

ESCRITAS E PESQUISAS

em temas
multidisciplinares

Gabriella Eldereti Machado
Agnaldo Mesquita de Lima Junior
[Organização]



TERRIED

ESCRITAS E PESQUISAS

em temas
multidisciplinares



Gabriella Eldereti Machado
Agnaldo Mesquita de Lima Junior
[Organização]



TERRIED

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Diagramação:

Gabriel Eldereti Machado

Revisão:

dos/as autores/as.

Capa:

Gabriel Eldereti Machado

imagem capa:

www.canva.com

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

ESCRITAS E PESQUISAS em temas multidisciplinares [livro eletrônico]. Organização Gabriella Eldereti Machado; Agnaldo Mesquita de Lima Junior. -- Alegrete, RS : TerriED Editora, 2022.

PDF

ISBN 978-65-84959-05-7

1. Educação

CDD-370

CDU-21-37/49

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370.



10.48209/978-65-84959-05-7



www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

**AVALIAÇÃO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
DISCUSSÕES NECESSÁRIAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....7**

Leticia Leite Chaves

Crisna Daniela Krause Bierhalz

doi: 10.48209/978-65-84959-05-1

CAPÍTULO 2

**OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DE ESPORTES POR AUTISTAS:
uma revisão de literatura.....25**

Abraão Danziger de Matos

doi:10.48209/978-65-84959-05-2

CAPÍTULO 3

**AS CAUSAS DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA BRASILEIRA:
MENOS AGRESSÃO E MAIS AMOR.....43**

Irene Cândida de Jesus

doi: 10.48209/978-65-84959-05-3

CAPÍTULO 4

**A EDUCAÇÃO FÍSICA CONSTRUINDO CAMINHOS DE
CONHECIMENTOS E CULTURA OUTROS.....57**

Marcio Rogerio Bresolin

doi: 10.48209/978-65-84959-05-4

CAPÍTULO 5

**CONSTRUINDO NOVOS SABERES ATRAVÉS DE UM OLHAR
DISLÉXICO.....63**

Rose Cléia Maria Barros Mendes

doi: 10.48209/978-65-84959-05-6

SOBRE OS ORGANIZADORES.....78

doi: 10.48209/978-65-84959-05-1

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: DISCUSSÕES NECESSÁRIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIA DA NATUREZA

Leticia Leite Chaves
Crisna Daniela Krause Bierhalz

Resumo: O trabalho apresenta um recorte da pesquisa desenvolvida no Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade Federal do Pampa, tendo como objetivo mapear as menções sobre avaliação no Projeto Pedagógico de Curso da licenciatura em Ciências da Natureza. Adotou-se o procedimento de pesquisa documental segundo Andrade, Stefano e Zampier (2017), com abordagem qualitativa conforme Marconi e Lakatos (2010). Para a análise do documento baseou-se nas etapas descritas por Bardin (2011). Durante a análise encontrou-se o quantitativo de 138 menções da palavra avaliação, distribuídas em quatro seções. Um dos resultados encontrados refere-se ao quantitativo de componentes que tem a avaliação como temática central a ser discutida totalizando apenas um, Prática Pedagógica V: Avaliação Educacional, ministrado no 6º semestre, evidenciando a necessidade de proporcionar discussões sobre o assunto com os futuros professores antes mesmo de realizar sua prática durante os estágios obrigatórios.

Palavras-chave: Avaliação; Ciências da Natureza; Licenciatura.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos a respeito dos cursos de formação de professores, constatamos haver diferentes documentos legais, que trazem informações necessárias, e servem como embasamento teórico, prático e legal. Dentre estes, destaca-se, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que tem como uma das finalidades a construção da identidade, respeitando o grau de formação: licenciatura, tecnólogo ou bacharelado. Ainda ao refletirmos sobre o PPC, cabe explicitar que a lei nº 9.394/96, instituiu que as Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam implementá-lo como um instrumento que orienta o desenvolvimento das atividades pedagógicas dos cursos (CARIBÉ E BRITO, 2015).

O PPC tem como propósito direcionar o currículo dos cursos e criar um perfil específico, considerando os aspectos, social, econômico, político e cultural da sociedade, com o intuito de formar profissionais preparados para atuar e transformar o meio o qual serão inseridos (BRASIL, 2006). Como os aspectos mencionados sofrem alterações, relacionadas às informações, tecnologias e me-

tecnologias que surgem, faz-se necessário que o documento seja reformulado e avaliado periodicamente, considerando ainda as demandas profissionais exigidas pela sociedade em constante transformações.

A elaboração de um PPC deve ocorrer de maneira colaborativa, abrangendo docentes, discentes e pesquisadores, visando uma prática de pertencimento, construindo então a identidade do curso, trabalhando e respeitando as individualidades (VEIGA, 2004). Os envolvidos na comunidade acadêmica precisam vislumbrar o PPC como um documento inacabado, uma vez que, os currículos precisam ser reestruturados, articulados com as políticas públicas, com a legislação vigente e com o próprio contexto atual, como, por exemplo, a pandemia que propagou o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) durante o ensino remoto, bem como as constantes publicações científicas relacionadas a atualização das bibliografias.

Para que esta elaboração e reestruturação ocorra, é necessário que todos estejam envolvidos e conheçam a realidade da IES e do curso em questão, desta forma Veiga (2003) defende teoricamente questões relacionadas ao PPP, mas que serão subsídio para refletirmos também sobre o PPC. Entre as concepções destaca que os envolvidos precisam ser mobilizados de forma espontânea, pois a obrigatoriedade da participação tanto na elaboração como na atualização não possibilitam o processo de reflexão sobre o fazer pedagógico.

Além de ser um dever da IES, o PPC também é um direito e ultrapassa a formalidade burocrática. Espera-se que os processos relacionados a este documento, envolvam toda a comunidade acadêmica e que tanto o texto quanto às experiências reflitam as discussões sobre a importância da Educação Superior, as relações entre ensino, pesquisa e extensão, a construção de conhecimentos significativos, a forma de produção e socialização dos conhecimentos, a relação professor/aluno e sobretudo a prática pedagógica realizada na universidade. (VEIGA, 2004, p. 25).

Como o PPC apresenta os cursos de graduação, algumas características e informações são aspectos básicos que devem estar indicados, conforme imagem 1.

Imagem 1: Modelo de organização textual do PPC



Fonte: Autores. 2022

A partir da imagem 1, nota-se que geralmente o PPC se organiza em quatro seções principais: Contextualização, Organização didático pedagógica, Organização curricular e Avaliação, sendo este tópico foco da pesquisa desenvolvida no Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade Federal do Pampa.

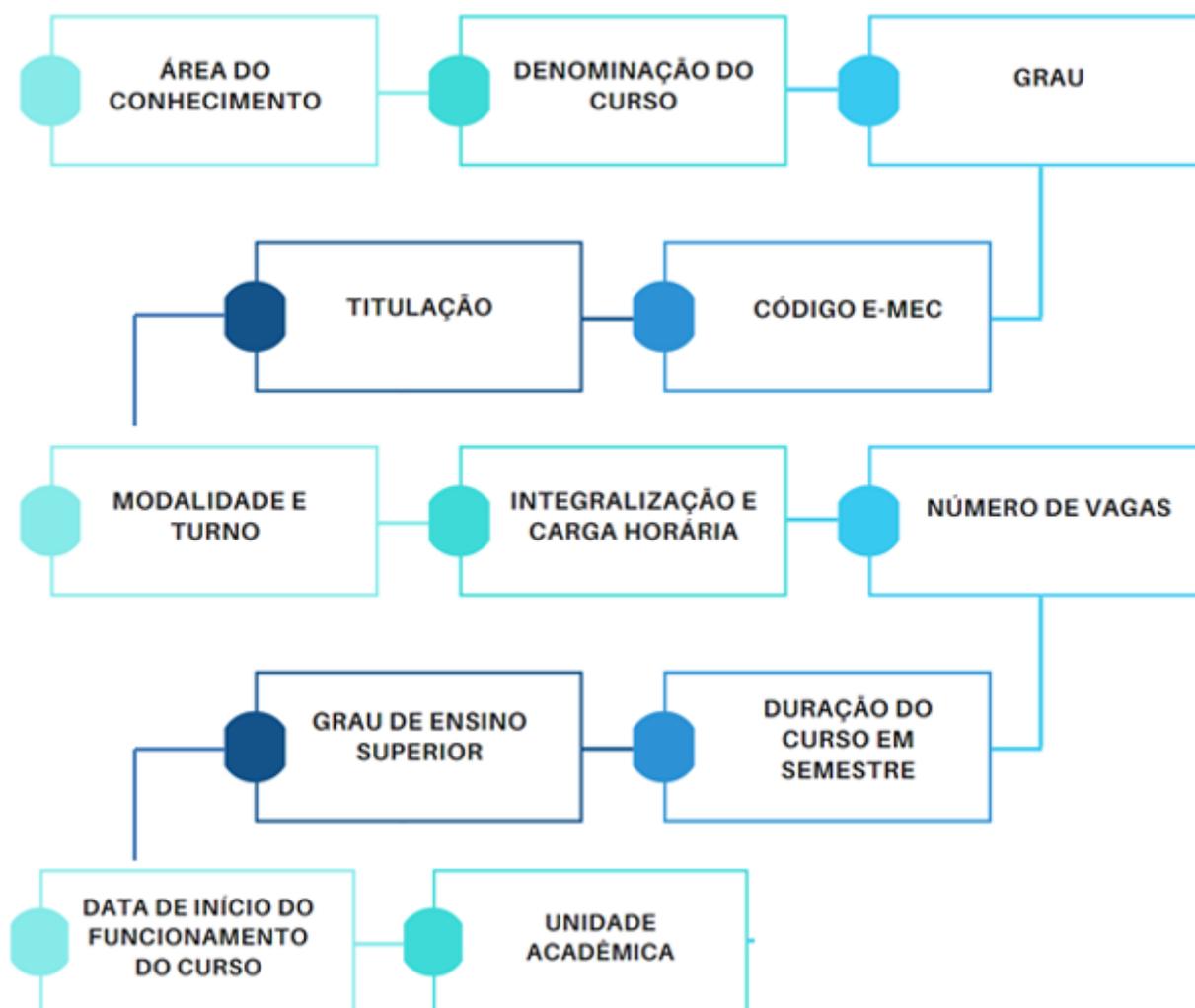
Neste artigo são discutidos os resultados relacionados a um dos objetivos específicos da dissertação: Mapear as menções sobre avaliação no Projeto Pedagógico de Curso da licenciatura em Ciências da Natureza da UNIPAMPA, campus Dom Pedrito, em estudo futuros se aprofundará a análise com as percepções dos discentes e docentes, contribuindo com estudos sobre a avaliação formativa.

METODOLOGIA

Metodologicamente apresenta uma abordagem qualitativa, que de acordo com Andrade, Stefano e Zampier (2017) tem como objetivo analisar com profundidade os resultados encontrados, compreender uma situação, em um contexto específico e não tem uma preocupação quantitativa, por isso não se detém na utilização análise estatística.

Quanto aos procedimentos, classifica-se com uma pesquisa documental, definida por Marconi e Lakatos (2010, p. 158) como aquela na qual “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não”. Esta análise teve como lócus o Projeto Pedagógico de Curso da licenciatura em Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Pampa- campus Dom Pedrito, cujo documento é público e está disponível para consulta no link: <https://dspace.unipampa.edu.br//handle/riu/110>.

Inicialmente o PPC (UNIPAMPA, 2019) apresenta os dados gerais de identificação do curso, conforme imagem 2.

Imagem 2: Dados de identificação da Licenciatura em Ciências da Natureza

Fonte: Autores. 2022.

Com base nas informações expostas na imagem 2, o curso é apresentado como uma Licenciatura, denominada Ciências da Natureza, grau do Ensino Superior-Graduação, que tem como data de início e funcionamento do curso 11/11/2011, registrada com o código 5000917 no e-MEC, ofertada na unidade acadêmica de Dom Pedrito, com 50 vagas anuais. Ainda consta que a modalidade do curso noturno é presencial, com duração mínima de 10 semestres e máxima de 20, com 3260 horas de carga horária, fornecendo ao egresso o título de Licenciado em Ciências da Natureza.

Cabe mencionar que o curso passou por cinco atualizações, tendo duas matrizes em andamento em 2022.

A análise de conteúdo foi realizada de acordo com Bardin (2011). A pré-análise dos resultados foi construída a partir de uma leitura inicial do PPC. Na organização do material, com a intenção de contabilizar a quantidade de menções e localizar em quais seções o termo Avaliação está presente, pesquisou-se no campo de busca (Ctrl+F), o termo: “avaliação”, que resultou em 140 menções.

O tratamento dos resultados foi construído com base em duas categorias: Quantitativo de menções e Análise da seção organização didático pedagógica. A seção didático pedagógica, divide-se em três subcategorias: componentes curriculares, ementário e referências bibliográficas.

DISCUSSÕES A RESPEITO DA AVALIAÇÃO NO PPC DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA

A partir da análise do PPC (UNIPAMPA, 2019) evidencia-se uma quantidade expressiva de menções a palavra Avaliação, totalizando 140, entretanto ao analisar as relações estabelecidas com este termo encontrou-se: Autoavaliação, Avaliação institucional, Avaliação de curso, Avaliação docente, Avaliação interna e externa, Avaliação de desempenho docente e avaliação de estratégias didático-pedagógicas, dentre outras.

A palavra avaliação foi mencionada em diferentes seções, sendo que uma análise mais detalhada dessas menções, possibilitou identificar que duas palavras foram incluídas na contagem, sem relação com o termo de busca. Sendo assim, o PPC apresenta 138 menções descritas no quadro 1.

Quadro 1: Detalhamento da seção e do quantitativo de menções de avaliação

Local	Quantidade de menções
Sumário	4
Apresentação	2
Contexto institucional	6
Organização didático pedagógica	57
Avaliação	46
Infraestrutura	0
Referências	1
Apêndices	22
Total: 138	

Fonte: Autores. 2022.

A partir do quadro percebe-se que a seção Organização didático pedagógica é a que mais apresenta a palavra avaliação (57). Justifica-se o quantitativo, visto que, é nesta seção que consta o ementário, a matriz curricular, a descrição dos estágios, dos conteúdos curriculares e das metodologias de ensino, na sequência serão detalhados os resultados desta seção.

A AVALIAÇÃO MENCIONADA NOS COMPONENTES CURRICULARES

Nos cursos de licenciatura, diferentes campos são essenciais para a construção de um futuro docente, dentre eles a avaliação da aprendizagem, entretanto segundo Hoffmann “(...) é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é frequentemente, descuidada ou desarticulada da realidade do contexto educacional (...)” (2007, p.71).

Corroborando esta afirmação, segue a apresentação da identificação no PPC, de um componente obrigatório voltado para a discussão da avaliação da aprendizagem, denominado Prática Pedagógica V: Avaliação Educacional, ministrado no 6º semestre com uma carga horária de 60 horas. Um aspecto a ser discutido, diz respeito a oferta deste componente na segunda metade do curso, evidenciando que as discussões relacionadas aos instrumentos avaliativos, concepções de avaliação, formas de recuperação, dentre outros assuntos são apresentados e debatidos somente quando os futuros professores estão prestes a ingressarem no Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório, que inicia no 8º semestre, indo contra o que defende.

Em vista disso, pode haver uma defasagem de momentos de troca entre os licenciados e os docentes, impossibilitando os futuros professores e compartilhar suas descobertas e opiniões sobre o assunto, sanar suas dúvidas e enriquecer sua prática pedagógica antes mesmo de estarem no âmbito escolar.

