

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira  
Vânia de Fátima Martino  
Genaro Alvarenga Fonseca  
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano  
Sílvia Regina Viel (Orgs.)

# Práticas Pedagógicas e Experiências de Ensino

Coleção Educação e Educandos

# 22

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO

**Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira  
Vânia de Fátima Martino  
Genaro Alvarenga Fonseca  
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano  
Sílvia Regina Viel (Orgs.)**

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO**

**ISBN 978-65-88771-28-0**

**FRANCA  
Uni-FACEF/UNESP  
2022**

---

**Comissão Científica**

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano (Uni-FACEF)  
Antônio César Peron (Uni-FACEF)  
Fábio Senne (USP/Unesco)  
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)  
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)  
João Teixeira Lopes (Universidade do Porto)  
Maria Madalena Gracioli (FFCL)  
Rodrigo Humberto Flauzino (USP)  
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)  
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)  
Sofia Marques (Universidade do Porto)  
Talita Bordignon (UFG)  
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

**Conselho Editorial**

Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)  
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)  
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

© 2022 dos autores  
Direitos de publicação Uni-FACEF  
[www.unifacef.com.br](http://www.unifacef.com.br)

Coleção: Educação e Educandos, v.22.

O51d	Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e (Org.) Práticas pedagógicas e experiencias de ensino. / Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Vânia de Fátima Martino; Genaro Alvarenga Fonseca; Ana Lucia Furquim Campos Toscano; Silvia Regina Viel (Orgs.). – Franca: Uni- FACEF; Unesp/Franca; 2022. (Coleção: Educação e educandos, v.22). 109p.; il.  ISBN Coleção: 978-85-5453-027-3 ISBN Volume: 978-65-88771-28-0 DOI  1.Educação - Pesquisa.    2. Gestão educacional    I.T.
------	--

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca  
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

## PREFÁCIO

Os artigos compilados neste livro foram frutos de artigos apresentados no *VIII Simpósio de Educação* e *V Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação* ocorridos em setembro de 2021, numa parceria entre o Centro Universitário Municipal de Franca – UNI-FACEF e a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP/Franca.

Mesmo versando sobre diferentes temas, os trabalhos direcionam para um olhar mais atento à educação e seu processo de construção, na busca por adaptações às práticas pedagógicas, não perdendo de vista questões histórico-políticas, socioemocionais e afetivas.

Evidencia-se a necessidade de encontrar novos caminhos para que a aprendizagem possa se efetivar. Os desafios impostos à escola sempre existiram e sempre existirão em função da constante evolução do mundo, do ser humano e das tecnologias, tornando imprescindível a adequação de estratégias com foco no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a Educação, independentemente das transformações que ocorrem no mundo, sempre será fator determinante para o desenvolvimento social, político e cultural do ser humano.

Portanto, é indispensável refletirmos sobre as práticas pedagógicas sob a perspectiva do tempo e espaço histórico, levando em consideração as relações ideológicas, culturais e sociais, sem tirar de vista que as políticas públicas são necessárias para que ações específicas possam ser articuladas, produzindo a efetivação de práticas pedagógicas que contribuirão tanto para o direcionamento do educador quanto para a aprendizagem do educando.

Os trabalhos aqui apresentados enfocam práticas pedagógicas e experiências de ensino que buscam caminhos educacionais mais eficientes os quais viabilizam uma aprendizagem significativa e real.

Dessa forma, os textos que compõem este livro abordam transformações tecnológicas, neurociência, relação dialógica, utilização de fontes históricas no espaço escolar, depressão e ansiedade em pós-graduandos e a importante atuação do neuropsicopedagogo no processo ensino-aprendizagem de alunos disléxicos.

Em relação às transformações tecnológicas que se desenvolvem de forma acelerada, exigindo dos educandos e dos educadores uma busca contínua de novas formas didático-metodológicas para que o ensino-aprendizagem se efetive, são apresentadas experiências com implantação de laboratório.

Também é destacada a importância da neurociência aplicada à educação como construtora do processo ensino-aprendizagem, contribuindo na educação infantil para a reintegração pessoal, social e educacional.

A relação dialógica entre os agentes da aprendizagem é enfatizada a partir das contribuições de Bakhtin. Uma interação aberta, compartilhada, mediada pelo diálogo, entre discentes e docentes é de extrema importância para o campo do ensino-aprendizagem. Tal troca é enriquecedora para ambos, pois oportuniza uma postura onde os envolvidos ora ocupam o lugar de aprendiz, ora o de educador.

Fontes históricas do espaço escolar, assim como da comunidade, são utilizadas como estratégias com o objetivo de incentivar a construção de uma consciência histórica e viabilizar o sentimento de pertencimento à comunidade.

A depressão e a ansiedade são apontadas como consequência da pressão que é imposta aos pós-graduandos devido à necessidade de elaboração de artigos que são solicitados, quase sempre, em curtos prazos.

Ainda contamos com reflexões sobre a melhoria no desenvolvimento do aluno disléxico nas áreas da informação, assim como dos sentimentos e emoções por meio da atuação do neuropsicopedagogo, estimulando sinapses. Tal estímulo levará à ativação

de redes neuronais que contribuirão para o desenvolvimento da linguagem, memória, emoção e percepção.

Esperamos que a imersão nos artigos aqui selecionados propicie ao leitor e à leitora uma análise e reflexão dos temas propostos, ampliando seus conhecimentos e abrindo novos caminhos para a pesquisa.

Boa leitura!

Profa. Ma. Heloisa Helena Vallim de Melo  
Docente do Uni-FACEF – Centro Universitário Municipal de Franca



## SUMÁRIO

A PRÁTICA DE ENSINO E OS LABORATÓRIOS DE CONTABILIDADE: relato de implantação .....	9
AS IMPLICAÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de revisão.....	26
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA: uma reflexão a partir das contribuições de bakhtin.....	40
O USO DE FONTES HISTÓRICAS NO ESPAÇO ESCOLAR: resgate da história local como estratégia de ensino e aprendizagem com alunos da escola pública.....	60
QUALIDADE DE VIDA DE PÓS-GRADUANDOS: uma revisão integrativa .....	72
REFLEXÕES DA ATUAÇÃO DO NEUROPSICOPEDAGOGO NO EMPODERAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DIANTE DA DISLEXIA: um estudo de revisão .....	91
ÍNDICE .....	107

**A PRÁTICA DE ENSINO E OS LABORATÓRIOS DE CONTABILIDADE:  
relato de implantação**

Edna Maria Campanhol  
Profa. do Uni-FACEF. Dra. pela Unesp – Franca.  
Marinês Santana Justo  
Profa. do Uni-FACEF. Dra. pela Unesp – Marília.

## **1. INTRODUÇÃO**

Estudantes e professores no processo educativo são entendidos como sujeitos sociais, históricos, competentes e multidimensionais e, todo o contexto escolar deve contribuir para essa visão integral do ser. No ensino superior, assim como durante todo o processo educativo escolar, esses princípios básicos precisam estar presentes nas práticas educativas, que incluem o direito de acessar múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes, agentes.

Para Rocha (2007, p.16 e 17):

O desafio dos docentes de fazerem com que os alunos “aprendam a aprender” poderá ser alcançado com a utilização de metodologias e ambientes adequados, em que o aluno seja o sujeito central e ativo no processo.

Nos projetos educativos estão expressos o reconhecimento da singularidade e diversidade dos relacionados ao movimento do ensino e da aprendizagem. As distâncias entre o que se aprende teoricamente e o que se pratica estão a ficar cada vez mais próximas, numa interação permanente e contextualizada. Na integração entre os conceitos de acessibilidade, de equidade e de sustentabilidade está o compromisso de a Universidade formar pessoas críticas, autônomas e responsáveis consigo mesmas e com o mundo.

Os responsáveis pelo ensino superior da Contabilidade deverão propiciar a construção de um perfil profissional do Contador com base na responsabilidade social e na formação técnico-científica, através de uma abordagem integrada com outras áreas do conhecimento, favorecendo, assim, a formação de profissionais dotados de competências que reflitam a

heterogeneidade das demandas sociais. Este é o entendimento do Parecer CNE/CES 289/2003 e Resolução CNE/CES 10/2004. (BRASIL 2003; 2004).

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho, que estão continuamente sendo exigidos pela sociedade ante à heterogeneidade das mudanças sociais, sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias.

Esse imperativo exige contínuas revisões do Projeto Pedagógico de um curso para que ele seja farol das efetivas demandas, formando profissionais reflexivos e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes.

As habilidades pessoais, entendimento do negócio e participação mais ativa nos processos de gestão passaram a integrar o novo perfil do profissional contábil. Isso porque, no transcorrer da história, a contabilidade também ganhou destacada importância no ambiente das organizações.

O Contador é o responsável por fazer a melhor produção e gerência das informações aos usuários de contabilidade para auxiliar e conduzir a tomada de decisões.

A concorrência por vagas no mercado de trabalho tem exigido ao profissional de Ciências Contábeis capacidade para atender demandas cada vez maiores e, nesse sentido, ele se torna o principal responsável por seu processo formativo, tendo o professor como orientador, como parceiro no desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos.

Para Durso e Otsuru, (2019, p.2º):

O oferecimento de disciplinas que possibilitam integrar os conhecimentos aprendidos ao longo do curso Ciências Contábeis com a prática em sistemas eletrônicos se faz necessário para que os futuros contabilistas possam enfrentar os novos desafios da atuação contábil. Tanto nos cursos EAD quanto presenciais, uma disciplina que permite realizar essa integração é conhecida genericamente como Laboratório Contábil. A Resolução CNE/CES 10 de dezembro de 2016 que estabelece a estrutura curricular do curso de Ciências Contábeis considera obrigatória, no conjunto de disciplinas de formação teórico-práticas, a oferta de laboratório de informática utilizando softwares atualizados para contabilidade.

Esse artigo tem como objetivo apresentar os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem que permitam a entrada do profissional contábil com mais intimidade à prática efetiva nas empresas, via Laboratórios Contábeis.

Não se trata de Laboratório de Informática, apenas. O Laboratório Contábil tradicional sempre esteve presente na IES estudada. Amplia-se, agora, o conceito e a ação do Laboratório Contábil. O aluno se inteira dos problemas da comunidade, é colocado frente a frente com os problemas de seu fazer profissional. O aluno vai à comunidade e propõe ao grupo do laboratório a problema contábil a que foi desafiado. Mediante a curricularização da extensão universitária a sala de aula e a comunidade universitária se interligam na busca de soluções empresariais, integrando teoria e prática, comunidade e universidade.

Através dos Laboratórios Contábeis busca-se uma ação transformadora com três pilares: a comunidade; o professor mediador e o estudante, como protagonista.

A curricularização da extensão, ou creditação (curricular) da extensão, não estava presente no rol de disciplinas oferecidas pela IES em análise, e, nesse sentido, tudo indica que a estratégia prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentada pela Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018, será plenamente atendida com a criação dos Laboratórios Contábeis, espaços de discussão acadêmica de produção de conhecimento, de prática profissional e de relacionamento com a realidade empresarial, local e regional.

Pretende-se colocar nesse Simpósio um Relato de Implantação de Laboratório Contábil . As etapas de implantação ainda não estão concluídas, portanto, ainda não há resultados concretos dos resultados da proposta em implementação.

O artigo está composto por esta Introdução, uma explanação sobre os avanços do ensino de contabilidade no Brasil e, posteriormente, apresenta os Laboratórios que estão sendo implantados, com a descrição das atividades desses complexos núcleos de ensino-aprendizagem em uma unidade universitária.

## 2. AS MUTAÇÕES HISTÓRICAS E A FORMAÇÃO DO CONTADOR

O curso de Ciências Contábeis e Atuariais foi criado por meio do Decreto-Lei n. 7.988, de 22 de setembro de 1945, período em que o Brasil passava por mudanças significativas no campo do desenvolvimento de suas técnicas produtivas e administrativas. Era o período pós Segunda Guerra Mundial (PELEIAS et al., 2007).

A Lei nº. 1.401/1951 dividiu o curso de Ciências Contábeis e Atuariais, em graduações distintas: Ciências Contábeis e Ciências Atuariais. Por meio desta, as disciplinas impostas pelo Decreto-Lei nº. 7.988/1945 sofreram algumas alterações.

A Lei nº. 4.024/1961 criou o Conselho Federal de Educação (CFE) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, refletindo no curso de Ciências Contábeis (FREITAS et al., 2011).

O CFE, através do Parecer nº. 397/1962 dividiu o curso de Ciências Contábeis, em ciclos de formação básica e formação profissional. (FREITAS et al., 2011, p. 3-4).

Posteriormente, a Lei nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, revogando a Lei nº. 4.024/1961.

O Art. 43 esclarece a finalidade da educação superior: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que

vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

No que tange os cursos superiores de Ciências Contábeis no ano de 2004 a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES), aprovou a Resolução nº. 10/2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis.

Soares (2011, p.38) destaca que:

“[...]a matriz curricular sofreu inúmeras alterações com o decorrer do tempo. Várias disciplinas foram incluídas e outras tantas foram excluídas. Pode-se notar que a legislação mais antiga tratava de um conjunto de disciplinas menos variado que a legislação recente.

Dessa resolução mais recente, por exemplo, extraem-se as competências e habilidades mínimas exigidas na formação profissional do futuro contabilista, sem foco nessa ou naquela disciplina, tais como: I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais; II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil; III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais; IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis; V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão; VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante a sociedade, gerando também

informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania; VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação; VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais. (BRASIL, 2004, Art. 4º).

Há que se considerar que essas diretrizes devem ser contempladas pelos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação e implementadas em sala de aula através dos conteúdos programáticos e por professores qualificados para tanto.

Quanto a Estrutura Curricular dos Cursos de Ciências Contábeis no Brasil, as IES têm autonomia para elaborar seus currículos, devendo, porém, obedecer a Resolução nº 10/2004 do CES/MEC que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis.

Os conteúdos homologados pela Resolução para a formação dos Contadores, oferecidos pelos cursos de graduação das IES devem contemplar a Formação Básica e a Formação Profissional, com conhecimentos teóricos e práticos.

Incluem estudos relacionados com áreas do conhecimento, como administração, economia, direito, métodos quantitativos, matemática e estatística. E, estudos específicos atinentes às teorias da contabilidade, incluindo as noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não governamentais, de auditorias, análises, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado.

Além disso, inclui o Estágio Curricular Supervisionado, as Atividades Complementares, os Trabalhos de Conclusão de Curso e Artigos Científicos.

É importante destacar que a Resolução 10/2004, em seu Art. 5º, evidencia a inclinação dos cursos de Ciências Contábeis às exigências de organismos internacionais, tais como a Organização Mundial do Comércio

(OMC ) e deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando. Note-se que a pela Resolução do CNE 10/2004 é preciso levar em consideração o cenário mundial e o processo de globalização, que tem estimulado o mercado contábil a concentrar esforços que possam preparar com qualidade os profissionais a atuarem nesse cenário.

Em sintonia com o seu tempo, sem prejuízo da Resolução que é de 2004, a unidade universitária em estudo, está no processo de implantação de quatro Laboratórios Contábeis, que fogem da característica de estrito Laboratório de Informática, destinado a servir de ferramenta para a aula. Inspirados no Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentada pela Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018, poderão ser celeiro de soluções contábeis-empresariais importantes para a sociedade, de pensamentos inovadores na elaboração de artigos científicos, softwares, livros etc.

### **3. OS LABORATÓRIOS CONTÁBEIS PARA INTEGRAÇÃO DA TEORIA E PRÁTICA**

A Resolução CNE/CES 10/2004 conferiu liberdade às IES na definição da composição curricular para alinhamento com o perfil do profissional que se pretende formar e os Laboratórios de Contabilidade estão nessa esteira de pensamento. Essa liberdade alcançada pela flexibilização curricular é um marco na evolução dos currículos. Abriu caminhos para que os acadêmicos estejam prontos para novos postos de trabalho e exercerem com consciência com cidadania, autonomia, senso crítico e desenvolvimento intelectual são pontos chaves no processo de inserção social e profissional.

O Curso de Ciências Contábeis da IES, foco de estudo nesse artigo, está estruturado em 8 Semestres. Alguns questionamentos sobre os



conteúdos das disciplinas e sua assimilação e exigências do mercado ensejaram a reflexão sobre o perfil do profissional a ser formado na unidade universitária.

O aprimoramento do processo didático-pedagógico do ensino, da pesquisa e, ainda, da extensão de serviços à comunidade embasaram a necessidade de delinear um novo perfil para o profissional contábil a atuar no mercado carente de recursos humanos competentes, reflexivos, com iniciativa e criatividade.

A teoria e a prática estão sendo integradas nas práticas laboratoriais. Os Laboratórios Contábeis são espaços físicos, com equipamentos e acesso a base de dados que facilitem o desenvolvimento da prática contábil nos aspectos da vocação do Centro Universitário – ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade.

A curricularização da extensão, ou creditação (curricular) da extensão, estratégia prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), foi regulamentada pela Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 e, se constitui para a Instituição em oportunidade de fazer a integração entre a comunidade, o professor e o aluno agente do processo educacional.

### **3.1 Laboratório Contábil I - Assessoria Técnico Operacional**

Trata-se de um espaço físico e virtual, via página específica no *site* do Departamento de Ciências Contábeis da IES em estudo, em construção. O espaço físico integrado, em forma de sala de aula e atendimento ao público, é composto de equipamentos tecnológicos de informática, com rede de internet e softwares específicos de contabilidade.

Está em sintonia com os estudos ligados à teoria e prática desenvolvidos nos primeiros conhecimentos da Contabilidade e, podem construir conhecimento em forma de artigos, softwares e outros, e, prestar assessoria contábil à comunidade nas áreas de:

Assessoramento sobre o porte da empresa: MEI; ME (Microempresa); EPP (Empresa de Pequeno Porte); Empresas de médio porte de comércio e de serviço; Empresa de grande porte.

Criação de Plano de Negócios; PDCA com a comunidade empresarial

Refletir sobre Missão, Visão, Valores da Empresa.

Assessorar sobre o tipo societário da Empresa MEI; EIRELI; Empresário Individual; Sociedade Empresária Limitada (LTDA); Sociedade Simples: Sociedade Simples Limitada e a Sociedade Simples Pura; Sociedade Anônima e Sociedade Limitada Unipessoal.

Estudar junto com o cliente e entender na prática o tipo de Enquadramento Fiscal, o regime tributário - Simples Nacional; Lucro Presumido ou Lucro Real.

Conhecer e praticar a emissão do DAS (Documento de Arrecadação do Simples Nacional).

Assessorar sobre detalhes do Simples Nacional.

Conhecer para assessorar clientes sobre tributos como: PIS (Programa de Integração Social); COFINS (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social); IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados); ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços); CSLL (Contribuição Social sobre o Lucro Líquido); ISS (Imposto sobre Serviços); IR (Imposto de Renda); INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) patronal (opcional); IRPJ (Imposto de Renda da Pessoa Jurídica)

Conhecer e Assessorar em extensão à comunidade sobre empresas que tenham algum tipo de isenção fiscal; que recebam seu capital de fora do Brasil;

Conhecer e orientar a criação e assessoramento de empresas dos setores financeiro, do Terceiro Setor e do Agronegócio.

Construir junto com os clientes da assessoria um Plano de Comunicação visual e de Marketing da Empresa – Logotipo, cores etc.

Abertura e Registro de Empresas;

Pesquisa de Classificação de Atividades;

Pesquisa de Nomes de Empresas e Registro de Marcas, de Patentes;

Fazer simulações sobre o melhor enquadramento fiscal da empresa

Elaboração e orientação no Registro de Contratos Sociais;  
Fazer o Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ);  
Fazer o Registro na Junta Comercial;  
Conhecimento prático de Serviços de Consulta e Registro Online:  
Jucesp; REDESIM; IBGE-CNAE; SEBRAE, CEF-FGTS; INSS etc.

Assessorar abertura de conta bancária empresarial  
Manuseio de documentos fiscais;  
Conseguir Alvarás e Licenciamentos;  
Conhecimento quanto ao cumprimento de várias obrigações ou normas legais.

Entender os softwares de Contabilização;  
Conhecer os processos de cálculos e contabilização da Folha de Pagamento

Exercitar a prática de lançamentos básicos de empresas, com os *softwares* oficiais de governos municipais, estaduais e federais, bem como de *softwares* comerciais assinados pela IES, ou recebidos como gratuidade pelos desenvolvedores, ou criados por professores e/ou alunos da IES.

Com relação à elaboração das demonstrações os alunos adquirem habilidade em confeccionar todos os Demonstrativos Contábeis.

Trata-se de integrar ensino, pesquisa e extensão em forma de soluções empresariais advindas das necessidades da comunidade, de forma demonstrada em currículo comprometido com a realidade social.

## **2.2 Laboratório Contábil II - Práticas Gerenciais**

Trata-se de um espaço físico e virtual, via página específica no *site* do Departamento de Ciências Contábeis da IES em estudo, em construção.

O espaço físico integrado, em forma de sala de aula e atendimento ao público, é composto de equipamentos tecnológicos de informática, com rede de internet e softwares específicos de contabilidade.

Está em sintonia com os estudos ligados à teoria e prática desenvolvidos nos conhecimentos gerenciais da Contabilidade e, podem

construir conhecimento em forma de artigos, softwares e outros, e, prestar assessoria contábil à comunidade nas áreas.

