainda há um caminho a percorrer para aprimorar a metodologia de ensino oferecida aos alunos com TEA. A formação constante dos professores, o apoio especializado, a colaboração entre escola e família e a adaptação do

ambiente escolar são fundamentais para garantir que todos os alunos possam aprender de forma equitativa e bem-sucedida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. Ludicidade como instrumento pedagógico. **Cooperativa do Fitness**, 2011. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 22 set. 2024.

APA- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estático de transtornos mentais- DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, C. A. **Psicologia e os Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo. Memnon, 2011.

CARVALHO, B. M. M. de *et al.* TEA LEVE: antiga síndrome de asperger. **Transtorno do Espectro Autista: concepção atual e multidisciplinar na saúde**, [S.L.], p. 122-131, 30 jul. 2022. Amplla Editora. <http://dx.doi.org/10.51859/amplla.tea22> 32-10. Disponível em: <https://ampllaeditora.com.br/books/2022/07/TranstornoEspectroAutista.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

BAGAROLLO, Maria Fernanda; PANHOCA, Ivone. Título do artigo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.19 , p.106-120, 2013.

BARROSO, L. K. G.; SCHETTINO, R. R.. Síndrome de asperger: revisão integrativa acerca do transtorno / asperger's syndrome. **Brazilian Journal Of Health Review**, [S.L.], v. 4, n. 4, p. 15147-15168, 14 jul. 2021. South Florida Publishing LLC. <http://dx.doi.org/10.34119/bjhrv4n4-062>.

BRITES, L. Quais os principais sintomas de autismo leve? **Neurosaber**, 2021. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/quais-os-principais-sintomas-do-autismo-leve-2/>. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Lei n . 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília , 23 dez. 1996.

BRASIL . Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília : Senado Federal ,1988.

FREIRE, J. M. de S.; NOGUEIRA, G. S. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PREVALÊNCIA DO AUTISMO NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE INCLUSÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS. **REVISTA FOCO**, [S. 1.], v. 16, n. 3, p. e1225, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n3-009. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1225>. Acesso em: 24 set. 2024.

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2018.

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty e a Educação**. Autêntica. Belo Horizonte, 2010.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. American Psychiatric Association. 5ª EDIÇÃO, DSM-5. 2013; p. 1- 992.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: práticas e desafios**. 3. ed São Paulo: Moderna, 2019.

MELLO, A. M. S. R de. **Autismo: guia prático**; 6.ed boração : Marialice

de Castro Vatauvuk. ____6.ed._São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

ROCHA, P. P. O trabalho terapêutico em crianças autistas. **Psicopedagogia online**. 2016. Disponível em: https://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=368&V94zjvmAOkp. Acesso em: 22 set. 2024.

SANTOS, A. et al. **Metodologias de ensino para crianças autistas: superando limitações em busca da inclusão**. Anais Fiped V (2013), Edição Nº 2, Vol. 1.

SBP. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento. **Transtorno do Espectro do Autismo**. Manual de Orientação, Sociedade Brasileira de Pediatria, v. 1, n. 5, p. 1-24, abr. 2019.

SOARES, S.J. Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda.**, Montes Claros, v. 1, n.3, pp. 168-180, jan/dez-2019.

SOUZA, A.; GONÇALVES, D.; CUNHA, D. **Transtorno do Espectro Autista: Uma introdução**. -, [S. 1.], p. 1-4, 2019.

TAROUCO, Angélica Rodrigues.
**METODOLOGIAS APLICADAS
NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA
NATUREZA COM ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA.** 2019. 61 f. TCC
(Graduação) - Curso de Ciências da
Natureza, Universidade Federal do
Pampas, Dom Pedrito, 2019.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.;
ZANON, R. B. INCLUSÃO ESCOLAR
E
AUTISMO: sentimentos e práticas
docentes. **Psicologia Escolar e
Educativa**, [S.L.], v. 24, n. 8, p. 1-8,
01 dez. 2019. FUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020217841>.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2ª Ed. Porto Alegre. Editora:Bookman. 2001.

ZANON, R. B. *et. al.* Diagnóstico do autismo: relação entre fatores contextuais, familiares e da criança. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 152-163, abr. 2017.

LIMA, J. M. O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2018.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

DESAFIOS DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM TEA NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROF. LÚCIA NOGUEIRA MOREIRA EM PENEDO - ALAGOAS

Mayara Silva Gomes¹

Myllene Santos Luz²

Maria Lúcia Pereira Silva Lima³

Jonas dos Santos Lima⁴

Woshington Ribeiro Rocha⁵

RESUMO

O objetivo deste artigo é evidenciar os desafios enfrentados para o processo de inclusão das crianças com TEA no Centro Municipal de Educação Infantil Prof^a Lúcia Nogueira. Assim, esse estudo é fruto de uma pesquisa qualitativa que teve a intenção de analisar a responsabilidade coletiva na criação de um ambiente escolar inclusivo, acolhedor e organizado pedagogicamente, uma vez que a formação continuada não apenas atende aos direitos dos alunos com TEA, mas também impulsiona a aprendizagem contínua ao longo da vida, promovendo a autonomia e independência. Nesse viés, como resultado, constatou-se a compreensão de todos os aspectos desafiadores para a inclusão dos estudantes com TEA no ambiente escolar. Sendo assim, as abordagens promoveram reflexões coletivas e críticas, visando mudanças profundas nas práticas pedagógicas e institucionais da educação inclusiva. Portanto, percebe-se que a formação continuada na promoção de professores propicia uma aprendizagem contínua e qualificada, sobretudo das crianças com TEA e que os recursos e abordagens são capazes de promover a inclusão de forma mais significativa (cumprindo as exigências legais).

Palavras-chave: Criança autista. Desafios. Inclusão.

¹ E-mail: mg9468043@gmail.com

² E-mail: myllene22@hotmail.com

³ E-mail: prof.maria.lima@frm.edu.br

⁴ E-mail: prof.jonas@frm.edu.br

⁵ E-mail: prof.woshington.rocha@frm.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O autismo é uma condição que limita o estudante em no seu processo de aprendizagem, dessa forma, o professor encontra vários desafios para incluir alunos nesse contexto no ambiente escolar. Os professores geralmente concordam que a inclusão é importante por razões de justiça social, mas muitos têm pouca confiança em sua capacidade de apoiar alunos com TEA. Nesse sentido, no espaço da sala de aula há uma luta constante para que a criança com TEA seja incluída.

As pessoas com autismo passam por experiências de uma sobrecarga sensorial durante a interação social e na escola, principalmente, por meio de aspectos como: tom da voz (estímulos auditivos); expressão facial (estímulo visual); gestos (estímulo visual periférico) e referência a objetos e eventos ao redor (estímulo visual e auditivo periférico).

Sendo assim, o ato pedagógico só pode se realizar e atender a essas crianças autistas se existir uma rotina, evitando mudanças frequentes, recursos complementares, estudando e compreendendo as características próprias de cada um e o possível auxílio de uma equipe multidisciplinar que a escola precisa ter, a citar: psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas, além de atividades de terapia fora da escola que estimulem o

desenvolvimento do processo de aprendizagem e as suas relações interpessoais na sala de aula. Seguindo esse viés, a escolha do tema se deu em função da observação em estágios supervisionados e na própria sala de aula enquanto auxiliares de crianças, visto que foi nesse processo de inclusão na sala de aula que buscou-se conhecimento sobre o autismo.

A metodologia utilizada para a elaboração deste estudo foi a pesquisa bibliográfica (revisão de literatura), por meio de livros e artigos científicos disponíveis em sites confiáveis, no qual objetiva buscar informações do que se conhece do determinado tema e a pesquisa em uma escola que atende a alunos com TEA. Concomitantemente, a pesquisa de campo tem o objetivo de criar uma base de conhecimentos a respeito do assunto, ou seja, dos desafios dos professores com alunos de TEA - considerando o papel como essencial nesse processo.

Portanto, os dados foram coletados por meio de um questionário com 10 perguntas preestabelecidas, considerando igualmente a aplicação criteriosa e justa para todos os participantes. Assim, o estudo teve o objetivo de questionar 8 professores ativos no CMEI Lúcia Nogueira. As perguntas foram todas formuladas com base no que se busca saber sobre as experiências docentes e os desafios frente das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2 CARACTERÍSTICAS, REALIDADES E DESAFIOS DA CRIANÇA COM TEA

A criança com o TEA apresenta como característica principal da síndrome a tendência ao isolamento, o que causa dificuldades no seu desenvolvimento social, e sua aprendizagem cognitiva. Nesse sentido, o ambiente escolar proporciona a elas momentos de interação com outras crianças que contribuirá para aprendizagem e uma melhora significativa no seu desenvolvimento e comportamentos estereotipados. O que se deve levar em consideração é que a criança com autismo tem a capacidade de aprender, mas de formas diferentes das que não apresentam nenhuma necessidade especial.

O processo de identificação do TEA não é algo simples, pois segundo alguns autores, existem condições atípicas de neurodesenvolvimento que podem se manifestar de formas variadas entre as pessoas. Sendo assim, é preciso um estudo profundo para que se chegue ao conhecimento de suas características. Aqui apresenta-se algumas definições do autor Beck:

1. Dificuldades na Comunicação: Pessoas com TEA podem ter dificuldades significativas na comunicação verbal e não verbal. Isso pode

incluir problemas com a linguagem, expressão facial, e compreensão social.

2.Comportamentos Restritos e Repetitivos: Tendência a realizar atividades ou comportamentos repetitivos, como movimentos corporais repetitivos, ou a fixação em interesses muito específicos.

3.Dificuldades na Interação Social: Dificuldades em entender e responder adequadamente às normas sociais e interações com outras pessoas.

4.Variabilidade no Grau de Acometimento: O espectro autista é amplo e pode variar significativamente em termos de gravidade e manifestação dos sintomas. Alguns indivíduos podem ter habilidades cognitivas e de linguagem normais, enquanto outros podem ter déficits mais acentuados. (Montoan, 2007).

É preciso ter cuidado para interpretar essas características, uma vez que pode ser que outras pessoas apresentem características semelhantes, no entanto, não se trata de TEA. Por isso a necessidade de

estudo profundo e qualificação profissional para a realização desse diagnóstico.

Os desafios encontrados no ambiente escolar permitem ao professor intervir e mediar as habilidades da criança, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento e aprendizagem, e no caso da criança com autismo não é diferente, sabe-se que é um grande desafio para o educador entender as dificuldades dessas crianças e a partir delas ensiná-las, o que pode fazer uma grande diferença na vida delas (Brites,2019).

O papel do professor é de grande importância na educação de uma criança, sabemos que é muita responsabilidade, pois o mesmo, preciso se preparar para conhecer suas características e modalidades de aprendizagem. É preciso haver uma mudança nas escolas, nos currículos dos professores, visto que há a necessidade de entender que a escola precisa receber as crianças com deficiência.

3. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUSTISTA (TEA) NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Os direitos das pessoas autistas têm ganhado cada vez mais reconhecimento e proteção a partir da legislação brasileira, refletindo um avanço significativo na garantia de sua dignidade e inclusão social. Isso tem início já na Constituição Federal de

1988, uma vez que estabelece os princípios fundamentais que orientam as políticas públicas voltadas para a igualdade e a não discriminação (princípios essenciais para a defesa dos direitos das pessoas com autismo). Toda a legislação que vem surgindo desde a Constituição traz avanços importantes para a garantia dos direitos dos autistas.

Sobre sua definição, a lei não define o Autismo de forma detalhada, mas adota a definição geral estabelecida por critérios clínicos e diagnósticos aceitos. De acordo com a Lei nº 12.764, sancionada em 27 de dezembro de 2012, estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Esta lei é um marco importante para garantir os direitos e a inclusão de pessoas com autismo em diversas esferas da vida social e educacional. O conceito de Transtorno do Espectro Autista, conforme a Lei nº 12.764, é baseado na definição amplamente aceita pela comunidade médica e científica.

Assim sendo, o Autismo é um transtorno do desenvolvimento neurológico caracterizado por uma variedade de desafios no comportamento, na comunicação e na interação social. O termo “espectro” refere-se à ampla gama de formas e intensidades com que o autismo pode se manifestar. A compreensão e definição do autismo envolvem aspectos

clínicos, comportamentais e sociais. Diante disso, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, menciona que:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012).

A partir desses pontos destacados pela lei, fica claro que não se pode ter uma definição precisa sobre o autismo, mas que todo professor precisa estudar para que possa compreender como lidar com certos transtornos e buscar ajuda de outros profissionais para que o aluno não fique a margem da aprendizagem. Para todos os efeitos legais, uma pessoa com transtorno do espectro autista deve ser considerada uma pessoa com deficiência.

Dessa forma, a lei define as características que devem estar presentes para o diagnóstico do autismo e assegura que as pessoas diagnosticadas com essa condição sejam reconhecidas como crianças com deficiência, garantindo, assim, que elas tenham acesso aos direitos e proteções legais destinados a essa categoria.

