

REVISTA TERTÚLIA

Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica

Volume 1 - Número 1 - jan./jun. 2024

ISSN: 2965-7059



FACULDADE DINÂMICA
A Tecnologia faz a Diferença



ISSN: 2965-7059



TERTÚLIA

Revista Científica Multidisciplinar
da Faculdade Dinâmica

Volume 1 - Número 1 - Jan./Jun. 2024

Santa Terezinha - Goiás
2024



REVISTA TERTÚLIA

v.1 - n.1 - 2024
ISSN: 2965-7059

EXPEDIENTE

CONSELHO EDITORIAL

José Xavier Rodovalho

Presidente do Comitê Editorial da Revista Dinâmica

Brandina Fátima Mendonça de Castro Andrade

Comitê Editorial da Revista Dinâmica

Sueli de Paula Cunha

Membra do Comitê Científico da Revista Dinâmica

Edilane Neves

Membra do Comitê Editorial da Revista Dinâmica

CONSELHO CIENTÍFICO

Sonilda Aparecida de Fátima Silva

Presidenta do Comitê Científico da Revista Dinâmica

Dr. Clodoaldo Valverde

Membro do Comitê Científico da Revista Dinâmica

Dra. Edna Maria de Jesus

Membra do Comitê Científico da Revista Dinâmica

Dr. Elias Pascoal

Membro do Comitê Científico da Revista Dinâmica

Dr. José Xavier Rodovalho

Membro do Comitê Científico da Revista Dinâmica

COORDENAÇÃO DOS COMITÊS EDITORIAL E CIENTIFICO DA REVISTA DINÂMICA

Edilane Neves

ISSN: 2965-7059



TERTÚLIA:

Revista Científica Multidisciplinar
da Faculdade Dinâmica

Volume 1 - Número 1 - Jan./Jun. 2024

Santa Terezinha - GO	v. 1	n. 1	p. 146	jan./jun. 2024
----------------------	------	------	--------	----------------

Copyright © 2024 by Faculdade Dinâmica

ISSN: 2965-7059

Distribuição: gratuita / Periodicidade: semestral

Editoração: Franco Jr. / FGA.Editoração

Endereço para correspondências:

Av. Dona Dita, s/n - Setor Júlio Venâncio

CEP: 76.500-000 - Santa Terezinha - Goiás

Fone: (63) 3339-6004

Solicitação de permuta ou doação: *revistafaculadadedinamica@gmail.com*

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade Dinâmica

TERTÚLIA: Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica
- FACDIN / Faculdade Dinâmica - v. 1, n. 1, ago./dez. (2024) - Santa
Terezinha - GO: FACDIN, 2024.

v.: il.; gravs.; 21 cm.

Semestral

v.1 n.1 (jan./jun. 2024)

ISSN: 2965-7059

I. Educação superior – Periódicos. II. Faculdade Dinâmica. III. FACDIN.

CDU: 378(05)

TERTÚLIA: Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica

Publicação da Faculdade Dinâmica - Santa Terezinha - GO

Todos direitos reservados @ Faculdade Dinâmica

NORMAS PARA A PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS

A TERTÚLIA: Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica, é um periódico publicado pela Faculdade DINÂMICA. Recebe contribuições da comunidade científica nacional para publicação de trabalhos, resultantes de estudos teóricos e pesquisas que incidem na produção do conhecimento, podendo ser de autores vinculados ou não à Faculdade DINÂMICA.

1. Entrega dos trabalhos

Os trabalhos devem ser encaminhados em formato Word para Windows, obedecendo ao Template estabelecido pelo Comitê Editorial. Devem ser enviados no **E-mail**: revistafaculadadedinamica@gmail.com

2. Tipos de trabalhos

Serão aceitos os seguintes tipos de trabalhos: Originais; artigos de revisão; artigos de reflexão; entrevistas, relatos de experiência e resenhas.

3. Normas de Publicação

3.1 Notas de rodapé

As notas de rodapé devem ser objetivas, de naturezas substantivas e colocadas no final do texto.

3.2 Resumos e Abstract

Os artigos devem ser acompanhados de resumo e abstract contendo de 100 a 250 palavras, onde constam objetivos, métodos e principais conclusões, de três a cinco palavras-chave. Não serão aceitos gráficos, tabelas, fotos, imagens e referências no corpo do resumo.

3.3 Normas de padronização

- **NBR 6022** - Informação e documentação Artigo em publicação periódica científica impressa Apresentação;
 - **NBR 6023** - Informação e documentação: elaboração de referências;
 - **NBR 6028** - Resumo (Tipo Informativo);
 - **NBR 10520** - Informação e documentação: citações em documento.
- * **Recomenda** - se as normas mais atualizadas.