O Laboratório II - Laboratório de Práticas Gerenciais propiciará condições estruturais de se operar com práticas gerenciais pelo domínio do conhecimento e das habilidades adquiridas em controles, formação de preços de vendas, custos, tomada de decisões, tanto no aprendizado, quanto no atendimento à comunidade.

Prestará assessoria em decisões sobre aquisição ou aluguel de ativos imobilizados de produção, de comercialização e de distribuição;

Praticar e assessorar na formação de preço de produtos, mercadoria e serviços;

Contribuir com as empresas que buscam o Laboratório na elaboração de orçamentos;

Contribuir com o público que busca assessoria para decidir sobre busca de financiamentos de casa própria, de capital de giro, de capital “permanente”.

Auxiliar em controles financeiros, estocagem e custos pelas empresas nos diversos softwares, Excel e outros.

Contemplará a integração entre ensino, pesquisa e extensão em forma de soluções empresariais advindas das necessidades da comunidade, de forma demonstrada em currículo comprometido com a realidade social.

### **2.3 Laboratório Contábil III - Práticas de Auditoria e Perícia Contábil**

Trata-se de um espaço físico e virtual, via página específica no *site* do Departamento de Ciências Contábeis da IES, em construção.

O espaço físico integrado, em forma de sala de aula e atendimento ao público, é composto de equipamentos tecnológicos de informática, com rede de internet e softwares específicos de contabilidade.

Está em sintonia com os estudos ligados à teoria e prática desenvolvidos nos conhecimentos de perícia contábil e de auditoria contábil, podem construir conhecimento em forma de artigos, softwares e outros, e, prestar assessoria contábil à comunidade nas áreas.

Opera com possibilidades de práticas em Auditoria e Perícia pelo domínio do conhecimento e das habilidades adquiridas em legislação e práticas de peritagem e auditagem, como em:

### PERÍCIA

I. Elaborar cálculos contratuais de honorários periciais baseado nas normas da profissão e preços de mercado;

II. Realizar cálculos de cases tributários, trabalhistas, sob a rege das práticas contábeis, aplicando as tecnologias da informação e comunicação, como por exemplo o Excel;

III. Desenvolver petições, laudos, quesitos com base no código de processo civil, aplicando a tecnologia da informação e comunicação como word;

IV. Exercitar pesquisas na busca e acesso de conhecimentos aplicados á práticas periciais, desenvolvendo banco de dados para pesquisas;

V. Desenhar um fluxo informacional das etapas do processo da perícia judicial e extrajudicial, incluindo atores, prazos, locais;

VI. Elaborar “Cartilha” sobre a profissão de Perito Contábil e Assistente Técnico;

VII. Elaborar metodologias de captação, armazenamento e proteção de dados de colaboradores, clientes e fornecedores, a fim de prevenir litígios em função da Lei geral de proteção de dados.

VIII. Desenvolver conteúdos informativos direcionados aos empresários, e escritórios contábeis, sobre câmara de arbitragem, e quais litígios contábeis podem ser resolvidos na arbitragem.

IX. Desenvolver parcerias com câmaras de arbitragem da cidade, a fim de proporcionar aos estudantes espaços e conteúdos para pesquisa e extensão.

### AUDITORIA

I. Desenvolver relatório do auditor independente, cartas de confirmação externa (Circularização), e outras comunicações e documentos (WPs) com base nas normas e processos de auditoria, aplicando a tecnologia da informação e comunicação, como o word.;

II. Desenvolver matriz para registrar e documentar o planejamento da auditoria com base nas normas aplicáveis, utilizando diversas tecnologias da informação e comunicação, como *word, Excel, Power point*;

III. Exercitar pesquisas na busca e acesso de conhecimentos aplicados á práticas de auditoria, desenvolvendo banco de dados para pesquisas;

IV. Desenhar um fluxo informacional das etapas do processo da auditoria contábil interna e externa;

V. Elaborar “Cartilha” sobre a profissão do Auditor Independente;

VI. Realizar visita técnica em empresa da cidade (Magalu por exemplo), com objetivos de conhecer controles internos, que são bases e pilares para demonstrações contábeis livres de distorções relevantes.

VII. Desenvolver fluxos, métodos e requisitos, fundamentados nas práticas contábeis e de auditoria para implantação de controles internos. Como exemplo: controle interno para compras, financeiro e outros processos.

A dinâmica desse Laboratório indicará a reflexão de alunos, professores e comunidade na busca de alternativas criativas aos problemas empresariais e criação do conhecimento conjunto.

#### **2.4 Laboratório Contábil IV - Análises dos Demonstrativos Contábeis e Avaliação de Empresas**

Trata-se de um espaço físico e virtual, via página específica no site do Departamento de Ciências Contábeis da IES em estudo, em construção.

O espaço físico integrado, em forma de sala de aula e atendimento ao público, é composto de equipamentos tecnológicos de informática, com rede de internet e softwares específicos de contabilidade.

Está em sintonia com os estudos ligados à teoria e prática desenvolvidos nos conhecimentos de análises contábeis das empresas, via Demonstrativos Contábeis, e podem construir conhecimento em forma de artigos, softwares e outros, e, prestar assessoria contábil à comunidade nas áreas.

Opera com possibilidades de práticas em análise e avaliações de empresas pelo domínio do conhecimento e das habilidades adquiridas em Balanços publicados pela Mídia e/ou Balanços trazidos pela comunidade empresarial local e regional para consultoria. Pode incluir trabalhos e consultorias sobre:

Estrutura da Empresa sob os aspectos patrimoniais, de resultado, de fluxos de caixa de riqueza criada e distribuída, mutações do Patrimônio dos sócios e ou acionistas;

Evolução Empresarial sob os aspectos patrimoniais, de resultado, de fluxos de caixa de riqueza criada e distribuída, mutações do Patrimônio dos sócios e ou acionistas;

Análise de Liquidez;

Análise de Endividamento;

Análise de Rentabilidade, os retornos;

Análise de Prazos Médios de estocagem, recebimento de clientes, pagamento de fornecedores, ciclo operacional, ciclo econômico, ciclo financeiro;

Análise de Solvência; Análise de Imobilizações técnica e financeira;

Avaliação EBTDA;

Esse Laboratório terá condições de elevar o nível de reflexão sobre o saber contábil para além das rotinas e cumprimento de obrigações acessórias e incluir discussão sobre o valor de manutenção do capital, expansão da riqueza, conhecimento real da situação empresa, gerando conhecimento científico sistematizado, de/para alunos, professores e comunidade em geral.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De forma geral, a modernização das instituições de ensino e dos currículos dos cursos de Ciências Contábeis em todo país é um imperativo.

A criação de Laboratórios é imprescindível ante o impacto tecnológico na gestão das empresas, onde a vantagem competitiva ultrapassou

o controle assentado no registro de débitos e créditos, para se ramificar em habilidades no uso da Tecnologia da Informação, em atendimento às das novas exigências do mercado contemporâneo, que são de usufruir da informação de qualidade de forma tempestiva.

Trata-se de produzir informações contábeis qualificadas em todas as áreas – desde a criação da empresa, contabilização, controles, elaboração de peças informativas, pareceres, peritagem, auditoria. Cabe sistematizar tais conhecimentos de forma a valorizar o esforço humano na lida com constante com problemas empresariais e profissionais em geral.

O contador precisa ser formado com a visão integrada entre empresa-sociedade moderna, capaz de compreender o micro e macro ambiental e alinhar os fatores econômicos aos sociais do desenvolvimento de empresas e de nações. Assim, deve-se priorizar o desenvolvimento de competências, habilidades, valores que dê a ele condições de inserção social e profissional.

A remodelagem curricular feita pela IES em estudo, no Curso de Ciências Contábeis parte do pressuposto de se atentar para uma formação global do Contador. Há de haver limitações na implantação que se inicia em 2021 e se completa em 2024. No entanto, os desafios serão enfrentados mediante reuniões, treinamentos e adaptações às possibilidades docentes e discentes, sem, contudo, recuar no funcionamento de tais Laboratórios de prática contábil vinculados à realidade social.

A formação de contadores com competência para atuar no mercado globalizado, no que tange o papel das IES, foco do estudo nesse artigo, já está contemplada em seu projeto pedagógico do curso, com todas as disciplinas afinadas com as Normas Internacionais de Contabilidade. A elaboração do currículo, inclusive no que se refere ao funcionamento dos Laboratórios, teve como premissa básica a adequação ao contexto econômico no qual estão inseridos, em que a formação dos profissionais possa responder aos desafios que o mundo lhes coloca.

No processo educativo, via Laboratório, o estudante passa a vivenciar as transformações sociais, pois as demandas virão da comunidade e, assim ele deixa de ser um mero receptor e vai se beneficiar de suas próprias



ações em suas relações com as empresas, os representantes de classes profissionais, os órgãos públicos etc. O professor passa a ser um mediador.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 289/2003. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Brasília: CNE/CES, 2003. Disponível em: . Acesso em: 11 agosto 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 269/2004. Alteração do Parecer CNE/CES nº 289/2003 e da Resolução CNE/CES nº 6/2004, relativa a Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis. Brasília: CNE/CES, 2004b. Disponível em: Acesso em: 11 agosto 2021.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CES 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 10/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004. Acesso em: 11 Agosto. 2021.

DURSO Samuel de Oliveira e OTSURU, Carolina Moreira. Aplicando o Conhecimento: o uso de laboratório de contabilidade no ensino a distância. São Paulo/Sp. Fipecafi. Julho/2019. Acesso em: 11 agosto 2021.

FREITAS, L. L.; MACHADO, D. G.; DOMINGUES, M. J. C. S. A graduação em Ciências Contábeis na Universidade Federal do Rio Grande - FURG: sua evolução através de um resgate histórico. SINERGIA, Rio Grande, v. 15, n. 1, 2011. Acesso em 11 agosto 2021.

ROCHA, Luís Fernando da. Laboratório de contabilidade: uma contribuição no processo de ensino-aprendizagem sob o enfoque da integração teoria-prática. SP. FECAP (Dissertação de Mestrado). 2007. Acesso em : 11 de agosto de 2021.

SOARES, Sandro Vieira; RICHARTZ Fernando; VOSS, Barbara de Lima e FREITAS, Claudio Luiz de. Evolução do currículo de contabilidade no Brasil desde 1809. DOI: <http://dx.doi.org/10.16930/2237-7662/rccc.v10n30p27-42>. Revista Catarinense da Ciência Contábil – CRCSC – Florianópolis, v. 10, n. 30, p. 27-42, ago./nov. 2011. Acesso em : 11 agosto 2021

PELEIAS, I. R.; SEGRETI, J. B.; SILVA, G. P.; CHIROTTO, A. R. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. R. Cont. Fin. USP, São Paulo, Edição 30 anos de doutorado, p. 19-32, jun. 2007. Disponível em: . Acesso em: 11 agosto 2021.

## **AS IMPLICAÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de revisão**

Gustavo Henrique Gonçalves  
Doutorando em Ciências – UEMG  
gustavo.goncalves@uemg.br

Evellin Maria Gonçalves Rodrigues  
Graduanda em Licenciatura em Educação Física – UEMG  
Evellinmariaa123@gmail.com

Guilherme Augusto Bertelli Fernandes Clemente  
Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional – Uni-FACEF  
engenheriocivilguilherme@yahoo.com.br

### **1. INTRODUÇÃO**

A neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos das neurociências aplicada à educação, com interfaces da pedagogia e psicologia cognitiva que tem como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e o ensino-aprendizagem humano numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional (COSENZA; GUERRA, 2011).

Hoje em dia, Consenza e Guerra (2011) complementam que, ao mesmo tempo em que as descobertas neurocientíficas incentivam a comunidade científica, a sociedade, a escola se questiona como agregar os conhecimentos inseridos pela área. Visto que, para muitos pesquisadores é cedo para falar em uma aplicação prática da neuropsicopedagogia na sala de aula, destacando que inúmeras pesquisas cujos resultados são divulgados com certa vanglória ainda se encontram em um nível experimental inicial. Por conseguinte, observa-se que o momento para aprender mais sobre o assunto é propício.

Com isso, Gardner (1995) mostra que a inteligência não é uma propriedade única da mente humana, mas a interação entre as competências diversas, ou seja, as inteligências. Nesse sentido, cada competência tem seu próprio processo de evolução de desenvolvimento e é relativamente

independente das demais. Vale mencionar que, as competências não desenvolvidas ficam inertes e cada uma delas é vulnerável e pode ser prejudicada por traumas ou ferimentos em áreas específicas do cérebro.

Todavia, a neurociência tornou-se uma das mais prósperas áreas de pesquisa multidisciplinar atualmente. A finalidade primordial da neurociência juntamente com a terminologia de neuropsicopedagogia é buscar compreender devidamente os processos mentais pelos quais se percebe o que ocorre ao seu redor, de que forma se age, aprende-se e faz o ser humano ter lembranças (CURY, 2007).

Cury (2007) complementa que o ser humano há tempos busca explicar o comportamento em termos das atividades neurais e como o sistema nervoso organiza seus milhões de células nervosas individuais para gerar o comportamento.

De fato, questiona-se de que forma as pessoas aprendem? O que acontece no cérebro quando o indivíduo adquiriu conhecimentos, habilidades ou atitudes? Ressalta-se que todas essas questões interessam a todos há séculos. Sendo assim, os cientistas começaram a entender como o cérebro jovem se desenvolve e como o cérebro maduro aprende. Nesse contexto, a neurociência aplicada à educação, entre outras disciplinas, vem contribuindo para o avanço desse conhecimento.

Além disso, o processo de ensino-aprendizagem é decorrência direta da neuroplasticidade, considerando que o cérebro humano não finaliza seu desenvolvimento, mas reestrutura-se, reorganiza-se constantemente; dessa forma a busca de novas ideias referente à cognição e o desenvolvimento podem dar novas direções para a educação; sendo que a neurociência e a educação venham ser uma proposta que vem crescendo cada vez mais na atualidade e vem se constituindo num campo de interseção entre educação e neurociência com o conceito de neuropsicopedagogia (CURY, 2007).

A hipótese mais viável para a questão se refere ao processo de ensino-aprendizagem, onde educadores e pais, através de suas práticas pedagógicas e educacionais, propiciam os estímulos necessários que atentam as transformações em circuitos neurais culminado com desenvolvimento e

reorganização da estrutura cerebral, cuja função essencial é resultar em novos comportamentos, ou seja, aprendizado (SILVEIRA, 2010).

O objetivo do trabalho foi compreender as implicações da neuropsicopedagogia no processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil. Dentre os objetivos específicos, são: entender o cérebro e refletir o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

A importância desta pesquisa se fundamenta na necessidade de investimento na Educação Infantil e o problema de ensino-aprendizado, buscando-se aplicar a neurociência e considerando o cérebro como sendo o órgão responsável pelo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica, por meio da consulta dos trabalhos de autores renomados, como: Araújo (2011), Consenza e Guerra (2011) e Lent (2008); pontuando as implicações da neuropsicopedagogia no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, o que possibilita conhecer uma grande quantidade de material teórico enriquecendo a pesquisa, com o intuito de atingir os objetivos propostos (PÁDUA, 2019).

Ademais, Pádua (2019) diz que a pesquisa bibliográfica é uma das etapas mais importantes de qualquer outro tipo de pesquisa, pois trabalha com a coleta de dados documentais, remetendo-se a consulta de livros, arquivos de bibliotecas, índices ou catálogos bibliográficos, bancos de dissertações e teses, conforme o estudo em questão que buscou em ferramentas como *Scielo*, *Lilacs*, Portal Educação, Psicologado, SBNPp, Nova Escola e outras.

Pádua (2019) acrescenta que, esta é uma modalidade de pesquisa que consiste na construção efetiva de uma investigação, com palavras-chave: neuropsicopedagogia, psicopedagogia, Educação Infantil, ensino-aprendizagem e educação; após a escolha de um assunto, sendo necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema proposto com a finalidade de levantar as contribuições culturais e científicas já existentes sobre o tema, também explorando áreas nas quais auxiliam no levantamento de problemas e as resoluções destes.

Posteriormente, o estudo foi mencionado da seguinte maneira: explicação do entendimento do cérebro e posteriormente o desenvolvimento da criança para que os educadores atuem da melhor forma possível preocupando com o crescimento da criança e levando em consideração o termo de neuropsicopedagogia.

## **2. A COMPREENSÃO DO FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO**

Efetivamente, cada ser humano possui um cérebro cujas partes, número de células, componentes químicos e funcionamento são determinados pela genética da espécie. Esse é o componente físico, digamos assim, do cérebro. A partir dele se dá o desenvolvimento do cérebro que se efetua pela formação de um mapa neuronal, ou seja, o conjunto de redes neuronais criadas pelas sinapses entre os neurônios (SILVEIRA, 2010).

Assim, o cérebro humano realiza diversas tarefas de grande relevância, conforme Silveira (2010):

- a) Controlar a temperatura corpórea, pressão arterial, frequência cardíaca e a respiração;
- b) Absorver milhares de informações decorrentes dos vários sentidos (visão, audição, olfato);
- c) Controla o movimento físico ao andar, falar, ficar em pé ou sentar;
- d) Controla o processo de pensar, sonhar, raciocinar e sentir emoções.

Ressaltando que, todas essas atividades são coordenadas, controladas e reguladas por um órgão que tem mais ou menos o tamanho de uma pequena couve-flor, ou seja, o cérebro (MIETTO, 2013).

Mietto (2013) afirma que é importante destacar que o conjunto: cérebro, medula espinhal e nervos periféricos compõem um sistema de controle e processamento integrado de informações. Além disso, o estudo científico do cérebro e do sistema nervoso é denominado de neurociência ou neurobiologia. Inicia-se atribuindo uma visão global sobre esse órgão.

Considerando que no cérebro encontra-se:

O universo intrincadamente organizado e internamente consistente, estabelecido como resultado da experiência, não da instrução, e integrado em um todo coerente como resultado de uma permanente aprendizagem e pensamentos adquiridos com total desenvoltura (SMITH, 1999, p. 74).

Nessa perspectiva, pode-se salientar que o funcionamento do cérebro é muito complexo. De tudo o que o cérebro processa, algumas coisas ficam armazenadas na memória (que chamamos de memória de longa duração) e outras são esquecidas (permanecem brevemente na memória e desaparecem chamadas de memória de curta duração) (SMITH, 1999).

Pelo contexto, analisa-se que na mente existe uma determinada teoria de como o mundo é para o ser humano. Sendo que essa teoria é altamente complexa e corresponde necessariamente à síntese de toda experiência vivenciada, atribuições de valores, conhecimentos, lugar social. Sendo que, somente se consegue atribuir sentido ao mundo por meio da relação com a teoria pessoal; ou seja, no processo de ensino-aprendizado, quando se obtém um novo conhecimento, acaba-se modificando e elaborando com essa teoria (ARAÚJO, 2011).

Por conseguinte, Araújo (2011) pontua que por meio da experimentação que se desenvolvem as teorias de mundo, visto que quando o ser humano levanta as hipóteses referentes aos fatos, fenômenos, eventos; testando, modificamos, alteramos, confirmando, confrontando ou não essas hipóteses por meio de experimentos.

Ademais, é possível ressaltar que os referidos experimentos são situações de ensino-aprendizagem e o ensino-aprendizagem é a base da compreensão e vice-e-versa, conforme destaca:

Não podemos separar a aprendizagem da compreensão. A compreensão é essencial para aprender e aprender é à base da compreensão. A compreensão e a aprendizagem são, fundamentalmente, a mesma coisa. Para compreender, precisamos prever, para aprender, devemos construir hipóteses, e tanto a previsão como a construção de hipóteses surgem da nossa teoria de mundo. A única diferença é que as previsões são baseadas em algo que já faz parte de nossa teoria de mundo (SMITH, 1999, p. 87).

Para o ensino-aprendizagem no âmbito escolar, levar em consideração o desenvolvimento do cérebro não é uma opção teórica, mas uma necessidade, pois o ensino-aprendizagem dos conhecimentos escolares

ocorre em função do desenvolvimento e funcionamento do cérebro (SMITH, 1999).

Devido a isto, é indescritível visualizar as inúmeras possibilidades de conexões neurais realizadas no encéfalo para que um simples movimento possa ser realizado (LENT, 2008).

Destacando que, mesmo leigos na área de neurociência, sem o pleno domínio do vocabulário específico usualmente empregado, a partir do uso da imaginação, verifica-se que os mesmos são capazes de visualizar a complexidade e a grande competência do sistema nervoso exercendo sua atividade basilar. A ação é acordar, trabalhar, comer, divertir-se, andar, dormir, sonhar, sentir e, inclusive, imaginar, são atividades realizadas e coordenadas pelo sistema nervoso (CURY, 2007).

Acrescentando que, a prática pedagógica que for planejada e executada não levando em consideração os processos internos mentais da espécie humana terá grande possibilidade de levar o educando a uma situação de não ensino-aprendizagem, comprometendo inclusive no período da Educação Infantil.