3. 1 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

No ano de 1994, houve o encontro das Nações Unidas, em Salamanca, na Espanha onde foi elaborada a Declaração de Salamanca, a partir desse momento o mundo passa olhar a inclusão sob uma nova ótica, porque as regras de convivência com os deficientes foram equalizadas, na área da educação os estados passaram a assegurar educação para as pessoas com deficiências, sendo essa integral, deixando de ter um local exclusivo para os deficientes todos

conforme o que encontramos no seu artigo terceiro:

Art. 3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma (Salamanca, 1994, p. 2).

Essa declaração trouxe avanços muito importantes para a educação especial, pois seus direcionamentos são nortes para que as escolas e todas as instituições que recebem alunos com deficiências possam se organizar de forma que eles tenham seus direitos de aprendizagem garantidos e os professores cumpram o seu papel de educar para a inclusão.

Nesse contexto apresenta-se a Lei nº 12.764 denominada de Berenice Piana que visa promover a integração social e garantir que pessoas com TEA tenham acesso a recursos e apoios adequados. Entre suas principais disposições, a lei garante: Direito à Educação: Assegura que pessoas com TEA tenham acesso à educação inclusiva, com adaptações e suporte necessário para o seu desenvolvimento. Acesso a Serviços de Saúde: Promove o acesso a serviços de saúde adequados para diagnóstico, tratamento e acompanhamento. Inclusão Social: Incentiva a criação de políticas e programas que promovam a inserção e a participação ativa de pessoas com TEA na sociedade. Apoio e Acompanhamento: Estabelece a necessidade de desenvolvimento de programas de apoio e acompanhamento para garantir a integração e o desenvolvimento contínuo (Brasil, 2012).

Para que a Lei nº 12.764 seja efetiva, é fundamental que haja uma implementação robusta e o desenvolvimento de políticas públicas que atendam às necessidades das pessoas com TEA. Isso inclui a capacitação de profissionais, a criação de programas específicos, e a promoção de uma maior conscientização sobre o autismo na sociedade. O conceito de TEA, conforme descrito na lei, é essencial para direcionar as políticas públicas e os serviços destinados às pessoas com transtorno do espectro

autista, promovendo uma abordagem mais inclusiva e equitativa (Brasil, 2012).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) está atrelado a uma condição caracterizada pelo comprometimento na comunicação e na interação social, associado a padrões de comportamento restritivos e repetitivos, que podem ser observados ainda nos primeiros anos de vida (Brasil, 2012)

No âmbito escolar, diversas são as barreiras a serem superadas, como a falta de preparação/capacitação dos professores, a falta de informação nas escolas, principalmente no que se refere aos profissionais educadores, que muitas vezes não se sentem seguros para as demandas destinadas à inclusão escolar dessas crianças da educação infantil. Nesse sentido, é mais que necessário que haja um investimento em capacitação desses profissionais, visto que, o acesso dessas crianças não pode ser interrompido, principalmente, se a interrupção for por falta de informação ou de preparo nas escolas.

Diante disso, é necessário identificar esses desafios vivenciados pelos professores, para nortear a implementação de estratégias e acolher as necessidades educacionais da criança autista. De maneira que, também possa viabilizar o desenvolvimento de habilidades motoras, como também, sociais, comportamentais e

de comunicação, necessários para ajudar o desenvolvimento dessas crianças, promovendo assim, a inclusão nas escolas.

Em 2020, aconteceu um avanço muito importante para os autistas, foi criada a Lei 13.977 que altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996 para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Nela está descrito:

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (Brasil, 2020).

Essa carteira pode ser vista como um caminho para a inclusão das crianças com TEA porque promove os direitos dessas crianças. Ela também pode proporcionar a visibilidade e reconhecimento das necessidades dessas pessoas e a facilidade para chegar aos serviços públicos, no caso desse trabalho, chegar à educação com menos dificuldades, já que as crianças que

estudam nas redes públicas têm transporte, porém as da rede privada precisam desse serviço de transporte.

4. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA

A formação do professor para trabalhar com a criança especial ou qualquer outro estudante é um fator de suma importância, já que os tempos mudam e os conceitos a ser trabalhados também requerem uma metodologia adequada. Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 apresenta algo importante:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Nesse sentido, de acordo com Gadotti (2010, p. 56) o profissional docente da educação básica merece uma atenção maior de conselheiros de educação, gestores, coordenadores de curso,

professores do ensino superior, no que se refere à sua iniciação formativa - estrutura, currículo e dinâmica das licenciaturas. Esse problema vem assumindo contornos éticos, de respeito e valor. Dos que detêm responsabilidades sobre essa questão se requer conhecimento e compromisso com a educação básica e com a própria licenciatura e seus estudantes.

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 27).

Nesse tocante, pensar na formação de professores para a educação inclusiva é também pensar em políticas públicas que possam ser capazes de dar as condições aos professor e a escola para assumir uma propostas que permita, pensar nas estratégias e possibilidades de incluir os alunos autistas de maneira eficiente.

5 METODOLOGIA

O caminho metodológico percorrido nesta pesquisa foi de natureza básica, abordagem qualitativa, de caráter exploratório que segundo Gil (2002, p.41), essas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que essas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições e procedimento de revisão sistemática da literatura.

Dessa forma, considera-se ainda como pesquisa básica, de forma direta, que objetivou conhecer desafios da inclusão de crianças com TEA, gerar conhecimentos novos para possíveis mudanças com aplicação prática prevista.

As bases de dados consultadas para a fundamentação teórica foram livros físicos, documentos, (SciELO) e leis que legislam sobre a pessoa com autismo e toda modalidade de educação especial.

Como instrumento da pesquisa de campo foi utilizado o questionário contendo

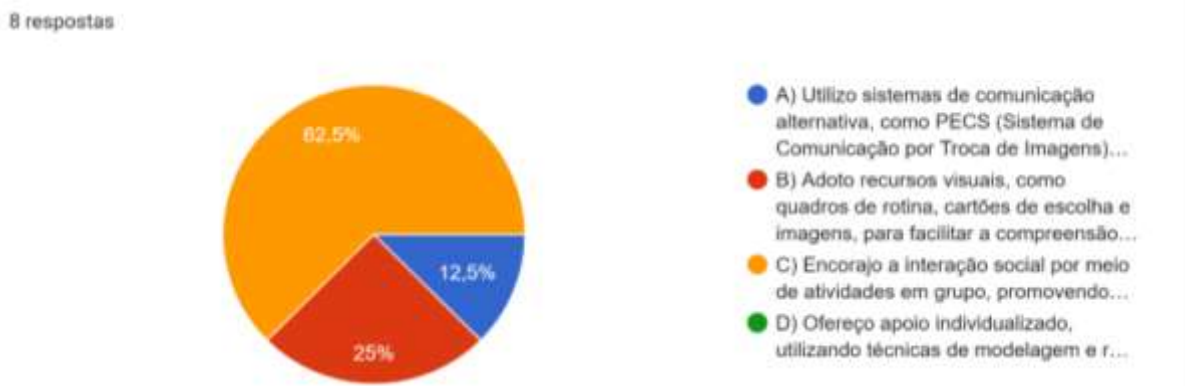
10 (dez) questões objetivas que se ajustaram à pesquisa exploratória, nessa fase ocorreu o levantamento de dados. A utilização desse questionário foi com base nas afirmativas de Marconi; Lakatos (2011, p.86), na qual afirmam que “[...] é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Sendo assim, vale ressaltar, ainda, que a pesquisa foi realizada de forma on-line por meio do Google Forms.

Para além disso, o público colaborador da pesquisa foram 08 (oito) professores que atua na etapa da Educação Infantil do CEMEI Prof^a Lúcia Nogueira, situado na zona urbana da cidade de Penedo/Alagoas.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As unidades de análise apresentadas nestes resultados ajudam na compreensão do problema de pesquisa, uma vez que os resultados vão sendo visualizados com discussões fundamentadas em teóricos e leis.

Gráfico 1 - Quais estratégias você utiliza para apoiar a comunicação de crianças com TEA na sua sala de aula?

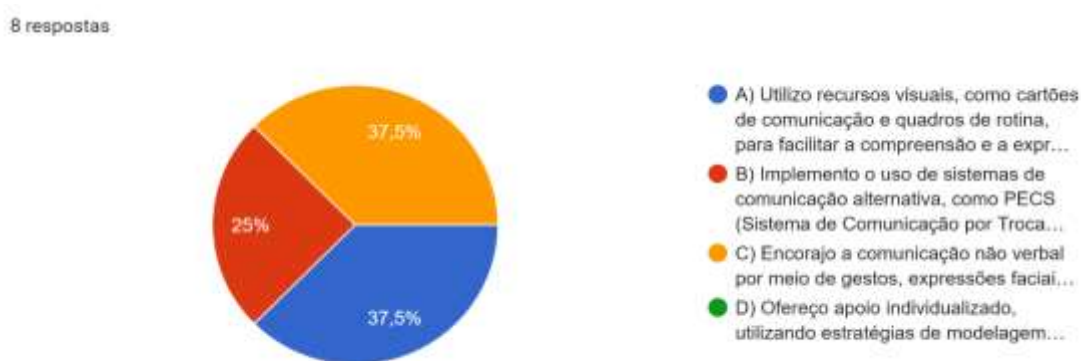


Fonte: Autores (2024).

Nessa questão, os oito professores que responderam, pontuaram que encorajam as interações sociais por meio de atividades em grupo, promovendo, assim, a comunicação espontânea entre as crianças com TEA e seus colegas. Além disso, os demais professores também utilizam estratégias interessantes para apoiar a comunicação da criança, porém, percebe-se

a necessidade de ampliar o uso da comunicação entre esse público para cumprir o que ressalta a LBI (2012, p. 4) Art. 9º “As pessoas com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de: V - acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis”.

Gráfico 2 - Como você adapta a comunicação para crianças com dificuldades de expressão verbal ou não verbal?



Fonte: Autores (2024).

Ao analisar este gráfico, fica claro que o processo de adaptação da comunicação

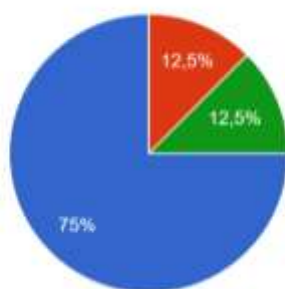
para crianças com dificuldades de expressão verbal ou não verbal realizado pelos

professores, colaboradores da pesquisa, ganha mais espaço no encorajamento da comunicação por meio de gestos, expressões faciais e linguagem corporal. Em relação às outras duas estratégias, foi identificado que a utilização de modelagem não foi citada por

nenhum professor. Isso precisa ser revisto, já que essa estratégias pode trazer vários benefícios ao parceiro de comunicação, entre eles melhorar as habilidades linguísticas.

Gráfico 3 - Você utiliza sistemas alternativos de comunicação, como PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Imagens) ou comunicação aumentativa? Se sim, como?

8 respostas

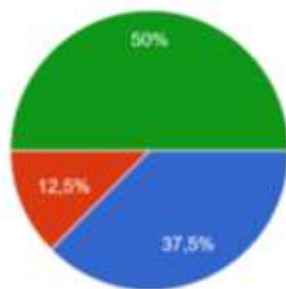


- A) Sim, utilizo o PECS, criando cartões de imagens que as crianças podem usar para indicar suas necessidades, deseje...
- B) Sim, utilizo aplicativos de comunicação aumentativa em tablets ou dispositivos móveis, que permitem qu...
- C) Sim, utilizo sistemas de comunicação baseados em tecnologia, como dispos...
- D) Não, não utilizo sistemas alternativos de comunicação formais, mas tento a...

Fonte: Autores (2024).

Gráfico 4 - Que recursos visuais ou tecnológicos você utiliza para facilitar a comunicação das crianças com TEA?

8 respostas



- A) Utilizo quadros de rotina, cartões de escolha e imagens, que ajudam as crianças a compreender e se express...
- B) Uso aplicativos de comunicação aumentativa, como softwares que permitem a seleção de imagens ou ic...
- C) Emprego recursos tecnológicos, como tablets ou dispositivos com siste...
- D) Implemento sistemas visuais simples, como cartões com cores ou s...

Fonte: Autores (2024).

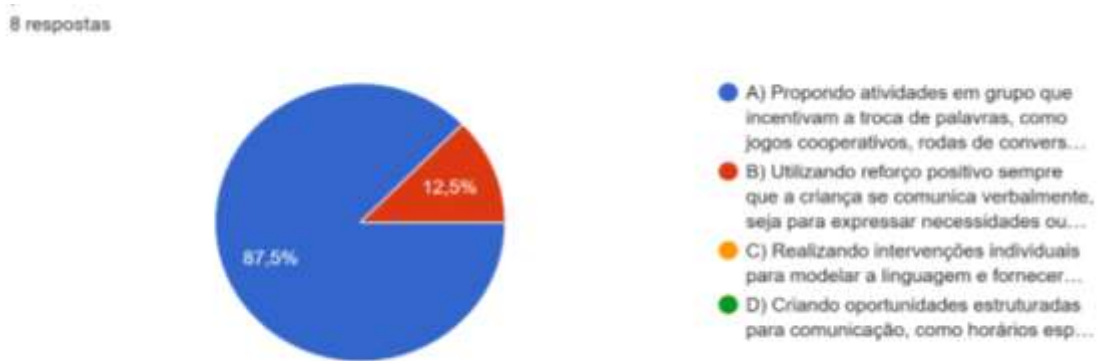
A questão da utilização dos recursos visuais ou tecnológicos para facilitar a comunicação das crianças com TEA é um aspecto muito importante e significativo, pois eles são capazes de expandir a

capacidade das crianças para interagir no ambiente onde vivem. Percebe-se que a maioria dos professores, colaboradores da pesquisa, implementam recursos visuais simples, isso é um grande avanço, no

entanto, ainda é preciso ampliar essa diversidade de recursos, visto que apenas 12,

5% fazem uso de aplicativo de comunicação aumentativa.