Ainda em relação à menção da avaliação nos componentes curriculares, cabe destacar que consta em dois componentes complementares, apresentados no quadro 2.

Quadro 2: Menções de avaliação nos componentes curriculares complementares

Componente	Nomenclatura	Objetivo	Ementa	Referências
Experiências de aprendizagem em espaços educativos escolares e não-escolares.			X	
Metodologias inovadoras				X

Fonte: Autores. 2022

No componente, **Experiências de aprendizagem em espaços educativos escolares e não-escolares**, a palavra avaliação consta na ementa com direta relação com este estudo, durante o trecho “Investigação e reflexão crítica acerca da prática pedagógica, planejamento, execução e avaliação de atividades educativas”

No componente **Metodologias inovadoras**, a palavra avaliação é mencionada apenas em uma das referências bibliográficas utilizadas.

É possível explicitar que outros componentes têm potencial para abordar o tema, por exemplo, no componente complementar **Formação de Professores de Ciências**, cujo objetivo é “apropriar-se de instrumentos teórico-metodológicos que possibilitem um olhar crítico-reflexivo para as concepções e práticas vigentes de formação de professores e formação de formadores de professores”, seria possível discutir a temática tendo em vista a preparação profissional dos futuros docentes, em direção ao que Freire (2001) argumenta ao declarar que:

[...] a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001, p.71)

Seria oportuno que no componente complementar, **Aprendizagem ativa e colaborativa no Ensino de Ciências**, explicitasse entre seus elementos aspectos relacionados a avaliação da aprendizagem, pois a autonomia, o *feedback*, o *feedforward* e o protagonismo do aluno são aspectos a serem considerados pelas diferentes metodologias ativas, entre elas a aprendizagem baseada em problemas (PBL), evidenciada na ementa do componente como discussão principal. Para Cyrino e Pereira (2004, p.20) as disciplinas que compõem o currículo dos cursos, precisam possibilitar ao estudante a participação na construção de seu processo

de conhecimento, perpassando pelas discussões sobre avaliação. À vista disso, percebe-se uma associação da metodologia PBL com a avaliação da aprendizagem, uma vez que, o aluno tem participação ativa na busca da sua aprendizagem, reconhecendo os meios que mais se identifica.

Já o componente complementar **Mapas conceituais no Ensino de Ciências**, abordaria a temática avaliação da aprendizagem a partir da sua utilização como um instrumento avaliativo, considerando que, possibilita ao docente localizar em que etapa da aprendizagem o aluno está situado, considerando que, mesmo que o assunto estudado seja o mesmo para todos os alunos, cada mapa apresenta informações distintas de acordo com quem elaborou (SOUZA e BORUCHOVITCH, 2010).

Por fim, atentou-se a ausência de avaliação no componente complementar **Princípios Ético-Político-Pedagógicos para a Inclusão**, considerando que a avaliação da aprendizagem dos discentes que necessitam de acessibilidade pedagógica deve ser pensada a fim de respeitar os direitos das pessoas com deficiência.

A AVALIAÇÃO NO EMENTÁRIO

O ementário apresenta informações sobre os componentes ofertados, sendo elas: nomenclatura, objetivo, ementa, referências bibliográficas básicas e referências bibliográficas complementares.

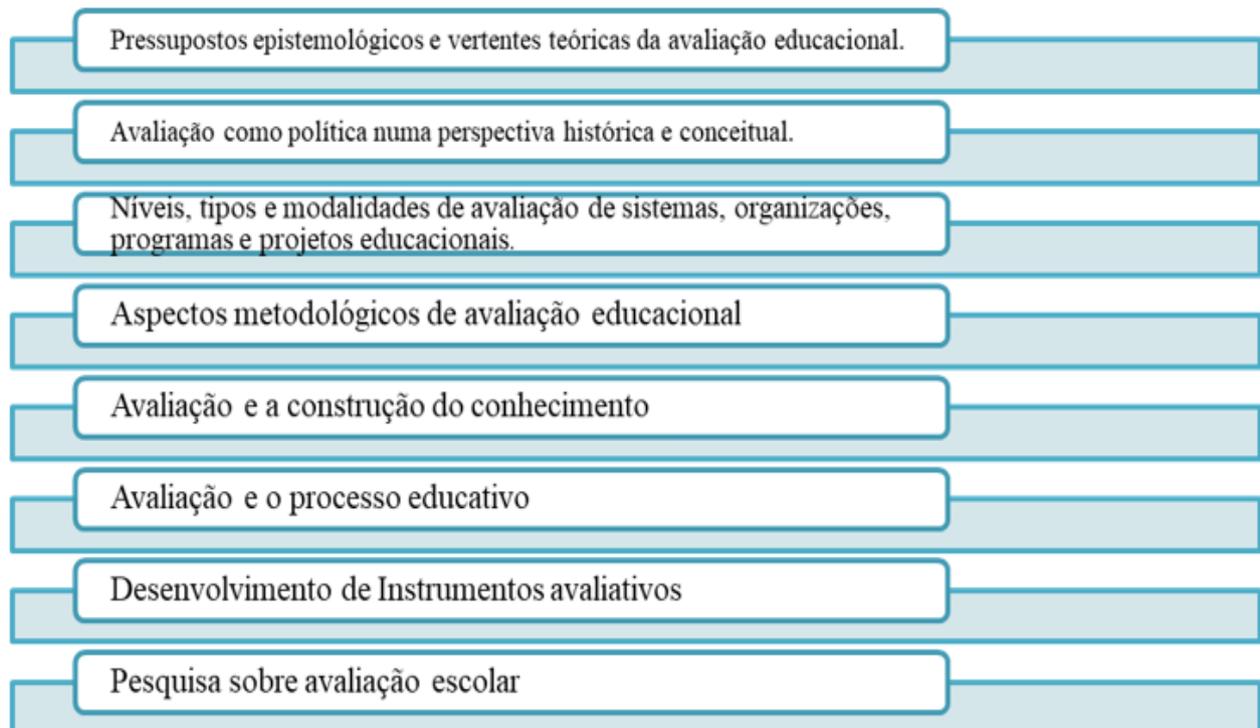
Buscou-se no ementário do PPC, as palavras avaliação com a finalidade de identificar os locais onde as palavras foram mencionadas.

Quadro 3: Presença da avaliação nos ementários

Componente	Nomenclatura	Objetivo	Ementa	Referências
Práticas pedagógicas V: Avaliação Educacional	X	x	X	X
Práticas pedagógicas VI: Educação e Mídia			X	
Estágio Supervisionado I				X
Metodologias inovadoras				X

Ao analisar o ementário notou-se um total de 42 componentes obrigatórias, em quatro delas consta a menção ao termo avaliação. O componente do 6º semestre que apresentou os termos pesquisados foi a “**Práticas pedagógicas V: Avaliação Educacional**”, que os trouxe na nomenclatura, ementa, objetivos e referências. Na ementa a palavra é citada durante a apresentação dos seguintes tópicos:

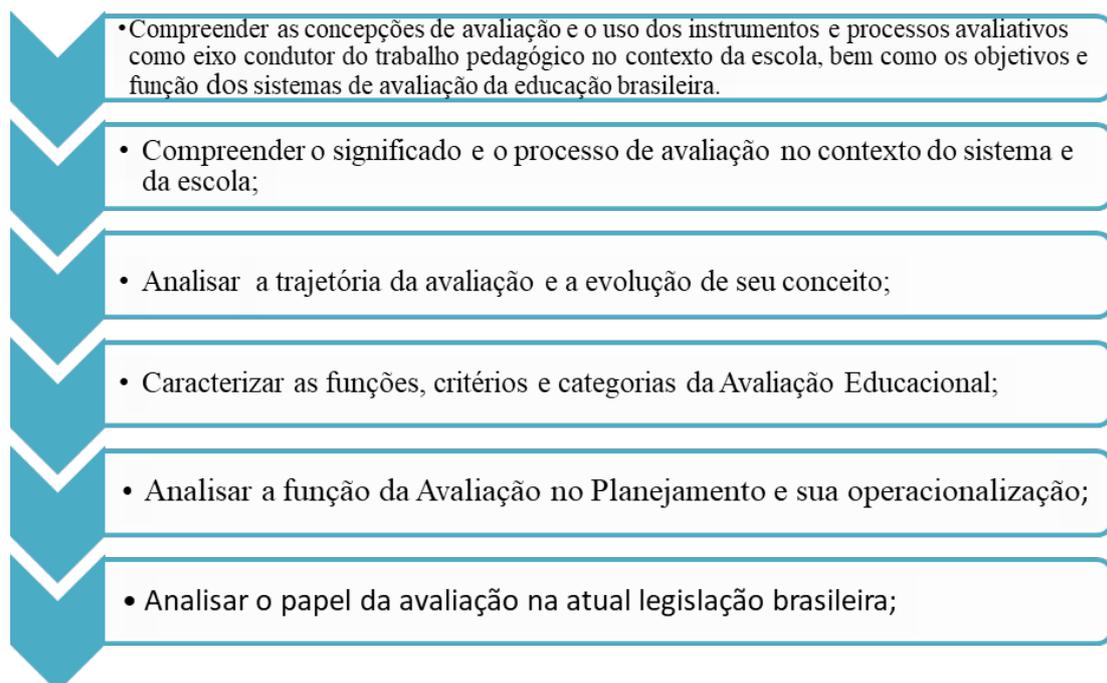
Imagem 3: Menção de avaliação na ementa



Fonte: Autores. 2022.

E durante os objetivos:

Imagem 4: Menção de avaliação nos objetivos



Fonte: Autores. 2022.

Entende-se o número expressivo de menções da palavra Avaliação, uma vez que esta é o eixo principal da componente.

Logo, em **Práticas pedagógicas VI: Educação e mídia**, do 7º semestre, aparece o termo avaliação na ementa no trecho “Avaliação crítica de softwares e outras mídias utilizadas em ambientes de aprendizagem em Ciências” e no objetivo “Avaliar os impactos promovidos pelas TIC em diferentes contextos educacionais.”, sendo que nenhuma das duas citações fazem relação direta com o este estudo.

No componente **Estágio supervisionado I**, a palavra avaliação aparece em uma das referências, sendo ela: ALMEIDA, L. R. Diário de itinerância: recursos para a formação e avaliação de estudantes universitários. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 23, n. 51, p. 250-269, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1961>.

Por fim, no componente **Metodologias inovadoras** a palavra avaliação consta apenas em uma das referências bibliográficas utilizadas, sendo ela: DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2005.

Dentre as informações dos componentes curriculares estão as referências bibliográficas básicas e complementares. Observou-se que relacionadas à avaliação constam sete, sendo que podemos afirmar que os estudantes possuem contato com cinco obras. O quadro 4 expõe as informações encontradas.

Quadro 4: Quantitativo de referências relacionadas a avaliação

Referências Bibliográficas	
Básicas	Complementares
CUNHA, M.I (org) . Formatos Avaliativos e concepção de docência. Campinas: SP, Autores Associados, 2005.	CUNHA, M. I. Formatos avaliativos e concepção de docência/ Campinas, SP : Autores Associados, 2005. 232 p.
LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições. 21. Ed. São Paulo: Cortez, 2010	LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar :estudos e proposicoes. / 22. ed. Sao Paulo, SP : Cortez, 2011.
DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2005.	VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). Avaliação formativa: práticas inovadoras / Campinas, SP: Papirus, 2011.
.	ALMEIDA, L. R. Diário de itinerância: recursos para a formação e avaliação de estudantes universitários. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 23, n. 51, p. 250-269, jan/abr. 2012.

Fonte: Autores.2022

Percebe-se que a obra de Maria Isabel da Cunha e de Cipriano Luckesi são utilizadas tanto como bibliografia básica como complementar. Ao longo do documento, a concepção de avaliação foi descrita baseada nas perspectivas de Hoffmann (1995) e de Sant'Anna (1995). Observou-se uma dicotomia entre o embasamento teórico do texto do PPC e as referências das bibliografias básicas e complementares, pois nenhuma das duas obras são consideradas, o que causa estranhamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo mapear as menções sobre avaliação no Projeto Pedagógico de Curso da licenciatura em Ciências da Natureza da UNIPAMPA, campus Dom Pedrito. Com base na análise realizada, foi possível identificar indicativos sobre a relevância de discussões sobre a temática em questão.

Inicialmente deteve-se ao quantitativo de menções sobre avaliação no PPC, percebendo que a sua maior presença encontra-se na seção Organização didático pedagógica, visto que é onde consta informações de aspectos que identificam o processo do curso. Lopes (1996), define este processo como o planejamento que apresenta os recursos didáticos, as bibliografias consultadas no decorrer do curso, os procedimentos de aprendizagem utilizados entre outros tópicos que sistematizam a organização do curso.

No que diz respeito aos componentes ofertados no curso, percebeu que as discussões com os futuros professores, voltadas para a avaliação da aprendizagem são abordadas mas existe espaço para uma ampliação da discussão, justificado pelo fato dos licenciandos possivelmente utilizarem em prática na sala de aula, seja nas práticas desenvolvidas, no estágio supervisionado ou na atuação profissional, o que foi discutido e aprendido durante a sua formação inicial. Corroborando com esta afirmação, Freire (1996) destaca que há uma tendência natural dos futuros professores seguirem os exemplos vivenciados em sua trajetória acadêmica.

Por fim, destaca-se também o quantitativo de referências bibliográficas mencionadas para embasar a avaliação da aprendizagem realizada no curso, totalizando cinco, o que demonstra uma necessidade de incluir a discussão nos demais componentes. Mesmo sabendo que apenas um componente curricular está destinado a abordar a avaliação da aprendizagem, entende-se que como um curso

de formação de professores, o assunto deveria estar inserido em outros componentes, oferecendo aos futuros professores uma diversidade de referenciais que poderão servir como suporte em sua prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n 9394 de 20/12/1996. Brasília: MEC, 1996.

CARIBÉ, Rita de Cássia do Vale; BRITO, Marcílio. Prolegômenos do projeto pedagógico de curso: estudo da literatura. **REBECIN**, v.2, n.2, p.37-65, 2015.

CYRINO, Eliana Goldfarb; Pereira, Maria Lúcia Toralles. Trabalhando com estratégias de ensino- aprendizagem por descoberta na área de saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Caderno Saúde Pública**, [S. I.], n.20, v.3. p. 280-288, 2004.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**: Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOPES, Antônia. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. **Repensando a didática**. Papirus. 11ed. Campinas.SP. 1996

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SANT'ANNA, Ilza .Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**: Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 1995.

SOUZA, Nádía Aparecida; BORUCHOVITCH, Evely. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. **Educação e Pesquisa**, [S. I.], São Paulo, v. 36, n.3, p. 795-810, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Projeto pedagógico de curso ciências da natureza: licenciatura. Dom Pedrito, RS: [s. n.], 2017. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/110/8/PPC_Ci%C3%aancias%20da%20Natureza_Dom%20Pedrito.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022

VEIGA, Ilma Passos. Inovações e Projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: SP.Papirus, 2004.

doi: 10.48209/978-65-84959-05-2

CAPÍTULO 2

OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DE ESPORTES POR AUTISTAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Abraão Danziger de Matos¹

¹ Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática, bem como mestrando em Educação pela ACU -Absolute Christian University.