De acordo com Silveira (2010) a literatura apresenta pesquisas desenvolvidas afirmando que o cérebro divide-se em dois hemisférios sendo que o temperamento de cada indivíduo apresenta uma relação direta com a utilização desses hemisférios. Sendo que, as pessoas que apresentam o lado esquerdo mais desenvolvido apresentam a tendência de empregarem o mesmo de forma relacionada à lógica, a matemática sendo detentor de inúmeras habilidades relacionadas à ação de planejar e organizar suas ações, visto que esse é considerado o lado mais intuitivo do ser humano. Consequentemente, pode-se verificar que esses indivíduos são mais introspectivos, sentimentais, amorosos, delicadas e por fim, mais racionais.

Em relação ao lado direito do cérebro, observa-se que o mesmo é diretamente responsável pela imaginação criativa, à serenidade, a capacidade de síntese, a facilidade de memorizar. Nota-se que as pessoas que empregam mais esse lado do cérebro, são detentores de maiores habilidades referentes ao processo de analisar os esquemas e técnicas referentes às oratórias (LENT, 2008).



Para que a memória funcione de forma adequada no processo de informação; faz-se necessário a busca da integração entre os dois hemisférios, equilibrando o uso das potencialidades. Como se processam as diversas informações de nosso cotidiano o cérebro acaba se tornando seletivo, preservando somente as informações que o impressione desenvolvendo a capacidade para fixação dos fatos (SILVEIRA, 2010).

Quando o educador tem acesso a conhecimentos sobre desenvolvimento humano, ele tem a possibilidade de ajustar, adaptar ou criar suas formas de ensinar, bem como de propor atividades que o educando precisa de fato realizar para se apropriar do conhecimento.

Como esclarece o seguinte fragmento:

Em função dos estudos desenvolvidos por inúmeros pesquisadores pode-se obter a conclusão de que tornar-se necessário estimular as áreas do cérebro com a finalidade de auxiliar os neurônios a desenvolverem novas conexões; educar as crianças desde a mais tenra idade em um ambiente enriquecedor, estimulando a linguagem falada, cantada, escrita criando um clima estruturado com afetividade diversificando positivamente as sensações, com a presença de cor, de música, de interações sociais, e de jogos visando o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e memórias futuras; favorecendo assim o seu processo de aprendizagem (SILVEIRA, 2010, p. 1).

Considerando os estados mentais gerados por padrões de atividade neural, observa-se que o conhecimento, definido como sendo o processo que norteia o fluxo cognitivo de um estado mental para outro, o mesmo deve ser codificado nas conexões neurais (CURY, 2007).

Os conhecimentos sobre o cérebro devem ser auxiliares, esclarecedores para o educador: eles podem colaborar na elaboração de uma didática alinhada com os processos mentais em cada período de desenvolvimento, inclusive da Educação Infantil.

## **2.1 A criança no seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil**

O desenvolvimento infantil é caracterizado como sendo um processo de abertura e expansão, no sentido de tornar-se mais maduro, complexo e completo. Sucessivamente, observa-se que o termo pode ser

aplicado em relação à impressão global da criança e envolve necessariamente um processo de crescimento e aumento no entendimento, compreensão, na obtenção de novas habilidades bem como em relação à busca de respostas comportamentais mais sofisticadas (ROCINHOLI; LACHAT; OLIVEIRA, 2008).

O sistema de comportamento da criança é altamente complexo e, sendo que o desenvolvimento da mesma passa a envolver uma habilidade de representação mental, denominada modelo interno de funcionamento, que se refere a representações das experiências da infância diretamente relacionadas às percepções do ambiente, de si mesmo e ainda em relação às figuras de apego (BOWLBY, 1989).

De acordo com as hipóteses apontadas por Bowlby (1989), as experiências precoces com o cuidador primário se generalizaram posteriormente nas expectativas sobre si mesmo, dos demais bem como do mundo em geral, com a presença de implicações relevantes na personalidade em desenvolvimento.

Para Waters, Hamilton e Weinfield (2000) são demonstradas que em função da idade e o desenvolvimento cognitivo, as representações sensório-motoras das experiências atribuem uma base segura na infância é que dão origem à representação mental, através de um processo na qual a criança edifica determinadas representações cada vez mais complexas.

Furman *et al.* (2002) lecionam que o termo *working models* (modelo de funcionamento) foi empregado inicialmente por Bowlby (1989) para descrever as representações ou expectativas que direcionam o comportamento próprio, e que servem como uma base de predição e interpretação do comportamento de outras pessoas às quais se é apegado.

Os *working models* encontram-se diretamente relacionados com os sentimentos de disponibilidade das figuras de apego, com a possibilidade de recebimento de suporte emocional em momentos de estresse e, de forma geral, com a forma de interação com essas figuras (SILVEIRA, 2010).

Bowlby (1989) em seus estudos descreveu o processo de construção dos modelos internos de funcionamento em função dos termos de modelo de apego. Assim, a criança constrói um modelo representacional interno de si mesma, dependendo necessariamente de como foi cuidada.

Posteriormente, em sua vida, observa-se que esse modelo internalizado possibilita que à criança, quando o sentimento é de segurança em relação aos cuidadores, acreditar em si própria, vindo a tornar-se independente e assim, explorar sua liberdade (ROCINHOLI; LACHAT; OLIVEIRA, 2008).

Verifica-se que cada indivíduo forma um "projeto" interno a partir das primeiras experiências com as figuras de apego. Muito embora essas representações tenham sua origem muito cedo no desenvolvimento, sendo que as mesmas continuam em uma lenta evolução, sob o domínio sutil das experiências relacionadas ao apego da infância. Além disso, a imagem interna, tentada com os cuidadores primários, é considerada a base primordial para todos os relacionamentos íntimos futuros. Observa-se que a sua influência surge já nas primeiras interações com outras pessoas, muito embora as figuras de apego expressem-se nos padrões de apego e de vinculação que o indivíduo apresentará em suas interações interpessoais significativas (BRETHERTON; MUNHOLLAND, 1999).

Portanto, a mentalização ou função reflexiva possibilita à criança entender dentre as suas limitações às atitudes dos outros e, por conseguinte, atura de forma adaptada em contextos interacionais específicos (ROCINHOLI; LACHAT; OLIVEIRA, 2008).

Considerando que os cuidadores primários diferem na forma de interagir com suas crianças, essas, por conseguinte, terão o desenvolvimento e as percepções de seus estados mentais e dos demais relacionados à observação que farão do mundo mental dos seus respectivos cuidadores (FONAGY; TARG, 1997).

Deste modo, a mentalização organiza a experiência individual e o comportamento dos outros em termos de construtos do estado mental. Somando que,

A relevância da cognição social na formação do modelo de funcionamento interno. O conceito de cognição social inclui o pensar sobre o que as pessoas deveriam fazer como elas se sentem e a forma como um indivíduo que pensa sobre os outros. A cognição social reconhece a criança como ativa e interativa em seu mundo, atribuindo a ela um papel construtivo no seu desenvolvimento. Assim, a criança possui um papel pensante no mundo das pessoas (RAMIRÉS, 2003, p. 405-406).

Ainda, o referido autor argumenta que, em função disso, é necessário que se pense sobre como a criança percebe o que se faz a ela, e não apenas direcione a atenção ao que lhe acontece.

Em relação às primeiras representações que constituem o modelo interno de funcionamento, as mesmas são formadas e esquematizadas pela organização da memória em termos do que a criança necessita e é correspondida na busca de propiciar a mesma segurança e conforto, sendo que o reflexo disso será inserido na experiência social real, posteriormente (COLLINS; READ, 1994).

Decorrente de outros modelos internos de funcionamento, observa-se que ocorre uma tendência de recriação, em relação às relações atuais do indivíduo, do padrão de modelo interno de apego primário. Dessa forma, os padrões estabelecidos na infância são encarados como duradouros por intermédio das diversas fases do ciclo vital, muito embora sejam menos evidentes em adolescentes e adultos (BOWLBY, 1989).

Em um estudo longitudinal Fonagy e Targ (1997) buscaram demonstrar a estabilidade do apego, considerando que as relações parentais e rupturas de vínculos primários por perda ou abandono representam um impacto transcendente ao desenvolvimento individual.

Em relação à função das figuras de apego na formação dos working models, verifica-se a presença de uma estreita relação com a forma pela qual essas figuras observam as indicações precoces de intencionalidade de suas crianças bem como o estado mental delas, de forma a atuarem de acordo com a necessidade infantil (SILVEIRA, 2010).

Silveira (2010) afirma que determinadas figuras de apego podem ser extremamente desatentas ao estado mental da criança, cujo senso de si mesma, ainda em desenvolvimento, pode sofrer determinadas deformações. Nos casos de famílias abusivas, observa-se que a construção da representação mental infantil tende a ocorrer de forma rígida, mal adaptada, inapropriada e, como consequência, ocorre que o desenvolvimento da função de mentalização poderá ser pobre ou aniquilado.

Considera-se que nesses casos, a confiança da criança de que outras pessoas podem compreender os outros através de seus próprios

sentimentos é derrubada. Amplia-se assim, as possibilidades de que a criança obste sua capacidade de se envolver em relacionamentos de apego intensos (FONAGY; TARGET, 1997).

Sendo assim, a função dos modelos internos de funcionamento é de grande relevância na modelagem do comportamento ao longo do ciclo vital, em uma ampla variedade de situações, incluindo necessariamente a seleção de um parceiro, a formação de relacionamentos de amizade, a seleção ocupacional, a parentalidade, a formação de expectativas e a imagem (PIETROMONACO; BARRETT, 1997).

Contudo, após a compreensão do cérebro e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil reflete-se que o educador da Educação Infantil precisa entender estes dois aspectos visando um olhar didático-pedagógico para contribuir positivamente no desenvolvimento das crianças pequenas da Educação Infantil, principalmente na questão do apego.

Então, o educador precisa atuar com conhecimentos das neurociências aplicadas à educação, com interfaces da pedagogia e psicologia cognitiva, com meta de estudo em relação entre o funcionamento do sistema nervoso e o ensino-aprendizagem humano numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse contexto atual, observa-se que o ensino e a aprendizagem são destacados em aspectos, como: neurônios e cérebro associados a psicologia e a pedagogia. Assim, a ideia desta pesquisa foi explicar o entendimento do cérebro e posteriormente o desenvolvimento da criança para que os educadores atuem da melhor forma possível preocupando com o crescimento da criança e levando em consideração o termo de neuropsicopedagogia.

Assim, um ensino-aprendizagem sugerido é a utilização da neuropsicopedagogia na superação e resolução dos problemas educacionais, inclusive a respeito de dificuldades do desenvolvimento da criança da Educação Infantil. Este processo pode ser analisado a partir de diferentes

perspectivas, de forma que há diferentes teorias de ensino-aprendizagem diante da neuropsicopedagogia.

Dessa forma, observa-se que a aprendizagem humana está diretamente relacionada à educação e ao desenvolvimento pessoal. Então, deve ser necessariamente orientada e é propiciada quando o indivíduo encontra-se altamente motivado e otimizado para o processo de desenvolvimento com as contribuições da neuropsicopedagogia. Somando que, o estudo de ensino-aprendizagem educacional na Educação Infantil emprega os conhecimentos e teorias da neuropsicologia, psicologia, educação bem como da pedagogia.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia.** Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

BOWLBY, J. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego.** Porto Alegre: Artes Médica, 1989.

BRETHERTON, I.; MUNHOLLAND, K. **Internal working models in attachment relationships: a construct revisited.** In: CASSIDY, J.; SHAVER, P. (Orgs.). *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications.* London: The Guildford Press. 1999.

COLLINS, N; READ, S. **Cognitive representations of attachment: the structure and function of working models.** In: PERLMAN, D.; BARTHOLOMEW, K. (Orgs.). *Advances in personal relationships: attachment processes in adulthood.* v. 5. London: Jessica Kingsley Publishers Ltda. 1994.

COSENZA, R.; GUERRA L. **Neurociência e educação – como o cérebro aprende.** Artmed, 2011.

CURY, V. **Relações entre a neurociência e o ensino e aprendizagem das artes plásticas.** Dissertação apresentada à área de concentração: artes

plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, USP, 2007.

FONAGY, P.; TARGET, M. Attachment and reflective function: their role in selforganization. **Development and Psychopathology**, v. 9, n. 4, 1997.

FURMAN, W.; SIMON, V.; SHAFFER, L.; BOUCHEY, H. Adolescent's working models and styles for relationships with parents, friends and romantic partners. **Child Development**, v. 73, n. 1, 2002.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LENT, R. **Neurociência da mente e do comportamento**. 2ª ed. LAB, 2008.

MIETTO, V. **A Importância da neurociência na educação**. Disponível em: <[http://ftp2.fiemg.com.br/pedagogassenai/Troca%20de%20Experi%EAncias/BA%20Dia%20Estrat%E9gias%20Did%E1ticas/TRAINEE%202013%20%202/Nova%20pasta/TEXTO\\_neurociencia.pdf](http://ftp2.fiemg.com.br/pedagogassenai/Troca%20de%20Experi%EAncias/BA%20Dia%20Estrat%E9gias%20Did%E1ticas/TRAINEE%202013%20%202/Nova%20pasta/TEXTO_neurociencia.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2021.

PÁDUA, E. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Papirus. 2019.

PIETROMONACO, P.; BARRETT, L. Working models of attachment and daily social interactions. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 73, n. 6, 1997.

RAMIRES, V. Cognição social e teoria do apego: possíveis articulações. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 2, 2003.

ROCINHOLI L.; LCHAT J.; OLIVEIRA J. Auditory evoked potential in handled and non-handled iron-deficient rats. **Psychology & Neuroscience**, v. 1, n. 2, 2008.

SILVEIRA, M. **O funcionamento do cérebro no processo de aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/opiniao/opiniao.asp?entrID=223>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SMITH, F. **Leitura Significativa.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WATERS, E.; HAMILTON, C.; WEINFELD, N. The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General introduction. **Child Development**, v. 71, n. 3, 2000.



## **INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA: uma reflexão a partir das contribuições de Bakhtin**

Jéssica Duarte Souza  
Doutoranda em Linguística –UNIFRAN  
jessicaduartesouza25@gmail.com

Camila de Araújo Beraldo Ludovice  
DOUTORA EM LINGUÍSTICA –UNIFRAN  
camila.ludovice@unifran.edu.br

### **1. INTRODUÇÃO**

O ensino de gramática, há algum tempo, vem despertando muitas vozes que debatem a maneira como tem sido a metodologia utilizada pelos professores no ensino aprendizagem da língua materna no Brasil. A questão se tornou muito popular entre os educadores, que chegaram até a se perguntar se “a gramática continua valendo, mesmo com tantas críticas de muitos linguistas e também escritores” (PERNAMBUCO, 2017, p. 184). O autor nos afirma que a gramática é a nossa maior referência de padronização da língua, pois, quando procuramos formas de expressão na fala considerada culta, é à norma padrão que temos que recorrer. Pernambuco (2017) deixa claro que o problema é usar a gramática tradicional de modo inadequado. “É confundi-la como se ela fosse sinônimo da própria língua, quando, na verdade, ela quer ser serva do uso da língua” (PERNAMBUCO, 2017, p. 184). O pesquisador ainda ressalta que a gramática segue valendo como um referencial para o bom uso da norma padrão.

Entretanto, é viável dizer que, no ambiente escolar, a gramática normativa ainda é estudada como o único método para escrever melhor, ler melhor e falar devidamente bem. Uma frase que chama bastante atenção e que, na maioria das vezes, define a norma culta instruída nas escolas é: “Ame a norma de prestígio e aprenda-a, pois é o único meio de ascensão social” (SOUZA, 2007, p. 38). Notamos vários exercícios gramaticais fora do contexto e isolados, cujo objetivo é a reprodução e repetição. “Quando a escola adota a

gramática normativa como diretriz de ensino, descarta as variações linguísticas representadas na pessoa dos alunos, como sendo “normais”, aceitáveis do ponto de vista de produtoras de linguagem” (SOUZA, 2007, p. 38). A autora afirma que a língua não deve ser conhecida, na escola, como um conjunto de regras linguísticas abstratas, como um sistema único, uma norma rígida, visto que, de acordo com Bakhtin, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN apud SOUZA, 2007, p. 38).

Priorizando a normatividade, a escola colabora para a insegurança linguística dos estudantes, não deixando que eles desenvolvam sua autonomia e individualidade linguística. Constatamos que os discentes têm medo da disciplina de Língua Portuguesa e, na maioria das vezes, não gostam da aula e dizem que o português é difícil e chato. Os alunos não se identificam com uma língua que foca na repetição, memorização e reprodução em sala de aula. É recorrente estudarem somente para cumprirem com seu papel de irem bem nas provas e depois acabam esquecendo a matéria no outro dia. Souza (2007) comenta uma abordagem importante, fazendo-nos pensar em um ensino de faz de conta, ou seja, “faz de conta que sei para poder passar de ano”, como se o aluno dissesse ao professor: “Tu finges que ensinas e eu finjo que aprendo” (SOUZA, 2007, p. 39). O método escolar, como está inserido, não beneficia a interação na sala de aula. “Pelo contrário, as instâncias de controle via fazer pedagógico contribuem para o despojamento da identidade do aluno, uma vez que dele é esperado que (re)produza o discurso do professor, numa atitude passiva” (SOUZA, 2007, p. 39-40). Estudar a língua materna deveria ser uma forma de interação, libertação. No entanto, constatamos que esse estudo é opressivo, pessoal e seu método é livresco.

Para especificar detalhadamente essa reflexão acerca do ensino, a pesquisa teve como fundamentação teórica os estudos de Bakhtin sobre dialogismo (2006, 2010). O livro *Questões de estilística no ensino da língua* (2013), obra em que Bakhtin apresenta a experiência que teve na Rússia entre 1942 e 1945, período em que ele era professor em duas escolas, é o que mais incentiva nossa proposta de intervenção neste trabalho.

Sendo assim, como objetivo geral pretende-se analisar uma aula de português e refletir sobre a interação professor-aluno durante as explicações do docente. Já como objetivos específicos, pretendemos observar sobre: a explicação e realização de exercícios, observando se houve participação ativa dos discentes ou se o conteúdo da aula foi gramática pura.

A análise é qualitativa, de modo descritivo, por meio de uma pesquisa de campo realizada numa escola particular, no município de Itaú de Minas/MG, compõe-se de discussão teórica e pesquisa de campo com um professor de gramática.

Como justificativa para a pesquisa está o fato de que ainda é preciso despertar reflexões sobre o ensino tradicional, e os estudos de Bakhtin tem propiciado novas perspectivas para o ensino da língua. O procedimento desenvolvido por Bakhtin poderá ser muito útil na atualidade, pelo fato de tornar o ensino mais interessante e vivo para os alunos.

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Linguística da Universidade de Franca e foi realizada no ano de 2019. A dissertação intitulada “A gramática e a língua viva na perspectiva de Bakhtin: o ensino de orações coordenadas e subordinadas” nos permitiu observar e realizar registros durante a aula de um docente. Através das observações e das análises, concluímos que o ensino-aprendizagem de gramática mais vivo para os alunos e para os professores é possível.

## **2. DIALOGISMO, O OLHAR DE BAKHTIN SOBRE A LINGUAGEM**

Podemos chamar Bakhtin de filósofo da linguagem, pois ele estava preocupado com a linguagem no ato de existir humano. Para o autor, a linguagem é idealizada como um processo contínuo de interação mediado pelo diálogo. Destacamos que, sem a linguagem, seria improvável viver em interação com o próximo. A linguagem passou a ser entendida como componente integrante da sociedade, do sujeito.

Bakhtin esclarece que:

a língua materna, sua composição vocabular e sua estrutura gramatical não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós ouvimos e nós

mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (2010, p. 282-283).

O autor não estuda a palavra no “dicionário”, Bakhtin estuda a palavra utilizada na comunicação, no diálogo. O estudioso russo afirma que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas” (BAKHTIN, 2010, p. 283). Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2010), constatamos uma crítica de Bakhtin à linguística de Saussure. Saussure é considerado o “pai da linguística” e seu pensamento, mesmo com o passar do tempo, só tem feito renovar sua atualidade. Saussure parte de um princípio que compara a linguagem a uma moeda, mostrando as duas faces interdependentes: *langue* (língua) está no campo social e é homogênea, a *parole* (fala) encontra-se na esfera individual, sendo heterogênea, variável e multifacetada. “Segundo Saussure, a linguagem não pode ser o objeto da linguística” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 87) e a língua em sua compreensão é tida como um sistema de formas, estável e imutável. Sendo assim, o estudioso escolhe a língua como seu objeto de estudo que é avaliada como um sistema de signos desenvolvidos pela conexão do sentido e da imagem acústica. Do ponto de vista de Saussure, a fala não é objeto da Linguística.

Bakhtin, contemporâneo de Saussure, concorda que a língua é um fato social, criada na necessidade de comunicação, contudo, contesta e combate a concepção de língua enquanto sistema de regras. A concepção bakhtiniana vai muito além da compreensão de língua como sistema. Bakhtin destaca a fala, o discurso vivo e compartilhado pelo povo em interação social, analisando a linguagem no aspecto social, histórico e ideológico. O linguista russo Valentin Voloshinov e o filósofo, também russo, Mikhail Bakhtin, destacam que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 128). Os autores revelam que o procedimento metodológico para o estudo da língua deve ser:

1- As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2- As formas das distintas enunciações, dos atos da fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. 3- A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 129).