Gráfico 5 - De que maneira você estimula as crianças com TEA a interagir verbalmente com os colegas e professores?

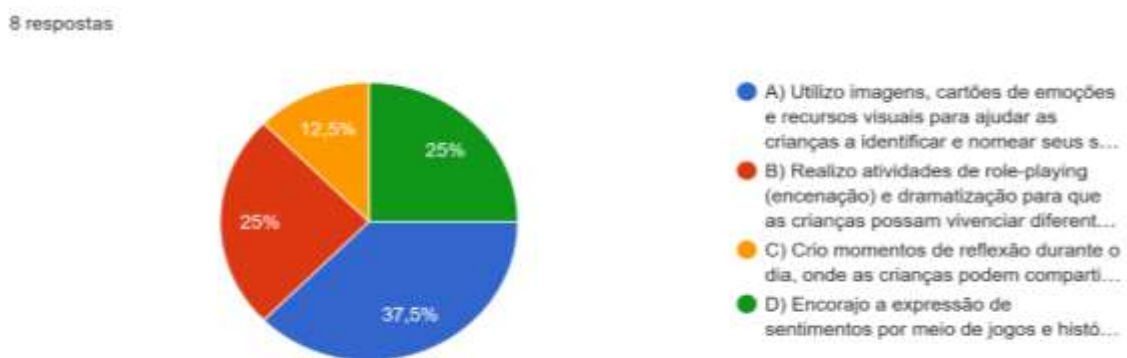


Fonte: Autores (2024).

O processo de interação da criança com TEA no ambiente escolar é de grande relevância para seu desenvolvimento. Sendo assim, foi visto por meio da análise da

resposta dessa questão, que 87,5% dos professores estão desempenhando papel significativo com os alunos da escola campo de pesquisa.

Gráfico 6 - Como você trabalha a compreensão e expressão de sentimentos e necessidades com crianças com TEA na sua sala?



Fonte: Autores (2024).

Essa questão é bem complexa, pois quando se trata de sentimentos é necessário que o professor tenha grande domínio sobre

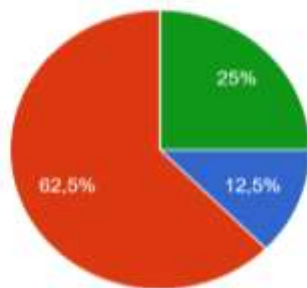
suas próprias emoções para então, atuar significativamente nesses aspectos. A partir das respostas obtidas, conforme mostra o

gráfico em questão, é possível perceber que o trabalho com a compreensão e expressão, apesar de estar sendo bem desenvolvido pelos professores das instituições da

pesquisa, ainda precisa ser ampliado para promover a qualificação do ensino – aprendizagem dos estudantes com TEA.

Gráfico 7 - Quais atividades ou abordagens você utiliza para promover a comunicação funcional nas crianças com TEA?

8 respostas



- A) Utilizo atividades baseadas em escolhas, como "Escolha sua atividade" ou "Escolha seu brinquedo", para ince...
- B) Proponho situações do dia a dia, como a hora do lanche ou o momento de pedir ajuda, em que as crianças pr...
- C) Incorporo o uso de sistemas alternativos de comunicação (como P...
- D) Envolver as crianças em atividades de troca e colaboração com os colega...

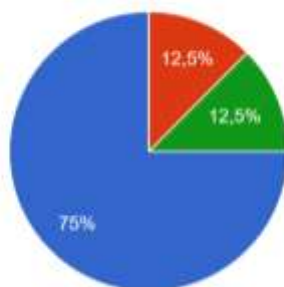
Fonte: Autores (2024).

Analisando as respostas desse gráfico, fica evidente que a maioria dos professores utilizam as situações do dia a dia para promover a comunicação funcional. Desse modo, são estratégias simples, mas

importantes, já que são momentos de rotina que não podem ser negados e se apresentam como essenciais para essas abordagens.

Gráfico 8 - Como você adequar a linguagem e as instruções dadas às crianças com TEA para garantir que elas compreendam o conteúdo de maneira eficaz?

8 respostas



- A) Utilizo uma linguagem simples e direta, com frases curtas e claras, para facilitar a compreensão das instruções.
- B) Reforço as instruções verbalmente com o uso de recursos visuais, como imagens ou gráficos, que complement...
- C) Quebro as instruções em etapas menores e as repito várias vezes, dan...
- D) Ofereço exemplos concretos ou modelos, demonstrando como realizar...

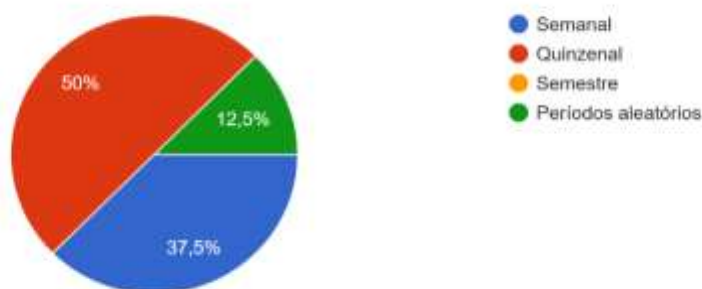
Fonte: Autores (2024).

Esse gráfico mostra de forma compreensível que quase todos os professores utilizam a linguagem simples e direta como instruções para adequar a linguagem no intuito de que os estudantes com TEA compreendam melhor os conteúdos. Nesse tocante, percebe-se uma lacuna que precisa ser preenchida, pois

mesmo sabendo da importância das abordagens já realizadas, é preciso que as demais apresentadas como alternativas sejam também utilizadas, já que a utilização de recursos visuais é imprescindível para a aprendizagem do autista.

Gráfico 9 - Com que frequência ocorre o processo de orientação e acompanhamento da Coordenação Pedagógica para a organização do planejamento?

8 respostas

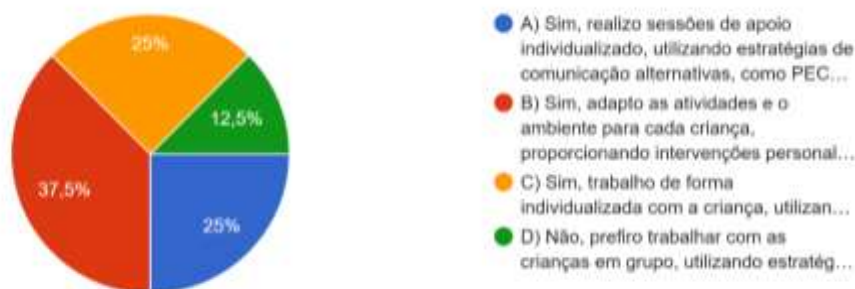


Fonte: Autores (2024).

Esse gráfico traz um ponto preocupante para ser discutido, pois apesar da maioria dos professores entrevistados afirmarem que os encontros pedagógicos de orientação para o planejamento ocorrem com a frequência de quinze dias, 12% responderam que esse acompanhamento acontece em dias aleatórios. Assim, de acordo com Ramos e Silva (2022, p 8), “a presença de estudantes com autismo nas salas de aula demanda dos educadores conhecimentos específicos e estratégias pedagógicas adequadas para atender às necessidades individuais desses alunos”.

Logo, os estudantes com TEA atendidos por esse público, possivelmente encontram dificuldades para conquistar uma aprendizagem significativa.

Gráfico 10 - Você realiza algum tipo de intervenção individualizada para melhorar a comunicação das crianças com TEA? Se sim, pode nos explicar como funciona?



Fonte: Autores (2024).

As atividades individualizadas para o trabalho escolar com estudantes autistas são muito importantes pelo fato de desempenharem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças com autismo. Nessa questão apresentada no gráfico, percebe-se que há um processo de evolução significativo por parte dos professores no sentido de realizar intervenção individualizada para melhorar a comunicação, mas ao mesmo tempo, existe a necessidade de convencer os 12% que ainda não realiza atividades individualizadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo foi motivado pelo desejo de conhecer e compreender os desafios encontrados no CEMEI Profª Lúcia Nogueira para incluir as crianças com autismo e as condições de

desenvolvimento da prática dos professores para assegurar a inclusão daquelas crianças (considerando o cumprimento de toda a legislação que favorece os autistas e a formação do professor como requisito básico para atuar de forma significativa).

A partir da pesquisa realizada no CEMEI supracitado, percebeu-se que há um movimento no sentido de promover a inclusão daquele público presente nos espaços escolares, já que os alunos com autismo são inseridos e acolhidos naquela instituição, no entanto ainda há a necessidade de melhorar as estratégias de ensino considerando que é preciso não somente assegurar o acesso, mas garantir sua permanência com qualidade, ou seja, contemplando todas as suas especificidades com profissionais qualificados e recursos adequados.

Nesse sentido, a pesquisa deixou evidente que os professores reconhecem

que uma instituição inclusiva é aquela que elimina barreiras, que acolhe, respeita as limitações, promove a participação, oferece suporte, mecanismos e ferramentas para o desenvolvimento de uma educação que atenda a todos. Portanto, é preciso que sejam executadas as políticas públicas que asseguram educação de qualidade para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Hévelin Caroline Melo de. **A eficácia da Lei nº 12.764/12, que resguarda os direitos dos portadores do Transtorno do Espectro Autista, no que tange a inclusão em escolas de ensino regular.** Revista Ambito Jurídico, 1 de outubro de 2020. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/a-eficacia-da-lei-no-12-764-12-que-resguarda-os-direitos-dos-portadores-do-transtorno-doespectro-autista-no-que-tange-a-inclusao-em-escolas-de-ensino-regular/> Acesso em: 28 abr. 2024.
- AMAES (ES). Quem somos. AMAES: Associação **dos Amigos dos Autistas do espírito Santo**, [s. 1.], 2016. Disponível em: <https://amaes.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 9 ago. 2024
- .ARAÚJO, M. A. R. C. **Arquitetura Inclusiva.** Contributos para o desenho de espaços públicos. 2017. Dissertação de natureza científica (Mestrado em Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10152: Acústica- Níveis de pressão sonora em ambientes internos a edificações. Rio de Janeiro, 2017.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 8995: Iluminação de ambientes de trabalho - Parte 1. Interior. Rio de Janeiro, 2013.
- BECK, Roberto Gaspari. **Estimativa do número de casos de tratamento do transtorno do espectro autista no sul do Brasil.** 2017. 68 1. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.
- BRASIL, **Lei 13.977 que altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012** (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996. Brasília, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001.** Dispõe sobre a proteção e os

direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Casa Civil, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm. Acesso em: 04 agost.2024

BRASIL, **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista. Casa Civil, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ecivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 08 de agost. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei nº 9.394/96). Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 jan. 2020.

BROWNLEE, John. **HowTo Design For Autism**. Fast Company, (s. 1.1, 5 fev. 2016. Disponível em: <https://www.fastcompany.com/3054103/how-to-designfor-autism>. Acesso em: 16 agosto 2024.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes Únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 de out. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GIL, Antônio Carlos., 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MANTOAN, M. T. E. (2007). **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha** Educação, Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/675>. Acesso em: 20 de set. 2024.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR E FORMAÇÃO CIDADÃ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Claudiene Cordeiro Leandro Bispo
José Eronildo de Melo
Marcia Fabiane Lira de Almeida
Maria Sizino de Lira Santos
Marli da Silva
Simone Cerqueira Rocha¹
Betijane Soares de Barros²

RESUMO

O presente artigo retrata reflexões sobre a educação em perspectiva interdisciplinar para uma formação cidadã como contexto emergente da globalização. O estudo teve como objetivo central compreender a formação interdisciplinar para a cidadania. Para subsidiar as discussões pertinentes, buscou-se como pano de fundo o pensamento e as proposições do teórico espanhol Jurjo Torres Santomé, em sua Obra “Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado” (1998), por tecer considerações e apresentar direcionamentos importantes à promoção de prática educativa globalizada e integrada do conhecimento. As discussões sobre o tema proposto trouxeram (re) conceituações e orientações salutares quanto a interdisciplinaridade curricular, com evidências das possibilidades de desenvolvimento.

Palavras-chave: Globalização. Cidadania. Interdisciplinaridade.

¹ E-mail: simonecerqueirarochoa@hotmail.com

² E-mail: bj-sb@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é impulsionada por um ciclo de transformações de grande intensidade, com implicações e consequências sobre o presente e o futuro da humanidade. Tais transformações representam desdobramentos decorrentes do fenômeno da globalização mundial, o qual vem reconfigurando a percepção dos indivíduos e da sociedade como um todo sobre a nova dinâmica social em todas as suas dimensões.