E-mail: estudentegc@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1329-9999>

Resumo: A atividade esportiva traz benefícios à saúde física para todos e essas atividades podem servir como instrumentos de inclusão para pessoas com autismo, proporcionando vantagens significativas no contexto social e de desenvolvimento humano. As dificuldades encontradas são constantes, e a todo momento a comunidade autista enfrenta barreiras que comprometem a acessibilidade e inclusão do grupo na sociedade. Segundo o *The New England Journal of Medicine* (2021), há muitos trabalhos em desenvolvimento que demonstraram que a prática de atividade esportiva pode trazer benefícios à saúde física e que essas atividades podem servir como ferramenta de inclusão para pessoas com autismo, proporcionando vantagens. Servir pessoas com autismo por meio de ações adaptativas e individualizadas é uma nova perspectiva que se desenvolveu. Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é identificar, por meio da revisão de literatura, os benefícios que a prática de atividades esportivas pode proporcionar para indivíduos diagnosticados com autismo.

INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento caracterizado por uma série de sintomas que afetam áreas de comunicação, comportamento e socialização. As pessoas com autismo são afetadas por padrões comportamentais restritivos e repetitivos. A interação social das pessoas com autismo é prejudicada, desenvolve-se de forma atípica, sendo também influenciada por estereótipos, que são rituais e repetições, podendo ser sons, movimentos e gestos (SILVA, 2021).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), existem cerca de 70 milhões de pessoas com autismo em todo o mundo. No Brasil, onde o número estimado é de 2 milhões, 1 em cada 88 crianças nasce com o traço, com predominância masculina que é 5 vezes maior que a feminina.

Percebe-se que um número considerável de pessoas no espectro do autismo é muitas vezes subestimado pela sociedade em todas as áreas que podem ser abordadas. Esse problema pode ser evidenciado ao se olhar para os serviços destinados, por exemplo, para o pleno acesso às oportunidades de lazer, cultura e esporte.

Servir pessoas com autismo por meio de ações adaptativas e individualizadas é uma nova perspectiva que se desenvolveu. As dificuldades encontradas são constantes, e a todo momento a comunidade autista enfrenta barreiras que comprometem a acessibilidade e inclusão do grupo na sociedade. Segundo o *The New England Journal of Medicine* (2021), há muitos trabalhos em desenvolvimento que demonstraram que a prática de atividade esportiva pode trazer benefícios à saúde física e que essas atividades podem servir como ferramenta de inclusão para pessoas com autismo, proporcionando vantagens.

Essas informações sugerem que a prática de atividade esportiva pode ir além da aptidão física como ferramenta de inclusão para pessoas com autismo com muitos benefícios, tais como: melhorar a independência, autoconfiança, estabilidade emocional, tomada de decisão e capacidade de aceitar responsabilidades, aprender a cooperar, promover e transmitir valores na sociedade, desenvolver habilidades sociais, aprender a expressar emoções, imaginação e entender o que o corpo pode fazer.

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é identificar, por meio da revisão de literatura, os benefícios que a prática de atividades esportivas pode proporcionar para indivíduos diagnosticados com autismo.

METODOLOGIA

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa científica pode-se apresentar como exploratória, descritiva ou explicativa. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória assume as formas de pesquisa bibliográfica e estudos de caso, visando proporcionar mais informações sobre o assunto investigado. A pesquisa descritiva ocorre quando há observação e registro dos dados, mas não há manipulação dos mesmos, como é o caso dos estudos das características de um determinado grupo. A pesquisa explicativa, por sua vez, é caracterizada

pela tentativa do pesquisador de explicar o porquê das coisas e dos fenômenos observados. Neste sentido, o presente estudo se justifica como descritivo-exploratório; uma vez que, envolve o levantamento bibliográfico para obtenção de informações sobre o tema.

O presente estudo se apresenta como Revisão Bibliográfica, que segundo Prodanov e Freitas (2013), corresponde à elaboração de uma análise aprofundada da literatura, o que contribui para fomentar discussões acerca de métodos bem como resultados de pesquisas, como também propõe reflexões sobre estudos futuros a serem realizados. Esse método de pesquisa tem como premissa obter um conhecimento amplo sobre determinado assunto ou fenômeno, tendo como base estudos anteriores.

A amostra formou-se por artigos científicos relacionados diretamente ao tema estudado por meio de leitura exploratória de títulos e resumos, na qual foi verificada a importância das obras em relação ao tema trabalho. As publicações e obras foram buscadas de forma online em bases de dados, tais como SciELO – Scientific Electronic Library Online e demais bancos voltados para o assunto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A palavra “autismo” é oriunda do termo grego Autos, cujo significado é Próprio/Eu e Ismpo que significa direção ou estado. O substantivo “autismo” significa “latu sensu”, um estado ou condição que tende a se distanciar da realidade externa e uma atitude que está perpetuamente focada em si mesmo. Assim, o termo, em sentido amplo, pode ser definido como uma condição ou estado em que uma pessoa parece ser incomumente centrada em si próprio (MARQUES, 2000).

Desde os tempos antigos, há relatos de comportamentos que podem estar associados ao autismo em crianças ou adultos. Ao longo dos séculos XVIII e XIX, ideias relacionadas ao papel da natureza, educação e cultura na definição da

psicologia humana despertaram o interesse em aprofundar casos de crianças com graves deficiências na interação e no engajamento emocional (MARTINS, 2012).

Em 1799, um farmacêutico do Hospital Burham, em Londres, fez uma descrição clara de um caso de autismo. No século XIX, despertou-se grande interesse no caso de Vitor, uma criança apelidada de “rapaz selvagem de Aveyron” encontrada na floresta de Bassine, a qual foi examinada por Pinel, um dos fundadores da psiquiatria, e educado por um dos pioneiros da psiquiatria, Itard. Embora alguns pesquisadores tenham rejeitado a ideia de que a criança fosse de fato autista, essa possibilidade se deve à descrição detalhada do próprio comportamento fornecida por Bonnaterre e Itard (FRITH, 2003).

São descritos ainda na literatura, outras pesquisas intimamente ligadas a referida patologia, como por exemplo, o de John Haslam (1809) no capítulo “Cases of Insane Children”, debatido por George Vaillant e, mais tarde, em 1879, a pesquisa levada a cabo por Henry Maudsley, no capítulo intitulado “The Insanity of Early Life”.

No entanto, em 1943, Leo Kanner, psiquiatra infantil da Universidade de Johns Hopkins descobriu pela primeira vez em consulta, um conjunto distinto de comportamentos característicos manifestadas em 11 crianças (8 meninos e 3 meninas). O conjunto de comportamentos, e os distúrbios que os causam, é chamado de Perturbação Autista.

Kanner acreditava que todas as crianças diagnosticadas com autismo tinham níveis normais de desenvolvimento intelectual, porém, mais tarde, isso se mostrou incorreto. Um número significativo (cerca de 70%) de crianças com autismo também apresenta dificuldades de aprendizagem generalizadas de modo que o autismo também está frequentemente associado a deficiências na fala e deficiências motoras e/ou sensoriais (JORDAN, 2000).

Além disso, para Kanner (1943), o autismo na primeira infância, sobre o qual ele escreveu em seu artigo “Autistic Disturbances of Affective Contact” tem várias características definidas, incluindo profunda indiferença autista, retenção de desejos obsessivos rotineiros, boa memória, expressão, silêncio ou linguagem sem nenhuma intenção real de comunicar, hipersensibilidade a estímulos e relações mecânicas com objetos. Mais tarde, em pesquisas adicionais, ele se referiu a ecos, “fala de papagaio”, linguagem extremamente contundente, uso estranho de negação, inversões de pronomes e outras barreiras linguísticas.

Um ano após o artigo de Kanner, em 1944, Hans Asperger, pediatra formado na Universidade de Viena, publicou outro artigo alemão intitulado “Die Autistischen Psychopathen in Kindesalter”, no qual descrevia um grupo de crianças com características às descritas por Kanner. Ao contrário do artigo de Kanner, o de Asperger levou muitos anos para ser amplamente lido. A razão mais comum para a falta de compreensão do artigo de Asperger é que ele foi originalmente escrito em alemão e não foi traduzido para o inglês até 1991 (FRITH; MIRA, 1992), quando foi aberto ao público e citado por Lorna Wing em seu ensaio sobre autismo e suas limitações (KLIN, 2006).

Isso é ainda mais curioso se considerado que, apesar de trabalhar na Asperger's em Baltimore e Viena, Kanner escolheu o nome central que usavam para nomear o transtorno: “autismo”. Essa enorme coincidência reflete a crença generalizada de que os problemas sociais dessas crianças são a característica mais importante da doença. Destarte, embora as especificidades dos sujeitos fossem semelhantes, havia um grupo reconhecido por Aspergers que tinha inteligência de ponta e linguagem bem desenvolvida (MARTINS, 2012).

Portanto, hoje, crianças com essas características são frequentemente diagnosticadas com síndrome de Asperger. Atualmente, a síndrome de Asperger tem uma classificação separada do autismo no DSM-IV-TR (Manual Diagnóstico e

Estatístico de Transtornos Mentais). Alguns pesquisadores, notadamente Lorna Wing, compararam a teoria de Asperger às trocas anteriores de Kanner e detectaram que existem semelhanças impressionantes entre as duas. Crianças descritas por ambos, apresentaram, em particular, a tendência a manter interesses obsessivos ou incomuns, preferência pela rotina, muito pouco contato visual, estereótipos verbais e comportamentais, busca constante por isolamento e obsessão por objetos, comportamentos diferentes, interesses especiais, bem como o temperamento aparentemente “normal” das crianças observadas (MARQUES, 2000).

Apesar de tais semelhanças, os autores estão amplamente divididos em duas frentes. A primeira são as habilidades linguísticas. Asperger observou que as crianças estudadas eram fluentes porque desenvolveram uma linguagem gramatical na infância, mesmo que não fosse usada para fins de comunicação interpessoal. Em contraste, Kanner observou que 3 de seus 11 pacientes não falavam e o restante não usava a linguagem para se comunicar. A segunda é a capacidade de aprendizagem. Kanner argumenta que essas crianças aprendem mais facilmente por meio da rotina e da mecanização, enquanto Asperger menciona que seus pacientes aprendem mais facilmente se produzirem espontaneamente, dando a entender que são “pensadores abstratos” (MARQUES, 2000).

No século 20, o psicólogo judeu Bruno Bettelheim propôs a “Teoria da Mães-Frigorífico”. De acordo com essa teoria, a causa do autismo é o fracasso do amor materno. Na década de 1960, Michael Rutter realizou um estudo que demonstrou claramente as origens biológicas do autismo. Mais tarde, em 1977, em colaboração com Susan Folstein, Rutter demonstrou não só a origem biológica do autismo, mas também a contribuição da genética para a natureza do autismo, através de estudos de gêmeos reais e falsos com autismo (MARTINS, 2012).

Já em 1979, Lorna Wing e Judith Gould relataram que pessoas com autismo apresentavam déficits específicos de comunicação, socialização e imagi-

nação, conhecidos como “Tríade da Wing” na qual define-se o que todos têm em comum, incluindo dificuldades em três domínios de desenvolvimento, mas nenhum desses domínios pode ser considerado isoladamente para revelar “autismo” uma vez que o trio como um todo indica se a criança seguirá um padrão de desenvolvimento anormal (WING; GOULD, 1979).

Rutter (1978), por meio de extensa revisão da literatura, propôs que o autismo fosse visto como perturbação do desenvolvimento e diagnosticado pela tripla dificuldade de interação social, comunicação, padrões comportamentais restritos e repetitivos que são comuns até os dias de hoje.

À medida que a pesquisa científica progrediu, os pesquisadores concluíram que o autismo não é um transtorno de contato afetivo, mas um transtorno do desenvolvimento. Frith, em 1989, resumiu o autismo como deficiência mental específica facilmente classificada como um transtorno global do desenvolvimento a qual afeta qualitativamente a interação social recíproca, comunicação não verbal e verbal, atividades imaginativas e interesses limitados para se expressar (PEREIRA, 1996).

Hoje, a palavra “autismo” é utilizada para se referir a um grupo de síndromes que compartilham características comuns. Historicamente, escrever sobre autismo tem sido um desafio para os profissionais envolvidos na temática, e poucas patologias do desenvolvimento geraram tanto interesse e controvérsia, como fica claro pelo número de artigos, livros e trabalhos publicados. No entanto, algumas questões permanecem hoje sobre a definição, etiologia, diagnóstico, avaliação e intervenção de crianças com autismo.

Detectar autismo e outros distúrbios gerais do desenvolvimento em crianças é difícil porque os atrasos no desenvolvimento não podem ser identificados até que a criança tenha a oportunidade de interagir em um ambiente social. Além disso, nos níveis mais graves, o diagnóstico diferencial de autismo e retardo men-

tal é mais difícil, sobretudo em pré-escolares (MARTELELETO; PEDROMÔNICO, 2005).

De acordo com Bosa (2006) os principais objetivos quando se refere ao tratamento de crianças com autismo são: promover o desenvolvimento social e de comunicação; melhorar as habilidades de aprendizagem e resolução de problemas; reduzir comportamentos que interferem na aprendizagem e oportunidades para experiências cotidianas; e, auxiliar as famílias a lidar com o autismo.

Cabe ressaltar, conforme aponta Cavalcanti; Rocha (2007), que a criança com autismo tem grande dificuldade em se conectar, expressar a linguagem e se expressar, e muitos outros fatores geralmente contribuem para sua falta de relacionamentos familiares. Ainda hoje é possível notar claramente as dificuldades educacionais das crianças com autismo de modo que o preconceito contra esses indivíduos é muito forte, e tais motivos acarretam na perda da identidade pessoal e familiar, gerando, conseqüentemente, crises, brigas e discórdias.

Destarte, toda criança com autismo merece a educação digna, baseada em suas necessidades de aprendizagem e específica para suas dificuldades. Ravazzi; Gomes (2010) afirmam que é difícil imaginar um processo de inclusão sem informação e um processo educativo eficaz onde se dissipem atitudes associadas ao preconceito e à discriminação. Isso envolve, antes de tudo, mudanças de atitudes, que são determinadas não por estatutos ou leis, mas pelo processo de reconhecimento e aceitação das diferenças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos foram selecionados mediante busca em bases de dados de forma que cada um foi analisado a fim de verificar se se encaixavam nos critérios empregados nesta pesquisa. Sendo assim, dos 42 artigos selecionados previamente, somente 11 atenderem aos critérios pré-estabelecidos (Tabela 1). Isto é, apon-

taram efeitos de esportes no comportamento de indivíduos diagnosticados com autismo. Dentre esses 10 estudos, 6 abordaram o assunto a partir da pesquisa de campo; 3 trabalhos são estudos de casos; e, 2 recorreram à revisão bibliográfica.

Cabe ressaltar que os critérios adotados para exclusão dos artigos, foram: estudos duplicados, sem intervenção de atividades físicas; fora do recorte temporal (2012 – 2022); estudos incompletos; análise de outras temáticas que não a atividades esportivas ligadas ao autismo.

Tabela 1: Caracterização geral das pesquisas selecionadas quanto ao autor, ano, plataforma de acesso, tipo de esporte estudado, título e método aplicado.