Constatamos que a língua para Bakhtin é a língua em uso. O filósofo nos mostra uma língua através de enunciados concretos que escutamos e repetimos na comunicação efetiva com aqueles que nos cercam. “Essa língua em sua integridade concreta e viva, isto é, a língua-discurso, será distinta da língua como objeto da linguística, ou seja, a língua-sistema” (OLIVEIRA, 2015, p. 19). Para Bakhtin, o sujeito e o diálogo estão situados na forma social, cultural, histórica e ideológica, pois os sujeitos são capazes de vivenciar e transformar os inúmeros contextos em que interagem com o outro. O autor estuda a língua como enunciado, processo de enunciação. Dessa forma, Bakhtin refletiu em uma ciência além da linguística, analisando o funcionamento verdadeiro da linguagem em sua unicidade do ser e do evento. Diante disso, é preciso refletir as diferenças entre as unidades da língua e os enunciados.

Fiorin (2006) revela que “as unidades da língua são os sons, as palavras e as orações, enquanto os enunciados são as unidades reais de comunicação” (FIORIN, 2006, p. 20). É importante deixar claro que Bakhtin não nega a existência da língua nem reprova seu estudo, ele considera importante compreender as unidades linguísticas. Entretanto, demonstra que a morfologia, a fonologia e a sintaxe não esclarecem o funcionamento real da linguagem. Por essa razão, Bakhtin sugere a concepção da translinguística, que apresenta como objeto o estudo dos enunciados, ou as relações dialógicas entre eles, ultrapassando a visão de língua como sistema.

Fiorin nos explica que não é a dimensão que diferencia uma unidade da língua de um enunciado, “o que os distingue é que o enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos” (2006, p. 21). O

autor esclarece que o enunciado está finalizado quando admite uma réplica do outro. Dessa forma, o que é característico do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas. Os enunciados, sendo uma réplica, apresentam um acabamento específico que admitem respostas e têm um destinatário. Para complementar, Fiorin diz que “as unidades da língua são neutras, enquanto os enunciados carregam emoções, juízos de valor, paixões” (FIORIN, 2006, p. 23).

Para Bakhtin, “uma oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante” (BAKHTIN, 2010, p. 287). O autor explica que só quando a oração se transforma em um enunciado pleno é que ela alcança a conclusibilidade que lhe permite produzir resposta. Esclarece que:

Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2010, p. 294).

Nas reflexões de Bakhtin, a oração e a palavra precisam estar envolvidas por um contexto de comunicação para entendermos os seus sentidos. O autor explica com a oração: “O sol saiu”, que é absolutamente compreensível, isto é, nós compreendemos o seu significado linguístico, o seu papel possível no enunciado” (BAKHTIN, 2010, p. 287). Todavia, não se pode ocupar uma posição responsiva se não conhecemos tudo o que o falante quis pronunciar em relação a uma posição isolada, sem avaliar a interação social. Bakhtin explica que se essa oração está comprometida pelo contexto, o enunciado reflete de imediato a situação extraverbal, e ela pode ficar assim, por exemplo: “O sol saiu. É hora de levantar” ou “O sol saiu. Mas ainda é muito cedo. Preciso dormir mais um pouco” (BAKHTIN, 2010, p. 288). Dessa forma, em cada situação, o enunciado obtém novo sentido e “a atitude responsiva perante ele são outros” (BAKHTIN, 2010, p. 288).

Podemos destacar que, no enunciado, ressoam outros enunciados e palavras de outros enunciadore, visto que o indivíduo toma posse desses enunciados, e os reelabora. Bakhtin afirma “que a experiência

discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados dos outros” (BAKHTIN, 2010, p. 294).

Nesse sentido, Bakhtin nos revela que:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de apercetibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2010, p. 294-295).

Sobre o fragmento anterior, Ribeiro (2018) explica que acontecem três movimentos dinâmicos que se interligam: o movimento de apropriarmos as palavras alheias, o de reelaborar, “momento no qual os dois discursos entram em relação dialógica num mesmo discurso, e o de reacentuar, no qual os valores da palavra que assimila entram em contato com os valores, as entonações alheias” (RIBEIRO, 2018, p. 7). Sobre “a palavra outro” que Bakhtin menciona podemos compreender que é “qualquer eco dos discursos de outras pessoas no discurso que eu mesmo (ou qualquer outra pessoa) emito. Não se trata, por hora, do “discurso de outrem” que aparece de forma citada explicitamente num outro discurso” (CAIXETA, 2015). Bakhtin ressalta que “todas as palavras além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro” (BAKHTIN, 2010, p. 379). Nisso, consiste o dialogismo, conhecido pela teoria bakhtiniana.

O conceito de dialogismo é destaque em Bakhtin e seu Círculo. A noção de dialogismo “funda não só a concepção bakhtiniana de linguagem como é constitutiva de sua antropologia filosófica” (FIORIN, 2006, p. 18). Sendo assim, busca esclarecer sua definição de dialogismo.

Sobre o dialogismo, diz Fiorin:

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso,

leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (FIORIN, 2006, p. 18-19).

Conforme o autor supracitado, todo enunciado se refere a outros enunciados. O pesquisador brasileiro ainda afirma que “todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam” (FIORIN, 2006, p. 19). Dessa maneira, entendemos que “toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras” (FIORIN, 2006, p. 19). Na relação com o outro, nesse diálogo contínuo, observamos vozes sociais que indicam valores, ideologias e conceitos. Assim, Bakhtin levará em conta sempre a posição e o lugar do outro. O outro é parte essencial nesse procedimento, porque é a partir dele e de seu lugar nesse processo que se constituirá o discurso. Conforme Bakhtin, “eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” (BAKHTIN, 2010, p. 342).

A respeito do termo diálogo, Marchezan declara que “por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível tomar uma posição responsiva” (2006, p. 116).

Desse modo, a palavra diálogo, no contexto bakhtiniano, é compreendida como “reação do eu ao outro, como reação da palavra à palavra de outrem, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais” (MARCHEZAN, 2006, p. 123), ou melhor dizendo, ativa o “reconhecimento da reciprocidade entre o eu e o outro, presente em cada réplica, em cada enunciado, que compreende o verdadeiro diálogo, o diálogo real, concreto, não aquele que já se fez letra morta, decorada mecanicamente, repetida sem razão, sem vontade” (MARCHEZAN, 2006, p. 117). Acerca disso, Bakhtin assegura que o diálogo vai além daquele que o ser humano se comunica no cotidiano, face a face.

Sobre isso, Bakhtin afirma que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido



amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo de que seja (BAKHTIN, 2010, p. 127).

O diálogo diz respeito a qualquer forma de discurso, seja na comunicação que acontece no dia a dia ou em textos literários, por exemplo. Para elucidar, Bakhtin explica que o livro é o ato da fala impresso e constitui um componente da comunicação verbal. “Ele é objeto de discussões ativas, sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa” (BAKHTIN, 2010, p. 127). Portanto, o discurso escrito é, de certo modo, parte complementar de uma discussão ideológica: “ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais e também procura apoio” (BAKHTIN, 2010, p. 128). Assim, Bakhtin esclarece que o diálogo é como as relações que acontecem entre os sujeitos do discurso, em uma historicidade partilhada socialmente.

É necessária uma sucinta explicação das considerações de dialogismo, de modo didático, elucidando como as relações dialógicas podem ser descobertas em meio ao discurso. Fiorin apresenta então três eixos básicos do pensamento de Bakhtin: “unicidade do ser e do evento; relação eu/outro; dimensão axiológica. São essas coordenadas que estão na base da concepção dialógica da linguagem” (FIORIN, 2006, p. 17). O linguista, com base nas análises que realizou sobre o dialogismo em Bakhtin, enumera os conceitos em: primeiro (dialogismo constitutivo), segundo (concepção estreita de dialogismo) e terceiro (dialogismo como elemento constitutivo do sujeito).

No primeiro conceito de dialogismo, Fiorin afirma que “todo enunciado é dialógico” (2006, p. 24). Deste modo, “o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado. O enunciado revela sempre duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói” (FIORIN, 2006, p. 24). É necessário esclarecer também que a expressão diálogo, para Bakhtin, não é só aquele que considera a solução de um conflito e uma compreensão recíproca, de entendimento e consenso. Para o filósofo, “as relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo” (FIORIN, 2006, p. 24).

Bakhtin e Voloshínov destacam que:

De fato, qualquer enunciado concreto, de um modo ou outro ou em um grau ou outro, faz uma declaração de acordo ou desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão apenas justapostos, como se alheios uns aos outros, mas encontram-se num estado de tensão constante, ou interação e conflitos ininterruptos (BAKHTIN; VOLOSHÍNOV, 1997, p. 8).

Fiorin nos explica que “os enunciados são consecutivamente um ambiente de luta entre vozes sociais, o que revela que são de maneira inevitável o lugar da contradição” (FIORIN, 2006, p. 25). Sendo assim, o diálogo para Bakhtin pode ser conciliatório, mas, na maioria das vezes, temos ideias diferentes.

Para Fiorin (2006), o segundo conceito de dialogismo na perspectiva de Bakhtin mostra que o dialogismo se manifesta no discurso, ou seja, “trata-se da incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro(s) no enunciado” (FIORIN, 2006, p. 32). Expomos que, nesse caso, o dialogismo é uma forma composicional. Sendo assim, são modos externos e visíveis de apresentar outras vozes no discurso. Observamos que Bakhtin chama isso de concepção estreita do dialogismo. Fiorin (2006) esclarece que o adjetivo estreito não quer dizer menos importante. Na visão bakhtiniana, “o dialogismo vai além dessas formas composicionais, ele é o modo de funcionamento real da linguagem, é o próprio modo de constituição do enunciado” (FIORIN, 2006, p. 33). Dessa forma, Fiorin apresenta duas maneiras de introduzir o discurso do outro no enunciado:

- a) uma, em que o discurso alheio é abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante, é o que Bakhtin chama discurso objetivado;
- b) outra, em que o discurso é bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida do enunciado citante e do citado (FIORIN, 2006, p. 33).

No primeiro item, observamos, entre outras, as seguintes formas composicionais no discurso alheio demarcado: o discurso direto e o discurso indireto, as aspas, a negação; no discurso alheio não demarcado, temos exemplos de formas composicionais como: discurso indireto livre, a polêmica

clara ou velada, a paródia, a estilização e o estilo. Assim, o segundo conceito de dialogismo diz respeito à intenção do autor em manifestar outras vozes no discurso, isto é, “as relações dialógicas são propositais e fazem parte da composição do enunciado de forma explícita” (PUGINA, 2014, p. 20).

O terceiro conceito aborda o sujeito, a subjetividade que é construída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito. Para Bakhtin (2010), o sujeito não é assujeitado, ou seja, “submisso às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação à sociedade” (FIORIN, 2006, p. 55). Os indivíduos são formados dialogicamente através de experiências e lembranças constituídas ao longo do tempo. “O princípio geral do agir é que o sujeito age em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro” (FIORIN, 2006, p. 55). O autor afirma que o sujeito é constitutivamente dialógico, ou seja, vai compondo-se discursivamente, entendendo as vozes sociais que formam a realidade em que está inserido e, simultaneamente, suas inter-relações dialógicas.

Nesse procedimento de constituição da consciência do sujeito, as vozes são entendidas de diversas maneiras. Para Bakhtin (2010), existe a voz de autoridade e a persuasiva: a voz de autoridade é aquela que se adota de modo incondicional, são impermeáveis, tendem a ser resistentes a impregnar-se de outras vozes, também chamadas de vozes centrípetas. Fiorin (2006) exemplifica que pode ser a voz da igreja, do partido, do grupo de que se participa etc. As persuasivas “são vistas como uma entre outras, por isso, são centrífugas, permeáveis à impregnação por outras vozes, e abrem-se incessantemente à mudança” (FIORIN, 2006, p. 56). É preciso ressaltar que “as forças centrípetas atuam com vistas a normatizar, unificar e tornar homogênea a língua, ao passo que as forças centrífugas atuam no sentido de estratificar e tornar heterogênea a língua” (ALVES, 2010, p. 15).

O professor Fiorin comenta que “cada indivíduo tem uma história particular de constituição de seu mundo interior, pois ele é resultante do embate e das inter-relações desses dois tipos de vozes” (FIORIN, 2006, p. 56). Desta forma, se a consciência for desenvolvida de vozes de autoridade, mais ela será monológica. Quanto mais o enunciado for composto de vozes persuasivas, mais esse será dialógico. Bakhtin expõe que “o texto é como

expressão da consciência que reflete algo. Quando o texto se torna do nosso conhecimento, podemos falar do reflexo do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido” (BAKHTIN, 2010, p. 318-319).

Fiorin conclui esse terceiro conceito dizendo que os enunciados, sendo dialógicos, são, a todo momento, históricos. No entanto, é na compreensão das relações com o discurso do outro que se entende a história que percorre o discurso. Pode-se concluir que todo e qualquer elemento do mundo interior ou exterior passa pelo discurso do outro. Destacamos que as pessoas são constituídas dialogicamente a partir de vivências que construíram ao longo do tempo.

Dessa forma, ao analisarmos as reflexões de Bakhtin sobre dialogismo, verificamos que são importantes para o professor de Português, visto que as ideias do autor se baseiam em uma reflexão sociointerativa. Para Bakhtin, não podemos confundir fonética, morfologia e sintaxe com dialogismo. As unidades da língua por si só não são dialógicas. Entendemos que a frase, a oração e o período só ganham sentido quando se tornam enunciados, textos, que passam de um sujeito para o outro.

Enfim, as considerações do filósofo russo podem motivar um trabalho produtivo com a gramática na escola, pois a interação é o centro do ensino com a linguagem. Os professores podem trabalhar as normas gramaticais através do diálogo, do uso real da linguagem. Dessa forma, o trabalho com a gramática na sala de aula torna-se mais interessante para os alunos, sendo também um meio para alcançar a interlocução viva que é fundamental para a vida em sociedade.

### **3. OS DELINEAMENTOS DA PESQUISA**

A pesquisa foi realizada na cidade de Itaú de Minas, município brasileiro situado no sudoeste do estado de Minas Gerais. Escolhemos como campo de investigação uma escola particular de Ensino Fundamental e Médio para a observação da aula de Português. Entramos em contato, no horário de intervalo de suas aulas, com o professor de gramática que leciona na escola no turno matutino do 8ºano, convidando-o pessoalmente a participar da pesquisa.

O docente aceitou em nos deixar observar e realizar registros durante a aula sobre o período composto por coordenação e subordinação. Após ter aceitado, o professor assinou o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE). Registramos e avaliamos algumas informações da aula de gramática, por exemplo: a explicação e realização de exercícios, observando se houve interação professor-aluno ou se o conteúdo da aula foi gramática pura. A escola de ensino, através do “Termo de Autorização Institucional” nos permitiu fazer as análises. Apresentamos aqui as observações de três/aulas de gramática.

### **3.1 Descrição e análise das aulas de língua portuguesa**

As observações foram feitas em junho de 2019, na turma de 8º ano. O participante da pesquisa é um professor da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do Colégio Interativo, abordado no período de junho e julho de 2019. A escolha do professor participante da pesquisa deveu-se ao fato de esse estar introduzindo a matéria sobre o período composto. De acordo com a orientação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPE), as identidades dos participantes da pesquisa são preservadas e, desse modo, o docente da disciplina será denominado como PROFESSOR. Nesse período, o professor trabalhou com a turma os períodos compostos por coordenação e subordinação. Registramos, aqui, as informações mais relevantes que foram verificadas durante as aulas. Procuramos analisar:

- ✓ O desenvolvimento do conteúdo sobre o período composto por coordenação e subordinação, como, por exemplo, a exposição do tema e a realização de exercícios durante a aula;
- ✓ A presença ou ausência de interação professor- aluno;
- ✓ Se os alunos tiveram uma ativa participação ou se o conteúdo da aula foi voltado apenas para memorização de nomenclaturas;

✓ Aproveitando o material de apoio do professor, analisamos também algumas informações coletadas na apostila utilizada por ele durante a aula.

Num primeiro momento da aula, chamou-nos bastante atenção a forma de o professor cumprimentar os discentes. Os alunos relataram que em todas as aulas, o professor cumprimenta a sala de forma individual com um aperto de mão especial desenvolvido e conforme a individualidade de cada um. Notamos que esse ato tão simples é muito importante para os alunos e notamos o quanto eles se sentem motivados e animados para começar a aula. É preciso ressaltar que o comprometimento do docente em ter um zelo para com os alunos é tão admirável quanto sua capacidade de ensinar. Dessa forma, constatamos que os estudantes têm uma conexão com o professor, e a aula se torna prazerosa de assistir.

Ao dar início à aula, o professor interage com os alunos fazendo a seguinte pergunta: Por que as redes sociais foram criadas? Uma aluna, colaborando com a aula, responde que as redes foram criadas para conectar várias pessoas e que de alguma forma temos sempre a necessidade de estarmos conectados uns com os outros. O professor ressalta que sempre estamos nos relacionando com outras pessoas. Uma aluna o interrompe para falar sobre um livro que aborda a nossa necessidade de relacionarmos. Observamos, portanto, já no início que na turma há uma interação professor-aluno.

Em seguida, o professor expõe que os alunos irão aprender uma das matérias mais importantes de Português. Chamou-nos atenção quando o professor escreveu no quadro o nome da matéria: relações, ao invés de coordenação e subordinação. Dando continuidade à aula, ele explica que tudo começa a fazer sentido quando estudamos as relações. Interessante relatar que o docente escreve no quadro algumas dicas para os próprios alunos chegarem à conclusão sobre o que se trata o conteúdo. Ele faz da seguinte forma: as relações começam desde uma letra e quando as letras estão juntas elas formam sílabas. Essa é a primeira dica que ele descreve. Logo após, o professor pergunta aos alunos: sílabas formam o que? Todos dizem que

formam palavras e as palavras formam frases. O docente questiona os alunos sobre o que é frase. Observamos que os alunos na sua maioria sabem responder aos questionamentos. Outra dica que o professor dá é a seguinte: o que as frases formam? Uma aluna responde que formam parágrafos. Eles juntos chegam à conclusão de que entre a frase e o parágrafo temos as relações. O professor explica que todo esse esquema que juntos eles fizeram não se encaixa de uma forma fria e seca e sem que o autor da frase ou do parágrafo queira.

Na sequência, o professor esclarece aos alunos que quando escrevemos um texto é muito importante entendermos o sentido que queremos transmitir ou passar. Ilustra ainda que existem várias formas de fazermos isso. Antes, o professor resgata a diferença de frase, de oração e faz uma revisão também sobre o período composto, esclarecendo que o período composto é uma frase que contém mais de uma oração. Neste momento, ele já explica que as orações devem se relacionar umas com as outras. Através de exemplos, elucida como as orações se relacionam dentro de um mesmo período. Observamos que o professor utiliza informações do dia a dia quando cita exemplos, dessa forma, a aula fica mais interativa para os estudantes. Neste momento, ele escreve no quadro o seguinte exemplo:

*Vou ao mercado. Compro pão.*

A partir do exemplo, o professor instiga os alunos a explicarem qual é a relação de sentido na oração. E faz a seguinte pergunta: O que a primeira oração tem a ver com a segunda? Nessa hora, os alunos respondem e dão opiniões. Depois de alguns debates, uma aluna responde que elas se adicionam. Explicando melhor, o professor transforma a oração em um período composto. E reafirma que nesse sentido a oração tem uma relação de adição.

*Vou ao mercado, compro pão.*

Interessante que uma aluna pergunta se no lugar da vírgula podemos colocar uma conjunção “e”. Ele afirma que sim, mas esclarece que o efeito de sentido não depende da conjunção. Neste momento, o professor entrega uma folha de exercícios e explica que irão fazer juntos. Notamos que, no primeiro exercício, foi proposto que os alunos identificassem a relação de sentido entre os períodos simples. *Observamos* também, nesse *exercício*, que

o professor explicou que existem cinco tipos de relação, sendo elas: adição, contraste, alternância, explicação e conclusão. E junto com o professor os alunos foram analisando cada período. Na atividade dois, as conjunções dos períodos estavam empregadas incorretamente. Dessa forma, foi pedido aos alunos que reescrevessem o período, usando uma conjunção apropriada. Nessa hora, o professor escreveu no quadro os tipos de conjunções, a partir dos tipos de relação referidos no exercício um. O professor deixou claro que a conjunção liga uma oração, no entanto, não é necessário usar conjunção para produzirmos efeito de sentido. O docente ressalta que devemos ficar atentos, pois, em certas frases, podemos ter mais de uma interpretação. Os alunos tentam fazer o exercício individualmente e o professor auxilia aqueles que ainda têm dúvidas. No decorrer do exercício dois, uma aluna pergunta ao professor se ela poderia deixar um período sem conjunção. Ele afirma que, em vez de ela trocar, ela poderia, sim, tirar a conjunção. No exercício três, o professor trabalhou o seguinte poema de Mário de Andrade:

O bonde abre a viagem,  
No banco ninguém,  
Estou só, estou sem.  
Depois sobe um homem,  
No banco sentou,  
  
Companheiro vou.  
O bonde está cheio,  
De novo porém  
Não sou mais ninguém.