3.4 Normas de homogeneidade

- **Palavras estrangeiras** - só itálico sem aspas;
- **Palavras brasileiras usadas em sentido figurado** - itálico com aspas;
- **Números ordinais até nove** - só por extenso; números ordinais de 10 em diante - só o algarismo;
- **Abreviaturas/siglas** - quando da primeira vez, a expressão deve vir por extenso, seguida de hífen e a abreviatura/sigla. A partir de então, só a abreviatura/sigla;
- **Uso de letras maiúsculas ou minúsculas** - uniformizar, pelo menos, a cada artigo;
- **Uso de grifo** - não se grifa espaços;
- **Apresentação de citações literais** - a citação curta deve ser inserida no próprio parágrafo, entre aspas, fonte normal e a citação longa (parágrafo com recuo de 4 cm à esquerda; espaço simples; fonte normal tamanho 11; sem aspas);
- A chamada de autores no texto deverá ser feita pelo sistema AUTOR, data;
- **Tempo verbal** - uniformizar, sempre que possível, mediante o emprego preferencial do tempo presente;
- **Pessoa gramatical** - uniformizar a pessoa, permitindo aos autores o uso da primeira a pessoa do singular; primeira pessoa do plural ou terceira pessoa do singular, sem utilizar as duas formas.

3.5 Formato do texto

- Na primeira página, deve constar título em letras maiúsculas, nome de um ou mais autores, nome e endereço da instituição de origem, incluindo os respectivos endereços eletrônicos;
- Todas as contribuições deverão ser digitadas em fonte Arial 12, com espaço 1,5;
- Margens superior e esquerda de 3 cm; margens inferior e direita de 2,5 cm.

3.6 Os conteúdos expressos nas contribuições publicadas pela ***TERTÚLIA: Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica***, são de exclusiva responsabilidade de seus respectivos autores e não expressam obrigatoriamente a opinião do Conselho editorial.

Os trabalhos na área da saúde devem ser encaminhados juntamente com carta de aprovação do Comitê de Ética da instituição onde foi realizada a pesquisa.

3.7 Submissão de trabalhos

Serão aceitos artigos inéditos, em português, inglês ou espanhol. A aceitação ou recusa dos originais apresentados será sempre uma decisão colegiada, tendo como base os pareceres dos leitores avaliadores que poderão ser leitores independentes, permanentes ou convidados do Conselho Editorial e Científico da Revista.

O trabalho submetido será avaliado pelo processo tradicional de avaliação por pares (com no mínimo dois pareceristas, no sistema de anonimato mútuo). O parecer poderá ser feito das seguintes formas:

- Recomendado para publicação;
- Recomendado para publicação com modificações;
- Não recomendado para publicação.

Publicação de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC só pode ser enviado após aprovação pelos órgãos competentes da faculdade, e todos os autores envolvidos devem concordar com a publicação.

3.8 O envio trabalhos à revista sugerem autorização do autor para sua publicação. Não serão pagos direitos autorais.

3.9 Toda a correspondência entre o corpo editorial da revista e os autores será feita via correio eletrônico. O artigo ou trabalho a publicar, deverá ser remetido em formato eletrônico, para os e-mails: revistafaculdadedinamica@gmail.com e edilaneneves@yahoo.com.br

Na mensagem de encaminhamento do trabalho, deve haver uma breve solicitação de publicação, identificação do(s) autor(es) e o tipo de trabalho.

3.10 Eventuais questões não contempladas neste regulamento serão avaliadas pelo Conselho editorial do periódico.

José Xavier Rodovalho

Presidente do Conselho Editorial da Revista Dinâmica

Sonilda Aparecida de Fátima Silva

Presidenta do Conselho Científico da Revista Dinâmica

Edilane Neves

**Coordenadora dos Conselhos Editorial e Científico
da Revista Dinâmica**

Santa Terezinha de Goiás, 06 de novembro de 2023.

EDITORIAL

Os periódicos científicos são tidos como de grande valor no âmbito acadêmico. Constituem importantes fontes de informações que se caracterizam principalmente pela atualidade dos temas que abordam. São por excelência meio de divulgação do conhecimento científico.

De acordo com PINO (2002) os periódicos científicos por contarem com um conselho consultivo, conferem e preservam um espaço confiável do estado da arte do campo de conhecimento, registrando êxitos, limites e alcances das teorias produzidas, indicando novos indícios e caminhos para a pesquisa. Eles oferecem um âmbito de monitoração preciso e confiável do progresso do conhecimento do qual eles tratam.

As universidades caracterizam-se por serem instrumentos fortes na produção do conhecimento. Tão importante quanto produzir esse conhecimento é também divulgá-lo, proporcionar que diversos públicos tenham acesso ao seu conteúdo.

Segundo a Associação Brasileira de Editores Científicos, (ABEC) o papel das revistas científicas é o de promover a comunicação dos resultados dos trabalhos científicos à comunidade científica e à sociedade; promover a adoção de normas de qualidade na condução da ciência e na sua comunicação; fornecer critérios para avaliação da qualidade da ciência e de instituições; contribuir para consolidar áreas e subáreas de conhecimento; garantir a memória da ciência e a prioridade da autoria através do arquivo das pesquisas científicas.