A educação está entre as áreas afetadas com maior intensidade, apresentando lacunas no que se refere à formação global do aluno para essa nova realidade, à visão do professor sobre o conhecimento e a unilateralidade do tratamento dado às disciplinas do currículo escolar. Essas lacunas revelam a separação do processo educativo do contexto maior, dada às interfaces advindas do processo histórico e social.

Nesse alinhamento, a complexidade do mundo moderno está exigindo dos currículos escolares, além das clássicas áreas do conhecimento que representam a cultura universal, uma proposta de educação que amplie aprendizagens para a higiene pessoal, saúde física e mental, trânsito, consumo, educação tecnológica, sexual e para uma

nova consciência ambiental. Tais aprendizados fomentam o desenvolvimento de hábitos e posturas sociais, que venham a prevenir contra as drogas, que se abram aos novos meios de comunicação, que atendam aos novos conhecimentos científicos e técnicos, característicos da sociedade atual.

O objetivo deste estudo buscou respostas para a relação entre a interdisciplinaridade e a educação emergente na contemporaneidade, na perspectiva de que uma proposta curricular que privilegie conteúdos básicos e de caráter político e sociocultural fortalece a participação social.

As análises e discussões tiveram suas bases ancoradas na linha teórica de Santomé (1998), o qual orienta a construção do currículo escolar para um movimento integrado como princípio formativo às questões sociais citadas, dado o seu papel político, cultural e social, dentro e fora da escola, e envolvendo todos os envolvidos no processo educacional.

Os resultados do estudo foram estruturados em três campos de discussões interrelacionadas. O primeira mostra a relação entre educação e o novo cenário social, na perspectiva das demandas postas pelo processo da globalização mundial. O segundo

apresenta, embora de forma superficial, considerações sobre currículo escolar nas perspectivas tradicional e de contraposição, evidenciando a teoria do currículo integrado como saída à ressignificação necessária ao conhecimento de responsabilidade da escola. E por fim, o terceiro, aborda a formação interdisciplinar referendada no pensamento de Santomé em sua obra “Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado”, como referencial de utilização para as discussões presentes.

2 INFLUÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A chegada do século XX trouxe transformações intensas, dentre elas o fenômeno conhecido como globalização, deflagrando mudanças nas mais diversas áreas da sociedade. Embora não represente uma história recente, o termo é associado à dimensão econômica entre as nações e utilizado para caracterizar as transformações que vem ocorrendo no mundo, com intensiva força após a década de 1980, em virtude do impacto das novas tecnologias da informação e das comunicações na contemporaneidade. Tal fenômeno, a globalização, está denominado no Dicionário Aurélio (2001) como o

“processo de integração entre economias e sociedades dos vários países, especialmente no que se refere à produção de mercadorias e serviços, aos mercados financeiros e à difusão de informações” (AURÉLIO, 2001 p. 348).

Nesse cenário, a educação foi impulsionada a uma reestruturação para levar os indivíduos à necessidade de buscarem um novo posicionamento: o da compreensão sobre o mundo em suas múltiplas modificações.

Enquanto que no século XIX a educação elementar foi exaltada como processo fundamental para o progresso das nações, como fator determinante para o desenvolvimento econômico e social, a partir do século XX e com maior intensidade, no século atual, as finalidades atribuídas à educação se ampliaram, podendo ser claramente identificadas no prefácio do Relatório da UNESCO intitulado “A Educação: um tesouro a descobrir”, tendo seu papel evidenciando-se para a construção da cidadania.

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social, tendo papel essencial no desenvolvimento

contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um ‘remédio milagroso’, não como um ‘abrate – césamo’, mas entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras. (DELORS, 1999, p. 11).

Nesse sentido, a formação para a cidadania, tendo como base o conceito contemporâneo, voltando-se para a afirmação dos direitos sociais numa perspectiva da equidade, ainda é o grande desafio posto à educação. Tal perspectiva significa que o exercício da cidadania não pode estar limitado à participação política, mas, sobretudo, representando coesão social, equidade das oportunidades e nos benefícios da coletividade, em detrimento ao individualismo, social e historicamente consagrado pela divisão de classes.

Para dar conta dessa demanda, a estrutura educacional vem sofrendo reestruturação, redirecionando suas bases legais e conceituais e mapeando um conjunto de orientações didático-metodológicas em regulamentações

específicas através de Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, e demais conjunto de legislações complementares.

2.1 O REDIRECIONAMENTO DO PAPEL DA ESCOLA À FORMAÇÃO CIDADÃ

Nenhum processo educacional carrega neutralidade, caracterizando-se, portanto, em um processo político, social e histórico. Nesse alinhamento e de acordo com os PCN (1997), a escola deve dar lugar no seu cotidiano às questões sociais, à ética, aos valores implícitos e explícitos que regulam as ações dos sujeitos escolares e que são determinantes do processo de ensinar e aprender, no qual professores e alunos se encontram, interferindo, portanto, na formação pessoal de cada aluno. O contexto escolar, nesse sentido, pode ser visto como um ambiente que acolhe e coloca o aluno na esfera total das relações sociais e suas experiências vivenciadas na escola serão significativas para se colocar no mundo e nas relações com o outro.

Colocando à educação um novo direcionamento do seu papel, os PCN orientam-se por uma perspectiva política à formação da cidadania, devendo ser esta o eixo vertebral de toda a política

educacional a se efetivar. Para tanto, a escola precisa assumir a valorização da cultura de sua comunidade interna e externa e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando aos alunos o acesso aos conhecimentos socialmente relevantes do patrimônio universal da humanidade, na intenção de conduzir os alunos para uma nova forma de participação social.

Segundo Carvalho (2005),

A escola é um espaço plural, extremamente complexo, impregnado de regras, de valores nem sempre consensuais e de muitos sentimentos contraditórios quanto às funções políticas e sociais da escola. Inúmeras e diversas são as expectativas da sociedade, das famílias, dos alunos, de toda a comunidade escolar, interferindo direta ou indiretamente no dia a dia das escolas. (CARVALHO, 2005, p. 180).

Importante também se apresentam as considerações de Gadotti (1998) quando evidencia o papel da escola no cenário educacional da atualidade:

Até muito recentemente, a questão da escola limitava-se a

uma escolha entre ser tradicional ou moderna. Essa tipologia não desapareceu, mas não responde a todas as questões atuais da escola. Muito menos à questão do seu projeto formativo. [...] A crise paradigmática também atingiu a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia e das comunicações, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local. (GADOTTI, 1998, p. 35).

Nessa tarefa de instrumentalizar os alunos para participarem da cultura, das relações sociais e do campo político, a escola precisa estar atenta às questões relativas à globalização da economia e das comunicações, às transformações científicas e tecnológicas e à educação ética e de valorização social, como condição primária.

2.2 O CURRÍCULO E SUAS VERTENTES

O termo currículo provém do vocábulo latino ‘curere’, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser

realizado. Numa perspectiva analógica, pode-se ilustrar que a escolarização é o percurso para os alunos e o currículo, traduzido pelo conjunto de conteúdos, representando o guia para o progresso de sua escolaridade.

O currículo é o instrumento pelo qual garante à escola poder realizar suas finalidades e compreender um projeto seletivo da cultura social, isto é, configurar um projeto cultural e político-social em opção de uma formação comum para todos os seus alunos, pois é através de sua organização e estrutura que seus reflexos podem auxiliar na transformação da realidade social.

Parafraseando Oliveira (2002):

A busca de uma proposta pedagógica para a escola deve partir das discussões democráticas e participativas da comunidade escolar acerca das experiências infantis com a realidade cultural das suas necessidades educativas expressas no currículo e nos objetivos ligados ao desenvolvimento humano. (OLIVEIRA, 2002, p. 56).

Percebe-se através da argumentação do autor que o currículo escolar representa a marca de uma cultura na qual foi produzido. Nele está

contido mais que um rol de conteúdos que constituem as disciplinas, mas abriga, sobretudo, toda uma história cultural, política e social, além da afetividade e relações interpessoais estabelecidas entre os sujeitos envolvidos.

Santomé (1998) oferece a sustentação de que o conhecimento científico na atualidade vem sendo cada vez mais inter-relacionado, visando dar conta da resolução de problemas sociais complexos. Segundo o teórico, o conhecimento científico constantemente associa conteúdos disciplinares a suas tecnologias, gerando um rompimento das barreiras disciplinares, fruto do crescente processo de globalização e de universalização da informação.

Nesse sentido e para o cenário educacional contemporâneo, o currículo também passou por um processo de transição, envolvendo momentos de estabilidade e instabilidade, assim como de reconstruções. Seu histórico conceitual e de aplicabilidade revelam que as mudanças postas à sociedade, terminaram por influenciar, inevitavelmente, na estrutura curricular da escola, uma vez que através de seus determinantes, o currículo produz representações nos grupos sociais e nos sujeitos envolvidos na escola - professores, gestores, alunos,

funcionários - e no contexto em que estes estão inseridos - as famílias e as comunidades, se constitui pelas práticas educativas, pelas ações dos professores e pelas interações estabelecidas entre as famílias e comunidade em que se insere.

2.3 TEORIAS CURRICULARES

Através da vasta literatura disponível sobre o currículo e suas teorias, encontra-se que o sistema educacional no Brasil adotou duas vertentes curriculares, sendo uma de linhagem conservadora com forte presença nas escolas até a década de 1980, e a outra de linhagem contraposta, com ensaios inicialmente a partir dos novos rumos dados à educação brasileira no início da década de 1990, por força da necessidade de atendimento aos novos parâmetros postos pela reestruturação educacional, com perspectivas de oferta de uma formação cidadã.

Na linhagem conservadora, a proposta utilizada com maior evidência foi a do currículo constituído por disciplinas, caracterizando de um lado, a forte divisão e fragmentação do conhecimento, e de outro, o isolamento profissional. A característica marcante do conhecimento, de forma fragmentada, é entendida como sendo cartesiana, representando o pensamento de que para

resolver uma questão em complexidade as partes devem ser decompostas em busca da simplificação do problema, e da mesma forma, a junção das partes oferece a resolução do todo.

De acordo com Santomé (1998) podem se destacar como principais críticas ao currículo baseado em disciplinas isoladas: atenção insuficiente aos interesses dos alunos quando estes deveriam ser um dos principais pontos de um programa educacional; o desrespeito às experiências prévias dos alunos, descaracterizando-os da condição de sujeito social; o uso exarcebado do livro didático que desconfigura a problematização do meio sociocultural dos alunos; a inviabilidade do diálogo entre o conhecimento de caráter globalizado; as dificuldades no tratamento de questões práticas e vitais como drogas, paz, desarmamento, conflitos étnicos, educação sexual, educação para a saúde, entre outros; e o impedimento à compreensão sobre a existência entre os conteúdos das disciplinas; o desestímulo a crítica e a curiosidade; além de não garantir a sustentação de uma organização do trabalho pedagógico flexível e consagra o já histórico processo de tecnificação do papel e da atuação dos professores.

A organização curricular por base em disciplinas coloca-as como

realidades estanques sem interconexão entre as áreas do conhecimento, dificultando a compreensão deste como um todo integrado e as várias possibilidades de construção, por parte dos alunos e professores, de uma visão abrangente da realidade educativa e social, como sujeitos históricos e determinados pela cultura de ambos.

Para a linhagem curricular em dimensão contraposta caracterizada como teoria crítica, os efeitos do currículo disciplinar passaram a ser questionados a partir da década de 1980, por se entender que qualquer estudo que se proponha a uma análise da estrutura curricular deve considerar a estrutura da escola dentro e fora do contexto mais amplo que a condiciona.

Sobre isso, Sacristan (2007) argumenta que:

O mundo em que vivemos já é um mundo global, no qual tudo está relacionado, tanto nacional como internacionalmente, um mundo onde as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas, etc, são interdependentes, e onde nenhum de tais aspectos pode ser compreendido de maneira adequada à margem dos demais. [...] O currículo globalizado e interdisciplinar

converte-se assim em uma categoria ‘guarda-chuva’ capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada para contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. (SACRISTAN, 2007, p. 27).

Compreende-se a partir do que defende o autor, que a relação entre educação, escola e currículo é intrínseca e dela depende o perfil de formação capaz de corresponder às expectativas da sociedade. Neste sentido, o currículo deve assumir uma condição de conhecimento crítico.

Na mesma defesa, Santomé (1998) traz o seguinte apontamento:

O currículo integrado converte-se assim em uma categoria ‘guarda-chuva’ capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. (SANTOMÉ (1998, p.27).

Para o autor, superar as políticas de fragmentação disciplinar seria o objetivo principal da interdisciplinaridade, podendo-se atualmente compreendê-la como um movimento pedagógico em defesa da aprendizagem socialmente relevante.