Autor/ Ano	Periódico	Intervenção	Título	Método
Macdonald et al. (2012)	Focus on Autism and Other Developmental Disabilities	Ciclismo	Bicycle training for youth with down syndrome and autism spectrum disorders	Pesquisa de campo
Movaehedi et al. (2013)	Research in Autism Spectrum Disorders	Artes Marciais	Improvement in social dysfunction of children with autism spectrum disorder following long term Kata techniques training	Pesquisa de campo
Mortimer; Privopoulos; Kumar (2014)	Journal of multidisciplinary healthcare	Natação	The effectiveness of hydrotherapy in the treatment of social and behavioral aspects of children with autism spectrum disorders: a systematic review	Revisão Bibliográfica
Lalonde et al. (2014)	Research in Autism Spectrum Disorders	Caminhada	Increasing physical activity in young adults with autism spectrum disorders	Pesquisa de campo

Casey et al. (2015)	Pediatric Physical Therapy	Patinação no gelo	A therapeutic skating intervention for children with autism spectrum disorder	Estudo de caso
Brand et al. (2015)	Neuropsychiatric Disease and Treatment	Ciclismo	Impact of aerobic exercise on sleep and motor skills in children with autism spectrum disorders—a pilot study.	Pesquisa de campo
Reynolds et al. (2015)	Journal of Educational and Psychological Consultation	Ciclismo	Outcomes of home-support consultation on the maintenance of bicycle-riding skills for youth with Autism Spectrum Disorder.	Pesquisa de campo
Levy et al. (2017)	Arlington	Natação	Education and Training in Autism and Developmental Disabilities	Pesquisa de campo
Caputo et al. (2018)	Journal of autism and developmental disorders	Natação	Eficácia de uma terapia multissistêmica aquática para crianças com transtornos do espectro do autismo.	Estudo de caso
Souza; Limão (2020)	Revista MotriSaúde	Natação	A prática da natação para crianças com transtorno do espectro autista.	Revisão Bibliográfica
Gomes et al. (2020)	Brazilian Journal of Development	Artes maciais	Karatê e Inclusão: um estudo de caso sobre uma criança Down dentro do espectro autista.	Estudo de caso

Fonte: Os autores

Os artigos selecionados que compõem este estudo foram agrupados de acordo com as diferentes categorias de esportes: 3 estudos abordaram o ciclismo; 2 estudos relataram acerca de Artes maciais; 4 voltaram-se para a natação; 1 estudo focou na patinação no gelo e 1 estudo teve como foco a caminhada.

Mortimer et al. (2014) analisaram os efeitos de intervenções aquáticas na interação e comportamento social de crianças de 3 a 12 anos diagnosticados com TEA durante 10 a 14 semanas em quatro estudos diferentes. Como resultado, obteve-se mudanças significativas no número e características das interações sociais e comportamentais, com mudanças acentuadas após a sessão e mudanças de longo prazo após o período de intervenção.

Levy et al. (2017) estudaram crianças de 4 a 8 anos que participaram de um curso de habilidades de segurança da água ao longo do ano. Concluiu-se que todos os participantes melhoraram o domínio de comportamento alvo.

Caputo et al. (2018) realizaram um estudo com 26 crianças de 6 a 12 anos por meio de ações de terapias aquáticas multissistêmicas no decorrer de 10 meses de intervenção. As ações se mostraram eficazes contra os déficits funcionais bem como os comportamentais, geralmente, identificado em autistas.

Souza; Limão (2020), verificaram que a natação fornece muitos benefícios para o desenvolvimento global de pessoas com TEA. Também melhora sua personalidade, beneficia a percepção corporal, promove o controle da respiração e o desenvolvimento psicossocial por meio de habilidades socioemocionais.

De modo geral, os estudos citados sugerem que o exercício físico aquático e a natação podem promover benefícios como redução das restrições comportamentais e de interação social, desde que sejam fornecidos/prescritos com uma intenção instrucional clara. Então, teoricamente, se a pessoa conseguir lidar com comportamentos desadaptativos, ela poderá participar do mundo de forma mais produtiva socialmente.

Brand et al. (2015) realizaram um exercício aeróbico de 30 minutos e uma intervenção de treinamento de habilidades motoras. Os participantes realizaram a atividade física em bicicletas estacionárias, seguidas logo após 30 minutos de treino de coordenação e equilíbrio (lançar a bola para o treinador com uma e duas mãos a uma distância de 3 a 5 metros; manter um pé na barra equilíbrio, salto na barra, salto em ziguezague e equilíbrio estático). Os resultados mostraram melhora na eficiência do sono e menor latência do sono; o humor logo pela manhã também melhorou e as habilidades motoras melhoraram durante a intervenção.

No estudo de Lalonde et al. (2014), 5 participantes tinham que realizar até 10.000 passos por dia (a caminhada foi registrada usando um pedômetro). 10.000 passos foi escolhido porque é suficiente para igualar a quantidade necessária de atividade física a ser realizada em um dia. O estudo foi desenvolvido em 42 dias. Os participantes atingiram a meta proposta de modo que os resultados obtidos sugerem que esta é uma estratégia para motivar a prática de atividade física na vida das pessoas com autismo.

MacDonald et al. (2012) analisaram as respostas de 71 pessoas (30 com síndrome de Down, 21 e 41 com autismo) a 5 dias de treinamento de ciclismo. A força das pernas, altura, peso, dobras cutâneas e equilíbrio em pé foram medidos em todos os sujeitos antes e após a intervenção. Após esses cinco dias, 57 participantes atingiram seu objetivo de aprendizagem de pedalar mais de 100 metros sem cair ou ter qualquer outra dificuldade.

O estudo de Reynolds et al. (2015) foi composto por 51 indivíduos com autismo que aprenderam a andar de bicicleta por 5 dias consecutivos, 75 minutos por dia, totalizando 6,25 horas (29 no grupo intervenção e 22 no grupo controle). Depois, os grupos se dividiram e 29 pessoas passaram por 12 semanas de treinamento de ciclismo. Finalmente, todos puderam andar de bicicleta de forma independente. Um ano depois, o grupo participante ainda tinha habilidades de

ciclismo (superiores ao grupo controle) e praticava com mais frequência do que aqueles que não o faziam.

Pode-se constatar a partir desses resultados que, em muitos casos, os esportes coletivos têm um impacto positivo maior na vida das pessoas com autismo do que os esportes individuais. Os grupos são mais benéficos porque fornecem conexões sociais que muitas pessoas com TEA não têm ou evitam devido ao medo do contato físico. Portanto, deve-se focar em intervenções em que os indivíduos tenham contato físico/social com outras pessoas com TEA, a fim de se envolverem mais com o esporte como resultado dessa interação. Além das intervenções para esportes coletivos, todos os profissionais que serão envolvidos no estudo precisam estar previamente preparados para que saibam lidar adequadamente com esse tipo de população para não falhar nesse quesito.

Movahedi et al. (2013), baseado em artes marciais estudou trinta crianças (15 no grupo intervenção e 15 no grupo controle) que participaram de um treinamento de artes maciais no decorrer de 14 semanas, o esporte cujo denominação é KATA consiste em uma série de manobras de ataque e defesa que proporciona aos praticantes um aprendizado artístico mais profundo e experiência de combate. Nas primeiras 8 semanas, a sessão durou 30 minutos. Com o tempo, passaram a durar 90 minutos. Como resultado, as interações sociais das crianças melhoraram.

Casey et al. (2015) mediante patinação no gelo, usaram dois participantes para treinar 1 hora, 3 vezes por semana no decorrer de 12 semanas. As atividades realizadas foram consideradas moderadas a vigorosas. Ambos participantes melhoraram no equilíbrio, comportamento motor, capacidade funcional, técnica de patinação, velocidade e capacidade aeróbica.

Gomes et al. (2020) concluíram a partir de um estudo de campo que o karatê é benéfico para o desenvolvimento psicossocial e físico, embora seja impossível estimar por quanto tempo cada pessoa continuará se beneficiando dos resultados.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, independentemente da forma, o impacto dos esportes é significativamente positivo. Portanto, mediante estudos aqui apresentados, recomenda-se que as atividades sejam de caráter terapêutico, emocional, social e educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Combinando todos os fatores acima, pode-se concluir que a prática de esportes pode ser utilizada para tratar crianças com autismo uma vez que é capaz de fornecer benefícios extremamente importantes para o desenvolvimento dessas crianças. É importante que a própria criança e sua família, respectivamente, percebam que são capazes de realizar atividades e afazeres sozinhos, isto é, que podem triunfar como qualquer um e, o mais importante, que percebam que são capazes de alcançar todo e qualquer objetivo.

Ressalta-se ainda, que um dos fatores importantes no qual o esporte pode ajudar é a melhora da autoestima de modo que a pessoa autista seja capaz de perceber que pode ser um indivíduo mediante a sociedade superando seus próprios limites. Esse fator é fundamental para o seu desenvolvimento, pois o aumento da autoestima também pode melhorar a comunicação e a interação com os outros.

REFERÊNCIAS

BRAND, Serge et al. Impact of aerobic exercise on sleep and motor skills in children with autism spectrum disorders—a pilot study. **Neuropsychiatric Disease and Treatment**, v. 11, p. 1911, 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4531010/>. Acesso em 06 de jun 2022.

CASEY, Amanda Faith et al. A therapeutic skating intervention for children with autism spectrum disorder. **Pediatric Physical Therapy**, v. 27, n. 2, p. 170-177, 2015. Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/content/wk/pep/2015/00000027/00000002/art00017>. Acesso em 06 de jun 2022.

CAPUTO, Giovanni et al. Effectiveness of a multisystem aquatic therapy for children with autism spectrum disorders. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 48, n. 6, p. 1945-1956, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-017-3456-y>. Acesso em 06 de jun 2022.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth. ROCHA, Paulina Schmidtbauer; **AUTISMO-CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES**. Casa do Psicólogo, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=r3wSmCrcq4sC&oi=fnd&pg=PA7&dq=CAVALCANTI,+Ana+Elizabeth%3B+ROCHA,+Paulina+Schmidtbauer.+%E2%80%9CAutismo:+Cl%C3%ADnica+Psicanal%C3%ADtic&ots=0KbmH5dbIo&sig=x3AL-DoKE_Q7OZlcNFf3TufCdTbU. Acesso em 06 de jun 2022.

FRITH, Uta. **Autism: Explaining the enigma**. Blackwell Publishing, 2003. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2003-00578-000>. Acesso em 06 de jun 2022.

FRITH, Uta; MIRA, Mary. Autism and Asperger syndrome. **Focus on Autistic Behavior**, v. 7, n. 3, p. 13-15, 1992. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/108835769200700302>. Acesso em 06 de jun 2022.

GOMES, David Mangabeira et al. Karatê e Inclusão: um estudo de caso sobre uma criança Down dentro do espectro autista. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 67724-67742, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/16516>. Acesso em 06 de jun 2022.

JORDAN, Rita. **Educação de crianças e jovens com autismo**. 2000.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s3-s11, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>. Acesso em 06 de jun 2022.

LALONDE, Kate B. et al. Increasing physical activity in young adults with autism spectrum disorders. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 8, n. 12, p. 1679-1684, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946714002104>. Acesso em 06 de jun 2022.

LEVY, K. M. et al., Education and Training in Autism and Developmental Disabilities. **Arlington**, v. 52, n. 2, p. 186-193, 2017.

MACDONALD, Megan et al. Bicycle training for youth with Down syndrome and autism spectrum disorders. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 27, n. 1, p. 12-21, 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1088357611428333>. Acesso em 06 de jun 2022.

MARQUES, Carla Elsa Correia Castanheira. **Perturbações do espectro do autismo: ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentalista com mães**. 2000.

MARTELETO, Márcia Regina Fumagalli; PEDROMÔNICO, Márcia Regina Marcondes. **Estudo Preliminar: Validade do Inventário de Comportamentos autísticos**. Revista Brasileira de Psiquiatria, vol. 27 nº 4 p.301. São Paulo, dezembro 2005.

MARTINS, Cláudia Paiva. **Face a face com o Autismo: será a Inclusão um mito ou uma realidade?**. 2012. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2562>. Acesso em 06 de jun 2022.

MORTIMER, Rachel; PRIVOPOULOS, Melinda; KUMAR, Saravana. The effectiveness of hydrotherapy in the treatment of social and behavioral aspects of children with autism spectrum disorders: a systematic review. **Journal of multidisciplinary healthcare**, v. 7, p. 93, 2014. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/pmc3917923/>. Acesso em 06 de jun 2022.

MOVAHEDI, Ahmadreza et al. Improvement in social dysfunction of children with autism spectrum disorder following long term Kata techniques training. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 7, n. 9, p. 1054-1061, 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946713000834>. Acesso em 06 de jun 2022.

PEREIRA, Edgar de Gonçalves. **Autismo: do conceito à pessoa**. Secretaria do Nacional de Reabilitação, 1996. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/34501/1/Autismo%20%20do%20conceito%20%20C3%A0%20pessoa_livro009.pdf. Acesso em 06 de jun 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

RAVAZZI; Lilian. GOMES, Nilton. **Levantamento bibliográfico sobre a Educação Física e Autismo**. Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/esporte/089-2011.pdf>. Acesso em 06 de Jun. 2022.

REYNOLDS, Jennifer L. et al. Outcomes of home-support consultation on the maintenance of bicycle-riding skills for youth with autism spectrum disorder. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 26, n. 2, p. 166-185, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10474412.2015.1067147>. Acesso em 06 de Jun. 2022.

RUTTER, Michael. Diagnosis and definition of childhood autism. **Journal of autism and childhood schizophrenia**, v. 8, n. 2, p. 139-161, 1978. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01537863>. Acesso em 06 de jun 2022.

SILVA, Rosicleia Mendes. Diagnóstico de opções práticas de esporte para pessoas com autismo. **Revista Ciência da Sabedoria**, v. 1, n. 3, 2021. Disponível em: <https://revista.faciencia.com.br/index.php/rcs/article/view/35>. Acesso em 06 de jun 2022.

SOUZA, Anderson Felipe; LIMÃO, Juliana Inhesta. A prática da natação para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista MotriSaúde**, v. 2, n. 1, 2020.

The New England Journal of Medicine, Massachusetts, 2021. Disponível em: <https://www.nejm.org/>. Acesso em 06 de jun 2022.

WING, Lorna; GOULD, Judith. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 9, n. 1, p. 11-29, 1979. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01531288>. Acesso em 06 de jun 2022.

doi: 10.48209/978-65-84959-05-3

CAPÍTULO 3

AS CAUSAS DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA BRASILEIRA: MENOS AGRESSÃO E MAIS AMOR

Irene Cândida de Jesus¹

¹ Especialista em Metodologia à Docência Superior/ FAMETRO.

Resumo: Este artigo tem por finalidade analisar as possíveis causas de violência escolar praticados por alunos em sala de aula. Assim como sua manifestação na convivência dos alunos tanto no âmbito escolar quanto familiar. A pesquisa é qualitativa, e a partir de leituras bibliográficas pôde se chegar a uma de compreensão ética embasada pelos autores Balbach (1987), Crepaldi (s/d), Colommbier, Mangel, Perdriault (1989). O que torna alunos tão violentos dentro do âmbito escolar? os docentes e pais precisam identificando assim as provenientes maneiras de evitar que os alunos se tornem bambãs para isso, há a importância da participação dos pais e professores na formação do educando, para que o ambiente escolar seja um lugar de harmonia formando os alunos conhecedores e observadores de seus plenos deveres na emancipação humana universal para que diminua à Violência na escola, menos agressão e mais amor.

Palavras chave: Aluno; Violência; Professor; Pais.

INTRODUÇÃO

As atitudes afrontosas ou situações de comportamento agressivos no ambiente escolar por parte de alguns alunos em sala de aula são comuns no Brasil. Assim como, sua manifestação no dia a dia, trazendo uma questão que nos faz pensar: o que torna alunos tão violentos dentro do âmbito escolar? As informações dos autores pesquisados que abordam a questão dando respostas sobre as possíveis causas que permutam entre professores, alunos e pais. Por meio desta pesquisa faz-se uma reflexão filosófica, psicológica e social das vivências desses indivíduos em suas estabilidades familiares. A intenção da presente pesquisa é mostrar algumas das causas que levam os alunos a se comportarem de maneira inadequada em sala de aula.