Levando em conta as premissas citadas a Faculdade DINÂMICA de Santa Terezinha - GO, considerou importante promover a publicação de periódico multidisciplinar e exógeno, que contemple a produção do conhecimento relacionada aos cursos de graduação e pós-graduação, oferecidos pela própria instituição e outras instituições de ensino e pesquisa concomitantemente.

Edilane Neves

Coordenadora dos Conselhos Editorial e Científico da Revista Tertúlia

PREFÁCIO

A Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade Dinâmica, tem como objetivo promover e disseminar estudos nas áreas de Ciências Exatas e da Terra, Sociais, da Saúde, Humanas e Engenharia/Tecnologia, aos amantes da leitura ciência e pesquisa.

Ela busca divulgar pesquisas nacionais e internacionais, principalmente oportunizar a publicação dos acadêmicos da FACDIN, que estejam relacionadas a essas áreas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento e a disseminação do saber científico. Além disso, como plataforma de diálogo multidisciplinar, aborda questões sociais, ambientais, tecnológicas e de sustentabilidade, refletindo a interconexão dessas áreas.

Nesta primeira edição trago um agradecimento especial a todos os mentores deste **importante veículo de comunicação físico/virtual**, nas pessoas da Profa. Me. Edilane Naves, organizadora desta revista, bem como deste rico material desta e demais edições semestrais;

À Profa. Dra. Sonilda Aparecida de Fátima Santos, que sempre foi um baluarte deste projeto, não só da revista científica, como também dos cursos existentes na Faculdade Dinâmica - FACDIN.

E não poderia esquecer da admirada profissional Profa. Me. Brandina Castro, por sua trajetória e contribuição com o Ensino Superior em Goiás, pois desde a autorização desta Instituição de Ensino, sempre nos assessorou com muito carinho, dedicação e conhecimento profissional.

E por fim eu, Prof. Dr. José Xavier Rodovalho, que sempre sonhei e acreditei que criaria uma instituição de ensino, e implantamos com a ajuda de muitas mãos: professores, coordenadores e pessoas da comunidade, vejo a materialização desta conquista, ao trazer para o norte Goiano, o Ensino Superior, visando a melhoria da qualidade de vida das pessoas em todos os aspectos, a partir da disseminação e socialização do conhecimento.

Prof. Dr. José Xavier Rodovalho
Doutor em Psicologia Social pela PUC de Goiás
Diretor Presidente da Faculdade Dinâmica

APRESENTAÇÃO

Com imensa satisfação apresento à comunidade acadêmica e a todo público, a primeira edição da REVISTA TERTÚLIA, uma revista multidisciplinar da Faculdade Dinâmica (FACDIN).

Em apenas dois anos de existência, os acadêmicos da Faculdade Dinâmica passam a contar com a possibilidade de publicar os artigos científicos resultantes dos trabalhos realizados nas diversas disciplinas dos cursos de graduação.

Adotamos um modelo inovador de publicação em fluxo contínuo, permitindo oferecer novos conteúdos, semestralmente, sem renunciar ao firme compromisso com a excelência e integridade editorial, para promover a disseminação de pesquisas em diversas áreas do conhecimento, com o compromisso, com a qualidade e com ética na pesquisa.

Os artigos dessa edição, em sua maioria, são advindos da primeira turma do Curso de Psicologia da FACDIN e esperamos que possam contribuir com a construção de novos saberes.

O primeiro artigo desta edição, **Lei Maria da Penha versus Lei do Feminicídio e Sua (In)Eficácia...**, de autoria de Ana Cristina Alves da Silva, traz uma pesquisa de cunho descritivo e qualitativo, que trata sobre a **Lei nº 11.340/2006** e a **Lei nº 13.104/2015**, conhecida por **Lei Maria da Penha** e **Lei do Feminicídio**, ponderando suas eficácias e/ou ineficácias, tendo como objetivo, em sentido amplo, analisar as repercussões jurídicas da Lei do Feminicídio à luz da Lei Maria da Penha, e demonstrar que a violência doméstica contra a mulher ocorre diariamente e que é um problema social que precisa ser sanado.

O próximo artigo tem como título **“Intervenção comportamental de desenvolvimento e desempenho em sala de aula de aluno portador de déficit de atenção e hiperatividade: um estudo de caso”** escrito pelas acadêmicas do Curso de Psicologia Ana Paula Santos Rocha Valente, Luciana Gomes de Faria Alves, Wevellyn Monohélen Rodrigues da Silva, e a orientadora Sonilda Aparecida de Fátima Santos. Este estudo de caso

revela a importância de estratégias efetivas para crianças com TDAH. Para desenvolver a pesquisa, foram realizadas intervenções, no Colégio Cora Coralina em Crixás-GO e traz como resultados a necessidades dos Profissionais da educação e as famílias, se unirem para transformar a experiência escolar e promover um aprendizado significativo para todos.