Após a leitura, o professor explicou que no exercício número um eles trabalharam as orações do período simples. Já na atividade três as orações estavam no período composto e são orações organizadas, ou melhor, coordenadas. O docente explica que entre as orações coordenadas existe independência de construção, pois nenhuma é parte da outra; quanto à coesão entre as coordenadas, ela se deve ou à conjunção que liga as orações, ou é apenas semântica. Nessa hora, o professor esclarece que no período



composto podemos usar as orações coordenadas sem conjunção que são simbolizadas pela vírgula e são chamadas de orações coordenadas assindéticas. Já as orações que se ligam através de uma conjunção são as orações coordenadas sindéticas. A seguir, em voz alta, o professor lê o enunciado da atividade:

### **Quadro 2 – Enunciado da atividade realizada em sala.**

Em um texto literário, é comum que os recursos poéticos e linguísticos participem do significado do texto, isto é, forma e conteúdo se relacionam significativamente. Com relação ao poema de Mário de Andrade, a correlação entre um recurso formal e um aspecto da significação do texto é a sucessão de orações coordenadas, que remete à sucessão de cenas e emoções sentidas pelo eu lírico ao longo da viagem.

**Fonte:** Elaborado pelo professor de gramática

Os alunos, na atividade, classificaram a segunda oração do poema como oração coordenada assindética. E em seguida analisaram os seguintes versos: depois sobre um homem, **no banco sentou**. Os alunos debateram sobre qual a relação de sentido que a oração grifada estabelecia com a anterior. No último exercício, o professor trabalhou com o gênero propaganda com o intuito de praticar mais uma vez a relação de sentido e as conjunções.

Em uma próxima aula, o professor utilizou a apostila de ensino. Desse modo, analisamos também algumas informações relevantes que foram coletadas, na apostila utilizada por ele durante a aula. Na apostila, o conteúdo tem como nome “Agrupamento de orações em períodos”. Foi identificado que na apostila do professor há um roteiro de aulas que ele pode seguir, é uma sugestão do material. Há também algumas estratégias e orientações. Interessante ressaltar que, neste momento, os alunos já fizeram um pequeno e importante estudo sobre o assunto. Nesse caso, verificamos que, quando o professor iniciou a apostila, os estudantes já estavam motivados e com informações sobre o que eles agora iriam aprofundar. De início, averiguamos que o material de apoio traz algumas noções básicas que o professor já passou

para os discentes. Diante dessa realidade, os alunos, ao se depararem com um resumo das noções de frase, oração e período, ficaram entusiasmados, por já saberem sobre o conteúdo. É importante destacarmos que, na primeira página da apostila, encontramos uma tira do autor Dan Thompson. A tira chamou atenção dos alunos, pois estava escrita da seguinte forma: “Nós navegaremos pelo mundo em busca de orações, períodos compostos e itens em séries”.

Assim, em certo momento, o professor lê junto com os alunos mais exemplos sobre as conjunções coordenativas. Após a leitura, o professor começa a explicar que temos também as orações subordinadas no período composto. Essa explicação acontece por meio de um texto que aborda que sete em cada dez brasileiros admitem usar expressões preconceituosas. Através de alguns trechos do texto, eles observaram que nas subordinadas a segunda oração depende da primeira, tanto na construção quanto no sentido. Finalizadas as explicações, o professor propôs, aos alunos que eles praticassem o que foi aprendido através dos exercícios oferecidos pela apostila. Examinamos que as atividades propostas trabalham com diferentes gêneros textuais como: poema, notícia, propaganda, tira, letra das canções de Tom Jobim e também imagens de intervenções urbanas.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observou-se, no decorrer da aula, que houve interações significativas em que os alunos foram levados a participar de modo ativo e reflexivo. Notamos que o objetivo das aulas não foi só ensinar a classificação de orações, pois várias atividades trabalharam com o sentido expresso pelas conjunções coordenativas. Observamos que, a todo o momento, o professor fazia questionamentos aos alunos, dessa forma, eles participavam bastante da aula. Analisamos que a finalidade das aulas foi ensinar os alunos a reconhecerem a coordenação e subordinação, e não só a classificação sintática das orações. A aula não foi baseada em memorizar nomenclaturas.

Constatamos que o professor explicou aos alunos que um dos problemas na produção textual tem origem na dificuldade de se estabelecerem relações adequadas entre as ideias. Por isso, o professor propôs exercícios em

que os alunos pudessem melhorar a organização da frase, solicitando que reescrevessem as orações, cujas conjunções exprimiam ideias de alternância, adição, conclusão, explicação e contraste, explicando assim as relações estabelecidas por algumas conjunções, sem se preocupar somente com a terminologia classificatória. Identificamos que, ao explicar o conteúdo novo aos alunos, o professor não foi imediatamente pedindo que eles abrissem a apostila. Primeiramente, ele se dedicou para que houvesse uma troca de conhecimentos e de interesses entre professor-aluno. Dessa forma, ele esclareceu a matéria de uma forma mais dinâmica.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Filho, F. Forças centrípetas e forças centrífugas em editoriais. Revista Signos, Piauí, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN & VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 8. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1997.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

MARCHEZAN, R. C. *Diálogo*. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Joalis. *O ensino de sintaxe em uma perspectiva estilístico-enunciativa*. Dissertação UEPB, Guarabira PB, 2015.p.19. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3113> Acesso em: 14. Jun. 2019.

PERNAMBUCO, J. *Diálogos com a gramática, leitura e escrita*. 1.ed. Curitiba: Appris, 2017.

RIBEIRO, K.R. *A produtividade do conceito de discurso bivocal no contexto do culto televisivo Show da Fé*. Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS Porto Alegre, v. 11, 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/30419>. Acesso em: 11. Set.2019.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 32.ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

SOUZA, H.C. *Língua Portuguesa*. In: *O nhenhém gramatical*. Dissertação UFRGS, Porto Alegre, 2007.p.38. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13135>. Acesso em: 9.jul. 2019.

## **O USO DE FONTES HISTÓRICAS NO ESPAÇO ESCOLAR: resgate da história local como estratégia de ensino e aprendizagem com alunos da escola pública**

Fernando de Moraes Toller  
Escola Estadual Doutor Paraíso Cavalcanti

### **1. RELATO DE EXPERIÊNCIA**

#### **1.1 Aspectos e perfil da unidade escolar**

Essa experiência didática foi desenvolvida na Escola Estadual “Doutor Paraíso Cavalcanti”, localizada na cidade de Bebedouro, Estado de São Paulo. Referida escola localiza-se em região quase central da cidade (zona oeste) e sua clientela, bastante heterogênea, com alunos que vêm de vários pontos da cidade: área central (minoridade), Jardim Três Marias, Novo Lar (esses próximos à escola) e outros periféricos: Santo Antônio, Tropical, São Carlos, União, Vila Paulista e São Sebastião (zona sul); Centenário, Aeroporto, Laranjeiras, Menino Deus, Cláudia, Parati (zona leste); Califórnia, Alvorada, Elisabete e Progresso (zona norte). No período vespertino, a escola acolhe os alunos provenientes da zona rural e do assentamento “Reage Brasil”.

A escola Paraíso Cavalcanti está prestes a comemorar cem anos de existência, uma vez que sua criação ocorreu no ano de 1922.

Nos seus quase 100 anos de experiência, teve três moradias: A primeira é antigo prédio que se localiza no centro da cidade de Bebedouro. A partir da década de 1930 passou a ocupar as dependências ao que hoje corresponde ao prédio onde se localiza o Centro Universitário FABIBE, na rua Orlando França de Carvalho e a última casa se localiza também na Rua Orlando França de Carvalho, 255, prédio vizinho ao mencionado Centro Universitário. Nesse último prédio, a escola está instalada desde 19 de março do ano de 1960, ou há mais de sessenta e um anos.

Há na escola, vários mobiliários e fotografias desde a sua criação em 1922.

Há também, no prédio “novo”, vários espaços que contam sua história centenária e a história recente da escola.

Assim, portanto, existentes na referida unidade escolar, objetos, espaços, documentos e fotografias que contam sua história e são preciosas fontes históricas para informar o seu passado e proporcionam aos alunos fartas fontes para a investigação da história da escola, do bairro, da cidade, do Estado e do país.

## **2. FONTES HISTÓRICAS COMO INSTRUMENTO DE LEITURA E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA**

O Currículo Paulista (2012), no que se refere ao ensino de História, considera as fontes históricas como um dos requisitos fundamentais ao estudo dessa ciência pelos quatro anos do ensino fundamental II e nos três anos do ensino médio.

Assim, portanto, as fontes históricas, em qualquer de suas formas, deverão fazer parte do dia a dia do aluno ao pesquisar, analisar, refletir, compreender e estudar todos os conteúdos da disciplina de História durante o percurso do ensino básico.

Nos primeiros conteúdos trabalhados no sexto ano já se utiliza o trabalho com fontes históricas em sala de aula. E tal situação perdurará por todo o currículo até o terceiro ano do ensino médio. Os professores de História, geralmente, avaliam de fundamental importância a utilização desse instrumento de pesquisa e análise sobre todos os temas históricos que serão trabalhados a partir do sexto ano do ensino fundamental.

E nós, no trabalho do cotidiano com o aluno, utilizamos de vários tipos de fontes históricas no processo de ensino e aprendizagem realizados em sala de aula.

No entanto, é importante realçar que o trabalho com fontes históricas pelos alunos no ensino básico diverge do trabalho do historiador, conforme preleciona Circe Bittencourt (2008):

O professor traça objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpelação renovada de antigos acontecimentos, com o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão “aprendendo História “e não dominar o contexto histórico... um documento pode ser usado como ilustração... de reforço de uma ideia expressa em sala de aula pelo professor... como fonte de informação de uma situação histórica... ou para introduzir o tema de estudo... a condição problema. (BITTENCOURT,2004, p. 328).

Costumeiramente, utilizamos nessa atividade em sala de aula de algumas estratégias e recursos para trabalhar com as fontes históricas: livros didáticos, mapas, recursos midiáticos e alguma fonte histórica no formato de objeto histórico como por exemplo o uso de uma panela de barro, uma máquina de datilografia, uma vestimenta de outras décadas e outros recursos que são encontrados na casa do professor ou dos próprios alunos que uma vez solicitados trazem à escola para a realização da tarefa.

No entanto, percebemos que há em nossa escola farto patrimônio que podia ser usado como fonte histórica, tendo em vista que a escola, quase centenária, oferece muitos espaços a serem explorados pelos alunos nesse sentido.

Jean-Noel Luc, historiador e pesquisador educacional francês, afirma que *“todo meio, rural ou urbano, está situado no tempo. Possui uma história e esta história deixa marcas. Na memória e nos arquivos. Mas também em seu entorno. Objetos e edifícios diversos são testemunhas da existência anterior. São os laços de união entre o passado e o presente”* (1981, p.14). O entendimento de que “todo o meio é histórico”, representa, para o professor de História, noção fundamental e determinante na escolha de espaços para a realização de um estudo do meio (BITTENCOURT, p.279).

Nessa experiência, portanto, partimos do pressuposto que à utilização das fontes históricas pelos alunos podiam e podem ser muito melhor exploradas quando utilizamos outros instrumentos e outros espaços em momento extra-salas de aula.

### **3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTO DA EXPERIÊNCIA REALIZADA**

Pretendemos agora, partilhar os passos do processo da realização dessa experiência, seja no aspecto metodológico e nos procedimentos adotados para o cumprimento da tarefa proposta.

Em relação ao método empregado, este se resumiu em uma atividade comum de uma aula cotidiana, apenas com o referencial de ser realizado fora da sala de aula.

Levamos em conta as pesquisas que tem sido produzidas, principalmente na área de comunicações, sobre fontes até então inexistentes: sites, condições de trabalho dos digitadores, jornais de circulação virtual, estratégias de marketing, confinamento no espaço doméstico, doenças provocadas pela longa permanência diante do computador, banalização da violência e da transgressão.

Dessa forma, o método de ensino em aprendizagem se resumiu em três aspectos fundamentais: 1) A apresentação do Conteúdo programático (no caso, o conceito e os tipos de fontes históricas). Salientando que essa aula não foi feita de forma tradicional e sim mediante outras estratégias como: aula em qualquer outro espaço da escola, aula invertida, sondagem e construção dos saberes dos alunos mediante a feitura de um portfólio. 2) O trato com as fontes históricas no qual foram utilizadas estratégias de aprendizado que se verificaram através da feitura de desenhos, charges e quadrinhos sobre as informações oriundas das fontes pesquisadas. 3) A avaliação realizada com os alunos, por intermédio de questionário com perguntas abertas e a avaliação do professor na condução dos trabalhos, nas quais os alunos também responderam questões também abertas. Os questionários foram feitos pelo professor condutor do processo mediante análise e concordância dos professores coordenadores da casa, tudo evidentemente documentado.

No que se refere aos procedimentos de buscas das fontes históricas nos espaços da escola, foi feito um roteiro baseado em desenho do espaço interno e externo intramuros da escola.

Os alunos foram divididos em equipes para a exploração das fontes históricas espalhadas pela escola. Como as salas de aula possuem trinta e cinco alunos cada (sexto a/manhã e sexto b/vespertino), eles foram divididos em cinco grupos de sete alunos. Os espaços explorados (cujas fotografias seguem anexas) foram: fotografias de ex-alunos da escola (mural de fotografias); móveis e quadros existentes nas salas dos professores e



direção; biblioteca; arquivo morto da escola; espaços externos das salas de aula.

Além do roteiro de exploração, foram feitas fichas, nas quais se encontravam questões sobre as fontes históricas encontradas com o objetivo dos alunos identificarem quais fontes históricas estavam sendo pesquisadas, quais os tipos dessas fontes históricas e outras considerações pertinentes e relevantes para a compreensão do aprendizado.

Essas fichas foram preenchidas pelos alunos, realçando que nas próprias fichas havia espaços para os discentes colocarem observações das mais gerais feitas pelos grupos ao cotejarem às fontes pesquisadas. Eles puderam desenhar (charges ou história em quadrinhos) ou escrever o que queriam em tais fichas, em espaço próprio para tal. Após a feitura desse trabalho, as fichas foram levadas à sala de aula para que os outros alunos tivessem conhecimento sobre o produto coletado por cada grupo de alunos.

O resultado obtido com essa tarefa realizada pelos alunos foi disponibilizado em um painel na escola para que toda a comunidade tivesse conhecimento. Posteriormente pretendemos fazer um livro desse trabalho para enviar aos pais e às instâncias pedagógicas e institucionais superiores à escola.

Como nossa escola abrange clientela heterogênea, além de alunos de inclusão e especiais, a nossa missão institucional, dentre outras, é trabalhar com o diferente, com o outro, com o outro diferente, este trabalho (assim como outros projetos pedagógicos realizados nessa escola), procurou atingir tal desiderato.

Não faz muito tempo que os historiadores culturais se tornaram interessados pela ideia do “outro”, com um O maiúsculo ou talvez em A maiúsculo, uma vez que foram os teóricos franceses que deram início às discussões sobre *L’Autre*. Esse novo interesse deles corre paralelo ao aumento do interesse pela identidade cultural e encontros culturais, apenas um exemplo ante tantas das preocupações atuais, tais como o debate sobre o multiculturalismo, que instiga os estudiosos a levantar novas questões sobre o passado” (BURKE, p. 153).

Assim, nossos alunos já podem (re)conhecer desde o sexto ano que há uma história da escola que demonstra a existência da convivência de desiguais em vários sentidos: econômicos, sociais, culturais, físicos e que na

história da escola estão registrados de alguma forma nas fontes históricas espalhadas pelos espaços fora da sala de aula, conforme fotos abaixo:



**Figura 1.** Quadro com fotografias dos formandos de 1933



**Figura 2.** Chapeleiro com porta guarda-chuvas e cadeira de descanso



**Figura 3.** Porta bíblia com uma bíblia antiga exposta



**Figura 4.** Quadro com pintura do retrato do Patrono da Escola: Doutor Paraíso Cavalcanti



**Figura 5.** Fachada de entrada da escola Paraíso Cavalcanti - Ainda com a denominação de Instituto de Educação



**Figura 6.** Armário com várias taças esportivas de vários anos



**Figura 7.** Banco para descanso no pátio da escola, homenagem dos alunos do grêmio aos professores, datada de 15 de outubro de 1955.



**Figura 8.** Bancos de madeira no corredor que abarcar vários quadros de fotografias de ex-alunos.



**Figura 9.** Auditório, com capacidade para quase quinhentos expectadores, com palco, coxia, bastidores e quadro para projeção



**Figura 10.** Mais uma foto do corredor com quadros de ex-alunos com escrivaninha bem antiga.

Muitas outras imagens e espaços podem ser explorados pelos alunos no ambiente escolar da EE Doutor Paraíso Cavalcanti. Aqui é apenas uma pequena amostra do que há de interessante e explorável historicamente na escola.

Os espaços para as ilustrações foram escolhidos aleatoriamente por nós, mas, contemplam sem dúvida alguma, situações muito interessantes

para os alunos desenvolverem suas pesquisas mediante a utilização das fontes históricas.

Somente o chapeleiro e os quadros de fotografias remetem os alunos a cotidiano muito diferente dos atuais, uma vez que mostram usos e costumes (uso de chapéus, sombrinhas, guarda-chuvas, ternos e gravatas por professores) bastante diferentes da realidade da escola e das vestimentas usadas pelos alunos atualmente.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Muito prazeroso foi esse trabalho a medida que encontramos uma ótima oportunidade de associar o ensino e aprendizado de um determinado conteúdo programático com a tarefa do reconhecimento do espaço e do tempo histórico da própria escola.

Pensamos, creditado nas avaliações dos alunos, que o processo foi exitoso, uma vez que ocorreu grande participação dos discentes e demonstração de interesse nas tarefas.

Também houve a percepção que os alunos passaram a demonstrar um maior grau de pertencimento ao reconhecer o espaço que ocupam como um processo de sua história, da história da sua comunidade e eles, através do estudo da história, o reconhecimento de sujeitos ativos na construção da sua história e da sua cidadania.

O conhecimento histórico escolar, comparado ao historiográfico, produz-se por intermédio da aquisição de conceitos, informações... e valores, especialmente cívicos, que se relacionam à formação da cidadania. (BITTENCOURT, p.195).

Por fim, gostaríamos de ressaltar que todo o trabalho feito pelos alunos do sexto ano será utilizado em outras experiências de ensino e aprendizagem dentro da nossa escola, ou seja, o desenvolvimento do projeto de comemoração dos cem anos de vida da unidade escolar, intitulada: “CEM ANOS NO PARAÍSO: resgate da história da Escola Estadual Doutor Paraíso Cavalcanti”, que já está no “prelo”, mas isso é outra “estória”.

---

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2, ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem.** Bauru: EDUSC, 2004.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro como fonte, *in* Pinsky, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas.** 2, ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Juliana Miranda de. **Fontes históricas em sala de aula: instrumento para a prática da criticidade.** Revista Profissão Docente *online*. Uniube. Universidade de Uberaba. [www.resuts.uniub.br](http://www.resuts.uniub.br). Uberaba, v.14, n.30, p.34-41, Jan.-Jun, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/fmtol/Desktop/PROJETO%203%20D/RELATO%20DE%20EXPERIÊNCIA/844-3306-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 de agosto de 2021.



## QUALIDADE DE VIDA DE PÓS-GRADUANDOS: uma revisão integrativa

Carolina Milhim Barcellos  
Laís Caroline da Silva  
Lilian Cristina Gomes do Nascimento  
Universidade de Franca

### 1. INTRODUÇÃO

A qualidade de vida (QV) é um conceito subjetivo, a qual envolve diversos contextos e é avaliada de forma multifatorial (BAMPI *et al.*, 2013), uma vez que abrangem aspectos físicos, psicológicos, sociais, mentais, espirituais, e que variam de acordo como cada indivíduo vive sua vida, e que o modo que vive-se a saúde interfere diretamente em nossa QV (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012).

A saúde mental na vida acadêmica tanto dos estudantes de graduação vem sendo difundida nas revisões de literatura e vem sendo cada vez mais o foco nos estudos, sendo que cada vez mais necessário estudos nesta área, inclusive em relação a aspectos relacionados a QV de estudantes de pós-graduação (QUEIROZ RODRIGUES *et al.*, 2019; LIMA *et al.*, 2020).

Na graduação fala-se que estes podem vir a apresentar alterações referentes a parte psicológica, principalmente a ansiedade, por se depararem com novos desafios e um novo ambiente após sair do ensino médio para a vida acadêmica. Além de adquirir-se maior autonomia, por morarem longes dos familiares para completarem seus estudos, o que pode ser um fator de exposição a QV dos mesmos (VABEBONCOEUR; FOSTER, 2015).

Os pós-graduandos também precisam de um olhar mais atento para sua QV, que também pode ser afetada, por terem metas mais exigência a cumprirem, como a publicação e volume extensos (MACEDO; SOUZA, 2006); falta de tempo para lazer e vida social/particular (FARO, 2013); além do medo a respeito do futuro e de sua inserção no mercado acadêmico (NAGY *et al.*, 2019), mas mesmo com o diploma de pós-graduação, ainda encontra-se muitos profissionais

desempregados, mesmo com toda sua bagagem e qualificação curricular (PONTES *et al.*, 2018).

Há estudos que avaliam a QV e estresse de pós-graduandos estão sendo encontrados em estudos internacionais, onde investigaram o bem-estar psicológico (MCKENNA *et al.*, 2017); as diferentes estratégias para o enfrentamento do estresse (BAZRAFKAN *et al.*, 2016); a QV relacionada à saúde desta população em que o estresse percebido e o aculturativo impactaram negativamente (BHANDARI, 2012) na QV.