[...] Uma das razões desta política de fragmentação disciplinar é resultado da tendência dos pesquisadores a perfilar os problemas a serem estudados de uma maneira muito precisa, para resolvê-los com maior rapidez. O forte peso da cultura do positivismo, com sua ênfase na precisão, e a imposição de determinadas metodologias de pesquisa e, portanto, de formas de legitimação do conhecimento favorecem a caminhada em direções disciplinares mais reducionistas; ganhava-se nos níveis de precisão nos quais se trabalhava, mas em geral perdoa-se nas questões relativas à sua relevância. (SANTOMÉ, 1998, p. 62).

Nessa perspectiva, os aspectos sociais e culturais devem constituir a base de sustentação à construção e desenvolvimento do currículo nas

escolas, oferecendo tratamento consistente aos conteúdos das disciplinas.

2.3 FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR

A justificativa para uma formação interdisciplinar tem se intensificado na história educacional brasileira a partir do século XX, advindo das insatisfações com o currículo constituído isoladamente por disciplinas, apelando para os benefícios da pesquisa e do estudo interdisciplinar e a necessidade de adequação às peculiares psicológicas dos alunos.

Para Santomé (1998) “A interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho (...) é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo uma prática”.

Defendendo a proposta de projetos curriculares integrados, Santomé (1998) afirma:

A utilidade social do currículo está em permitir aos alunos compreender a sociedade em

que vivem, favorecendo, para tal, o desenvolvimento de aptidões, tanto técnicas como sociais, que os ajudem em sua localização na comunidade de forma autônoma, crítica e solidária. Para que tal objetivo seja alcançado, há temas, questões e problemas que precisam ser trabalhados e que não se enquadram, na maioria das vezes, nas áreas de conhecimentos tradicionais e, conseqüentemente, não fazem parte dos ‘currículos por disciplina’. (SANTOMÉ 1998, p.187).

Continuando sua defesa, o autor esclarece que o currículo integrado, o qual promove práticas interdisciplinares, permite operacionalizar conteúdos socioculturais relevantes presentes nas várias áreas de conhecimento; desenvolver pensamento interdisciplinar, mediante a união de ações pedagógicas; desmistificar valores ideológicos presentes nas questões sociais e culturais; permitir a construção do espírito de coletividade à gestão escolar e promover estímulo às discussões e análises sociais, pelo desenvolvimento do senso crítico.

Uma proposta educativa em perspectiva interdisciplinar implica em

promover a integração de conteúdos; superar a condição fragmentária a dimensão unitária do conhecimento; superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências; e valorizar o ensino-aprendizagem ancorando-se na visão de que aprende-se continuamente ao longo de toda a vida.

A base da concepção interdisciplinar de Santomé aponta benefícios significativos, a exemplo de promover uma intervenção educativa aberta, dialógica, seja no papel de quem aprende ou para quem ensina, visando garantir a construção de um conhecimento globalizante a partir do rompimento das fronteiras estabelecidas entre as disciplinas. Para tanto, faz-se necessária atitude de busca, de envolvimento, compromisso e reciprocidade diante do conhecimento, por ambas as partes envolvidas no processo de ensino aprendizagem.

O autor ressalta que uma proposta de trabalho interdisciplinar não anula jamais o conjunto de disciplinas constantes do currículo escolar. Ela desenvolve-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus

contatos e colaborações interdisciplinares (SANTOMÉ, 1998). Nessa ótica, o conhecimento passa a ser visto como algo inacabado, um fenômeno de muitas dimensões, impossível de abrangê-lo na sua totalidade, sendo que sempre surgirão novos desdobramentos.

É importante ressaltar que não é fácil decidir por uma prática pedagógica interdisciplinar. Aos sujeitos envolvidos no processo gestor e pedagógico é posto a necessidade de revisão de seus conceitos sobre toda a dinâmica social e educativa, em função da necessidade de reconhecimento da realidade cultural em que todos estão inseridos. Assim sendo, vivenciar processos interdisciplinares exige de todos, postura e comportamentos de flexibilidade, confiança, paciência, sensibilidade, ações diversificadas, predisposição para aceitação de desafios e de novos papéis e responsabilidades pedagógicas, intuição, percepção rápida, coragem para enfrentar desequilíbrios e vivências em discordâncias e complexidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja um trabalho interdisciplinar é necessário alguém que dê vida e provoque vivências. Alguém com predisposição a ser um constante vir

a ser, um sujeito em formação inacabada e aberto à expansão pessoal e à interação.

A interdisciplinaridade é integração, dentro do contexto escolar, entre teoria e prática, conteúdo e realidade, ensino e avaliação, professor e aluno, dentre os muitos fatores que envolvem o processo pedagógico. Ela requer uma ação crítica que conviva com as incertezas, contradições e ambiguidades, que reflita a realidade de tal modo que contribua para a formação de cidadãos capazes de conviverem e modificarem seu entorno social, cultural e natural. É a superação da linearidade e da fragmentação do ensino.

Portanto, assim, a interdisciplinaridade pretende ser incentivadora de uma prática posicionada e capaz de reconduzir a educação ao seu papel de formadora do cidadão crítico e atuante na transformação da sociedade, pois essa tomada de consciência chamada interdisciplinaridade permite uma releitura da prática docente e da postura como ser humano imerso na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: aos**

parâmetros curriculares nacionais.

Brasília: Ministério da Educação, 1997.

CARVALHO, Janete Magalhães.

Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2. 2d. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTAN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PRECOCE E DO ACOMPANHAMENTO DA QUERATOSE ACTÍNICA EM IDOSOS

Lidya Hellen de Sousa Oliveira

RESUMO

INTRODUÇÃO: A queratose actínica (QA) é frequente em idosos e é ocasionada, principalmente, pela longa exposição a raios solares. A radiação ultravioleta ativa cascatas de sinalização molecular, provoca alterações nos níveis de citocinas regulatórias, bem como efeito imunossupressivo, diferenciação celular e apoptose. É uma lesão pré-maligna que pode evoluir para o carcinoma espinocelular (CEC), quando não rastreada e tratada precocemente. **OBJETIVO:** Analisar os benefícios da avaliação precoce e do acompanhamento das lesões ceratóticas em idosos. **METODOLOGIA:** Essa Revisão Integrativa de Literatura utilizou artigos buscados nas bases de dados *Medical Publisher* (PUBMED), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), EBSCOhost, *WorldWideScience* e *Portal Periódico CAPES*. Foram selecionados todos os artigos sobre a temática que respondiam à pergunta norteadora. Como critérios de inclusão, foram utilizados artigos dos últimos dois anos, com foco na pergunta norteadora. Já para a exclusão foram: estudos que não contemplavam a pergunta norteadora e duplicatas, sendo selecionados 14 manuscritos. **RESULTADOS:** A população que possui mais lesões de QA são idosos em torno de 60 anos, muito expostos aos raios solares. O uso de fotoprotetores diminui a prevalência dessa doença. O rastreo é importante devido à relação direta da evolução da QA em carcinoma espinocelular (CEC) e o tratamento precoce é importante para atenuar esse desenvolvimento. **CONCLUSÃO:** Há benefício na avaliação precoce e no acompanhamento de lesões ceratóticas em idosos devido à QA ser uma lesão pré-maligna e que o tratamento precoce possui maior chance de cura, melhor qualidade de vida e intervenções menos invasivas, além de diminuir a chance de evolução para CEC.

Palavras-Chave: Queratose Actínica; Idosos; Rastreo.

ABSTRACT

INTRODUCTION: Actinic keratosis (AK) is common in the elderly and is mainly caused by prolonged exposure to sunlight. Ultraviolet radiation activates molecular signaling cascades, causing changes in the levels of regulatory cytokines, as well as immunosuppressive effects, cell differentiation and apoptosis. AK is a premalignant lesion that can progress to squamous cell carcinoma (SCC) if not screened and treated early. **OBJECTIVE:** To analyze the benefits of early assessment and monitoring of keratotic lesions in the elderly. **METHODOLOGY:** This integrative literature review used articles searched in the Medical Publisher (PUBMED), Virtual Health Library (VHL), EBSCOhost, WorldWideScience and CAPES Periodical Portal databases. The main articles on the subject that answered the guiding question were selected. As inclusion criteria, articles from the last two years were used. The exclusion criteria were: studies that did not address the guiding question and duplicates, and 14 manuscripts were found. **RESULTS:** The population with the most AK lesions are elderly people around 60 years old who are highly exposed to sunlight. The use of photoprotectors reduces the prevalence of this disease. Screening is important due to the direct relationship between the progression of AK and squamous cell carcinoma (SCC), and early treatment is important to mitigate this development. **CONCLUSION:** There is benefit in early evaluation and monitoring of keratotic lesions in the elderly because AK is a premalignant lesion and early treatment has a greater chance of cure, better quality of life and less invasive interventions, in addition to reducing the chance of progression to SCC.

Keywords: Actinic keratosis; Elderly; Tracking.

1 INTRODUÇÃO

A queratose actínica (QA) é conceituada como proliferações atípicas dos queratinócitos induzidas pela radiação solar prolongada, principalmente pelos raios ultravioletas. A queratose consiste em lesões pré-cancerosas, as quais podem evoluir para um carcinoma espinocelular, através exposição solar prolongada, que provoca um dano crônico nessas células que constituem a pele (Willenbrink *et al.*, 2020; Teixeira *et al.*, 2023).

A prevalência de QA é estimada em 4,6% na faixa etária de 60 a 69 anos, todavia, esse número tende a quase triplicar, aumentando para 14,57%, no grupo de mais de 80 anos. O exame de 90.800 pessoas na Alemanha revelou uma prevalência estimada de QA de 2,7% em todas as faixas etárias, enquanto 11,5% dos pacientes com idade entre 60 e 70 anos sofrem de QA. Além disso, foi observado que o impacto da QA foi maior na população masculina (3,5%) do que na população feminina (1,5%) (Heppt *et al.*, 2020).

A fisiopatologia da queratose actínica consiste em processos de inflamação, estresse oxidativo, imunossupressão, falha no processo de apoptose, desregulação do ciclo celular e da proliferação celular, além de

remodelamento tecidual (Thamm *et al.*, 2024). A radiação ultravioleta ativa cascatas de sinalização molecular, provoca alterações nos níveis de citocinas regulatórias, efeito imunossupressor, diferenciação celular e apoptose.

A exposição solar, principalmente os raios ultravioletas do tipo B (UVB), possui capacidade para alterar o gene TP53, o qual é responsável pela conversão de citidina em timidina. Além do TP53, outras mutações no genoma podem desencadear a proliferação celular descontrolada ou aumentar a probabilidade de atipia de queratinócitos. Sabe-se, ainda, que mutações no oncogene KNSTRN causam atipia celular (Schmitz; Oster-schmidt; Stockfleth, 2018).

À ectoscopia, a QA caracteriza-se como pápulas ou placas, com geralmente 1mm-2,5cm, de coloração marrom-avermelhada, superfície rugosa e hiperkeratótica, de maior ocorrência em áreas com maior tempo de exposição aos raios solares, como face, couro cabeludo, pescoço, braços e mãos. É possível avaliar, também, o campo de cancerização, isto é, a área próxima à ceratose actínica que possui chance de malignização devido aos danos sofridos (Gil, Rius, Vicente 2024).

A QA, por ser uma lesão pré-maligna, possui uma chance de 0,075% por ano de evoluir para o carcinoma espinocelular (CEC). Assim, os indivíduos com QA possuem um risco maior de possuir CEC, quando comparados com a população geral (Willenbrink *et al.*, 2020; Teixeira *et al.*, 2023).

De acordo com Zalaudek (2014), a QA é classificada com o seu modelo de progressão, do início do seu desenvolvimento até se tornar um CEC. Desse modo, classifica-se como: ceratose actínica pseudorrede eritematosa, ceratose actínica que evolui para CEC *in situ* com padrão *starburst*, CEC *in situ* com estruturas opacas amareladas e vasos em ponto, CEC *in situ* que progride para invasor com áreas brancas sem estruturas e vasos em ponto e em grampo, CEC minimamente invasivo com massa central de queratina e vasos em grampo, CEC invasivo com massa central de queratina, ulceração e vasos lineares irregulares.

Apesar de poder transformar-se, a QA não atinge atipia epidérmica de espessura total. A inflamação variável provocada pela ceratose pode ser desde assintomático até causar forte sensibilidade. A dor tanto pode estar associada à ceratose, como pode já ser

um sintoma da CEC (Schmitz *et al.*, 2019).

A biópsia geralmente não é necessária para que o diagnóstico seja feito, no entanto, o exame histopatológico disponibiliza a graduação da lesão conforme sua gravidade. A classificação histológica é realizada com base na semelhança entre a ceratose e o carcinoma espinocelular (Schmitz *et al.*, 2019).

Os tratamentos dividem-se em ablativos, cirúrgicos ou medicamentosos. A associação entre os dois métodos é frequente no manejo desses pacientes com QA (De Beker *et al.*, 2017). Os métodos cirúrgicos podem incluir excisões profundas, curetagem, terapia a laser, terapia fotodinâmica e terapias tópicas como 5-fluorouracil 0,5% com ácido salicílico (Thamm, 2024).