As acadêmicas Bianca Assunção Campos de Souza, Ellisa Rayanne Oliveira do Nascimento Silva e a orientadora Sonilda Aparecida de Fátima Santos relatam sobre o **Projeto de monitoramento e assistência aos alunos com dificuldades específicas na rede municipal de ensino de Crixás - GO**. Este projeto foi fruto da disciplina de Prática Integrativa, do curso de Psicologia, como uma ação extensionista, visando oferecer monitoramento e assistência individualizada aos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem e/ou condições específicas, como Síndrome de Down e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH,) com a utilização da plataforma EduEdu, como recurso pedagógico, o qual foi um elemento chave nesse projeto. O objetivo dessa ação extensionista foi identificar as dificuldades de cada aluno, promover estratégias adaptadas e estabelecer atividades estruturadas de acordo com suas necessidades psicopedagógicas.

O artigo intitulado **“A viabilidade da Comunicação Não-Violenta (CNV) na formação e saberes do docente”**, escrito pelas autoras Edna Maria de Jesus, Emilly Saadya Marques da Silva e Uyllana Rodrigues de Oliveira Bueno, propõe a analisar os efeitos da Comunicação Não-Violenta na formação continuada e na construção do docente, ao adotar essa abordagem pedagógica. A pesquisa investiga a aplicação da Comunicação Não-Violenta (CNV) na formação docente e se essa aplicação é capaz de melhorar as relações interpessoais no ambiente educacional. Para isso, busca-se compreender os princípios da CNV através de uma pesquisa bibliográfica baseada em autores como Goleman (2015), Montessori (2004), Rosenberg (2006) e Tardif (2014), dentre outros.

Os autores do artigo **“Transtorno de déficit atenção e hiperatividade: desafios e perspectivas nos âmbitos familiares e domésticos”**: Eliquenia Soares Silva Pinho, Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias, Clayton Roberto, Carlos Eduardo Candido Pereira e Edna Maria de Jesus

realizaram uma análise do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), buscando a compreensão do TDAH, tanto no âmbito doméstico, quando no âmbito escolar. Também realizaram entrevistas com pais de crianças/adolescentes que apresentam o diagnóstico de TDAH e por meio delas, foram percebidas as dificuldades dos pais em relação ao tratamento aos filhos que apresentam o transtorno. Dado tais adversidades e, sem desistirem, buscaram profissionais e em parceria com a escola, traçaram metodologias na promoção do desenvolvimento da aprendizagem do público referido.

A acadêmica Flaviane Mendanha Castilho escreve sobre **“Projeto de Intervenção: Abordagem do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD)”**. Esse artigo apresenta um projeto de intervenção prática, desenvolvido na Disciplina Prática Integrativa III, que acompanhou uma criança de 8 anos diagnosticada com Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A intervenção visou abordar as dificuldades de aprendizagem e as dificuldades de socialização enfrentadas por essa criança no ambiente escolar e familiar.

O artigo **“Ação mediadora nas dificuldades de aprendizagem”** teve como propósito compreender e abordar as dificuldades de aprendizagem das crianças em sala de aula ou na unidade escolar, adotando uma abordagem prática. A ação extensionista, por meio do projeto de intervenção desenvolvido, buscou não apenas superar essas dificuldades, mas também melhorar a autoestima e o interesse das crianças em aprender, oferecendo suporte significativo aos professores em sua prática diária. Os objetivos do Projeto de Intervenção (ação extensionista) incluem organizar uma rotina diferenciada para crianças com dificuldades de aprendizagem, fornecer suporte significativo aos professores, utilizar atividades diversificadas e individualizadas para sanar as dificuldades e introduzir a plataforma edu.edu como ferramenta complementar ao ensino. A metodologia adotada no projeto utilizou uma abordagem prática que inclui a identificação do ambiente escolar e das crianças envolvidas, observação, entrevistas, diagnóstico inicial, desenvolvimento de atividades específicas para cada criança e avaliação contínua do progresso das crianças. Este artigo foi

escrito por Jacineide Souza Santos, Luciene Gomes de Carvalho, com a orientação da Professora Sonilda Aparecida de Fátima Santos.

O artigo “**Dificuldades de aprendizagem: uma realidade na escola**” explora os desafios que as dificuldades de aprendizagem representam para profissionais da educação, da saúde e para os pais. Essas dificuldades podem se manifestar através de déficits sensoriais, motores, psíquicos ou intelectuais, criando barreiras significativas no processo educacional das crianças. O estudo enfatiza que é responsabilidade dos profissionais envolvidos garantir condições adequadas para a aprendizagem, socialização e boa convivência dos alunos. Para isso, é necessário adotar medidas que atendam às necessidades específicas de cada criança, buscando resgatar sua autoestima e promover um ambiente inclusivo e favorável ao desenvolvimento integral. Esse artigo foi escrito pelas acadêmicas Nádia Batista Pitaluga e Robertina Gomes de Carvalho e tiveram como orientadora a professora Sonilda Aparecida de Fátima Santos.

Desejo a todos excelente leitura!