Frente ao presente exposto, o objetivo deste estudo foi realizar uma revisão de integrativa para verificar quais os fatores (domínio físico, psicológico, relações social e ambiente) que mais interferem na qualidade de vida dos pós-graduandos.

## **2. MÉTODO**

### **2.1 Design do estudo**

Trata-se de uma revisão integrativa de literatura realizada em pós-graduandos de mestrado e doutorado para buscar resultados a respeito de sua qualidade de vida.

Conforme Souza, Silva e Carvalho (2010), a revisão integrativa é uma revisão constituída por seis etapas, que são: elaboração da pergunta norteadora, revisão bibliográfica, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados e apresentação da revisão.

### **2.2 Bases de dados e busca bibliográfica**

A pergunta norteadora da busca bibliográfica foi: “Quais fatores que interferem na qualidade de vida dos pós-graduandos?” Essa pergunta foi elaborada de acordo com a estratégia PVO (Population/População, Variables/Variáveis and Outcomes/Resultados) (FRAM; MARIN; BARBOSA, 2014).

Para o levantamento de dados foi realizada uma revisão integrativa da literatura na base de dado da BVS – Biblioteca Virtual da Saúde, sendo utilizadas a Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Medical

Literature Analysis and Retrieval System On-line (MEDLINE). Os descritores científicos foram utilizados pela plataforma do DECS, sendo utilizados para a presente busca, “Quality of life” AND “education graduate” AND “health” AND “mental”.

### **2.3 Critérios de inclusão e exclusão dos artigos**

Os critérios de inclusão estabelecidos para a seleção dos artigos foram: artigos publicados em português, inglês e espanhol, que relatassem sobre a qualidade de vida ou bem-estar dos pós-graduandos, tivessem com acesso na íntegra e que fossem publicados nos últimos cinco anos (2016 - 2021). Os critérios de exclusão foram artigos em que os participantes não fossem pós graduandos do strictu sensu (como residentes, especialistas, aprimoramentos).

A busca dos estudos ocorreu em junho e julho de 2021 por dois revisores independentes. Após finalizada a seleção nas bases de dados, procedeu-se à leitura dos títulos e resumos dos estudos detalhadamente, realizando a inclusão e exclusão dos artigos estabelecidos. Na sequência, os revisores analisaram os artigos selecionados na íntegra.

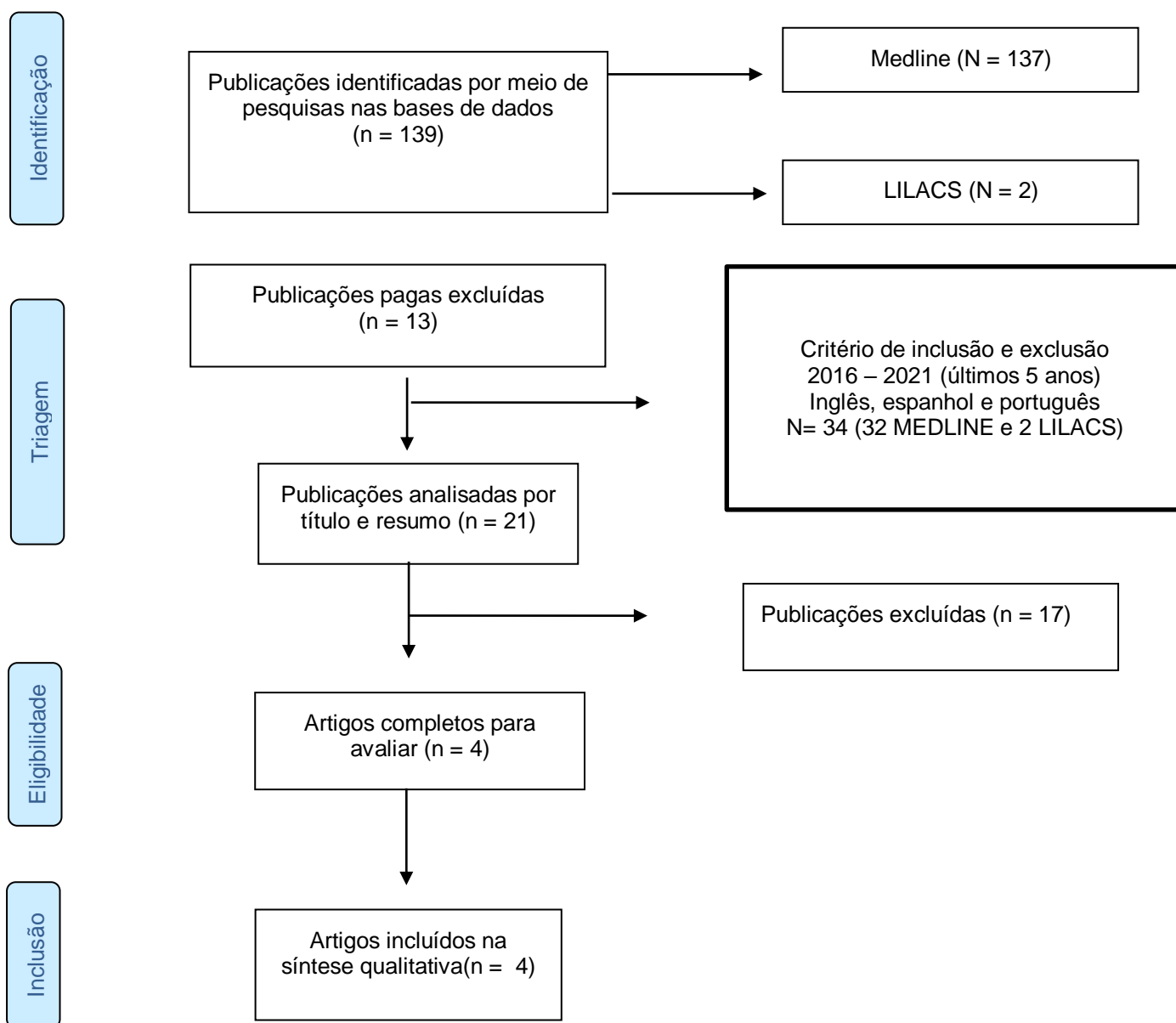
Foram elegíveis 139 artigos pela busca bibliográfica nas bases de dados por meio da utilização dos descritores. Após realizar os critérios de inclusão e exclusão, foi para 34 artigos, sendo Medline (32 artigos) e LILACS (2 artigos). Destes artigos, 13 foram excluídos; serem pagos (n = 9) e sem acesso (n =4), sobrando 21 artigos. Após realizar esses critérios, foi realizada a análise de títulos e resumos dos artigos, e 17 artigos foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão estabelecidos, resultados em 4 artigos que compuseram a síntese quantitativa. Os artigos elegíveis para compor este estudo de revisão foram lidos na íntegra, estando os processos de inclusão e de exclusão descritos no fluxograma apresentado na Figura 1.

As informações dos estudos foram colocadas em uma tabela com o ano de publicação, autores, o tipo de estudo, e os resultados e conclusões para facilitar as análises de cada estudo. Para analisar os riscos de viés dos artigos, foi utilizado o *Checklist for Analytical Cross Sectional Studies*, que foi avaliado por dois revisores (THE JOANNA BRIGS INSTITUTE, 2016).

Este *Checklist* é composto por oito questões que se dividem em perguntas de incerto; sim; não; nada a declarar. The *Joanna Brigs Institute* (2016) refere que estas oito questões são avaliadas através dos critérios de inclusão; os participantes foram descritos detalhadamente; instrumentos é validado e confiável; os critérios de objetivos estão padronizados; identificar os fatores de confusão; foram elaboradas estratégias para lidar com estes fatores; resultados foram medidos e confiáveis; e por último se a análise estatística utilizada foi a adequada para o estudo.

A pontuação é definida pelo manual dos revisores do instrumento, em três partes (THE JOANNA BRIGS INSTITUTE, 2014): baixo risco de viés quando o número de sim for superior a 70%; moderado risco de viés quando o número de sim permanecer entre 50 – 69%; e alto risco de viés quando o número de sim por inferior a 49%. Uma maior pontuação recebida pela análise, é considerado uma melhor qualidade metodológica e com baixo risco de viés do estudo analisado.

**Figura 1.** Fluxograma PRISMA do processo de busca e seleção dos artigos para síntese integrativa.



### 3. RESULTADOS

Foram elegíveis para a síntese integrativa quatro artigos científicos, os quais foram selecionados conforme consta no fluxograma apresentado na figura 1. As características dos estudos selecionados estão apresentadas no Quadro 1.

**Quadro 1** - Características das publicações utilizadas para a revisão integrativa da literatura

<b>Autoria (ano)</b>	<b>País</b>	<b>Bases de dados</b>	<b>Método</b>
ZHONG <i>et al.</i> , (2019)	China	Medline	Ensaio transversal
SCHMIDT; HANSSON (2018)	Suécia	Medline	Revisão de literatura
OGUNSANYA <i>et al.</i> , (2018)	América do norte, Ásia, África e Europa	Medline	Estudo transversal
SOUZA; FADEL; FERRACIOLI (2016)	Brasil	Lilacs	Estudo quanti-qualitativa, de caráter exploratório e descritivo

**Fonte:** dados da pesquisa (2021)

Conforme demonstrado no Quadro 1, o período de busca dos trabalhos da revisão foi realizado nos últimos cinco anos (2016 a 2021), e dos quatro artigos incluídos para a presente síntese, um foi em 2019; dois no ano de 2018 e um ano de 2016; e os métodos utilizados foram pelos trabalhos foram o estudo transversal (n = 2), estudo exploratório e descritivo (n = 1) e revisão integrativa (n = 1). Os artigos foram publicados tanto a nível nacionais quanto internacionais, sendo três internacionais (Psychology, Health & Medicine; International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being; Currents in Pharmacy Teaching and Learning; e uma nacional (publicada na revista Revista da ABENO).

Os dados referentes aos autores, ano de publicação, os objetivos e os resultados dos quatro artigos elegíveis para compor este estudo são apresentados no quadro 2, em ordem cronológica decrescente (2021 - 2016).

**Quadro 2** - Caracterização, em ordem cronológica decrescente (2021-2019), dos artigos selecionados para análise, segundo autores (ano), objetivos e resultados.

	<b>Autores</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Método</b>	<b>Resultados</b>
<b>E1</b>	ZHONG <i>et al.</i> , (2019)	Associar a qualidade de vida e sintomas depressivos de pós-graduando de medicina (n = 1814)	1. Sociodemográfico 2. Avaliação de transtornos mentais em Atenção Básica (PRIME-MD) 3. Qualidade de vida – Medical Outcomes Study Short-Form (SF-8).	1. Maior amostra refere-se ao sexo feminino com 67.3%. E maioria dos participantes eram do programa de mestrado. O tipo de mestrado e doutorado mais citado era o profissional, 70%. 2. Ao avaliar os sintomas depressivos de participantes do mestrado e doutorado, o segundo ano foram os que mais referiam-se a estes sintomas, com 39% e 38,4%, respectivamente. 3. Em relação a qualidade de vida dos participantes os homens e mulheres apresentaram-se QV similar, Apesar dos pós-graduandos do segundo ano (mestrado e doutorado) apresentarem maior sintomas depressivos, estes apresentam uma melhor qualidade de vida do que o terceiro ano do mestrado e doutorado. Os participantes que trabalham e/ou estudam mais de 55 horas por semana apresentam menor QV ao comparado com as menores horas de estudos, além de que menor horas de sono (6 horas) foram os que apresentaram pior QV com 69.97%.
<b>E2</b>	SCHMIDT; HANSSON (2018)	Realizar uma revisão de literatura para avaliar o bem-estar de doutorandos (revisão de literatura n de artigos = 17 artigos)	1. Utilizaram bases de dados, usando descritores de bem-estar e doutorado para a busca bibliográfica.	1.
<b>E3</b>	OGUNSANYA <i>et al.</i> , (2018)	Avaliar a qualidade de vida de estudantes internacionais de pós-graduação e verificar o estresse aculturativo, estresse percebido, uso	1. Sociodemográfico 2. Qualidade de vida de SF-12 3. Escala de estresse (GSI-R).	1. Dos participantes 82% eram da Ásia. E 52,8% refere-se ao sexo feminino. Destes, 83% encontram-se no doutorado. E 57% apresentam renda menor que 25,000 dólares. 2. Em relação a qualidade de vida o estresse percebido e o acúmulo de estresse e o lidar com o enfrentamento, foram um dos fatores negativos da QV. 3. O doutorado apresentou

		de mecanismo de enfrentamento e qualidade de vida relativa. (n = 89)		maior estresse aculturativo, percepção de estresse do que os participantes do mestrado.
E4	SOUZA; FADEL; FERRACIOLI (2016)	Investigar a presença e o perfil do estresse entre pós-graduandos de Odontologia, considerando-se início e final de curso, e apreender as suas percepções sobre fatores determinantes e desdobramentos no contexto da vida diária. (n = 39)	1. Sociodemográfico 2. Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp'- ISSL3. A tabulação dessas informações seguiu o proposto por Lipp (2000), e que divide em quatro fases (alerta, resistência, quase exaustão e exaustão). Realizou-se análise descritiva das informações mediante distribuições de frequência, com emprego do teste qui-quadrado para verificar a presença de associações. 3. Grupo focal	1. Prevalência do sexo feminino com 81,6%. 2. O estresse mostrou-se presente em 59,1% dos pós-graduandos ingressantes, e em 41,2% dos concluintes. Fase do estresse foi dividida em 4 partes. A fase de resistência, foi a que mais apresentaram alto grau de estresse com 76,9% e 85,7% para ingressantes e concluintes, respectivamente. 3. Para a parte qualitativa foram incluídos os pós-graduandos que apresentaram-se níveis de estresse significativo.

Na Tabela 1 é possível observar as informações referente ao risco de viés e qualidade individual dos estudos inclusos na presente revisão. Na tabela 1, é realizado o instrumento dos quatro artigos por meio do instrumento “*JBI Critical Appraisal Checklist for Analytical Cross Sectional Studies*” (The Joanna Briggs Institute, 2016), verificando que três são considerados com melhor análise metodológica e menor riscos de viés, e um sendo moderado risco.



**Tabela 1.** Risco de viés avaliado pela ferramenta "JBI Critical Appraisal Checklist for Analytical Cross Sectional Studies". O risco de viés foi classificado como **Alto** quando o estudo alcançou até 49% do escore "sim", **Moderado** quando o estudo alcançou de 50% para 69% do escore "sim" e **Baixo** quando o estudo alcançou mais de 70% do escore "sim".

<b>Autores</b>	<b>Q.1</b>	<b>Q.2</b>	<b>Q.3</b>	<b>Q.4</b>	<b>Q.5</b>	<b>Q.6</b>	<b>Q.7</b>	<b>Q.8</b>	<b>%sim/ risco</b>
Zhong <i>et al.</i> , (2019)	-	√	√	--	√	--	√	√	62,5%
Schmidt; Hansson (2018)	√	√	√	√	√	√	√	-	87,5%
Ogunsanya <i>et al.</i> , (2018)	--	√	√	√	√	√	√	√	85%
Souza; Fadel; Ferracioli (2016)	--	√	√	√	√	√	√	-	75%

*Nota.* Q.1) Os critérios para inclusão na amostra foram claramente definidos?; Q.2) Os sujeitos do estudo e a configuração foram descritos detalhadamente?; Q.3) A exposição foi medida de maneira válida e confiável?; Q.4) Os critérios objetivos e padronizados foram usados para medir a condição?; Q.5) Os fatores de confusão foram identificados?; Q.6) Estratégias para lidar com fatores de confusão foram declaradas?; Q.7) Os resultados foram medidos de maneira válida e confiável?; Q.8) A análise estatística apropriada foi usada?; I - Incerto; √ - Sim; -- - Não; NA – Não se Aplica.

#### 4. DISCUSSÃO

Entre os artigos selecionados foram avaliados a qualidade de vida; o estresse; e sintomas depressivos. O SF-12 é um questionário validado da qualidade de vida, contendo 12 itens que se divide em oito domínios; que são funcionamento físico; limitação dos aspectos físicos; dor; percepções de saúde; vitalidade; funcionamento social; aspectos emocionais; e saúde mental (WARE; KOSINSKI; KELLER, 1996).

Este instrumento foi utilizado pelos autores do E3, além deste instrumento são encontrados outros validados diversos que podem ser empregados para avaliar a QV dos participantes, tais como o WHOQOL-BREF (FLECK *et al.*, 2000); existem ainda outros instrumentos de QV validados para populações específicas como idosos WHOQOL-OLD (POWER *et al.*, 2005) adolescentes (XX), pessoas com insuficiência renal – KDQOL-SF (HAYS *et al.*, 1997); é muito

importante conhecer o público a ser estudo a fim de eleger o questionário mais adequado a ser aplicado, até o momento não existe nenhum questionário específico para estudantes, universitários e ou pós-graduandos.

Os autores do E3 verificaram a qualidade de vida e os fatores associados, como o estresse aculturativo e o estresse percebido, de estudantes de pós-graduação de diferentes regiões do mundo, dos quais 82% dos (89) participantes eram da Ásia; sendo que em relação a qualidade de vida o estresse percebido, o acúmulo de estresse e o lidar com o enfrentamento, foram um dos fatores negativos da QV.

A qualidade de vida é influenciada por uma variedade de fatores como os sociais, comportamentais afetando assim os níveis de QV. Porém, mais investigações são necessárias com o objetivo de obter maiores compreensões sobre a QV dos estudantes abrangendo os estudos referentes as variáveis sociais, físicas, comportamentais e suporte social.

Para avaliar o estresse foram utilizados dois questionários diversificados; uma escala de estresse denominada GSI-R (ROCHA-SINGH, 2014), o Inventário de Sintomas de estresse (LIPP, 2000) e o PRIME (SPITZER *et al.*, 1994), era para avaliar sintomas depressivos.

Um dos questionários de estresse é o GSI-R (ROCHA-SINGH, 1994), avalia o estresse percebido ontem contem 21 itens, que se divide em três domínios (ambiental; acadêmico e o estresse familiar). As respostas são de acordo com a escala Likert, que varia de um a sete pontos. Onde a pontuação chega de 21 a 147 pontos, sendo a pontuação mais alto com maior nível de estresse.

O inventário de Sintomas de Estresse para adultos de LIPP, avalia sintomas de estresse em indivíduos com mais de 15 anos e adultos. O inventário é composto por três quadros, refere-se as fases do estresse. O primeiro quadro compõe 15 itens que se refere a sintomas físicos ou psicológicos que tenha ocorrido durante as últimas 24 horas. O segundo questionário são dez itens de sintomas físicos e cinco psicológicos, sintomas relacionados a última semana. E, por último o terceiro são 12 itens de físico e 11 psicológicos, que refere-se a sintomas do último mês (LIPP, 2000).

Para avaliar os sintomas de transtornos mentais um dos métodos de instrumento utilizado é o PRIME-MD Spitzer *et al.*, (1994). Este instrumento foi

traduzido e validado para o português por Fraguas *et al.*, (2006) sendo usado para rastrear os transtornos mentais e psiquiátricos na atenção básica.

O questionário se divide em quatro grupos de transtornos mentais que são mais comuns na atenção primária: humor; ansiedade; e álcool; e transtornos alimentares, para estes quatro grupos foram usados critérios para os diagnósticos, denominado de Diagnóstico e Estatística manual de desordem mental (DIAGNOSTIC, 1987).

No E1 Zhong *et al.* (2019) relataram que os pós-graduandos em medicina a nível mestrado e doutorado, ambos do segundo ano apresentam-se com maiores índices de sintomas depressivos ao comparado com o primeiro e terceiro ano. Assim relatam a importância de se promover intervenções para a melhora de seu bem-estar biopsicossocial, especialmente em relação a saúde mental para reduzir estes sintomas depressivos. Já nos estudos de Ogunsanya *et al.*, (2018) os estudantes do doutorado apresentaram maior estresse aculturativo, do que os participantes do mestrado.

Nessa perspectiva, deve se realizar novos estudos, disponibilizar aos universitários diálogos individuais e/ou coletivos com psicólogos e atividades pedagógicas pelas universidades para conversarem sobre seus problemas e ansiedades, afim de alcançarem um suporte emocional, melhorarem o convívio social e da qualidade de vida.

As poucas horas de sono e baixa renda mensal apresentam-se altos riscos de desenvolvimento de sintomas depressivos (ZHONG *et al.*, 2019). O que vai de encontro aos estudos de Zhou *et al.*, (2017); Breslau *et al.*, (1996); Neckelmann, Mykletun e Dahl (2007) em que a privação do sono pode levar a alterações de humor e os riscos de transtornos psicológicos, tais como ansiedade e depressão.

O estresse relacionado a pós-graduação pode interferir na QV dos estudantes, onde a ansiedade pode interferir nos padrões de sono, e que pode alterar sérios problemas de saúde (MINAYO *et al.*, 2007; PFEIFER; KRANZ; SCOGGIN, 2008). Logo observa-se o comprometimento do sono e a sobrecarga de atividades dos alunos em que as situações cotidianas associados aos sentimentos vivenciados durante o período de formação acadêmica podem levar os estudantes a desenvolverem sintomas de depressão e má qualidade de sono.