A violência escolar estar se propagando em nível alarmante, cada vez mais se ouve todos os dias nos meios de comunicações sociais: jornal, revistas, televisão as reportagens nas quais os pais, professores relatam que não sabem o que fazerem para frear esse fenômeno assustador; que invade escola, famílias e a sociedade. Sendo assim, partem a procurar e conhecer as possíveis causas, e os

tipos de violência predominantes entre os alunos nas escolas?”. O que leva os adolescentes a afrontar as autoridades superiores? O índice de violência nas escolas é alarmante. De acordo com Souza (2019), em 2019, 81% dos estudantes e 90% dos professores souberam de casos de violência em suas escolas estaduais no último ano. Ocorrências mais frequentes de violência nas escolas estaduais envolveram *bullying*, agressão verbal, agressão física e vandalismo.

Para Crepaldi (s/d) “[...] apontar as causas para a violência no ambiente escolar é uma tarefa árdua, que demanda uma grande quantidade de informações, estatísticas, pesquisas e, até mesmo, suposições. [...]”. Sendo assim, procura-se entender que as causas principais que levariam adolescentes mostrarem-se violentos têm a ver com fatores existenciais em suas residências, aflorando assim determinados costumes, hábitos rotineiros, sendo a forma de se manifestarem muitas vezes insatisfeitos. “A violência que as crianças e os adolescentes exercem, é antes de tudo, a que o seu meio exerce sobre eles” (COLOMMBIER, MANGEL, PERDRIault, 1989). Levando em conta que a família é o alicerce que serve de modelo, na qual o jovem possa ter como apoio e estrutura para seu desenvolvimento pessoal, cognitivo e social.

A família foi detectada como veículo principal para que houvesse essa quebra de equilíbrio emocional nos jovens, demonstrando assim uma desestruturada e familiar, onde filhos na maioria das vezes fazem o que querem e acham que têm o direito de agir de maneira agressiva com as pessoas próximas. Em contrapartida, os professores têm dificuldade de lidar com o comportamento dos jovens por serem violentos em sala de aula, vimos professores sem estrutura psicológica emocional para lidar como educadores, alguns professores tornam-se agressivos agindo da mesma maneira que os alunos, não reparando que os estudantes diante de suas debilidades emocionais e familiar, levam uma bagagem frustrante para a escola, que reflete no docente não está preparado para tal função e termina reagindo da mesma forma que o aluno violento.

Lembrando-se que a influência de jogos nas redes sociais serve como meios de os jovens propagarem as suas mensagens tanto boas quanto más. Estudantes que ficam em total liberdade com a mídia sem a constante presença dos pais, sendo que a função dos progenitores é averiguar o tipo de acesso que seus filhos estão utilizando, observando que tipo de jogos e sites estão absorvendo, como também, recebendo e enviando se são informações indevidas que de alguma forma cooperam para a desestrutura na formação familiar e conseqüentemente escolar, trazendo assim a reprodução de uma má conduta moral abaixo do nível satisfatório que a sociedade exige e precisa para o bom convívio de todos.

Portanto, verifica-se que os meios de comunicação são essenciais para o desenvolvimento da emancipação universal que abrange os fatores tanto escolar como familiar no convívio social. Todavia, as cenas se repetem no cotidiano, os profissionais da linha de educação sentem-se coagidos em ministrar suas aulas nas escolas com sala cheias e muitos alunos indisciplinados, uma vez que os pais não têm controle sobre seus filhos, os quais vivem sem a atenção devida, reproduzem na escola o que vivem em suas casas. Desta forma, enseja-se como ponto de partida que pais e professores tornem suas convivências com jovens criando círculos de amizade com cooperação em função de auxiliar e transformar esse fenômeno que avança cada vez mais nos lares, escolas e sociedade como um todo. É crescente em todo o mundo, os dados de adolescente que cometem muitos tipos de violências, a delinquência por incutida por más amizades levando os tais ao declínio de seu crescimento moral e educacional, as evidências noticiadas são alarmantes referente a esse tipo de comportamento.

Os adolescentes que vivem dessa forma os que praticam violência e são agressivos trazem para si prejuízos pessoais, morais e sociais enxertado numa sociedade que tem a desigualdade como propulsora que preconceitua o homem como ser responsável pelos seus atos e deveres. Diante deste fato, é preciso muito

mais do que um plano pedagógico para estabelecer um elo entre família e escola, dado que a sociedade requer que o homem consiga conviver sem produzir atos violentos e se adapte com o seu meio social em condição de pleno progresso.

Ao observar-se a estarrecedora condição dos jovens na atualidade que são cada vez mais estimulados precocemente de várias maneiras por redes sociais, reagem de modo violentos por suas insatisfações e frustrações pessoais, em razão de não haver um trabalho estratégico voltados diretamente para jovens com a finalidade de minimizar esse nível tão alto de agressões a professores nas escolas brasileiras. É lamentável a gravidade que vemos acontecer todos os dias, esse fenômeno que ultrapassa e ameaça a juventude que causa pavor e preocupação para a política educacional.

REVISÃO DA LITERATURA

As causas da delinquência juvenil

Um fator importante na vida dos jovens é a mídia, por dar liberdade, entretenimento e conhecimento, mas ao mesmo tempo os jovens são prejudicados de maneira drástica pela quantidade diversas e por muito tempo de exposições com entretenimento. Diante deste dilema, a mídia em demasia traz má influência e prejuízos para a formação e desenvolvimento dos adolescentes, que se prendem a estes meios de comunicação que aparentemente parecem não causar nenhum mal diante da sociedade, por serem expostos e influenciados facilmente e por estarem em formação os alunos estabelecem um estado de liberdade autoritária que desobedecem às regras e leis básicas que organizam a sociedade e suas funções, já que ser um cidadão responsável é respeitar as pessoas e responsabilizados por seus atos diante de uma sociedade que exige certas condutas com as pessoas ao seu redor.

Para Sir Jhon Hunt, diretor do Plano Prêmio Duque de Edimburgo descreve algumas ações que os pais negligenciam “Como pais, nós não podemos abdicar das nossas responsabilidades condenando a nova geração. Nossos filhos precisam da nossa ajuda, não das nossas recriminações” em vista disso, traz uma questão: “Como se produz um delinquente juvenil?”. Um investigador do assunto apresentou estes dez itens:

1. Não dê amor e compreensão ao seu filho. 2. Faça o sentir-se rejeitado, inferior e desprezado.
2. Não seja metódico com o menor. Deixe-o ficar na rua até altas horas da noite. Não procure saber quem são seus amigos.
3. Bata em seu filho a qualquer momento, mostre que você é o chefe.
4. Não mantenha a disciplina. Não lhe dê nada para fazer. 6. Briguem pai e mãe diante do filho.
5. Critique o professor por tentar educar seu filho.
6. Deixe que seu filho assista a filmes de horror, violências e sexo. E compre-lhe brinquedos que representem destruição.
7. Ensine-o a desonrar pai e mãe.
8. Fique longe da religião (BALBACH, 1987).

Quão bom seria que os pais pudessem manter momentos de diálogo e conselhos no seu ambiente familiar, colocando regras sem infringir a formação do caráter dos filhos. Preparando-os para uma boa convivência na sociedade do amanhã, pois essas virtudes são necessárias para a estrutura do lar. Contudo, os pais têm o papel de preparar suas proles para serem cidadãos de bem para a sociedade que exige valores éticos e morais no convívio cotidiano. Portanto, menos agressão e mais amor. (BALBACH, 1987) defini que: “O método do amor é tão infalível como a lei da gravidade...”. A delinquência juvenil é um problema de importância nacional e internacional, que se deve a muitos fatores. Educação deficiente no lar, o cinema, os jogos violentos, o álcool, o fumo, os maus companheiros, as armas-brinquedo, falsa orientação filosófica, a influência anárquico-ateísta e a falta de religião no lar. Acrescenta que:

“Dos modernos órgãos de comunicação, que modelam a opinião pública, a televisão é o mais importante. Leva ao indivíduo, em sua própria casa, a propaganda de todos os produtos lançados no mercado, o noticiário com os fatos do dia, os grandes espetáculos oferecidos às multidões” (Balbach, 1987).

Diante disso, o meio de comunicação que contribui para a socialização do homem universal, é também ao mesmo tempo prejudicial à demanda juvenil que são influenciados a assistirem a programas que comprovam uma rede de corrupção assustadoras influenciando os jovens a praticarem crimes hediondos.

Por conseguinte, ao se pensar a realidade das escolas públicas do Brasil como o ambiente que os jovens passam várias horas dos seus dias semanais é o cenário onde acontece as violências e agressões tanto a professores como entre o alunado. A violência cotidiana é descrita: (COLOMMBIER, MANGEL, PERRIAULT, 1989).

É contra própria construção que se voltam os pré-adolescentes e os adolescentes, obrigados que são a passar neste lugar oito ou nove horas por dia será a deterioração que eles sofrem que corrompem as coisas? Mais visível do a violência contra as pessoas, ou do que contra a si próprio, são os estragos do material escolar. Salas de aula: Mesas riscadas com canivetes, desmontadas, cadeiras quebradas, piso danificado, as paredes rabiscadas. As portas, sobretudo, sofrem grandes acessos de cóleras: buracos por causa de violentos pontapés, fechaduras entupidas com chicletes com cola ou quebradas. Banheiros: Nem uma só porta nos banheiros dos meninos. Privadas entupidas. Pias entupidas propositalmente para provocar uma inundação. Durante o dia: Tudo desaparece: os materiais, os manuais, as roupas... Guardar sempre consigo sua mochila, seu casaco, se não quiser ficar sem nada. Na biblioteca, livros e apostilas são roubados. As enciclopédias, muito grandes, são simplesmente rasgadas. À noite: Vidros quebrados, roubo do material de física, do material do cine-club. Pilhagem várias vezes por ano, na mesa do orientador educacional: fichários destruídos, material incendiados...

Ou seja, a violência vai além, há uma depredação do ambiente escolar, resultando em tudo ao redor. A violência juvenil transforma o cenário da escola em um local desagradável de se estar. Desta forma o patrimônio público também é danificado. Assim como há às reclamações: (1989).

“Queixas sem fim dos funcionários. O marceneiro concerta, as faxineiras limpam. É a lógica do oprimido que se torna opressor: os alunos aumentam a carga de trabalho dos funcionários, enquanto que as supressões regulares dos postos já criam numa situação bastante difícil. Mas o cenário de um colégio não se limita às suas paredes, aos seus objetos. É preciso saber o que circula entre as pessoas: um pouco de saber, sem dúvida, mas sobre tudo cóleras, ódios, amores... e agressões(...)

A violência cotidiana cometida pelos estudantes ao ambiente escolar torna um caos o estado físico do edifício escolar, o que afeta todos os envolvidos, inclusive o professor, o que romper a sua autoestima, concernente ao seu desempenho profissional em sala de aula. Visto que a violência, desejo e lei que permutam a mente e impõem desejos de realizarem tudo que vem em sua mente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Formas de violências referente ao âmbito escolar

Um fator relevante que pôde ser verificado foi a intencionalidade dos alunos de afrontar professores e colegas, tanto de forma verbal quanto fisicamente. Diante das observações que foram analisadas nesta pesquisa bibliográfica, percebe-se que os pais deixaram de orientarem seus filhos direcionando os limites de determinadas atitudes, deixando seus filhos à mercê de suas vontades. Tal atitude, gerada por omissão dos pais que tem o dever educar os seus filhos e não sobrecarregar a escolar com responsabilidades e incumbências que são da família.

Desse modo constata-se por meio dos estudos bibliográficas e midiáticas que a violência sofrida e exercida na escola se apresenta por várias razões. Como afirma Andréia Lobo, 2000). “Alunos desmotivados pelas perspectivas de desemprego. Visão negativa da escola. Responsabilidade social, punições individuais. Professores crispados pelas políticas educativas. São estas as principais causas da indisciplina e da violência nas escolas”.

Os dados pesquisados mostraram que a indisciplina e a humilhação como um ponto de comportamento violento entre os alunos foram atribuídas à família reproduzindo tais atitudes: agressões físicas, depredações, roubos e humilhações. É lamentável que cada vez mais grupos de adolescentes tenham acesso as armas de fogo, armas brancas demonstrando assim a sua exaltação achando que eles são os bambambãs.

COOPERAÇÃO DE PAIS E MESTRES

Na educação dos jovens, pais e professores se defrontam com graves problemas, um dos quais é a cabulagem. As repetidas faltas de um aluno a escola parecem à primeira vista parece um fato sem importância, mais, considerando-se o perigo que lhe jaz à base devem despertar preocupação na mente de pais e professores.

As ausências decorrentes de motivos de força maior, são perfeitamente justificáveis, e a justificação devem ser feitas pelo pai, mãe ou responsáveis. A falta de estreita cooperação entre pais e professores dá origem a muitos casos de desvio de conduta por parte dos jovens. É, pois, necessário que haja entre o lar e a escola, uma relação com rigorosa vigilância, no que diz respeito as ausências as aulas. Para não desistirem de estudam, no século XXI necessitam de freios mais fortes do que em tempos anteriores grande é a responsabilidade dos pais e professores (Balbach, 1987). Diante dessa Cooperatividade de pais e mestres verifica-se que o perfil de ambos é criar uma forma de motivar os jovens em projetos de sala de aula, criando laços de amizade e confiança mútua. Por outro lado, os pedagógicos devem auxiliá- los despertando valores que os fazem reconhecerem as suas capacidades de se envolverem com os pais de uma forma harmônica e também com seus mestres.

A GRANDE MISSÃO DOS PAIS

A causa de a violência escolar ter índices cada vez mais altos na sociedade é, por um lado, a falta de um ensino teórico e praticado de verdade no lar, na escola e na igreja, é, por outro lado, a tolerância ou o cultivo deliberado das várias formas do mau em todos os ambientes em que todos os menores recebem a influências para a sua formação mental e moral (Balbach, 1987).

Ainda assim, segundo Balbach, tudo se inicia no lar e os filhos levam a suas bagagens de frustrações para os que convivem na sociedade em que se encherem na vida social. Explicitando assim o comportamento intolerável e áspero causando males maléficis que desrespeitam aos seus procedimentos e formação quanto á aplicabilidades do seu comportamento e vivência aos seus genitores, educadores e etc.

Percebe-se a influência de comportamento dos pais concernentes aos filhos, são erróneos diante dos filhos. Pais que contemporalizam seus vícios, prejudicando a educação dos filhos ao qual causando mau comportamento no lar. Por mais que se molde uma criança, a conversa é a forma viável de exemplo dos pais com sua família. Os filhos vêm nos pais um espelho do qual os genitores são os exemplos para os tais.

Poucos pais compreendem que a educação necessita de tempo e dedicação é uma benção para a sociedade, mas se for negligenciada ou mal aplicada, produzirá, pelo contrário, ruínas morais, viciados, criminosos, psicopatas, criaturas fracassadas, que serão um problema para a sociedade. Por incrível que pareça alguns, os dois primeiros anos de vida da criança talvez sejam os mais importantes na formação de sua personalidade que o resto da sua existência. (Balbach, p.155). Ora, sabe-se que os primeiros anos de uma criança é o alicerce de desenvolvimento da personalidade da criança que não tem conhecimento e discernimento

quanto ao que ocorre ao seu redor. A educação cristã pode auxiliar a inculcar na mente infantil temor de possuir coisas más.

A mãe como educadora tem a obrigação de zelar pela educação dos filhos em todas as esferas “o que a mãe deve em primeiro lugar cultivar no filho são os hábitos relacionados com a alimentação, o vestuário, o sono, a limpeza, a recreação, a obediência” (Balbach, 1987).