A crioterapia é responsável por causar danos irreversíveis aos queratinócitos ou organelas celulares presentes na ceratose, através da formação de cristais de gelo. Para isso, nitrogênio líquido, à uma temperatura média de -196°C , é aplicado às lesões por pelo menos dois ciclos de congelamento e descongelamento durante 15 a 60 segundos, até que apareçam manchas esbranquiçadas (Bernal *et al.*, 2024). Já a intervenção

medicamentosa consiste em tratamento tópico e tem demonstrado resultado nas aplicações de produtos à base de vitamina D, através de enriquecimento de protoporfirinas fotoativas e induzir apoptose em QAs pré-tratadas (Steeb *et al.*, 2020).

Dessa forma, este estudo tem como objetivo investigar os benefícios da avaliação precoce e do acompanhamento das lesões ceratóticas em idosos.

2 METODOLOGIA

O estudo realizado consiste em uma revisão integrativa da literatura, a mais ampla abordagem metodológica no tocante às revisões, possibilitando a inclusão dos estudos que contêm experimentos e os que não contêm. Essa revisão foi executada em seis etapas, as quais são: “elaboração da pergunta norteadora”, “busca ou amostragem na literatura”, “coleta de dados”, “análise crítica dos estudos incluídos”, “discussão dos resultados” e “apresentação da revisão integrativa” (Trindade; Ramos 2020). Esse estudo utilizou, como base de dados, *Medical Publisher* (PUBMED), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), EBSCOhost, EMBASE e Portal Periódico da

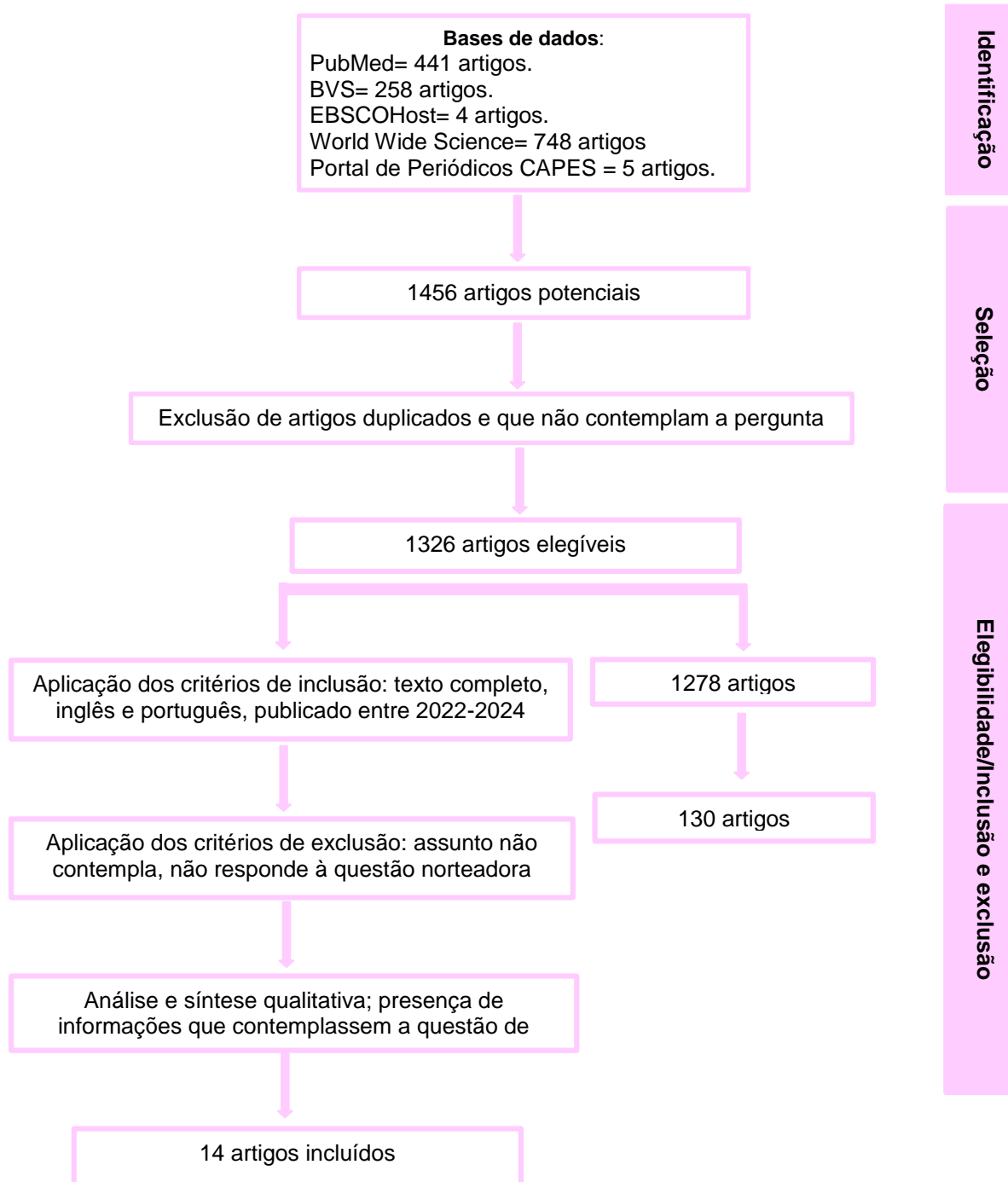
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O estudo é baseado em uma questão norteadora, elaborada através do acrônimo PECO (pacientes, exposição, comparação e *outcomes*/desfechos), a qual consiste uma abordagem que reafirma a Prática Baseada em Evidência, decompondo e organizando as problemáticas clínicas que surgem na prática assistencial, de ensino ou de pesquisa (Higgins, 2019). A questão PECO formulada foi “A avaliação precoce e o acompanhamento da ceratose actínica em idosos reduzem o risco de malignização, quando comparada à ausência de avaliação precoce e acompanhamento?”, sendo P = idosos com ceratose actínica, E = avaliação precoce e acompanhamento, C = ausência avaliação precoce e acompanhamento, O = reduz risco de malignização.

Na segunda fase, buscaram-se os Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e, desta forma, foi realizada a combinação de palavras para dar início à pesquisa integrativa. Assim, foi utilizada a combinação <<“*Actinic Keratosis*” AND “*Elderly*” AND “*Screening*”>> nas bases BVS, PUBMED, EBSCO Host, EMBASE e Periódico CAPES, obtendo-se um total de 268 publicações (Figura 1). Os critérios de inclusão foram texto

completo, escritos nas línguas portuguesa e inglesa, publicados entre os anos de 2022 e 2024. Entretanto, os critérios de exclusão consistiram em arquivos repetidos ou que não respondiam à pergunta norteadora. Em seguida, foram selecionados uma amostra final de 14 artigos.

Figura 1: Fluxograma citado no texto.



O procedimento de análise do conteúdo foi feita pelo método técnico

desenvolvida por Bardin (1977), que consiste no detalhamento percorrido para o desenvolvimento do trabalho. Este método envolve os achados na leitura dos artigos pertencentes à amostra obtida na seleção, pelas regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência.

3 RESULTADOS

Para a realização da revisão integrativa, foram analisados 14 artigos, os quais foram publicados no recorte temporal dos últimos anos. Observou-se

que 57,14% (n=8) desses periódicos possuíam Qualis A1, enquanto que 28,57% (n=4) das revistas foram classificadas como Qualis A2. Além disso, verificou-se que a 100% (n=14) dos estudos estavam em inglês e que, destas, os países que mais possuíam publicações sobre o tema foram Alemanha e Itália com 28,57% (n=4). Sendo 64,28% (n=9) correspondentes ao ano de 2023, além do periódico que mais ocorreram publicações de artigos científicos sobre o tema foi o “*Journal of Clinical Medicine*” com 21,42% (n=3).

Quadro 1: Caracterização geral dos artigos selecionados para compor a RIL.

Autores/ Ano	Título do Artigo	BD	Título do Periódico	Qualis Capes	Idioma	País
Balcere et al., (2023)	<i>Expression of p53, p63, p16, Ki67, Cyclin D, Bcl-2, and CD31 Markers in Actinic Keratosis, In Situ Squamous Cell Carcinoma and Normal Sun-Exposed Skin of Elderly Patients</i>	WorldWide Science	<i>Journal of Clinical Medicine</i>	A1	Inglês	Letônia
Calzavara-Pinton et al., (2022)	<i>Topical Pharmacotherapy for Actinic Keratoses in Older Adults</i>	WorldWide Science	<i>Drugs & Aging</i>	A2	Inglês	Itália
Carr; Wiggins; Slater, (2024)	<i>Follicular (Infundibular-Tricholemmal) Squamous Cell Carcinoma: A New WHO Entity. Clinicopathological Features in 103 Cases, Including Follow-Up and Implications for Patient Management</i>	WorldWide Science	<i>The American Journal of Dermatopathology</i>	A1	Inglês	Reino Unido
Christopher et al. (2024)	<i>Global epidemiology of actinic keratosis in the general population: a systematic review and meta-analysis.</i>	BVS	<i>British Journal of Dermatology</i>	A1	Inglês	Reino Unido
Fargnoli et al. (2023)	<i>“Your Skin Tells You” Campaign for Keratinocyte Cancers: When Individuals’ Selection Makes the Difference</i>	BVS	<i>Dermatology</i>	A2	Inglês	Itália
Heppt et al., (2022)	<i>Comparative Efficacy and Safety of Tirbanibulin for Actinic Keratosis of the Face and Scalp in Europe: A Systematic Review and Network Meta-</i>	WorldWide Science	<i>Journal of Clinical Medicine</i>	A1	Inglês	Alemanha

	<i>Analysis of Randomized Controlled Trials</i>					
Huang et al. (2023)	<i>An epidemiological study on skin tumors of the elderly in a community in Shanghai, China</i>	PUBMED	<i>Science Reports, Nature</i>	A1	Inglês	China
Khan et al. (2023)	<i>Inflammation of actinic keratosis from chemotherapy in a relapsed multiple myeloma patient</i>	PUBMED	<i>BMJ Case Reports</i>	B1	Inglês	EUA
Koch et al., (2023)	<i>Poor Adherence to Self-Applied Topical Drug Treatment Is a Common Source of Low Lesion Clearance in Patients with Actinic Keratosis—A Cross-Sectional Study</i>	WorldWide Science	<i>Journal of Clinical Medicine</i>	A1	Inglês	Alemanha
Leiter et al. (2023)	<i>S3 guideline "actinic keratosis and cutaneous squamous cell carcinoma" - update 2023, part 2: epidemiology and etiology, diagnostics, surgical and systemic treatment of cutaneous squamous cell carcinoma (cSCC), surveillance and prevention</i>	PUBMED	<i>Journal der Deutschen Dermatologischen Gesellschaft</i>	A3	Inglês	Alemanha
Mannino et al. (2023)	<i>Advanced Cutaneous Squamous Cell Carcinoma: Italian Multicentric Retrospective Analysis of Patient Profiles and Therapeutic Approaches</i>	PUBMED	<i>Dermatology</i>	A2	Inglês	Itália
Pizzichetta et al. (2024)	<i>The combination of dermoscopy and reflectance confocal microscopy increases the diagnostic confidence of amelanotic/hypomelanotic lentigo maligna</i>	PUBMED	<i>The journal of dermatology</i>	A2	Inglês	Itália
Szeimies et al., (2023)	<i>A Review of MAL-PDT for the Treatment Strategy of Actinic Keratosis: Broader Clinical Perspectives Beyond the Data and Guideline Recommendations</i>	WorldWide Science	<i>Dermatology and Therapy</i>	A1	Inglês	Alemanha
Zhou et al., (2023)	<i>Clinical and histopathological characteristics, diagnosis and treatment, and comorbidities of Bowen's disease: a retrospective study</i>	WorldWide Science	<i>Frontier in medicine</i>	A1	Inglês	China

De acordo com o quadro 2, a metodologia que mais foi utilizada para realizar as pesquisas foi o estudo de coorte 35,71% (n=5). Quanto à

população-alvo, a maioria correspondeu a pacientes com queratose actínica e câncer de pele.

Quadro 2: Caracterização metodológica dos artigos selecionados para compor a RIL.