A renda familiar mais baixa e as poucas horas de sonos foram avaliadas no estudo de Assari, Lapeyrouse e Neighbors (2018), Itagaki *et al.* (2018),

Spittlehouse *et al.*, (2016), Tokuda *et al.*, (2009), e Zach *et al.*, (2016), onde conclui-se que estes dois fatores estão associados e podem interferir nos scores mentais do indivíduo.

Um dos fatores para reduzir estes sintomas depressivos Khalaila (2016) são as práticas de atividade física, em que a melhor saúde física pode auxiliar no decréscimo de sintomas depressivos.

Frente a esta temática, deve-se orientar os pós-graduandos a manter uma rotina para sua qualidade de sono, tais como realizar atividade física para preservar o corpo/mente, reduzir a ansiedade e aumentar hormônio de endorfina (felicidade); definir o que irá fazer cada dia, assim não tende a acumular atividades. Além da importância de durante a noite, ao irem dormir, manter um ambiente tranquilo, sem luz para dormirem melhor.

No E2 Schmidt e Hansson (2018) referem-se na presente revisão de literatura que os pós-graduandos enfrentam diversos desafios durante sua vida acadêmica, tais como os trabalhos profissionais Golde (2005) dos pós-graduandos, disciplinas curriculares e produção para dissertações ou teses, podem ser um dos fatores estressores e um desafio para perdurar e/ou preservar o balanceamento do bem-estar em relação ao trabalho e vida pessoal.

No E3 Ogunsanya *et al.*, (2018) avaliaram o estresse acumulativo o e percebido em pós-graduandos dos Estados Unidos, onde conclui-se que estes dois tipos de estresse impactaram negativamente em sua QV. O estresse encontra-se relacionados a alguma ação ou situação considerada como fator estressor Nieman (1999), e que pode maleficar os domínios físicos e psicológicos do indivíduo e até mesmos levar a problemas de saúde. O estresse aculturativo é ocorrido pelo fato de adaptação a novas culturas Smart e Smart (1995) ou restrição social e ou psicológicas – encarar normas e costumes desconhecidos (Lin; Yin, 1997).

O E4 de Souza; Fadel e Ferracioli (2016) também citam os determinantes do estresse maior em pós-graduandos de odontologia, e que citam que o fator estressante pode vir a interferir nas atividades acadêmicas, tais como produção intelectual e nas disciplinas curriculares.

Sendo assim neste panorama são necessárias algumas estratégias para reduzir esse determinante e aumentar assim sua QV, tais como momento de descontração/lazer, pois deve-se descansar a mente e o corpo Carelli e Santos (1998) para não prejudicar e comprometer o rendimento do indivíduo.

Outro fator estressante para os pós-graduandos citados durante a entrevista é da necessidade de produção e publicação de artigos, especialmente para os bolsistas que apresentam maiores exigências e metas que devem ser cumpridas durante a vigência da bolsa (SANTOS; ALVES JUNIOR, 2007; VOLTARELLI, 2002; MINAYO *et al.*, 2007; PFEIFER; KRANZ; SCOGGIN, 2008; DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005).

Para certos autores os prazos de submissão e calendários devem ser levados em consideração, pois a pressão pode ser um dos fatores de estresse e que pode interferir no rendimento e no desempenho (SANTOS; ALVES, 2007; MINAYO *et al.*, 2007; LOUZADA; SILVA FILHO, 2005).

Assim, vale ressaltar que o tempo de recreação/lazer é fundamental para que estes pós-graduandos tenha uma oportunidade para descansar a mente, e até mesmo convívio social entre amigos e familiares, como uma forma de melhorar a QV e reestabelecer seu estado biopsicossocial.

O estudo de E3 Ogunsanya *et al.*, (2019) relata sobre a importância de estratégias que envolvam a redução do estresse percebido e aculturativo, fatores importantes para melhora da qualidade de vida. E4 de Souza; Fadel e Ferracioli (2019) vai mais além e referem-se que uma das estratégias é englobar as práticas pedagógicas visando assim a melhor QV e rendimento acadêmicos destes pós-graduandos.

Diante ao exposto, ao se falar em práticas pedagógicas pode-se pensar em diálogos com o pós-graduando como forma de entender o que se passa em sua vida; expor seus problemas, incentivar o apoio social e o contato professor-aluno, visando a melhora da QV por meio do apoio e suporte social de docentes e familiares. O simples afago e a importância de um conforto é de suma importância para que os pós-graduandos sintam-se acolhidos quando estiverem em um momento de desespero.

Ogunsanya *et al.*, (2019) também citam a necessidade de realizar avaliações periódicas para averiguar os níveis de estresse em pós-graduando anualmente como estratégia para reduzir o estresse e solucionar medidas para melhorar a QV.

Conclui-se que ainda são poucos artigos que englobem a qualidade de vida dos pós-graduandos de mestrado e doutorado, sendo necessários estudos com mais qualidade metodológica e com menor riscos de viés, a qual deve-se ampliar e

envolver estudos em diversas áreas de atuação com um número amostral maior afim de relacionar a qualidade de vida entre estes pós-graduandos, e averiguar o que leva a este resultado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; GUTIERREZ, Gustavo Luis; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. Qualidade de vida: definição, conceitos e interfaces com outras áreas de pesquisa. 2012. **São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades - EACH/USP, 2012.**

ASSARI, Shervin; LAPEYROUSE, Lisa M.; NEIGHBORS, Harold W. Income and self-rated mental health: diminished returns for high income black Americans. **Behavioral Sciences**, v. 8, n. 5, p. 50, 2018.

BAMPI, Luciana Neves da Silva *et al.* Qualidade de vida de estudantes de medicina da Universidade de Brasília. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 2, p.217-225, 2013.

BAZRAFKAN, Leila *et al.* Management of stress and anxiety among phd students during thesis writing: a qualitative study. **The health care manager**, v. 35, n. 3, p. 231-240, 2016.

BHANDARI, Pratibha. Stress and health related quality of life of Nepalese students studying in South Korea: A cross sectional study. **Health and quality of life outcomes**, v. 10, n. 1, p. 1-9, 2012.

BRESLAU, Naomi *et al.* Sleep disturbance and psychiatric disorders: a longitudinal epidemiological study of young adults. **Biological psychiatry**, v. 39, n. 6, p. 411-418, 1996.

CARELLI, Maria José Guimarães; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia escolar e educacional**, v. 2, n. 3, p. 265-278, 1998.

DIAGNOSTIC, A. P. A. Statistical Manual of Mental Disorder,(III Edition revised). **Washington, DC: American Psychiatric Association, 1987.**

DUQUE, Juan Carlos; BRONDANI, Juliana Tabarelli; LUNA, Stélio Pacca Loureiro. Estresse e pós-graduação em Medicina Veterinária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 3, 2005.

FARO, André. Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 51-60, 2013.

FLECK, Marcelo *et al.* Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida" WHOQOL-bref". *Revista de saúde pública*, v. 34, p. 178-183, 2000.

FRAGUAS JR, Renerio *et al.* The detection of depression in medical setting: a study with PRIME-MD. **Journal of affective disorders**, v. 91, n. 1, p. 11-17, 2006.

HAYS, R. D. et al. — Kidney disease quality of life short form (KDQOL-SF) Version 1.3 : a manual for use and scoring. Santa Monica, CA : RAND, 1997.

ITAGAKI, Shuntaro *et al.* The relationship between sleep time and mental health problems according to the strengths and difficulties questionnaire in children after an earthquake disaster: The Fukushima health management survey. **International journal of environmental research and public health**, v. 15, n. 4, p. 633, 2018.

KHALAILA, Rabia. Depression statuses and related predictors in later life: A 10-year follow-up study in Israel. **European journal of ageing**, v. 13, n. 4, p. 311-321,2016.

LIMA, Rosane Shirley Saraiva *et al.* Qualidade de vida de acadêmicos de enfermagem: análise à luz do modelo de Pender. 2020.

LIN, Jun-Chi Gisela; YI, Jenny K. Asian international students' adjustment: Issues and program suggestions. **College student journal**, 1997.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL). **São Paulo: Casa do Psicólogo**, v. 76, 2000.

LOUZADA, Rita de Cássia Ramos; SILVA FILHO, João Ferreira. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 3, p. 451-461, 2005.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 166-176, 2010.

MCKENNA, Lisa *et al.* Factors impacting on psychological wellbeing of international students in the health professions: A scoping review. **International journal of nursing studies**, v. 74, p. 85-94, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* O desafio do conhecimento-pesquisa qualitativa em saúde. In: **O DESAFIO DO CONHECIMENTO-PESQUISA QUALITATIVA EM SAUDE**. 2000. p. 269-269.

NAGY, Gabriela A *et al.* Burnout and mental health problems in biomedical doctoral students. **CBE—Life Sciences Education**, v. 18, n. 2, p. ar27, 2019.

NECKELMANN, Dag; MYKLETUN, Arnstein; DAHL, Alv A. Chronic insomnia as a risk factor for developing anxiety and depression. **Sleep**, v. 30, n. 7, p. 873-880, 2007.

Nieman DC. **Exercício e saúde**. São Paulo: Manole; 1999

OGUNSANYA, Motolani E. *et al.* Determinants of health-related quality of life in international graduate students. **Currents in Pharmacy Teaching and Learning**, v. 10, n. 4, p. 413-422, 2018.



PFEIFER, Teresa A.; KRANZ, Peter L.; SCOGGIN, Angela E. Perceived stress in occupational therapy students. **Occupational Therapy International**, v. 15, n. 4, p. 221-231, 2008.

PONTES, Felipe Marangoni. **Ansiedade, estresse, depressão e qualidade de vida: um estudo com pós-graduandos da Universidade de São Paulo**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2018.

QUEIROZ RODRIGUES, Maria Imaculada et al. Fatores de estresse e qualidade de vida de estudantes de Odontologia. **Revista da ABENO**, v. 19, n. 1, p. 49-57, 2019.

ROCHA-SINGH, Indra A. Perceived stress among graduate students: Development and validation of the graduate stress inventory. **Educational and Psychological Measurement**, v. 54, n. 3, p. 714-727, 1994.

SANTOS, André Faro; ALVES JÚNIOR, Antônio. Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrandos de ciências da saúde. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 20, n. 1, p. 104-113, 2007.

SCHMIDT, Manuela; HANSSON, Erika. Doctoral students' well-being: a literature review. **International journal of qualitative studies on health and well-being**, v. 13, n. 1, p. 1508171, 2018.

SMART, Julie F.; SMART, David W. Acculturative stress of Hispanics: Loss and challenge. **Journal of Counseling & Development**, v. 73, n. 4, p. 390-396, 1995.

SOUZA, Juliana Aparecida; FADEL, Cristina Berger; FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. Estresse no cotidiano acadêmico: um estudo com pós-graduandos em Odontologia. **Revista da ABENO**, v. 16, n. 1, p. 50-60, 2016.

SOUZA, Marcela Tavares; SILVA, Michelly Dias; CARVALHO, Rachel. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

SPITTLEHOUSE, Janet K. *et al.* Personality, mental health and demographic correlates of hoarding behaviours in a midlife sample. **PeerJ**, v. 4, p. e2826, 2016.

SPITZER, Robert L. *et al.* Utility of a new procedure for diagnosing mental disorders in primary care: the PRIME-MD 1000 study. **Jama**, v. 272, n. 22, p. 1749-1756, 1994.

TOKUDA, Yasuharu *et al.* The interrelationships between working conditions, job satisfaction, burnout and mental health among hospital physicians in Japan: a path analysis. **Industrial health**, v. 47, n. 2, p. 166-172, 2009.

VADEBONCOEUR, Claudia; TOWNSEND, Nicholas; FOSTER, Charlie. A meta-analysis of weight gain in first year university students: is freshman 15 a myth?. **BMC obesity**, v. 2, n. 1, p. 1-9, 2015.

VOLTARELLI, Júlio C. Estresse e produtividade acadêmica. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 35, n. 4, p. 451-454, 2002.

WARE JR, John E.; KOSINSKI, Mark; KELLER, Susan D. A 12-Item Short-Form Health Survey: construction of scales and preliminary tests of reliability and validity. **Medical care**, p. 220-233, 1996.

WHOQOL GROUP *et al.* The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. **Social science & medicine**, v. 41, n. 10, p. 1403-1409, 1995.

ZACH, Angelika *et al.* Association of sociodemographic and environmental factors with the mental health status among preschool children—Results from a cross-sectional study in Bavaria, Germany. **International journal of hygiene and environmental health**, v. 219, n. 4-5, p. 458-467, 2016.

ZHONG, Xiaogang *et al.* Depressive symptoms and quality of life among Chinese medical postgraduates: A national cross-sectional study. **Psychology, health & medicine**, v. 24, n. 8, p. 1015-1027, 2019.

ZHOU, Xinyu *et al.* Burnout, psychological morbidity, job stress, and job satisfaction in Chinese neurologists. **Neurology**, v. 88, n. 18, p. 1727-1735, 2017.

---

**REFLEXÕES DA ATUAÇÃO DO NEUROPSICOPEDAGOGO NO  
EMPODERAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DIANTE  
DA DISLEXIA: um estudo de revisão**

Gustavo Henrique Gonçalves  
Doutorando em Ciências – UEMG  
gustavo.goncalves@uemg.br

Milena Prado Valente  
Graduando em Licenciatura em Educação Física – UEMG  
milenapvalente@gmail.com

Guilherme Augusto Bertelli Fernandes Clemente  
Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional – Uni-FACEF  
engenheriocivilguilherme@yahoo.com.br

## **1. INTRODUÇÃO**

Atualmente, estamos numa era de mudanças e desafios sobre educação, levando as instituições educacionais a olharem para o indivíduo de uma nova maneira, considerando o ambiente em que vive, as suas habilidades e dificuldades e o seu conhecimento prévio. Assim, cabe ao educador adotar um trabalho no qual o educando desenvolva a inteligência e as potencialidades, conforme as suas particularidades e o seu ritmo.

Com isso, é a ciência que tem por objetivo compreender os processos cerebrais pelos quais o homem percebe, aprende, age e lembra-se. Outro ponto em destaque é que esta nova possibilidade de educar favorece a melhora da qualidade de vida e as condições de ensino-aprendizagem do indivíduo. Ademais, a neurociência dispõe de conhecimentos que podem inovar a forma de ensino-aprendizagem. Todavia, a neuropsicopedagogia, ciência que tem caráter transdisciplinar, baseia-se nos conhecimentos da neurociência direcionados à educação, juntamente com a pedagogia e a psicologia cognitiva (RELVAS, 2016).

Ao passo que, Domiciano e Rosa (2017) relatam tem domínio dos fundamentos neuropsicopedagógicos aplicados à aprendizagem, podendo, assim, aprimorar o processo de desenvolvimento do sujeito. Acrescentando que, em seu processo de formação, o neuropsicopedagogo recebe

informações sobre o funcionamento do cérebro e das relações dos neurocognitivos para, então, atuar nas intervenções sociais e no crescimento humano do educando.

Diante da importante atuação no neuropsicopedagogo no processo de ensino-aprendizagem sua intervenção é fundamental nos processos que envolvem a integração de vários conhecimentos e na construção de conhecimento do educando. Visto que, ao “dar poder” ao indivíduo, ou seja, fortalece os sentimentos de realização, identidade e pertencimento à sociedade. Pode-se observar que a literatura ainda é escassa, mas há uma tendência de investimento na valorização e legitimação deste profissional no campo da educação.

Nessa perspectiva, Rodrigues e Ciascas (2016) dizem que é a neuropsicopedagogia observa um transtorno específico de ensino-aprendizagem, de origem neurológica. Essas dificuldades são resultado de um déficit no processamento fonológico, geralmente bem abaixo do esperado se relacionado com outras habilidades cognitivas. Algumas consequências secundárias desse transtorno compreendem problemas na compreensão e baixa experiência de leitura. Ela pode acometer pessoas de todas as origens e níveis intelectuais, sendo caracterizada por uma dificuldade na precisão e no reconhecimento de palavras, além de baixa capacidade de decodificação e de soletração.

Com isso, um princípio científico é usar a inteligência processando as informações e, diante das experiências vividas na escola e na vida social o indivíduo é capaz de aprender e ressignificar novas aprendizagens. Assim, este estudo justifica-se pela sua relevância no processo de reflexão da importância diante da atuação do neuropsicopedagogo no processo de ensino-aprendizagem perante a dislexia; pois este profissional está habilitado a orientar no sentido de estimular novas sinapses, enquanto o educando forma redes neuronais interligadas e consistentes, potencializando o processamento de informações, sentimentos, de emoções e de ensino-aprendizado.

Foi pontuado como objetivo principal deste estudo refletir a importância da atuação do neuropsicopedagogo no processo de ensino-

aprendizagem diante da dislexia. Dentre os objetivos específicos foram: entender a neuropsicopedagogia, definir a dislexia e discutir a importância da atuação do neuropsicopedagogo no processo de ensino-aprendizagem diante da dislexia.

Nesse sentido, a metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica, por meio da consulta dos trabalhos de autores renomados, como: Avelino (2019), Borges (2016), Lima (2017), Relvas (2016) e Silva e Silva (2016); pontuando as reflexões da importância da atuação do neuropsicopedagogo no processo de ensino-aprendizagem diante da dislexia, o que possibilita conhecer uma grande quantidade de material teórico enriquecendo a pesquisa, com o intuito de atingir os objetivos propostos (PÁDUA, 2019).

Ademais, Pádua (2019) diz que a pesquisa bibliográfica é uma das etapas mais importantes de qualquer outro tipo de pesquisa, pois trabalha com a coleta de dados documentais, remetendo-se a consulta de livros, arquivos de bibliotecas, índices ou catálogos bibliográficos, bancos de dissertações e teses, conforme o estudo em questão que buscou em ferramentas como *Scielo*, *Lilacs*, Portal Educação, Psicologado, SBNPp (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia), Nova Escola e outras, desde 2006 aos dias atuais.

Pádua (2019) acrescenta que, esta é uma modalidade de pesquisa que consiste na construção efetiva de uma investigação, com palavras-chave: Neuropsicopedagogia, Ensino-aprendizagem e Dislexia; após a escolha de um assunto, sendo necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema proposto com a finalidade de levantar as contribuições culturais e científicas já existentes sobre o tema, também explorando áreas nas quais auxiliam no levantamento de problemas e as resoluções destes.

Posteriormente, o estudo está mencionado da seguinte maneira: entendimento da neuropsicopedagogia, a compreensão de dislexia e a importância da atuação do neuropsicopedagogo diante do processo de ensino-aprendizagem perante a dislexia.

## 2. ENTENDIMENTO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

Quando o educador conhece a organização e as funções cerebrais, a estrutura da linguagem, atenção e da memória, as ligações entre cognição, emoção, motivação e desempenho, as dificuldades de ensino-aprendizagem e as intervenções a elas relacionadas contribui para o cotidiano do educador na escola, junto com o educando e a família/responsável. A profissão docente pode ser mais produtora quando o educador possui conhecimento sobre o funcionamento do cérebro. Entretanto, somente saber como o cérebro aprende não basta para que ocorra o fenômeno do ensinar e aprender (COSENZA; GUERRA, 2011).

Como esclarece Sousa (2018), a parte da ciência que visa compreender os processos mentais pelos quais o homem percebe, aprende, age e se lembra. Todavia, a educação ganhou o auxílio de uma ciência que se dedica a assessorar o profissional clínico e institucional com o fim de aprimorar o ensino-aprendizagem, assim conhecida como neuropsicopedagogia, esta ciência que tem caráter transdisciplinar e se apoia nos conhecimentos da neurociência voltados à educação, em conexão com a pedagogia e a psicologia cognitiva.

No pensamento de Borges (2016) descreve que o homem percebe o mundo por meio dos sentidos e da memória, se dedica ao estudo do cérebro e seu funcionamento, à medida que progride acrescenta informações para a melhor compreensão do aprendizado como fenômeno da ação educacional.

Relvas (2016) demonstra que a neurociência da educação pode ser definida como a investigação da estrutura, do desenvolvimento, do amadurecimento e do funcionamento do sistema nervoso, observando-se os aspectos: biológico, neurobiológico, psicológico, matemático, físico, filosófico e computacional; direcionado para a aquisição de informações, solução de problemas e modificações comportamentais. Acrescentando que, isto

possibilita práticas educativas que beneficiam a qualidade de vida e melhores condições de ensino-aprendizagem.

Borges (2016) menciona que a aquisição é denominada aprendizagem e, somente se “grava” o que foi aprendido; a evocação é chamada de lembranças. Ainda complementa que, a fala que a criança desenvolve seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita passando por hipóteses, apoiada em conhecimentos prévios e assimilações que dependem do intercâmbio dela com os sujeitos de seu meio.

O ato de aprender não é apenas uma questão de memorizar os conteúdos, mas compreende as emoções, a interação, a alimentação, o descanso e a motivação. Visto que, o processo ensino-aprendizagem permite o entendimento do aprender, além do ensinar, podendo superar as dificuldades do aprendiz e daquele que ensina, para, assim, encontrar condutas que melhorem o ensino-aprendizagem (BORGES, 2016).

Sintetizando, Oliveira (2018, p. 4), comenta que a neuropsicopedagogia estuda a relação entre “o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional”. A estrutura teórica da formação do neuropsicopedagogo institucional e clínico está associada à neurociência e à educação. Para a SBNPp, ainda que a neuropsicopedagogia clínica pesquise o funcionamento do cérebro e o comportamento humano, tem a base de sua práxis nas teorias para o ensino-aprendizagem.