A mãe deve propor limites a seus filhos com submissão moderada para que seu filho tenha desejo de agir da forma correta, a criança deve obedecer vendo o exemplo dos pais, como seres exemplar dentro do seu lar. Tudo que uma criança faz é porque viu alguém fazer, desta forma vem a ação de imitar seus pais. Os filhos precisam de direcionamentos.

“Não há maior desgraça para os lares do que permitir que os jovens sigam seu próprio caminho. Quando os pais tomam em consideração todo o desejo de seus filhos, e com estes concedem no que sabe não ser para o seu bem, os filhos logo perdem para com os seus pais ...” (Balbach, 1987).

Os pais precisam proceder com autoridade sobre seus filhos, estabelecendo limites no que devem fazer ou não para que haja obediência prudente entre os genitores e filhos. Não sendo extremos e severos com os tais, mas transmitindo segurança e confiança para convencer as proles de que obedecer é a plenitude de uma bela educação para a juventude. prosseguir a sua inteligência onde irá descobrir a razão de ser filhos obedientes e sensatos que poderão ser transformadores de educação exemplar na contextualização de um conhecimento de reflexão, assim sendo no convívio familiar, escolar.

MENOS AGRESSÃO E MAIS AMOR

Educar com moderação e paciência são fatores que auxiliam na correção dos seus filhos a se tornarem filhos obedientes ao seus pais. A sabedoria é um fator que todo ser humano deveria ter, agir na hora certa no momento certo para

não acumular na mente das crianças pensamentos torpes, que a violência não é cabível na estrutura da formação familiar.

Em matéria de educação, os castigos, - principalmente os castigos tardios, - quanto mais frequentes e severos, quanto mais tendentes são a despertar e alimentar nos menores o medo, a covardia, a hipocrisia, a passividade, a apatia, a mediocridade, a estupidez e quando obrigados castigo um filho, não devem os pais esquecer-se de invocar toda a calma, serenidade e domínio-próprio que possuam. Se o pai ou a mãe estão irados, encolerizados, não o demonstrem. Acalmem-se primeiro; depois aplique o castigo merecido (Balbach, 1987).

Pois a formação do menor depende dos pais, dos professores, e das pessoas que vivem ao seu redor, para que depois de algum tempo eles tirem exemplos para construção de sua práxis e personalidade.

Se o pai ou a mãe são maus, e os professores também, e se o ambiente e adverso, todos esses fatores se conjugam para explorar na criança o que a de mau. Suas más qualidades se despertam e se desenvolve. E o jovem torna-se uma ruína humana. Ser, porem o pai e a mãe são bons, e os professores também, e se o ambiente da criança é favorável, esses fatores todos se combinam para explorar o que nela há de bom, suas qualidades se despertam e se desenvolve (Balbach, 1987).

Nesse quadro de exemplo de pais e mestres, nota-se que o amor é a âncora que direciona a emancipação de seres que vivem em pensamentos de cooperatividade mútua revelando amor um pelo outro, assim manifestando e empregando interesses de bom exemplo para filhos e alunos. De outra forma, é praticamente impossível gerar cidadãos de caráter exemplar.

Portanto, a educação é a tarefa mais árdua, mais delicada é mais Sagrada do mundo. E uma obra que reclama muita prudência, muito critério, muita paciência. E esses requisitos Só o amor os encerram. “Educai, pois, os vossos filhos, educai-os sem nunca vos cansardes, mas educai-os sempre com amor” (Balbach, 1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência na escola é um tema emergente que cabe muitas análises e reflexões, uma vez que os alunos são o reflexo de uma sociedade violenta em que são expostos desde muito cedo.

Essa violência é o reflexo da vida social, contudo acreditam-se que situações violentas são a única forma de resolver seus problemas, como se já fosse um cenário natural, uma cena da vida cotidiana de milhares de crianças e adolescentes que apenas reproduzem aquilo que está presente em sua realidade, essas normalizações fazem com que os sujeitos não enxerguem a violência como algo ruim ou não percebam que a praticam. Por mais que tardem, a violência, em todas as suas faces, provoca consequências, tanto para os que foram vítimas quanto para os autores. Desse modo, os resultados levam à depressão, suicídio e distúrbios comportamentais; por outro lado, pode ser prejudicial no desenvolvimento nas atividades em sala de aula, acarretando ao fracasso e abandono escolar (BARBIERI, SANTOS, AVELINO, 2019).

Vive-se em uma sociedade de problematização de TV, que se mostram que são utilizados, a corrupção gravemente oculta, eles contribuem para emancipação do homem. A violência física, moral e psicológica é gravemente afetada. Lares desfeitos, professores insatisfeitos no seu âmbito escolar, onde o desafio maior é o reconhecimento de melhoria salarial, segurança, condições de trabalho.

Os Adolescentes que poderiam estar vivenciando experiência de reflexão de vida, ensejando o futuro promissor, pois o comportamento deles mostram o quanto é difícil a relação entre professor e pais. Já que a falta de diálogo entre pais e filhos vivem mal com sua família que deveria ser um lar harmonioso, torna-se um campo de batalha travado. O docente tem que estar nutrido psicologicamente, senão de outra forma não conseguirá ministrar a sua aula, pois a violência na escola é um assunto que cabe a todos no futuro ou já aplicar medidas para superação desse fenômeno que com certeza trará novas discussões positivas de investigação.

O amor emerge quando acredita de forma irredutível na possibilidade de despedaçar as condições deletérias que esgarçam a vida compartilhada (Freire, 2006).

Contudo, fica aqui a reflexão para que cumprindo seus papéis como transformadores por meio do conhecimento a escola cumpra também a sua função social junto com os pais.

Diante disso, reclamar não vai adiantar, pois o problema está enraizado na ausência do amor fraternal que são provenientes do resultado das desestruturas familiares.

REFERÊNCIAS

BALBACH, Alfons; Da. MARIA Aparecida Antunes Balbach. **Meus Filhos**. 14° ed. SP:Itaquaquecetuba. 1987.

B.C. BARBIERI, N.F. SANTOS, W.F. Avelino. Violência Escolar: **Uma Perspectiva social**. *Revista Educação Pública*. Disponível em: < site <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-uma-percepcao-social> >. Acessado em 10 de novembro e 2021.

Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIault, Marguerite. **A violência na escola**. 3° ed.SP: Summus editorial, 1989.

CREPALDI, Lideli. **Violência na Escola**. Disponível em: < site <http://www.revistaoprofessor.com.br/wordpress/?p=102> > . Acessado em: 20 novembro de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Ed. Paz e Terra S/A: do Triunfo, 177 –Santa Efigênia, São Paulo- SP, 2006.

SOUZA, Ludmilla. **Violência contra professores e alunos cresce na rede pública paulista**. *Agência Brasil*, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/violencia-contra-professores-e-alunos-cresce-na-rede-publica-paulista>. Acesso em: 20 novembro. 2021.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO FÍSICA CONSTRUINDO CAMINHOS DE CONHECIMENTOS E CULTURA *OUTROS*

Marcio Rogerio Bresolin¹

¹ Possui graduação em Educação Física, pelo Centro Universitário da Grande Dourados (Licenciatura e Bacharelado). Especialização em Educação Física Escolar pelo ESAP Instituto de Estudos Avançados e Pós-graduação. Mestrando em Educação pelo Mestrado Profissional Profeduc UEMS - Campo Grande. Atualmente é professor na Escola Paroquial e Instrutor de treinamento funcional. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física.

Resumo: Este trabalho oferece um caminho *outro* de ensino e aprendizagem por meio da disciplina de Educação Física sendo capaz de proporcionar saberes e cultura, tanto na escola, como em outros espaços sociais, com uma ciência de saber cultural. Os referenciais teóricos utilizados para a execução desta proposta serão: Bessa-Oliveira (2018), Faria; Bessa-Oliveira (2019), Mignolo (2003), entre outros. Com isso, permite-se integrar temas, assuntos, conteúdos disciplinares e da realidade dos discentes proporcionando uma renovação da prática pedagógica, por meio da formação integral que relaciona o corpo, conhecimentos e culturas, podendo desvincula-la do modelo tecnicista para também se livrar de padrões. Gerando um “método” de ensino aprendizagem, transportando consigo possibilidades outras e descoloniais que vislumbram os corpos/sujeitos enquanto produtores de conhecimentos/saberes libertadores e contra-hegemônicos. Pois, entende-se que o profissional de Educação Física tem a responsabilidade de tirar esse discente do entre muros da escola, intensificando estudos, reflexões desse corpo/aluno no seu local de interação, a partir de suas experiências, atrelados a práticas ativas na disciplina de Educação Física como produtora epistêmica de valores e conhecimento.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Cultura; Educação Física.

INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é fazer reflexões *outras* através da disciplina de Educação Física por meio das experiências no meio escolar. Reflexões que permitam ir além das metodologias e livros didáticos formatados e implantados pela lógica da modernização, progresso e racionalização capitalista que na sua maior parte silencia corpos/sujeitos. Pensando no cotidiano escolar, que deve ser atravessado por uma perspectiva descolonial e constituindo (re)construções, discussões e transformações, intenta-se restaurar vozes, experiências, memórias, identidades e histórias dos subalternos que por vezes são negligenciados na construção de saberes.

CAMINHO OUTRO: POSSIBILITANDO SABERES E CULTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para trilhar um caminho *outro* é necessário auxiliar a formação do corpo/sujeito, e, portanto, sem restrições ou limitações no que tange aos conteúdos das aulas de Educação Física. Para, com isso, atrelando a uma perspectiva epistêmica descolonial, promover conhecimentos *outros* e romper com o estigma da disciplina ser reduzida apenas a atividades físicas.

Por essas razões é necessário escolher atividades diferenciadas nas aulas para não terem seu caráter unicamente biologista impostos pela lógica moderna, mas que permita formação e reflexões dos corpos/sujeitos de maneira que esses sejam éticos e capazes de selecionar informações de forma crítica para pensar/repensar, sentir e agir.

Articulam-se as questões aqui expostas para romper com padrões que estabeleceram que o fora da norma, do padrão, é objeto, muitas vezes inanimado, porque não *si-move-se* como quer ou pode porque a regra não permite. Quer dizer, não estou falando de corpos fora de padrões, mas de padrões impostos pela lógica moderna que estranha tudo/todos que *é/são* fora das classificações estabelecidas de gênero, raça e classe no século XVI e que foram ex-postos na condição de exterioridade (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 3).

Sendo assim, a concepção de que não existam corpos padronizados é essencial para o caminho descolonial, para descolonizar a Educação Física na instituição escolar e com isso desenvolver aulas que sejam expressivas e prazerosas para os educandos/as, permeadas por descobertas de saberes, sentidos e sentimentos na situação que estão inseridos. Assim sendo, esses corpos *outros* podem ter voz: corpo feminino, corpo negro, corpo não-atlético, corpos indígenas, entre tantos outros. Estabelecendo, com isso, esse corpo como instrumento para a luta e fala de subalternizados que caminhem em tempos-espacos, concepções de poder em uma efetiva busca pela integralidade dos sujeitos, como aponta Bessa-Oliveira (2018, p. 267):

É ser alguém no mundo; sentir o mundo; saber do mundo em que vivemos. [...] A ideia é que nós, a partir da situação e da noção de que ocupamos um lugar específico no espaço – geográfico, biográfico e cultural –, enquanto sujeitos viventes, primeiro precisamos ser, sentir e saber o ‘mundo’ em que vivemos.

Diante disso, é imprescindível que o/a professor/a de Educação Física se perceba enquanto sujeito *biogeográfico* que compreende os processos de descolonização do ser, do saber e do sentir, que se predisponha a se inserir e enxergar sua prática de atuação de forma autorreflexiva e descolonial para transpor/superar este ideário equivocado do ser humano sob a leitura exclusivista do caráter biologista e mecânico.

Sobre essa ótica enquanto pensadores latinos, discorreremos aqui sobre um pensamento que atravesse a modernidade elucidando uma forma *outra* de produzir arte, cultura, conhecimento e corpo: a perspectiva descolonial. Buscamos a semelhança nas diferenças como apresenta Walter Mignolo (2003) na “esperança” de que, deste modo, alcancemos legitimidade e validade para conhecimentos e saberes produzidos por alunos/as, sujeitos que não são o que o padrão hegemônico impôs. E não apenas impôs, mas o tempo todo o reforça como única regra de sobrevivência e metodologia. Uma das principais funções do pensamento descolonial é descortinar o que se esconde por trás da modernidade, nunca devendo falar pelo outro, mas deixando-o (ele) ter sua própria voz.

METODOLOGIA

A presente pesquisa apresenta um levantamento bibliográfico e uma prática didática pedagógica por meio da disciplina de Educação Física sob a perspectiva epistêmica *outra*/descolonial e é desenvolvida como um pesquisa de Mestrado na Educação Profissional.

RESULTADO

Como resultado dessa pesquisa-ação na disciplina de Educação Física, que terá a proposta construída como formação e construção de conhecimentos para estudantes, professores e sociedade escolar, proporemos fomentar o rompimento de preconceitos para causar o consentimento reconstrutor pessoal e interpessoal com valores gerados a partir do próprio corpo. Isso por meio da formação de um processo de ensino e aprendizagem que não tenham seu caráter exclusivamente do mover-se imposto pela lógica moderna. Tal atividade ainda em formatação deverá ser realizada por meio de oficinas e encontros com o desenvolvimento de atividades práticas e teóricas presenciais de perspectiva descolonial.

CONCLUSÃO

Podemos então a partir das *experivivências* enquanto professor/a de Educação Física concluir que o processo ensino aprendizagem carrega consigo possibilidades *outras* e descoloniais que essencialmente vislumbram os sujeitos enquanto produtores de conhecimentos/saberes libertadores e contra hegemônicos. Inclusive nas salas e quadras de aula da Educação Básica, em formação de professores que contribuem para uma sociedade mais empática e menos excludente de corpos das diferenças. De modo que impreterivelmente sejam fornecidas aos educandos formas *outras* de experienciar o fazer científico do/no corpo com a capacidade de interpretar diversificados fatos cotidianos sobre perspectivas *outras*.

Em síntese é urgente a ruptura das demarcações da colonialidade de/nos corpos para um fazer pedagógico *contramoderno* que tire das relações ensino/aprendizado a centralidade dos aspectos biológicos e físicos. É necessário propor um corpo em movimento, pois é através destes que os sujeitos conseguem introduzir modos *outros* de compreensão de mundo atravessados por uma ação onde se percebam e realizem sentidos/significados em e para o seu meio sociocultural.

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte e Cultura de Mato Grosso do Sul no Ensino de Artes: ser, sentir e saber. In: **NAV(r)E** – Pesquisa e Produção de Conhecimento em Arte na Universidade: artista, professor, pesquisador / BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio (Org.) – Campo Grande, MS: Life Editora, p. 267-284, 2018.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. (Humanitas).

FARIA, J. R.; BESSA-OLIVEIRA, M. A. Meu/nosso corpo estranho, o que temos é dele/nele que somos. **Filosofia e Educação**, v. 11, n. 1, p. 5-35, 9 set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8655077>. Acesso em: 23 ago. 2020.

doi: 10.48209/978-65-84959-05-6

CAPÍTULO 5

CONSTRUINDO NOVOS SABERES ATRAVÉS DE UM OLHAR DISLÉXICO

Rose Cléia Maria Barros Mendes¹

¹ Mestra em Maestría Internacional em Coaching y em Inteligencia Emocional Infantil y Juvenil – Esneca Business School (2021) e Mestrado em Maestría Internacional em Pedagogia y Psicopedagogía Clínica – Esneca Business School (2021), Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), Especialista em Psicopedagogia Baseada em Análise do Comportamento Aplicada – ABA pelo Child Behaviour Institute of Miami (CBI of Miami), Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP). Atualmente é professora na Secretaria Estadual de Educação (PA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Ensino Fundamental e Psicopedagogia Clínica.