Dra. Sonilda Aparecida de Fatima Santos
Coordenadora Pedagógica da FACDIN

SUMÁRIO

- **Lei Maria da Penha versus Lei do Feminicídio e Sua (In)Eficácia..... 19**
Ana Cristina Alves da Silva
- **Intervenção comportamental de desenvolvimento e desempenho em sala de aula de aluno portador de déficit de atenção e hiperatividade: um estudo de caso 57**
Ana Paula Santos Rocha Valente
Luciana Gomes de Faria Alves
Wevellyn Monohélen Rodrigues da Silva
Sonilda Aparecida de Fátima Silva
- **Projeto de monitoramento e assistência aos alunos com dificuldades específicas na rede municipal de ensino de Crixás - GO..... 65**
Bianka Assunção Campos de Souza
Ellisa Rayanne Oliveira do Nascimento Silva
Sonilda Aparecida de Fátima Silva
- **A viabilidade da Comunicação Não-Violenta (CNV) na formação e saberes do docente 76**
Edna Maria de Jesus
Emilly Saadyla Marques da Silva
Uyllana Rodrigues de Oliveira Bueno

- **Transtorno de déficit atenção e hiperatividade:
desafios e perspectivas nos âmbitos familiares e domésticos 96**
Elisuenia Soares Silva Pinho
Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias
Clayton Roberto
Carlos Eduardo Candido Pereira
Edna Maria de Jesus

- **Projeto de Intervenção: Abordagem do Transtorno
do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e
Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD).....111**
Flaviane Mendanha Castilho

- **Ação mediadora nas dificuldades de aprendizagem..... 121**
Jacineide Souza Santos
Luciene Gomes de Carvalho
Sonilda Aparecida de Fátima Silva

- **Dificuldades de aprendizagem: uma realidade na escola..... 131**
Nádia Batista Pitaluga
Robertina Gomes de Carvalho
Sonilda Aparecida de Fátima Silva

Artigos

LEI MARIA DA PENHA VERSUS LEI DO FEMINICÍDIO E SUA (IN)EFICÁCIA...

Ana Cristina Alves da Silva¹

Resumo: O presente trabalho trata sobre a Lei nº 11.340/2006 e a Lei nº 13.104/2015, conhecida por Lei Maria da Penha e Lei do Feminicídio, ponderando suas eficácias e/ou ineficácias, tendo como objetivo, em sentido amplo, analisar as repercussões jurídicas da Lei do Feminicídio à luz da Lei Maria da Penha, demonstrar que a violência doméstica contra a mulher ocorre diariamente e que é um problema social que precisa ser sanado. A superação da violência doméstica é um dos grandes desafios das políticas públicas no Brasil. A Lei nº 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha (LMP), sancionada em 2006, representou um marco institucional importante nesse caminho, pois procurou tratar de forma integral o problema da violência doméstica, e não apenas da imputação de uma maior pena ao ofensor. Porém, 15 anos depois é sancionada a Lei nº 13.104/2015, será observado se a Lei do Feminicídio, veio para complementar ou por ineficácia da Lei nº 11.340/06. A pesquisa foi de cunho descritivo e qualitativo, por meio de levantamento bibliográficos, sites científicos, órgão governamentais, entre outros.

Palavras-chave: Lei do Feminicídio. Lei Maria da Penha. Violência - Mulher.

MARIA DA PENHA LAW VERSUS FEMINICIDE LAW AND ITS (IN)EFFECTIVENESS...

Abstract: The present work deals with the Law n. 11.340/2006 and the Law n. 13.104/2015, known as the Maria da Penha Law and the Femicide Law, considering their effectiveness and/or ineffectiveness, aiming, in a broad sense, to analyze the legal repercussions of the Law of Femicide in the light of the Maria da Penha Law, to demonstrate that domestic violence against women occurs daily and that it is a social problem that needs to be remedied. Overcoming domestic violence is one of the great challenges of public policies in Brazil. Law n. 11,340, known as the Maria da Penha Law (LMP), enacted in 2006, represented an important institutional milestone in this path, as it sought to address the problem

¹ Biblioteconomista e Bacharel em Direito pelo IAESup.

of domestic violence in an integral way, and not just the imputation of a greater penalty to the offender.. However, 15 years later, Law n. 13,104/2015, the Femicide Law, for the simple complement or ineffectiveness of Law n. 11,340/06. The research was descriptive and qualitative, through bibliographic surveys, scientific websites, government agencies, among others.

Keywords: Law Feminicídio. Law Maria da Penha. Woman violence.

INTRODUÇÃO

Violência contra mulher compreende qualquer ato ou conduta baseada no gênero que cause morte, dano, sofrimento físico, sexual, psicológico, material ou moral à mulher, seja ele na esfera pública ou mesmo na esfera privada. Violência essa que acontece diariamente, e traz resultados traumáticos não somente para a mulher, mas também para os filhos, e por sua vez não escolhe idade ou condição social.