Autores/Ano	Tipo de pesquisa	População-alvo	Tamanho amostral
Balcere <i>et al.</i> , (2023)	Estudo de Coorte	Pacientes com QA que exibiam fotodanos moderados a graves	29 pacientes
Calzavara-Pinton <i>et al.</i> , (2022)	Revisão de literatura	Pacientes idosos com queratose actínica	-
Carr; Wiggins; Slater, (2024)	Revisão de literatura	Pacientes com carcinoma de células escamosas folicular	45 pacientes
Christopher <i>et al.</i> (2024)	Revisão sistemática	Pacientes com queratose actínica	65 artigos
Fargnoli <i>et al.</i> (2023)	Estudo de prognóstico	Pacientes atendidos em centros dermatológicos com lesões de pele	320 pacientes
Heppt <i>et al.</i> , (2022)	Revisão sistemática	Pacientes adultos com QA grau I a III na face e/ou couro cabeludo	1370 pacientes
Huang <i>et al.</i> (2023)	Ensaio clínico randomizado	Residentes permanentes em Xangai com mais de 60 anos que residissem na área há mais de 6 meses, com exceção dos idosos residentes em lares de idosos e hospitais.	2038 pacientes
Khan <i>et al.</i> (2023)	Relato de caso	Um homem de 60 anos com histórico de ceratose actínica (AK) e mieloma múltiplo (MM) IgG kappa recidivante recebeu recentemente quimioterapia VD-PACE (bortezomibe, dexametasona, cisplatina, doxorubicina, ciclofosfamida, etoposídeo) e apresentou numerosos sintomas hemorrágicos e escamosos.	1 paciente
Koch <i>et al.</i> , (2023)	Estudo de Coorte	Pacientes idosos com QA	113 pacientes
Leiter <i>et al.</i> (2023)	Revisão de literatura	Pacientes com queratose actínica e carcinoma espinocelular	-
Mannino <i>et al.</i> (2023)	Estudo de Coorte	Pacientes com idade ≥ 18 anos e com diagnóstico de CCCCa (CCCCa local e CCSC metastático) foram elegíveis para o estudo. Foi realizada análise das características dos pacientes e estratégias de tratamento.	220 pacientes
Pizzichetta <i>et al.</i> (2024)	Estudo de Coorte	Pacientes com Lentigo maligno/lentigo maligno melanoma amelanótico/hipomelanótico, carcinoma basocelular amelanótico/hipomelanótico e carcinoma espinocelular, lesões benignas amelanóticas/hipomelanóticas e ceratose actínica	216 pacientes e 224 lesões
Szeimies <i>et al.</i> , (2023)	Revisão de literatura	Pacientes adultos com QA	639 pacientes
Zhou <i>et al.</i> , (2023)	Estudo de Coorte	Pacientes com doença de Bowen	50 pacientes

Em concordância com a categorização dos estudos selecionados, foi analisado que 42,85% (n=6) dos artigos tratavam da relação do diagnóstico e do rastreo da QA e como isso influenciava no tratamento da doença, ao mesmo tempo que somente 14,28% (n=2) se resguardavam a discorrer sobre a epidemiologia da

doença, discutindo o perfil do paciente com QA.

Quadro 3: Categorização dos achados da RIL.

Categorias	Subcategorias	Autores/Ano	
A avaliação precoce e o acompanhamento das lesões de queratose actínica contribuem para o diagnóstico prévio de lesão maligna	A avaliação precoce do marcador P53 está relacionado a casos de QA que se tornam malignos com maior frequência	Balcere <i>et al.</i> , (2023)	
A avaliação precoce e o acompanhamento de lesões de queratose actínica não diminuíram os riscos de malignização	A população mais afetada eram homens em torno de 60 anos com maior exposição solar, porém, a avaliação não demonstrou mudança no rastreo do câncer	Christopher <i>et al.</i> (2024)	
		Carr; Wiggins; Slater, (2024)	
A avaliação precoce e o acompanhamento das lesões de queratose actínica diminuíram os riscos de malignização	A avaliação gerou um tratamento precoce tópico que repercutiu na recuperação total da lesão em um paciente idoso	Khan <i>et al.</i> (2023)	
		Calzavara-Pinton <i>et al.</i> , (2022)	
	A avaliação precoce resultou em uma leve diminuição dos casos de malignização	Koch <i>et al.</i> , (2023)	
	A população mais afetada na China eram mulheres em torno de 60 anos com maior exposição solar, ocorrendo diminuição do risco de malignização após diagnóstico precoce	Huang <i>et al.</i> (2023)	
	A avaliação precoce resultou em uma diminuição dos casos de malignização quando tratado com MAL-cPDT	Szeimies <i>et al.</i> , (2023)	
	A avaliação precoce resultou em uma diminuição dos casos de malignização quando tratado com Tirbanibulina	Heppt <i>et al.</i> , (2022)	
	É necessária uma avaliação dermatoscópica minuciosa precoce e um acompanhamento para diferenciar o câncer em idosos da doença de Bowen, diminuindo o risco de malignização.	Zhou <i>et al.</i> , (2023)	
	Rastreo pela microscopia confocal de reflectância e pelo dermatoscópio diminuem o risco de malignização.	Pizzichetta <i>et al.</i> (2024)	
	O diagnóstico precoce feito pelo dermatoscópio em pacientes que possuam maior exposição solar e alguma lesão anterior, diminuindo o risco de malignização		Mannino <i>et al.</i> (2023)
			Fargnoli <i>et al.</i> (2023)
		Leiter <i>et al.</i> (2023)	

4 DISCUSSÃO

O rastreio para a avaliação precoce da queratose actínica é importante, principalmente em pacientes que possuem um alto risco, como aqueles expostos à luz solar por um tempo prolongado e em idosos. Isso porque, de acordo com o estudo Coorte de Fagnoli *et al.* (2023), 25% dos pacientes de alto risco que tinham alguma lesão, essa já correspondia ao câncer, contudo, os que foram avaliados de forma precoce, adiantando o tratamento de lesões iniciais, diminuiu o risco de malignização, sendo essencial também o acompanhamento desde o início.

De acordo com Pizzitichela *et al.* (2024), o uso combinado de dermatoscopia e microscopia confocal de reflectância (MCR) melhoram a eficácia da avaliação, sendo passos necessários para aumentar a qualidade do rastreio e do diagnóstico, considerando que ele auxilia na diferenciação das lesões, principalmente quando comparada à utilização desses métodos isoladamente ou de outros métodos, conseguindo diminuir o risco de malignização principalmente em idosos. Isso ocorre devido a detecção frequente de células dendríticas intraepidérmicas de Langherans por

meio do MCR, o que pode confundir com as células dendríticas melanocíticas.

Além disso, foi identificado que na dermatoscopia, a diferenciação entre QA e lentigo solar ou lentigo maligno é sutil, visto que, algumas características, como padrão anular-granular, estruturas romboidais e aberturas foliculares pigmentadas assimétricas, estão presentes em ambas (Mendes *et al.*, 2022) (Zhou *et al.*, 2023). Sendo assim, a combinação das duas técnicas citadas reduz os diagnósticos equívocos e aumenta a taxa de cura, uma vez que direciona ao tratamento correto, diminuindo diretamente a evolução para o câncer.

Segundo Balcere *et al.* (2023), destacaram que a avaliação de marcadores como a expressão da proteína p53, associada a lesões pré-malignas, é fundamental para identificar pacientes com maior risco de progressão, devido a observação de uma relação íntima entre a expressão anormal de p53 e a evolução da QA para o CEC. Isto ocorre devido a p53 estar relacionada com o envelhecimento celular e com a exposição solar constante, o que gera sua proliferação tumoral. Com isso, foi demonstrado pelos estudos de Pimentel Neto *et al.* (2013) e Van der Pols *et al.* (2006) que a expressão desta proteína

tumoral 53 é diminuída com a aplicação consistente do protetor solar.

O estudo de Piiponen *et al.* (2021) identificou uma fração de QA, CEC *in situ* (8%) e lesões de CEC cutâneo (1%), as quais se demonstravam negativas para o gene p53, o que sugere uma possível mutação sem sentido no gene da proteína tumoral 53, o que resultaria em sua disfunção.

Para a realização do diagnóstico da QA, não há confirmação histológica quando os achados clínicos são característicos. Todavia, a depender do tamanho do tumor e de como será sua abordagem, podem ser realizadas biópsias por *punch*, incisionais, de raspagem ou ainda excisionais (Midgen *et al.*, 2018). De acordo com a Diretriz Alemã de queratose Actínica e de Carcinomas de Pele, nos casos recalcitrantes e clinicamente ambíguos das investigações das lesões de pele, devem ser realizadas uma biópsia para avaliação histológica e exclusão da suspeita clínica de CEC.

O tratamento após o rastreio precoce foi modificado recentemente. Antes consistia nas lesões apenas de QAs espessas, mas o tratamento atual independe da espessura (Calzavara-Pinton *et al.*, 2022). As intervenções podem ser mediadas por medicamentos tópicos ou por cirurgias. Os tratamentos

tópicos envolvem: 5-fluorouracil (5-FU), imiquimod (IMQ), diclofenaco (DICLO), tirbanibulina (TIRBA), crioterapia e terapia fotodinâmica (PDT) (Fernández *et al.*, 2015).

Foi identificado que os tratamentos tópicos não possuem uma boa taxa de adesão terapêutica e, além disso, os pacientes tendem a não finalizar o protocolo de tratamento, como visto no estudo Shergill (2013), em que 88% das pessoas não aderiram ou não finalizaram a intervenção terapêutica.

Apesar disso, essa terapêutica pode atingir recuperação completa até em casos mais complexos, como analisou Khan (2023) em um paciente com sepse por bacteremia por *Staphylococcus aureus* sensível à meticilina e inflamação de QA secundária à quimioterapia. Ainda assim, foi analisado que pacientes que possuíram uma consulta demorada antes do início do tratamento e que esclarecia bem a importância desse, tiveram maior adesão. Além disso, os pacientes com baixas taxas de depuração foram, significativamente, menos informados sobre os horários de aplicação e a duração do tratamento, o que sugere que há uma ligação entre a consulta pré-tratamento, a aplicação de acordo com o MCR e o sucesso do tratamento (Koch *et al.*, 2023).

A MAL-cPDT ou MAL-dlPDT costumam ser utilizadas para o tratamento de QA de graus I-II único ou múltiplo (classificação de Olsen) e cancerígeno em áreas da face e do couro cabeludo nos imunocompetentes (Szeimies *et al.*, 2023). Um estudo de comparação entre o MAL-cPDT direcionado à lesão e o MAL-cPDT de campo mostrou que, após uma única sessão de tratamento, houve uma redução significativa das lesões nos seguintes períodos: 3 meses, 6 meses e 9 meses. No entanto, ao longo de nove meses, o número de novas QAs foi significativamente menor em relação à terapia de campo em comparação com a terapia direcionada à lesão (Seubring; Groenewoud; Gerritsen, 2016).

Todos os tratamentos ativos comumente usados na Europa para o tratamento de AK demonstraram maiores chances de eliminação completa do que placebo/veículo tópico, incluindo a pomada de tirbanibulina (Heppt, 2022), contudo, vale ressaltar que essa pesquisa possuiu financiamento privado para o estudo desse medicamento. Ótimos resultados de eficácia foram percebidos no uso de crioterapia, imiqmode 15% e MAL/PDT, sendo incentivado o seu uso precoce.

A remoção cirúrgica possui papel limitado no tratamento da QA. Ela é a

primeira opção terapêutica se a inspeção clínica e a dermatoscopia não forem suficientes para descartar a progressão para CEC, principalmente em imunossuprimidos. A cirurgia é a opção preferencial para casos de QAs nas pernas em idosos, pois, devido à espessura da pele, a cicatrização por segunda intenção pode ser muito lenta (Calzavara-Pinton *et al.*, 2022).

Sabe-se da existência de múltiplas opções recomendadas por especialistas para o tratamento do QA, porém, não há estudos que avaliem esses tratamentos comparando-os mutuamente em um ambiente de "confronto direto", o que não permite a clareza objetiva quanto aos pontos negativos e positivos de cada um comparado ao outro (Heppt *et al.*, 2020).

A prevalência da QA global é de 10%, no entanto, essa taxa varia de forma significativa conforme as regiões, sendo que a Austrália e os Países Baixos possuem maior incidência (Fors *et al.*, 2020). Sendo assim, o acompanhamento se torna ainda mais essencial devido à presença de áreas de cancerização, que possuem maior chance de desenvolver novas lesões malignas. Além da localidade, outros fatores implicam um maior risco e mostram mais benefícios com o rastreio e com o diagnóstico precoce, como homens idosos,

trabalhadores que se submetem à exposição solar e lesões em áreas de cabeça e pescoço (Carr; Wiggins; Slater, 2024) (Christopher *et al.*, 2024).

Esses resultados são ratificados por outro estudo coorte, de Mannino *et al.* (2023), o qual expôs que a maioria dos pacientes com carcinoma espinocelular cutâneo, possuíam exposição solar ocupacional e/ou, recreativa ou pelo menos uma queimadura solar durante a vida, ou ainda nunca usou chapéu, ou filtro fotoprotetor.

Entretanto, a pesquisa de Huang *et al.* (2023) demonstrou que, na China, as mulheres eram mais propensas a desenvolver doenças malignas cutâneas quando comparadas aos homens, porém, ainda assim, a avaliação precoce foi benéfica nessas pacientes na diminuição dos riscos de câncer de pele. A explicação disso se dá, possivelmente, ao fato de a força de trabalho de Xangai estar envolvida na produção industrial massiva.

Há, porém, uma heterogeneidade nas amostras, o que dificulta evidências mais amplas sobre os fatores de risco. Além disso, a classificação de etnia e tom de pele varia conforme o estudo, o que demonstra uma necessidade de medida objetiva e padronizada para pesquisas futuras (Christopher *et al.*,

2024). No estudo da Huang *et al.* (2023), por sua vez, o fototipo IV apresentou a maior taxa de QA (68,5%).

Apesar dos benefícios demonstrados pela análise das explicações, Mannino *et al.* (2023) denotaram a carência de um atendimento padronizado para pacientes de alto risco, como os idosos e os que possuem uma alta exposição solar, seja no rastreamento, na avaliação precoce ou no tratamento.