Email: cleinhabm@gmail.com

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7307426784037701>

Resumo: O presente estudo faz uma análise e reflexões de algumas indicações fenomenológicas e bibliográficas do assunto abordado sobre a dislexia através do entender e do olhar de um dislexo, podendo constatar que a priori cabe ressaltar que os ajustes por meio da atual proposta construída na estrutura que hoje nos é apresentada, além de ter uma visão de um conhecimento gnose de que todos, sem distinção, tem a possibilidade de aprender; em relação ao ensino e acompanhamento que permeia nossos educandos dislexos ainda é um desafio profissional para as demais áreas que estudam essa disfunção e para a parte pedagógica e psicopedagógica ainda é preciso unir forças para criar uma realidade no qual possa estar inserindo o educando ao seu processo evolutivo educacional. Por tanto é preciso ensinar, estimular, incentivar e (re)descobrir novas formas de aprendizado a serem didaticamente repassado para o indivíduo que está sendo introduzido dentro desse novo processo de estímulo em suas potencialidades e crescimento, atentos aos conteúdos diferenciados do contexto escolar mediante aos métodos e técnicas utilizados no meio dessa nova reestruturação da pedagogia e/ou psicopedagogia e das reformas educacionais para atender esse aluno que tem a dificuldade de decodificar signos dentro da sua faixa etária que lhe são propostas na sua etapa de aprendizado em relação aos novos conhecimentos adquiridos pelo mesmo. Para especificar essa dificuldade de aprendizado: da linguagem tanto na leitura, soletração, escrita, linguagem expressiva e/ou receptiva, em razão e cálculos matemáticos; não se pode dizer que é falta de interesse, de motivação ou de vontade, uma vez que estudos apontam que tem bases neurológicas e fatores genéricos que salientam que o disléxico tem uma área específica de seu hemisfério cerebral lateral-direito que condiciona e justifica os dons que alguns dessa disfunção têm para: artes, esportes e criatividade; uma vez que é um jeito especial de ser e de aprender que reflete a expressão individual de uma mente brilhante, na maioria das vezes engenhosa e genial que aprende de uma forma diferente de ver o mundo que está em sua volta. Assim sendo, quanto mais cedo foi à intervenção para melhorar e reformular a iniciação da educação infantil como um todo voltado a iniciação fonêmica do currículo escolar para que seja incrementado o dicionário cognitivo semântico visará à melhoria do indivíduo independente se o mesmo for ou não dislexo, fazendo com que o pedagogo guie seus alunos para libertar seu mundo aos ambientes que o mesmo convive, ou seja, se a criança por ventura for disléxa não se sentirá tolhida muito menos recriminada, justamente será o contrário sentir-se-á inserida no meio.

Palavras – chaves: Dislexia, desenvolvimento cognitivo, reforma educacional, aluno.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como proposta pormenorizar as questões sobre a dislexia, meditar, contemplar, analisar e auxiliar o educador a fim de identificar os casos suspeitos de dislexia a partir da perspectiva do grau que uma criança apresenta dificuldades para ler ou escrever, apesar de ser acompanhada por proposta pedagógica apropriada na idade ideal da sua alfabetização. Em recorrência a esse distúrbio de aprendizado existem frequentemente diversas dificuldades associadas com a capacidade intelectual do aluno criando assim um empasse em relação as suas oportunidades de sucesso na escola, na sua vida de estudante e se for taxado como um aluno problema que tem um distúrbio em seu aprendizado.

É importante salientar que é nesta na fase de alfabetização que o aluno tende a apresentar uma impotência em relação ao ensino proposto com o novo conhecimento adquirido e é nesse momento que se encontra as maiores dificuldades de um indivíduo dislexo e que não se pode ser simplesmente ignorado pelo educador, pois um aluno que a apresenta dificuldade em relação à decodificação necessita de apoio profissional, dos pais e do professor para que de uma melhor forma possível possa dar continuidade a sua vida escolar sem deixar se desvirtuar a esse impedimento no seu desenvolvimento intelectual.

Independentemente do método adotado, o professor/orientador deve cuidar e cultivar oferecendo um ambiente propício aos interesses e necessidades do aluno para que ocorra a aprendizagem, valorizando cada novo conhecimento tanto o trazido culturalmente quanto o adquirido, dessa forma valoriza-se cada nova descoberta e aprendizado, visando compreender um pouco da trajetória do educando para essa modalidade de ensino com a finalidade de orientá-lo para que saiba agir de maneira correta e coerente ao se deparar com os que se apresentam em relação a aprendizagem que influencia no seu desenvolvimento escolar.

A partir desta nova proposta podemos afirmar que através da pesquisa aprendemos a pensar coletivamente, podendo debater e construir argumentos para nossa teoria. *“Como já disse Paulo Freire: “Ensinar exige pesquisa” e “Ensinar exige Paciência!”*; por isso, cabe a nós educadores/pesquisadores ter uma responsabilidade investigativa para atingir nossos objetivos em relação à educação na nossa sociedade.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO TERMO DISLEXIA

Um dos estudos bibliográficos mais significativos aponta-nos uma grande diversidade de opiniões, quer em relação à noção de dislexia, quer aos critérios usados para classificar eventuais subgrupos de disléxicos.

A Priore ao longo do tempo existe conceitos evolutivos em relação ao termo que hoje conhecemos como – dislexia, pela primeira vez a mesma foi identificada por BERKLAN em 1881 que a chamou de dificuldade de aprendizagem, no entanto o termo ‘dislexia’ foi criado em 1887 por Rudolf Berlin, um oftalmologista de Stuttgart, Alemanha. Ele usou o termo para se referir a um jovem que apresentava grande dificuldade no aprendizado da leitura e escrita ao mesmo tempo em que apresentava habilidades intelectuais normais em todos os outros aspectos. (SNOWLING, 2004)

Em 1896, W. Pringle Morgan, um físico britânico de Seaford, Inglaterra publicou uma descrição de uma desordem específica de aprendizado na leitura no British Medical Journal, intitulado “Congenital Word Blindness”. O artigo descreve o caso de um menino de 14 anos de idade que, apesar de ser inteligente, tinha uma incapacidade relativamente à linguagem escrita. Este autor denominou de “cegueira verbal”. Com o tempo foi chamada de “cegueira verbal congénita”, “dislexia congénita”, “estrefossimbolia”, “alexia do desenvolvimento”, “dislexia constitucional”, e até “parte do contínuo das perturbações de linguagem, caracterizada por um déficit no processamento verbal dos sons”.

Durante as décadas de 1890 e início de 1900, James Hinshelwood, oftalmologista escocês, publicou uma série de artigos nos jornais médicos descrevendo casos similares.

A dislexia começou a ser estudada em **finais do século XIX**. *Hinshelwood e Morgane*, oftalmologistas ingleses, estudaram casos de crianças com sérias dificuldades de aprendizagem de leitura, categorizando este problema como **cegueira verbal**. Explicavam esta dificuldade propondo a teoria segundo a qual no cérebro existiriam áreas separadas para diferentes tipos de memória. Em primeiro lugar, teríamos uma memória visual de tipo geral; em segundo, uma memória visual de letras; por último, uma memória visual de palavras. A causa da dificuldade para ler estaria num deterioramento do cérebro, de origem congénita, que afetaria a memória visual de palavras, o que produziria na criança aquilo que a que chamaram cegueira verbal congénita (Baroja, 1989; González, 1996; Rueda, 1995; Sabater, 1989).

Alguns anos mais tarde, no período entre guerras (1915-1940), Samuel Orton, neuro-psiquiatra americano, defendia que a dificuldade de ler se devia a uma disfunção cerebral de origem congénita. Para Orton, esta disfunção cerebral produz-se quando a criança não possui uma adequada dominância hemisférica. A dominância hemisférica é importante para a aprendizagem da leitura porque quando a criança aprende a ler vai registando e armazenando a informação nos dois hemisférios.

No hemisfério dominante, a informação era armazenada de maneira ordenada, enquanto no hemisfério não dominante, a informação seria armazenada de forma desordenada e confusa, invertida como em espelho. Para ler, o hemisfério dominante deve anular a informação do hemisfério não dominante. Se isto não se processa, devido a uma ausência de dominância hemisférica, produzir-se-ão uma série de erros na leitura.

Esses erros podem ser inversões, omissões, substituição de sons, leitura em espelho, etc. Esse conjunto de dificuldades, Orton denominou-as de estrefosimbolia, ou seja, de símbolos invertidos. No trabalho, que publicou em 1925, sugeria que “essa aparente disfunção na percepção e memória visual caracterizada por entender as letras e as palavras invertidas (b por d ou was por saw) era, então, a causa da dislexia. Esse distúrbio explicaria também a escrita em espelho”(Baroja, 1989; González, 1996; Rueda, 1995; Sabater, 1989; Vellutino, 1987).

Samuel T. Orton trabalhou inicialmente em vítimas de traumatismos estudando as dificuldades de leitura e concluiu que havia uma síndrome não correlacionada a traumatismos neurológicos que provocava a dificuldade no aprendizado da leitura, para descrever sua teoria a respeito de indivíduos com dislexia. Também observou que a dificuldade em leitura da dislexia aparentemente não estava correlacionada com dificuldades estritamente visuais. Acreditava que essa condição era causada por uma falha na laterização do cérebro. A hipótese referente à especialização dos hemisférios cerebrais, dando início a novos estudos pós-tumos na década de 1980 e 1990, estabelecendo que o lado esquerdo do planum temporale, uma região cerebral associada ao processamento da linguagem é fisicamente maior que a região direita nos cérebros de pessoas não disléxicas; nas pessoas disléxicas, contudo, essas regiões são simétricas ou mesmo ligeiramente maior no lado direito do cérebro.

Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia, definiu dislexia como “um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar das crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas.” Foi a primeira vez que foi utilizado o nome de Dislexia de Desenvolvimento.

Já em 1994, a dislexia é incluída no Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM IV, como “Perturbação da Leitura e da Escrita estabelecendo alguns critérios de diagnóstico.

A Associação Internacional de Dislexia, em 2003 definiu a dislexia como “uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Déficit Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais”. Esta é a definição de dislexia atualmente aceita dentro da comunidade médico-científica.

DISLEXIA

Dislexia é uma falta de habilidade na linguagem que se reflete na leitura, não podemos afirmar que é causada por uma baixa de inteligência. Na verdade, há um espaço inesperado entre a habilidade de aprendizagem através da decodificação silábica (linguagem escrita) e o sucesso escolar através dos signos propostos na sala de aula. O problema não é comportamental, psicológico, de motivação ou social. Não se trata de uma doença, é um funcionamento próprio do cérebro para o processamento da linguagem. (SNOWLING, 2004)

De acordo com Snowling e Hulme a origem da palavra dislexia é derivada do grego “dis” (dificuldade) e “lexia” (linguagem), ou seja, é um distúrbio de linguagem sem causa definida, que traz dificuldades para ler, escrever e soletrar. (2005)

Segundo VARELA (2011),

Dislexia é um transtorno genético e hereditário da linguagem, de origem neurobiológica, que se caracteriza pela dificuldade de decodificar o estímulo escrito ou o símbolo gráfico. A dislexia compromete a capacidade de aprender a ler e escrever com correção e fluência e de compreender um texto. Em diferentes graus, os portadores desse defeito congênito não conseguem estabelecer a memória fonêmica, isto é, associar os fonemas às letras.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia, o transtorno acomete de

0,5% a 17% da população mundial, pode manifestar-se em pessoas com inteligência normal ou mesmo superior e persistir na vida adulta.

A causa do distúrbio é uma alteração cromossômica hereditária, o que explica a ocorrência em pessoas da mesma família. Pesquisas recentes mostram que a dislexia pode estar relacionada com a produção excessiva de testosterona pela mãe durante a gestação da criança.

As atuais pesquisas apontam que o problema pode ser herdado de pai para filho, não tem cura, mas tem tratamento, ou seja, aprende-se a superar as dificuldades e traçar novas rotas cerebrais para entender com perfeição um texto e contexto. Através de exames por imagens do cérebro, sugerem que os disléxicos processam as informações de um modo diferente, dentro de um processo exclusivo, único e próprio de cada ser humano na sua totalidade; cada um com suas características, habilidades e inabilidades próprias.

Por isso é importante um trabalho em conjunto entre uma equipe multidisciplinar, da qual é necessário haver um entrelace entre os educadores, psicólogos, psicopedagogos, médicos e fonoaudiólogos para que se assegurem às essas crianças recursos didáticos adequados para o desenvolvimento das aprendizagens e habilidades mediante aos sistemas de ensinamentos adequados para o acompanhamento desses alunos.

O DOM DA DISLEXIA

“O dom da dislexia é o domínio”, o disléxico terá a capacidade de dominar muitas habilidades mais rapidamente do que uma pessoa para conhecê-las ou compreendê-las. É o acúmulo de várias características das habilidades básicas do indivíduo. (O Dom da Dislexia – Ronald D. Davis com Eldon M. Braun).

Portanto a aprendizagem em que vos é apresentada através da experiência prática, os disléxicos conseguem dominar muitas coisas mais rapidamente do que uma pessoa comum levaria para compreendê-las tendo em vista as habilidades deles para as artes, esportes e cálculos matemáticos.

Quando alguém domina algo, isto passa a fazer parte do processo criativo do indivíduo. Acrescenta a qualidade de sua essência a todo o pensamento subsequente e à criatividade do indivíduo. (O Dom da Dislexia – Ronald D. Davis)

DISLEXIA E A EDUCAÇÃO

“Toda vez que ensinamos algo a uma criança, nós a impedimos de inventá-lo por si só” JEAN PIAGET.

Cabe ressaltar que é uma arte ensinar, estimular, incentivar e descobrir novas formas de aprendizado serem didaticamente repassados, seja qual for o grau de dificuldade e/ou etapa de vida, a leitura e a linguagem, expande o caminho, a imaginação e o prazer de ler. Incentivar é acreditar que cada pessoa tem o potencial e o poder de transformar sua história, seu espaço, vida e o mundo no qual está inserido pode pôr em prática a sua potencialidade em relação ao seu crescimento.

Segundo BRASIL (1989)

“Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, que institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências”.

Sendo assim, obrigar todas as escolas a aceitar matrículas de alunos com deficiência é transformar em crime a recusa a esse direito e a legislação que foi aprovada em 1989 e regulamentada em 1999.

Visando a atuação do docente nos assuntos dos ambientes escolares é necessário ter como primordial conhecimento, tanto nas pesquisas de campo como na científica, a complexidade de entender quais os procedimentos que devem ser tomados em relação à inclusão dentro da comunidade escolar.

Portanto, a dislexia em sentido educacional e inclusivo busca oportunizar e solucionar que todas as crianças possam ingressar no ensino regular, independen-

te das suas diversidades e a partir do entendimento de capacidades e habilidades do ser humano: De quem somos? Por que existimos? O que é memória e pensamento? Pensamento e linguagem de como aprendemos e do porquê podemos encontrar facilidades durante as várias etapas escolares mescladas de dificuldades, até básicas em nosso processo individual de aprendizado.

A DISLEXIA E AS DIFICULDADES DOS PROFISSIONAIS

Aprofundando o debate não muito antigo, porém ainda desconhecido em nosso meio educacional sobre o que é a dislexia, desde o diagnóstico e laudo médico até a observação psicopedagógica da dificuldade a partir da leitura e escrita dentro da sala de aula, na estrutura familiar e na sociedade cujo disléxico está inserido.