## **2.1 Compreendendo a dislexia**

Entende-se que para que haja uma definição de estratégica e de intervenção por parte dos profissionais da escola, é importante realizar um diagnóstico e avaliação da dislexia e, a partir de dados específicos, poderá ser dado um encaminhamento nas atividades apoiadas com ênfase na leitura e na escrita. A discussão do problema da dislexia constitui um dos entraves mais proeminentes no cotidiano do âmbito escolar, ficando expresso o comprometimento da capacidade da criança em ler, entender e soletrar



palavras, escrever e compreender textos e raciocínio lógico (SILVA; SIILVA, 2016).

Para Silva e Silva (2016) explicam que a dislexia é percebida apenas na vida adulta, possivelmente foi negligenciada pelos pais e educadores do indivíduo. Nesses casos, o transtorno muitas vezes é entendido como sinal de preguiça ou falta de interesse em aprender. Todavia, é preciso entender que a pessoa disléxica possui características físicas normais, não podendo ser considerada deficiente. A dislexia é um transtorno geralmente detectado em crianças, a partir dos 7 anos de idade, momento em que iniciam sua vida na leitura e interpretação de palavras.

Ao passo que, esses fatores podem levar uma maior dificuldade em chegar ao correto diagnóstico. Assim, é fundamental conceituar a dislexia, identificá-la corretamente e entender as possibilidades de intervenção e tratamento, ainda no período escolar.

No pensamento de Prestes (2015) define a dislexia como um dos distúrbios mais comuns que afetam o desempenho acadêmico, visto que sua incidência aproximada na população geral é em torno de 5 a 10%. Também pode ser denominada dislexia do desenvolvimento, definida pela discrepância entre as habilidades de leitura e a capacidade intelectual de crianças que receberam uma instrução adequada. Os sujeitos com esse transtorno, apesar de apresentarem capacidade intelectual adequada, apresentam dificuldades para aprender a ler. A dislexia é um distúrbio neurobiológico persistente, de origem genética, onde a história da família constitui um importante fator de risco.

Silva e Silva (2016) relatam que, o exame que busca comprovar a dislexia ocorre através da observação da audição e da visão, onde se o indivíduo apresentar alterações deve ser encaminhado para especialistas. O diagnóstico da dislexia é clínico neurológico, psicopedagógico e fonoaudiológico, mas também pode necessitar, para uma maior identificação, de exames complementares. Entre esses exames estão os estudos neurofisiológicos como o eletroencefalograma, os exames potenciais evocados de longa latência auditivos e visuais, e os testes psicológicos que contemplem os aspectos cognitivos e afetivos. A dislexia normalmente é diagnosticada

através de problemas recorrentes no desempenho escolar, ou quando educadores e pais/responsáveis percebem que, ao invés de ler, a criança tenta adivinhar as palavras, omitindo, trocando ou invertendo letras.

A escola possui um papel importante na intervenção do educando disléxico, devendo promover o desenvolvimento de todas as crianças, considerando as peculiaridades de cada uma delas, como realizando ajustes na sala de aula que incluam atribuições de lugares especiais; tarefas escolares alternativas ou modificadas; procedimentos de avaliação modificados e adaptados; aquisição de equipamentos especiais; criação de estratégias de educação especial com horários diferenciados e métodos voltados para dificuldades específicas de cada criança; atenção especial para crianças com distúrbios de ensino-aprendizagem; materiais didáticos estimulantes e brincadeiras lúdicas; maior disponibilidade de material didático; preparação profissional dos educadores e apoio psicopedagógico (PINTO; MATOS, 2016).

No campo interventivo, Lima (2017) demonstra que sua contribuição está relacionada à relação estabelecida entre o cérebro e o ensino-aprendizagem, como vias dúbias no processo cognitivo, inclusive a questão da dislexia. Seus estudos englobam um vasto conhecimento das bases neurológicas do ensino-aprendizagem e do comportamento humano, por meio de estímulos contextuais que deem respostas positivas ao processo de formação do indivíduo, tendo como foco as relações intrínsecas entre atenção, funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais. Ela procura ainda, entender o processo cognitivo do sujeito, desde os primeiros anos de vida, seus impasses e as principais implicações no processo de ensino-aprendizagem humano. A neuropsicopedagogia se apresenta como um campo epistemológico do saber, advindo da leitura integrada entre pedagogia, psicologia, neuropsicologia, psicopedagogia e trabalho clínico.

Lima (2017) complementa que, a neuropsicopedagogia trabalha com uma intervenção que leva em consideração o nível de ensino-aprendizagem em que o educando está e as condições para uma intervenção significativa, realizada coletivamente por todos que fazem parte da escola, através de ações pedagógicas investigativas e intencionais, de forma que as

situações de ensino-aprendizagem são organizadas pela construção de oficinas interativas, atraindo a atenção das crianças às possibilidades dos conteúdos que estão sendo ensinados, fazendo com que elas encontrem sentido e formas para atingirem o conhecimento, adaptando e adequando para o indivíduo que apresenta dislexia.

## **2.2 A importância da atuação do neuropsicopedagogo diante do processo de ensino-aprendizagem perante da dislexia**

Partindo da orientação do artigo 29 da SBNPp (2016), a especialização *lato sensu* em neuropsicopedagogia considera duas áreas de atuação, isto é, a neuropsicopedagogia institucional e a clínica. Trabalha em equipe multidisciplinar, realizando triagens para encaminhamentos aos profissionais da saúde, incluindo as crianças e adolescentes em oficinas pedagógicas e acompanhando o seu desempenho na escola. Como descrito no artigo, o neuropsicopedagogo, com formação na área Institucional, atua exclusivamente em ambientes escolares e instituições de atendimento coletivo.

Já, nas atribuições do neuropsicopedagogo, a SBNPp (2016) mostra que suas atividades abrangem diferentes instituições e possibilidades de intervenções. Ademais, nas atuações clínicas envolvem as instituições hospitalares, forenses, clínicas, consultórios privados e atendimentos domiciliares pode efetuar diagnóstico, reabilitação, orientação à família, bem como trabalho em equipe multiprofissional. Faz parte de sua prática ressaltar que os exames neuropsicológico, neurológico e o exame geral são fundamentais e se complementam. Nas instituições acadêmicas esse profissional pode realizar pesquisas, trabalhar na área de ensino e supervisão.

Na escola, o profissional de neuropsicopedagogia pode atuar junto aos pais explicando clinicamente o distúrbio e as condutas a serem executadas, com o objetivo de colocar em prática um processo organizado de tratamento e intervenção, tornando a família como a autora do êxito da intervenção. Conforme o Código de Normas Técnicas 01/2016, da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, SBNPp (2016), no Artigo 29, as funções do neuropsicopedagogo se resume em:

a) Observação, identificação e análise do ambiente escolar nas questões relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno nas áreas motoras, cognitivas e comportamentais, considerando os preceitos da Neurociência aplicada à Educação, em interface com Pedagogia e Psicologia Cognitiva; b) Criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos que são atendidos nos espaços coletivos; c) Encaminhamento de pessoas atendidas a outros profissionais quando o caso for de outra área de atuação/especialização contribuir com aspectos específicos que influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento humano (SBNPp, 2016, p. 4).

Acrescentando que, é importante lembrar que, atualmente, têm sido divulgadas as possibilidades de novas estratégias e metodologias da neuropsicopedagogia na educação a serem aplicadas no processo ensino-aprendizagem, inclusive sobre a dislexia. Em adição, o neuropsicopedagogo pode atuar também como clínico, porém o viés dessa pesquisa está voltado para as questões escolares e a atuação do profissional no processo de ensino-aprendizagem diante da dislexia.

Avelino (2019) diz que o motor neuropsicopedagógico é encontrar tratamentos para distúrbios, transtornos e dificuldades de ensino-aprendizagem que impedem ou dificultam o êxito na aquisição de conhecimento. Assim, estas possibilidades se alicerçam na integração de conhecimentos de áreas diversas, incluindo comportamentos, pensamentos, emoções, movimentos e efetividade.

O autor acrescenta que, ainda são poucas as escolas do país que possuem esse profissional para orientar pais, educadores e educandos. Nota-se, a escassez de investimentos e o reconhecimento da profissão, exceto algumas instituições escolares particulares e públicas da Educação Básica. Em junção, a escola e o cérebro, cada um com suas funções específicas podem privilegiar o desenvolvimento cognitivo e o êxito do educando, principalmente em indivíduos disléxicos.

Nos pensamentos de Domiciano e Rosa (2017), a neuropsicopedagogia traz o conhecimento para identificar as melhores práticas e que visem as resoluções dos problemas em desafios a serem superados, como por exemplo na questão da dislexia. O profissional está qualificado para

elaborar alternativas para o desenvolvimento do educando e promover a aproximação entre educadores, pais/responsável e escola a fim de dar prosseguimento ao processo ensino-aprendizagem. Em adição, o neuropsicopedagogo sabe que quem ensina, ensina a alguém, então, o educador deve adequar a sua forma de ensinar à forma de como esse alguém aprende.

Silva *et al.* (2016) demonstram que, escola, educadores e neuropsicopedagogos estarão construindo ambientes para empoderar educandos, através do conhecimento e da educação. Ao ter consciência de sua presença na comunidade e no mundo e na sua capacidade de modificar sua realidade, o indivíduo se sente capaz de descobrir caminhos para a sua emancipação social, política e cultural. Assim, a educação tem um tipo de promoção do processo de conscientização no educando.

Para Cunha (2015), é indispensável que a escola se torne espaço que acolhe a diversidade, conduzindo o educando para a vida, ensinando-o a ser cidadão. A importância da atuação pessoal é um campo de ensino-aprendizagem e reconhecimento, no qual o indivíduo é aceito como membro de um grupo. Todavia, é fundamental a mediação intencional, sistematizada e pedagógica no processo de aquisição do conhecimento. O educador ou neuropsicopedagogo é o mediador no ensino-aprendizagem do educando, é o facilitador nas estratégias de ensino que se propõe a desenvolver, inclusive na detecção do educando disléxico.

As pesquisas em neurociência têm avançado e os resultados das pesquisas têm sido aplicados em diversas áreas, como na dislexia. Nesse caminho, o trabalho do neuropsicopedagogo está sendo definido à medida que sua prática se estabelece nas instituições. Conforme Oliveira (2018), este se dedica a estudar a causa das dificuldades de ensino-aprendizagem, o diagnóstico, a reabilitação e a prevenção das dificuldades e distúrbios. Em adição, o neuropsicopedagogo, que em sua formação adquire conhecimentos em neurociência, observando a queixa principal e o quadro de sintomas, está habilitado a redigir pareceres de encaminhamento para neurologistas, pediatras e psiquiatras, auxiliando-os na identificação de possíveis patologias e sintomas.

Conforme Reimers (2012), educação significa empoderar indivíduos para que tenham condições de ampliar suas liberdades e se tornar elementos efetivos nas comunidades nas quais se inserem. Esse é o papel da educação. E, quando se fala em inovar na educação significa encontrar maneiras efetivas de empoderar esses sujeitos e não compreender determinadas situações como a dislexia.

Nessa perspectiva, o autor demonstra que, normalmente, as escolas se dedicam somente às competências acadêmicas. Portanto, são escassas as propostas para cultivar as capacidades sociopsicológicas, como a resiliência, a perseverança, a empatia e a habilidade para trabalhar em grupo e aprender com o erro. Não há um plano de trabalho direcionado a outras habilidades para que o educando se torne um sujeito independente e participe em sua comunidade.

No entanto, Lima (2017) entende que o olhar do neuropsicopedagogo precisa ser criterioso e sistêmico, pois tem responsabilidade na mediação das situações intencionais, analisando quais metodologias necessitam ser adotadas para superar as dificuldades de ensino-aprendizagem, inclusive de um educando disléxico.

Santos (2015) afirma que, o indivíduo realiza novas sinapses e forma redes neuronais interligadas e consistentes, gerando maior velocidade das redes de interligações das sinapses maximizando o processamento de informações, sentimentos, de emoções, de aprendizado capaz de reorganizar a funcionalidade das conexões e a estrutura do cérebro.

Acrescentando que, profissionais da educação e demais profissionais passem a dotar uma postura nova em relação ao processo de ensino-aprendizagem de crianças que possuam dificuldades em ler e escrever, relacionadas à dislexia, entendendo que essa nova postura deve abranger uma maior capacidade na identificação, avaliação de fatores de risco para a dislexia e elaboração e execução de um trabalho de intervenção voltado para as dificuldades apresentadas. Assim, no âmbito escolar, os profissionais não serão espectadores e, sim, profissionais atuantes, não apenas para identificar e diagnosticar a dislexia, mas também intervir em todo o processo escolar do

indivíduo. Para isso, é fundamental saber identificar a dislexia e entender a possibilidade de intervenção nesse transtorno.

No entanto, Silva e Silva (2016) falam que na fase escolar é comum a criança apresentar problemas recorrentes de desempenho, exigindo a atenção de pais/responsáveis e educadores. Caso sejam verificados problemas escolares, a criança deve passar por uma avaliação buscando comprovar que se trata de dislexia. Por isso, a dislexia é um distúrbio neurológico persistente, de origem genética onde o histórico familiar deve ser levado em conta como um fator de risco, afetando o desempenho acadêmico dos indivíduos com esse transtorno.

Diante da dislexia e com o diagnóstico realizado, deve-se apresentar métodos de intervenção que busquem auxiliar o disléxico em suas atividades. Dentro das escolas, os profissionais de ensino devem oferecer novos meios de ensino-aprendizagem, como: jogos, leituras compartilhadas, atividades que busquem desenvolver a escrita e a memória, atividades alternativas, equipamentos especiais e materiais didáticos estimulantes, além de meios adequados no processo de ensino-aprendizagem, como avaliações orais, maior tempo na realização das avaliações e proporcionar um local tranquilo para que elas sejam realizadas (SILVA; SILVA, 2016).

Dessa forma, sobre a importância da atuação do neuropsicopedagogo no processo de ensino-aprendizagem diante da dislexia, durante a realização deste trabalho pode-se observar que a literatura é escassa. Neste sentido, Lima (2017) relata que, sobre a sua atuação, as “breves e tímidas referências” indicam que sua presença é importante no processo de ensino-aprendizagem para a compreensão dos problemas e dificuldades do ensino-aprendizagem escolar. Então, há uma tendência de investimento na valorização e legitimação deste profissional na educação, pois esta é feita de processos que envolvem a integração de vários conhecimentos e a construção ou desconstrução de modelos já conhecidos e experimentados.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da pesquisa relatada anteriormente, a neuropsicopedagogia começa a ganhar corpo, se caracterizando como um campo multi e interdisciplinar, que oferece possibilidades na pesquisa educacional com a finalidade de tratar o conhecimento e a inteligência, integrando a psicologia, a educação e a neurociência. Assim, o neuropsicopedagogo precisa conhecer as teorias que descrevem os processos neuropsicológicos envolvidos na aprendizagem para, então, desenvolver metodologias de ensino com qualidade inclusive diante da dislexia.

Vale destacar que, o neuropsicopedagogo identifica as dificuldades do educando e incentiva-o, demonstrando que acredita em seu potencial e procurar minimizar as barreiras, a fim de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem diante da dislexia. Com isso, o profissional estimula a importância do processo educacional do educando disléxico. Desse modo, o indivíduo disléxico poderá encarar com maior autoestima os desafios do processo de ensino-aprendizagem.

Percebeu-se que há uma tendência de investimento na legitimação deste profissional da educação, porque sua formação envolve a integração de vários conhecimentos. Além disso, reflexões sobre abordagens para sanar as dificuldades, o neuropsicopedagogo pode mediar os docentes a reorganizarem suas aulas e a maneira de ensinar. Somando que, pode atuar junto ao educando e auxiliá-lo em suas dificuldades, promovendo o seu desenvolvimento, por meio de estratégias e técnicas aprendidas em sua formação inicial e permanente, principalmente a respeito da dislexia.

Contudo, apesar das observações obtidas na investigação, este estudo indica que há necessidade de mais pesquisas sobre o tema, considerando outros materiais, estudos que avaliem os resultados do trabalho realizado por neuropsicopedagogo voltado para a importância da sua atuação no processo educacional do educando disléxico.

## REFERÊNCIAS

AVELINO, W. A Neuropsicopedagogia no cotidiano escolar da Educação Básica. **Revista Educação em Foco**, n. 11, a. 2019. Disponível em:



<[http://portal.unisepe.com.br/unifia/wpcontent/uploads/sites/10001/2019/06/003\\_A-NEUROPSICOPELAGOGIA-NO-COTIDIANO-ESCOLAR--DAEDUCA%C3%87%C3%83O-B%C3%81SICA.pdf](http://portal.unisepe.com.br/unifia/wpcontent/uploads/sites/10001/2019/06/003_A-NEUROPSICOPELAGOGIA-NO-COTIDIANO-ESCOLAR--DAEDUCA%C3%87%C3%83O-B%C3%81SICA.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BORGES, A. Como a neuropsicopedagogia aperfeiçoa a aprendizagem na educação especial em Marabá, 2016. NAIA-UNIFESSPA. **III Congresso Paraense de Educação Especial**. Marabá-PA. Disponível em: <[https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais\\_2016/Relatos\\_de\\_experiencia/Angela\\_Maria\\_Rodrigues.pdf](https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais_2016/Relatos_de_experiencia/Angela_Maria_Rodrigues.pdf)>. Acesso em 30 jun. 2021.

COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e Educação, como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, P. **Neurociência e educação: a estimulação cognitiva como possibilidade de intervenção na educação inclusiva**. Monografia. Especialização em Desenvolvimento Humano e Inclusão Escolar. Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 2015. Disponível em: <[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15833/1/2015\\_PollyanaAparecidaFCunha\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15833/1/2015_PollyanaAparecidaFCunha_tcc.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2021.

DOMICIANO, G.; ROSA, B. Como o neuropsicopedagogo pode auxiliar famílias de crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. v. 1, n. 2, p. 117-127, 2017. Disponível em: <[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15833/1/2015\\_PollyanaAparecidaFCunha\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15833/1/2015_PollyanaAparecidaFCunha_tcc.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2021.

LIMA, F. Sentidos da intervenção neuropsicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem na pré-escola. **Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 04, n. 07, 2017.

OLIVEIRA, D. **A neuropsicopedagogia pode transformar a atuação do educador.** 2018. Disponível em: <<https://blog.psiquery.com.br/2018/04/23/a-neuropsicopedagogia-pode-transformar-a-atuacao-do-educador/>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

PÁDUA, E. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. Papirus. 2019.

PINTO, A.; MATOS, M. A Dislexia na Educação: intervenção psicopedagógica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 09, n. 01, 2016.

PRESTES, M. Teorias da dislexia: sustentação com base nas alterações perceptuais auditivas. **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 32, n. 01, 2015.

REIMERS, F. **Educar é empoderar pessoas para expandir suas liberdades.** 2012. Disponível em: <<https://porvir.org/fernando-reimers/>>. Acesso em: 5 jun. 2021.

RELVAS, M. **Neurociência do aprendizado e a sala de aula.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

RODRIGUES, S.; CIASCA, S. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Revista de Psicopedagogia**, v. 33, n. 100. São Paulo, 2016.

SANTOS, L. **A atuação do neuropsicopedagogo frente ao combate do insucesso escolar.** 2015. Portal da Educação. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/a-atuacao-do-neuropsicopedagogo-frente-ao-combate-do-insucesso-escolar/67602>>. Acesso em 22 jul. 2021.

SBNPp. **Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia**, 2016. Disponível online em: <<https://www.sbnpp.org.br/>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

SILVA, N.; SILVA, F. A dislexia e a dificuldade na aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 05, n. 01, 2016.

SILVA, L. *et al.* O empoderamento como processo de conscientização e os sujeitos da educação. **III CONEDU, Congresso Nacional de Educação**. 2016. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA6\\_ID566\\_18082016135045.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA6_ID566_18082016135045.pdf)>. Acesso em: 8 jul. 2021.

SILVA, N.; SILVA, F. A dislexia e a dificuldade na aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 05, n. 01, p. 22-36, 2016.

SOUSA, L. **A contribuição da educação emocional positiva para a neuropsicopedagogia: (re) construindo o processo de ensino e aprendizagem**. 2018. Disponível em: < <https://sbnpp.org.br/a-contribuicao-da-educacao-emocional-positiva-para-a-neuropsicopedagogia-re-construindo-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/>>. Acesso em 25 jun. 2021.

## ÍNDICE

### C

Camila de Araújo Beraldo Ludovice, 40  
Carolina Milhim Barcellos, 72

### E

Edna Maria Campanhol, 9  
Evellin Maria Gonçalves Rodrigues, 26

### F

Fernando de Moraes Toller, 60

### G

Guilherme Augusto Bertelli  
Fernandes Clemente, 26, 91

Gustavo Henrique Gonçalves, 26, 91

### J

Jéssica Duarte Souza, 40

### L

Laís Caroline da Silva, 72  
Lilian Cristina Gomes do Nascimento, 72

### M

Marinês Santana Justo, 9  
Milena Prado Valente, 91

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688  
unifacef.com.br |     

---

16 3706.8700  
franca.unesp.br