As limitações desse estudo consistiram na escassez da padronização das lesões, dos fatores de risco e do fototipo de pele, o que dificulta a classificação da população de risco para o rastreamento. Esta falta de acesso diminui a qualidade do manejo clínico, demonstrando que o desenvolvimento de protocolos que envolvam a avaliação e o acompanhamento precoce das lesões pré-malignas são indispensáveis para a diminuição de riscos da QA em idosos.

5 CONCLUSÃO

A avaliação precoce e o acompanhamento das lesões de queratose actínica (QA) em idosos são fundamentais para reduzir os riscos de malignização, reforçando a relevância do diagnóstico e da intervenção em estágio iniciais, visto que a QA é uma lesão pré-maligna e que apresenta risco

significativo de evolução para carcinoma espinocelular (CEC). O rastreio precoce permite intervenções oportunas, que não apenas reduzem a progressão da doença, mas também promovem melhores desfechos clínicos e qualidade de vida para os pacientes. Isso tudo é potencializado na população idosa porque é um subgrupo que possui maior prevalência de lesões cutâneas, como a QA. No entanto, a dificuldade de uma padronização de rastreio e de tratamento, bem como de pesquisas que definam isso, dificulta a produção de estudos mais específicos e descobertas de outros benefícios envolvidos nessa prevenção primária e/ou secundária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALCERE, A. *et al.* Expression of p53, p63, p16, Ki67, Cyclin D, Bcl-2, and CD31 Markers in Actinic Keratosis, In Situ Squamous Cell Carcinoma and Normal Sun-Exposed Skin of Elderly Patients. **Journal of Clinical Medicine**, v. 12, n. 23, 7291-7302, 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2077-0383/12/23/7291>. Acesso em: 22 de out. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNAL, L. M. *et al.* Topical Immunotherapy for Actinic Keratosis and Field Cancerization. **Cancers**, v. 16, n. 6, p. 1133-1152, 2024. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10969398/>Acesso em: 22 de out. 2024.
- CALZAVARA-PINTON, P. *et al.* Topical Pharmacotherapy for Actinic Keratoses in Older Adults. **Drugs & Aging**, v. 39, n. 2, 143–152, 2022. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40266-022-00919-0>. Acesso em: 22 de out. 2024.
- CARR, R. A.; WIGGINS, J.; SLATER, D. N. Follicular (Infundibular-Tricholemmal) Squamous Cell Carcinoma: A New WHO Entity. Clinicopathological Features in 103 Cases, Including Follow-Up and Implications for Patient Management. **The American Journal of Dermatopathology**, v. 46, n. 7, p. 416–432, 2024. Disponível em: https://journals.lww.com/amjdermatopathology/abstract/2024/07000/follicular__infundibular_tricholemmal__squamous.3.aspx. Acesso em: 22 de out. 2024.
- CHRISTOPHER D. G. *et al.* Epidemiologia global da ceratose

actínica na população em geral: uma revisão sistemática e meta-análise. **British Journal of Dermatology**, v. 190, n. 4, p. 465–476, 2024. Disponível em: <https://academic.oup.com/bjd/article/190/4/465/7331269>. Acesso em: 10 de out. 2024.

DE BERKER D. *et al.* British Association of Dermatologists' guidelines for the care of patients with actinic keratosis 2017. **British Journal of Dermatology**, v. 176, n. 1, p. 20-43, 2017. Disponível em: <https://academic.oup.com/bjd/article/176/1/20/6747903?login=false>. Acesso em: 15 de out. 2024.

FARGNOLI, M. C. “Your Skin Tells You” Campaign for Keratinocyte Cancers: When Individuals' Selection Makes the Difference. **Dermatology**, v. 239, n. 3, p. 387–392, 2023. Disponível em: <https://karger.com/drm/article-abstract/239/3/387/835927/Your-Skin-Tells-You-Campaign-for-Keratinocyte?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 11 de set. 2024.

FERNÁNDEZ-FIGUERAS, M. T. *et al.* Actinic keratosis with atypical basal cells (AK I) is the most common lesion associated with invasive squamous cell

carcinoma of the skin. **Journal of the European Academy of Dermatology and Venereology: JEADV**, v. 29, n. 5, p. 991–997, 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jdv.12848>. Acesso em: 15 de out. 2024.

FORS, M. *et al.* Actinic keratoses in subjects from la Mitad del Mundo, Ecuador. **BMC Dermatology**, v. 20, n. 11, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://bmcdermatol.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12895-020-00109-8>. Acesso em: 15 de out. 2024.

HEPPT M. V. *et al.* S3 guideline for actinic keratosis and cutaneous squamous cell carcinoma – short version, part 1: diagnosis, interventions for actinic keratoses, care structures and quality-of-care indicators. **The JDDG: Journal der Deutschen Dermatologischen Gesellschaft**, v. 18, n. 3, p. 275-294, 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ddg.14048>. Acesso em: 11 de set. 2024.

HIGGINS, Julian. **Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 6.5**. 2 ed. Chichester. Cochrane, 2019. 694 p. ISBN:9781119536628

HUANG, J. An epidemiological study on skin tumors of the elderly in a community in Shanghai, China. **Scientific Reports**, v. 13, n. 4441, p. 1-9, 2023. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41598-023-29012-1>. Acesso em: 11 de set. 2024.

KHAN, A. M. *et al.* Inflammation of actinic keratosis from chemotherapy in a relapsed multiple myeloma patient. **BMJ Case Reports**, v. 16, n. 11, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://casereports.bmj.com/content/16/11/e256024>. Acesso em: 15 de out. 2024.

KOCH, E. A. T. *et al.* Poor Adherence to Self-Applied Topical Drug Treatment Is a Common Source of Low Lesion Clearance in Patients with Actinic Keratosis-A Cross-Sectional Study. **Journal of clinical medicine**, v. 12, n. 11, p. 3813-3825, 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2077-0383/12/11/3813>. Acesso em: 15 de out. 2024.

LEITER, U. *et al.* S3 guideline "actinic keratosis and cutaneous squamous cell carcinoma" - update 2023, part 2: epidemiology and etiology, diagnostics, surgical and systemic treatment of

cutaneous squamous cell carcinoma (cSCC), surveillance and prevention. **Journal der Deutschen Dermatologischen Gesellschaft: JDDG**, v. 21, n. 11, p. 1422–1433, 2023. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ddg.15256>. Acesso em: 15 de out. 2024.

MANNINO, M. *et al.* Advanced Cutaneous Squamous Cell Carcinoma: Italian Multicentric Retrospective Analysis of Patient Profiles and Therapeutic Approaches. **Dermatology**, v. 239, n. 3, p. 422–428, 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36921583/>. Acesso em: 11 de set. 2024.

MENDES, F. B. R. *et al.* Pigmented lesion on the face: which is the chance of being melanoma using reflectance confocal microscopy features?. **Archives of Dermatological Research**, v. 314, n. 6, p. 563–571, 2022. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00403-021-02263-6>. Acesso em: 15 de out. 2024.

MIGDEN, M. R. *et al.* *PD-1* Blockade with Cemiplimab in Advanced Cutaneous Squamous-Cell Carcinoma.

The New England Journal of Medicine, v. 379, n. 4, p. 341–351, 2018. Em disponível: <https://www.nejm.org/doi/10.1056/NEJMoa1805131>. Acesso em: 11 de set. 2024.

PIMENTEL NETO, D. *et al.* Reduced P53 Staining in Actinic Keratosis is Associated with Squamous Cell Carcinoma: A Preliminary Study. **Indian Journal of Dermatology**, v. 58, n. 4, p. 325-335, 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23919015/>. Acesso em: 04 de nov. 2024.

PIIPPONEN, M. *et al.* The Role of p53 in Progression of Cutaneous Squamous Cell Carcinoma. **Cancers**, v. 13, n. 18, p. 4507-4530, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2072-6694/13/18/4507>. Acesso em: 04 de nov. 2024.

PIZZICHETTA, M. A. *et al.* The combination of dermoscopy and reflectance confocal microscopy increases the diagnostic confidence of amelanotic/hypomelanotic lentigo maligna. **The Journal of dermatology**, v. 51, n. 5, p. 714–718, 2024. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1346-8138.17075>. Acesso em: 15 de out. 2024.

111/1346-8138.17075. Acesso em: 15 de out. 2024.

SCHMITZ, L. *et al.* Evaluation of two histological classifications for actinic keratoses – PRO classification scored highest inter-rater reliability. **Journal of the European Academy of Dermatology and Venereology**, v. 33, n. 6, p. 1092-1097, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30887613/>. Acesso em: 15 de out. 2024.

SCHMITZ, L.; OSTER-SCHMIDT, C.; STOCKFLETH E. Nonmelanoma skin cancer – from actinic keratosis to cutaneous squamous cell carcinoma. **The JDDG: Journal der Deutschen Dermatologischen Gesellschaft**, v. 16, n. 8, p. 1002-1013, 2018. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ddg.13614>. Acesso em: 04 de nov. 2024.

SEUBRING I.; GROENEWOUD, J. M. M.; GERRITSEN, M. P. Comparison of "Lesion-by-Lesion" and Field Photodynamic Therapy in the Prevention of Actinic Keratoses: A Randomized, Split-Face, Single-Blind Pilot Study. **Dermatology**, v. 232, n. 6, p. 708–714, 2016. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/P>

MC5516406/. Acesso em: 15 de out. 2024.

SHERGILL, B.; ZOKAIE, S.; CARR, A. J. Non-adherence to topical treatments for actinic keratosis. **Patient preference and adherence**, v. 2014, n. 8, p. 35–41, 2013. Disponível em: <https://www.dovepress.com/non-adherence-to-topical-treatments-for-actinic-keratosis-peer-reviewed-fulltext-article-PPA>. Acesso em: 25 de out. 2024.

STEEB T. *et al.* The more the better? An appraisal of combination therapies for actinic keratosis. **Journal of the European Academy of Dermatology and Venereology**, v. 34, n. 4, p. 727-732, 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jdv.15998>. Acesso em: 15 de out. 2024.

SZEIMIES, R. M. *et al.* A Review of MAL-PDT for the Treatment Strategy of Actinic Keratosis: Broader Clinical Perspectives Beyond the Data and Guideline Recommendations. **Dermatology and Therapy**, v. 13, n. 7, p. 1409–1421, 2023. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13555-023-00936-w>. Acesso em: 25 de out. 2024.

WILLENBRINK, T. J. *et al.* Field cancerization: definition, epidemiology, risk factors, and outcomes. **Journal of the American Academy of Dermatology**, v. 83, n. 3, p. 709-717, 2020. Em disponível: [https://www.jaad.org/article/S0190-9622\(20\)30791-X/abstract](https://www.jaad.org/article/S0190-9622(20)30791-X/abstract). Acesso em: 04 de nov. 2024.

TEIXEIRA, A. S. *et al.* Efficacy and safety of 0.5% colchicine cream versus 5% 5-fluorouracil cream in the treatment of cutaneous field cancerization: a randomized clinical trial. **Anais Brasileiros Dermatologia**, v. 99, n. 4, p. 527-534, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abd/a/WTQcCrGvqDKvKVSypfjJPTp/?lang=en>. Acesso em: 04 de nov. 2024.

THAMM, J. R.; WELZEL, J.; SCHUH, S. Diagnosis and therapy of actinic keratosis. **JDDG: Journal der Deutschen Dermatologischen Gesellschaft**, v. 22, n. 1, p. 635-756, 2024. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ddg.15288>. Acesso em: 04 de nov. 2024.

TRINDADE, C. S.; RAMOS, A. L. Influência dos programas de educação sobre o sono de crianças e adolescentes:

revisão integrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 33, n. 1, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/WwNQdXZ6nFdTDLpJLGZ4zgv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 de nov. 2024.

VAN DER POLS, J. C. *et al.* Expression of p53 tumor suppressor protein in sun-exposed skin and associations with sunscreen use and time spent outdoors: a community-based study. **American Journal of Epidemiology**, v. 163, n. 11, p. 982–988, 2006. Disponível em: https://academic.oup.com/aje/article-abstract/163/11/982/168455?redirectedFrom=fulltext#google_vignette. Acesso em: 01 de nov. 2024.

VICENTE, A. M.; RIUS, I. O.; GIL, L. A. Queratose actínicas em pacientes transplantados de órgão sólido: revisão de la literatura. **ACTAS DermoSifiliográficas**, v. 115, n. 1, p. 368-373,

2024. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001731023008530?via%3Dihub>. Acesso em: 01 de nov. 2024.

ZALAUDEK, I. *et al.* Morphologic grading and treatment of facial actinic keratosis. **Clinics in Dermatology**, v. 32, n. 1, p. 80–87, 2014. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24314380/>. Acesso em: 01 de nov. 2024.

ZHOU, C. *et al.* Clinical and histopathological characteristics, diagnosis and treatment, and comorbidities of Bowen's disease: a retrospective study. **Frontiers in Medicine**, v. 32, n. 1, p. 80-87, 2023. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738081X13000953?via%3Dihub>. Acesso em: 01 de nov. 2024.