No cunho profissional há uma pretensão em descobrir e inovar o estudo sobre o fator “Dislexia” recorrente em nossos ambientes escolares e não escolares, cujo principal objetivo é compreender que através de um olhar detector psicopedagógico onde se poderá trabalhar essas dificuldades muitas vezes inexploradas e até mesmo citadas como um pré-conceito de um indivíduo preguiçoso, descuidado ou desatento.

É importante ressaltar que cabe aos profissionais multidisciplinares da educação investigar, acompanhar e diagnosticar as dificuldades dos educandos para que haja um melhor desenvolvimento dos mesmos através de um olhar distinto de conhecimento e construção de novos saberes que irão ajudá-lo no seu desenvolvimento tanto intelectual e social como profissional no decorrer de sua história de vida e de sua formação.

Tendo como base essas informações, é necessário antes de qualquer definição que a dislexia é um jeito individual de ser e de aprender; que reflete a individualidade da mente genial desse indivíduo o qual aprende e se estrutura

de uma forma diferente os contextos onde está inserido, e reconhecer a dislexia como uma dificuldade especificamente do aprendizado da linguagem: no âmbito da leitura, escrita, expressão corporal e social, na linguagem receptiva ou expressiva, na razão e/ou nos cálculos matemáticos. Porém, a dislexia é causa ainda ignorada de evasão escolar em nosso país, é uma das consequências do chamado “analfabetismo funcional” que, por permanecer envolta no desconhecimento, na desinformação ou na informação imprecisa, não é considerada como desencadeante de insucessos no aprendizado do indivíduo durante a sua fase inicial de letramento, na correlação entre a leitura e a escrita proposta em sua formação e estudos propostos.

CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES A PARTIR DE UM OLHAR DISLÉXICO

Discutir sobre dislexia é relembrar logo no primeiro momento os vários obstáculos que se encontra no decorrer da caminhada do ser humano, porém é preciso salientar que o disléxico mesmo com toda a sua dificuldade neurológica tem uma visão de mundo diferenciada que se propõe retomar através dos signos, uma nova proposta metodológica de conhecimento e incentivo para um saber diferenciado e completo em relação aos conhecimentos de família, sociedade, escola e mundo. Enxergar através de um olhar disléxico aquilo que o mundo ainda não percebeu, mas está explícito nas decodificações que conhece o resultado no íntimo de cada um é uma compreensão da condição humana e das circunstâncias que a determinam.

O projeto tem como fonte de pesquisa algumas obras que enriqueceram o assunto abordado que terá como marco inicial uma profunda reflexão sobre o olhar de um disléxico em relação à leitura dinâmica da sua própria aprendizagem através da descoberta de uma ciência voltada para a leitura como primeiro contato com a sua vida de aprendizado e letramento.

Criar possibilidades para estimular a autoestima, o autoconhecimento e a valorização da criança que tem uma dificuldade muito grande na decodificação dos sons linguísticos. Isso significa que ao ler uma informação ela não armazena e nem decodifica o sentido da leitura e de tudo o que possa identificar a sua e própria identidade.

Abrir caminhos mediante a orientar o disléxico a redescobrir através de novos saberes o prazer de ler e ouvir os contos e histórias que de um modo geral fazem parte da sua realidade e da cultura no qual está inserido valorizando a redescoberta da leitura e linguagem individual dele motivando e incentivando os diversos dons e saberes pré existentes em sua formação, valorizando e incentivando sua bagagem pessoal que o próprio indivíduo traz consigo.

O PSICOPEDAGOGO E O OLHAR DIFERENCIADO

Um dos pontos que mais chama a atenção em relação ao tema abordado é que essa dificuldade de aprender com os métodos convencionais de ensino para um disléxico torna-se um desafio a ser superado e ao mesmo tempo vivido (vivenciado, experienciado), ou seja, para cada novo aprendizado é necessário querer: conhecer, aprender, experimentar; e ao mesmo tempo cabe ao profissional da educação, ou seja, ao pedagogo, psicopedagogo rever, reavaliar a necessidade de “reaprender” a ensinar de uma forma divertida, reconhecer que cada ser (criança) tem uma forma nova de fazer a sua experiência de significados, de aprendizado, que cada um traz consigo o dom de conhecer o mundo de forma diferente, que existe uma urgência de ser livre, de rever com outros olhos um futuro ainda não conhecido, porém belo que se revela através do novo: novas cores, novos tons, novos sons, nova harmonia, novos olhares; que talvez possam explorar novos mundos ainda não descobertos.

*Deixe-me entrar sem repreender-me
Deixe-me entrar; tenho uma dúvida
Deixe-me entrar sem repreender-me
Existem mais, tantos outros
Tantos outros como eu?* (SHANKAR-EHSAAN-LOY, 2007).

O ESTUDO E O DISLÉXICO

Se uma pessoa não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que pode aprender. (MARION WELCHMANN).

É importante ressaltar que a ênfase em relação ao tema abordado surge mediante a um grito de apelo das variadas dificuldades de aprendizado silábico que o dislético tem em relação ao seu processo formativo convencional e/ou formal na sua caminhada educacional, intelectual, inteligível e de aprendizado dentro das demais ciências que cercam o cotidiano do ser humano social. Tendo como principal perspectiva a descrição da situação cotidiana do dislético começando no ambiente familiar e adentrando nas diversas características do seu processo formativo como experiência essencial e invariável situada em seu contexto humano, ou seja, no que é essencial à sua vida e ao seu desenvolvimento. Aprender é uma capacidade que nasce com todo o ser humano e que é desenvolvida ao longo de toda a sua vida.

“O estudo das dificuldades de leitura e escrita, apesar da natureza controversa do tema, incentiva a consciência das implicações não só no desempenho escolar das pessoas que sofrem, mas também em seu trabalho diário. Além disso, não se esqueça que constituem uma entuais alta porc dos problemas da população escolar e até mesmo o livro adulta. Este população, leitura acessível, mas o tempo documentado, apresenta uma análise dos aspectos cruciais para abordar os problemas específicos de linguagem de definição, características, fatores associados, tipos ou classes, modelos explicativos e princípios ou procedimentos de avaliação e intervenção. É destinado a professores, professores, psicólogos, pesquisadores e estudantes interessados em problemas de linguagem. Ele também é útil para os pais que procuram diretrizes de orientação educacional em seu comportamento para com a família e quero estar ativamente envolvido na formação escolar dos seus filhos dislexos “. (RIVAS FERNANDEZ, 2004)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que a dislexia nas escolas ainda é uma causa desconhecida por termos ainda uma visão errônea em relação aos diversos olhares ou não de dificuldades que colocamos ou vemos dentro da formação dos alunos que tem

dificuldades na leitura e na escrita, tornando-se inadequada para a formação de leitor literário. Ressalto, o desconhecimento das causas da dislexia ainda é o principal motivo do descaso e equívocos que deixam os alunos que tem dificuldades de decodificação de signos na escrita passar despercebido dentro da produção de novos conhecimentos, ainda existirá equívocos na escolha do material para serem utilizados pelos educadores no desenvolvimento de suas metodologias dentro das salas de aula por falta de informação e de conhecimento formativo.

Foi e é um imenso prazer traçar rotas que trazem inquietações nas áreas de descobertas do conhecimento, de novos saberes a partir de estratégias que amplia a visão tanto no sentido científico como individual produzindo inquietações que nos fazem refletir em relação a uma forma de pensar e agir através de novas experiências que são propostas no decorrer da caminhada profissional na visão da sociedade e da escola em sua tarefa educativa de integração, fortalecendo a compreensão de inserção social dos indivíduos como cidadãos participantes da sociedade que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO de Escolas do Concelho de Aveiro. Dislexia. Aveiro, Mar de 2000. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/cmsilva/historia.htm>. Acesso em: 29 de nov. 2015.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 7.853, 24 de out. de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências, Brasília, DF, out. de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm. Acesso em: 31 ago. 2015.

COMO ESTRELAS na terra: toda criança é especial. Produção Aamir Khan. Índia: Aamir Khan, [199-]

DAVIS, Ronald D, BRAUN, Eldon M.O dom da dislexia: porque algumas pessoas mais brilhantes não conseguem ler e como podem aprender. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MACHADO, Rose Elaine Sgroglia. Eu tenho dislexia. São Paulo, Rideel, 2012. (Coleção Inclusão Educacional, v. 6)

MAIA, Heber (Org.). Neuroeducação: a relação entre a saúde e a educação. Rio de Janeiro: Wak, 2011 (Coleção Neuroeducação, v. 1)

RIVAS, Rosa Maria Torres, FERNÁNDEZ, Pilar Fernández. Dislexia Disortografia Y Disgrafía. [S.N]: Pirâmide, 2004.

SHANKAR-EHSAAN-LOY. Mera Jahan. Intérpretes: Adnan Sami, Auriel, Ananya. In: TRILHA SONORA DO FILME COMO ESTRELAS NO CÉU: TODA CRIANÇA É ESPECIAL. [S.l.]: (s.n), p2007. 1 CD. Faixa 6.

SNOWLING, Margaret J, HULME, Charles (Org.). A ciência da leitura. São Paulo: Penso, 2005.

_____. Dislexia. 2. ed. São Paulo: Santos, 2004.

SOUZA, Elizabeth Miranda de. Dislexia. INCISAIMAM. Belo Horizonte. Disponível em:

http://www.incisaimam.com.br/index.asp?op=2&area=Not%EDcias&codigo=7&idioma=1&subarea=Lista%20de%20Not%EDcias&cod_info=319. Acesso em: 24 nov. 2015.

VARELLA, Drauzio. Dislexia In: Distúrbio da linguagem. O site Drauzio Varella. São Paulo, nov., 2011. Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/crianca-2/dislexia/>. Acesso em: 31 ago. 2015.

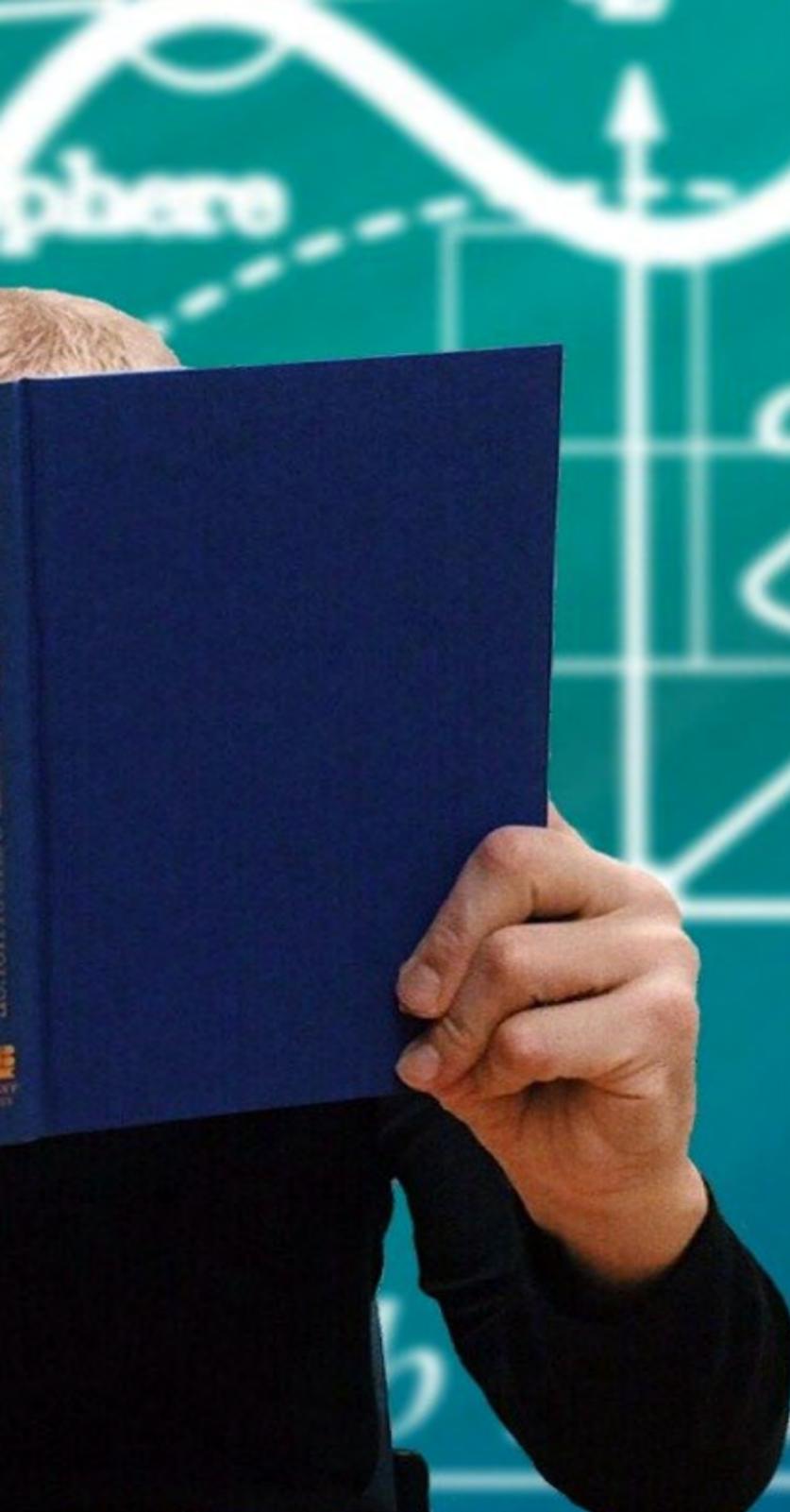
SOBRE OS ORGANIZADORES

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Agnaldo Mesquita de Lima Junior

É Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - Campus Jaguarão. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisa “DIALOGUS: educação, formação e humanização com Paulo Freire”.

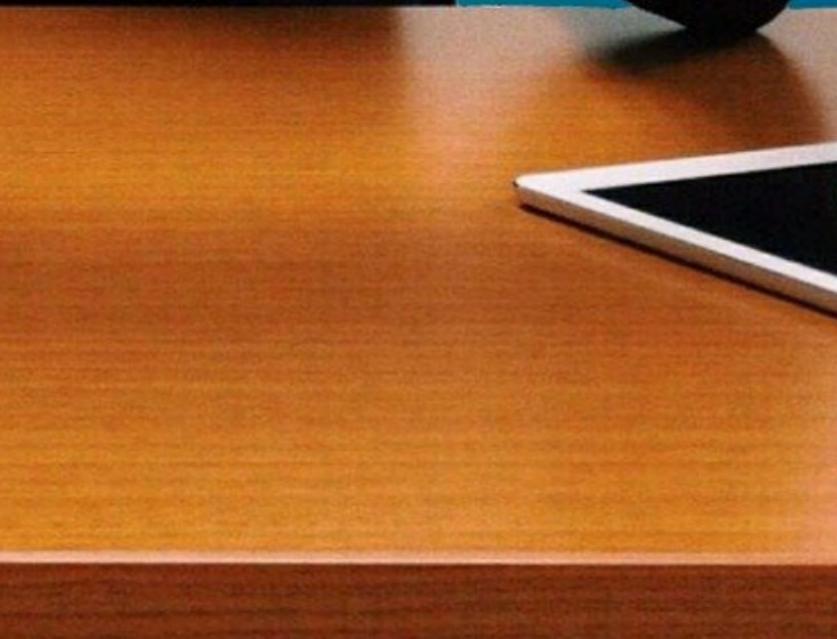


www.terried.com 

[@editora_terried](https://www.facebook.com/editora_terried) 

[/editeraterried](https://www.instagram.com/editeraterried) 

contato@terried.com 



TERRIED