Historicamente a violência doméstica é universal e está entrelaçada a história da família, onde a mulher nasceu para obedecer ao pai e depois ao marido, sem ter qualquer direito garantido a sua condição de mulher. No decorrer da história a mulher estava proibida até mesmo de ganhar seu próprio sustento, restando-lhe as atividades subordinadas, tais como: cuidados com os filhos e da casa. Dessa forma a mulher era totalmente submissa ao marido, em contrapartida o marido era o encarregado de trabalhar e prover o sustento da casa (mulher e dos filhos) exercia poder absoluto sobre toda a família.

A violência contra a mulher é um problema antigo e envolve aspectos políticos, culturais, jurídicos e de saúde pública, que afeta a sociedade em geral. Apesar de ser um problema antigo foi somente em 2006 que surgiu a Lei nº 11.340, mais conhecida como Lei Maria da Penha, que representou uma verdadeira guinada na história da violência contra a mulher e suas impunidades. Com o advento da lei, cria-se meios de atendimento humanizado às mulheres, agregado assim valores de direitos humanos à política pública e também contribuindo para a educação de toda sociedade, e assim se transformado no principal instrumento para enfretamento à violência doméstica contra a mulher no Brasil.

Apesar dos inúmeros benefícios alcançados pela a Lei Maria da Penha desde sua criação, o cenário de crimes contra mulher ainda apresentava um crescimento considerável, principalmente em relação a assassinatos de vítimas pelo simples fato de serem mulheres, sendo assim em 2015 no dia nove de março entrou em vigor a Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/15). A lei considera feminicídio quando o assassinato envolve violência doméstica e familiar, menosprezo ou discriminação à condição da vítima, ou seja, o simples fato de ser mulher. Está nova lei alterou o Código Penal, onde estabeleceu o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio. Incluindo também o feminicídio na lista de crimes hediondos e assim modificando a Lei nº 8.072/90.

O presente artigo aborda sobre a Lei nº 11.340/2006 e a Lei nº 13.104/2015, conhecida por Lei Maria da Penha e Lei do Feminicídio, ponderando suas eficácias e/ou ineficácias. Trazendo como objetivo geral analisar as repercussões jurídicas da Lei do Feminicídio à luz da Lei Maria da Penha, apontando os principais avanços após as legislações entrarem em vigor, equiparando pontos positivos e negativos entre as duas leis, e analisar o que tornou a Lei Maria da Penha ineficaz, a ponto que justificasse a criação da nova Lei do Feminicídio. O presente estudo justifica-se pela relevância do tema em questão, por se tratar de um assunto de interesse de toda sociedade e jurídico e por fim por ser uma necessidade do pesquisador em conhecer mais a temática em virtude de vivência pessoal que motivou o interesse em aprofundar os estudos acerca desta questão.

A metodologia utilizada para o estudo tem como base o método de pesquisa qualitativa, através de buscas exploratórias e documentárias, bem como de análises feitas diante dos órgãos competentes de amparo às vítimas de violência, sites governamentais entre outros, com fundamentação metodológica em caráter descritivo, observando suas consequências, assim como possíveis soluções. Quanto ao procedimento técnico científico seu desenvolvimento bibliográfico teve como base, material já elaborado, fundamentando-se, principalmente, nas contribuições teóricas de Macedo, 2002; Dias, 2006; Cabral, 2008; Seixas, 2013; Cerqueira, 2015 entre outros.

1. EVOUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS DA MULHER

Durante séculos as mulheres, independentes de suas realidades sociais, viveram submetidas a uma posição de controle, os quais as afastavam do espaço público e as colocavam sem total condição para exigir tratamento digno. A história das mulheres ultrapassa o cenário de opressão as quais as mesmas eram submetidas ou são submetidas até os dias de hoje, mas diz respeito às lutas e resistências que alcançaram para desconstruir os preconceitos e as discriminações sofridas.

1.1 Mulheres na antiguidade

Dentro de um panorama histórico para entender a trajetória dos direitos das mulheres ao longo do tempo, será observado as experiências das mulheres em tempos antigos, tais como: nas civilizações egípcia e idade média.

Conforme (MACEDO, 2002):

- **Antiguidade Clássica**

- 4000 c.C - 476 d.C - Nas sociedades como a egípcia, as mulheres não tinham acesso à escrita. Dessa forma as mulheres eram marginalizadas do processo de documentação e produção de conhecimento;

- No Egito antigo as principais funções das mulheres era a em alguns casos elas chegavam a serem vendidas sem direito de escolha, para que casamentos fossem formados;

- Na Grécia antiga as mulheres não podiam participar dos debates políticos e públicos da sociedade, não tinham acesso à educação na infância e concentravam seus trabalhos no ambiente doméstico;

- Dependendo de suas condições econômicas e sociais, nesta época era muito comum as mulheres serem submetidas à escravidão (maioria das imigrantes) e/ou à prostituição.

- **Idade Média**

- Europa, durante a Idade Média (476-1453) as mulheres começam a realizar novos afazeres, que antes eram limitados aos afazeres domésticos e do artesanato, a confecção que envolvia apenas itens de tecidos, passaram a participares da fabricação de cosméticos, pentes e artigos de luxo,

e as mulheres da nobreza também administravam propriedades como senhoras feudais;

- França, entre 1152 e 1284, na região de Champagne, estima-se que dos 279 possuidores de terras, 58 eram mulheres. Apesar de o número não tão expressivo, fato é que até então em grande parte das sociedades medievais as mulheres não podiam ter o domínio de uma propriedade.

Embora pareça uma grande conquista para os novos direitos adquiridos pelas mulheres, vale lembrar que, do ponto jurídico isso só acontecia com a permissão dos homens, isso porque as mulheres não possuíam direitos políticos e eram dependentes dos homens para ter participação na sociedade.

O período medieval europeu teve grande influência e poder da igreja católica na sociedade, onde tudo que fosse divergente do que a igreja determina ser o certo seriam consideradas heresias e assim eram tidas como inaceitáveis. Esse movimento ficou conhecido como Inquisição, e neste período as mulheres sofreram muitas perseguições. Isso porque a igreja estabelecia ritos que deveriam serem seguidos, e assim rituais ou atitudes feitas por mulheres que divergiam dos ritos estabelecidos pela igreja eram apontados como bruxaria e, como condenação, muitas delas eram queimadas vivas (CABRAL, 2008).

De certa forma nesta época os direitos das mulheres ainda eram nulos, e somente muitos anos depois que esses direitos começaram a ser reivindicados, vindo a ganhar peso somente na Idade Moderna a partir de 1789.

1.2 Mulheres na Idade Moderna

Os direitos das mulheres até então eram nulos, e somente muitos anos depois do período medieval que começaram a ser reivindicados, vindo a ganhar peso somente na Idade Moderna a partir de 1789.

1.3 Origem e evolução dos direitos das mulheres

Os primeiros elementos que iriam guiar o que seria conhecido como direitos das mulheres no Ocidente surgiu somente após a Idade Moderna

(1453-1789), que foi após a Revolução Francesa eclodir, em 89, exigindo por liberdade, igualdade e fraternidade. Apesar que desse evento não tenha resultado nenhum direito específico para as mulheres, ele foi um grande marco para o que viria a ser conhecido como Direitos Humanos, abrindo espaço para diversos questionamentos e debates em relação aos direitos civis e políticos da humanidade (TILLY, 1994).

Dentro do cenário acima, mais precisamente em 1792, Mary Wollstonecraft publica a sua obra “Reivindicação dos Direitos da Mulher”, em resposta à Constituição Francesa elaborada em 1791, a qual excluía as mulheres da categoria de cidadãs. A publicação também denunciava a proibição do acesso das mulheres a direitos básicos, como educação formal, e criticava a condição em que as mulheres viviam na sociedade da época (WOLLSTONECRAFT, 2016).

Juntamente com Wollstonecraft aparece Olympe de Gouges, que foi muito influenciada pelas ideias iluministas de luta por igualdade. Ela foi responsável por publicar na França a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, em 1791, como uma resposta a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, o qual foi elaborado após a Revolução Francesa. Olympe criticava a utilização da palavra “homem” como sinônimo de “humanidade” e exigia que as mulheres e os homens tivessem igualdade de direitos em relação à propriedade privada, aos cargos públicos, à herança, à educação, entre outros (MACEDO, 2002).

As lutas de Wollstonecraft Olympe foram extremamente importantes para que as mulheres tivessem voz política e exigissem seus direitos. Porém foi somente em 1893, em uma Colônia no Sul da Austrália, atual Nova Zelândia, onde as mulheres pela primeira vez na história ganharam o direito ao voto, por meio do Ato Eleitoral de 1893. Este documento é considerado o marco inicial dos direitos políticos das mulheres no mundo. Como por exemplo a marcha em 1908 em Nova York onde cerca de 15 mil mulheres impulsionadas pelas reivindicações anteriores, saíram as ruas exigindo melhores salários e o direito ao voto, e este evento resultou no ano seguinte na determinação do Dia Nacional da Mulher nos EUA. Em 1910 houve a Conferência Internacional das Mulheres Socialista, e já neste evento fica estabelecido para 19 de março, todavia, em 1911 as mulheres

russas, seguidas por outras regiões como Áustria, Dinamarca e Alemanha reivindicaram que o Dia Internacional fosse e 8 de março, assim a data foi alterada e permanece até hoje em todo mundo, tal data é reconhecida como um dia de conscientização da luta das mulheres por seus direitos (MACEDO, 2002).

2. DIREITOS DAS MULHERES

2.1 Direitos das Mulheres no cenário Global

Mesmo com essas conquistas por meio desses movimentos, os direitos das mulheres só passaram a ter força no cenário internacional na segunda metade do século XX, mais precisamente após as intensas guerras travadas na Europa.

O Cenário pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os países europeus se encontravam arruinados por causa das destruições e os danos causados em seus territórios e populações. De forma geral o mundo todo havia sido impactado diante das grandes violações de Direitos Humanos cometidas no período de guerra e também por demais consequências negativas geradas pela mesma. Diante desse cenário, diversas nações se uniram, entre elas o Brasil, e fundaram a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, com a assinatura da Carta das Nações Unidas. A criação da organização traz como objetivo estabelecer a paz e a segurança mundial, aonde sua função seria a de ser um órgão mundial com a missão de solucionar os conflitos e divergências entre os países de maneira pacífica e diplomática (PIOVESAN, 2018).

Ainda segundo Piovesan (2018) a ONU elabora a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, onde reconhece o caráter universal dos Direitos Humanos, em que todas as pessoas do mundo, sem exceção, devem ter direitos fundamentais garantidos para viver uma vida digna. Nascendo nesse momento o Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos, o qual é considerado um marco no direito internacional pela proteção da dignidade da pessoa humana na busca pela igualdade entre todos.

Apesar da grande conquista referente aos Direitos Humanos, a comunidade internacional, principalmente por pressão de movimentos de mulheres no mundo, que possuíam vozes poderosas como Eleanor Roosevelt (Eleanor Roosevelt, ex-primeira-dama dos Estados Unidos, liderou o comitê que redigiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos), tomou consciência de que era preciso estabelecer direitos específicos para as mulheres. Na Declaração Universal, muito pouco é citado sobre questões envolvendo gênero, e assim na primeira Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada no México em 1975, foi levantado a discussão de que não era possível nem justo tratar um grupo que historicamente foi oprimido e subjugado da mesma maneira que o grupo que sempre foi dominante e privilegiado, neste caso se referindo aos homens. A crítica sustentava a ideia de que os direitos internacionais dos Direitos Humanos estabelecidos não conseguiam suprir de maneira adequada às necessidades das mulheres ao redor do mundo, pois as mesmas ainda sofriam com a desigualdade de gênero e discriminações (SEIXAS, 2013).

Outro evento importante nesta história é a Convenção a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) em 1979, realizada pela ONU, este evento surgiu após às discursões realizadas no México em 1975. A Convenção foi um marco para a história dos direitos das mulheres, representando o primeiro tratado internacional responsável por determinar que os Estados membros da ONU deveriam promover ações da igualdade de gênero e no combate às violações dos direitos humanos das mulheres, objetivando eliminar a discriminação e práticas fundamentada na ideia da inferioridade de gênero em todo o mundo. Se tornando o mais importante instrumento internacional para a proteção dos Direitos Humanos das mulheres, o qual coloca em evidencia a necessidade de extinguir toda e qualquer discriminação contra a mulher (CABRAL, 2008).

Embora a Convenção tenha sido um grande avanço para os direitos das mulheres, a mesma foi duramente criticada pelo movimento de mulheres internacional pela omissão em seu texto da questão da violência contra a mulher. Conforme Têlia Negrão (2004) mesmo diante duras críticas as integrantes do movimento feminista brasileiro passaram a incidir sobre os governos estaduais em busca de mecanismos de combate à violência. Tal

omissão do texto somente foi sanada por intermédio da Recomendação nº 19/92, pela qual foi definida a violência contra a mulher como uma forma de discriminação, ou seja, a violência dirigida contra a mulher pelo simples fato de ser mulher, e que a afeta de forma desproporcional.

Vale ressaltar que, no ano seguinte, em 1993, na Assembleia Geral da ONU, pela Resolução 48/104, de 20/12/1993, é adotada a Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher, definindo a mesma como violência sendo qualquer ato de violência, baseado no gênero, que resulte ou possa resultar em dano físico, sexual ou psicológico ou em sofrimento para a mulher, inclusive as ameaças de tais atos, coerção ou privação arbitrária da liberdade, podendo ocorrer na esfera pública ou privada. E assim a partir dessa declaração, a violência contra as mulheres é compreendida como uma violação de direitos humanos (PIOVESAN, 2009).

O início da internacionalização dos direitos da mulher começa juntamente com o processo de internacionalização dos direitos humanos, o qual reconhece que o indivíduo é titular de direitos pelo simples fato de sua humanidade, desta forma atinge também as mulheres. Porém, o simples fato da enunciação universal de direitos não é necessariamente suficiente para resguardar os direitos de grupos específicos, que necessitasse de meios especiais de proteção.

Partindo de desse entendimento tanto as Nações Unidas quanto o sistema interamericano de direitos humanos decidiram adotar Convenções de direitos humanos que mencionassem as especificidades de diferentes sujeitos de direitos, como exemplo as crianças, os membros de minorias étnicas e as mulheres, em 1979, vindo a partir da Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher foi adotada no âmbito do sistema global (CAMPOS, 2003).

A Convenção a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, traz em seu artigo 1º a seguinte definição para discriminação contra a mulher:

“Discriminação contra a mulher significará toda a distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e

da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo”.

O objetivo da Convenção era o de tratar a respeito de qualquer distinção, exclusão ou restrição, que viesse a anular o exercício de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, os direitos à educação, os direitos à igualdade na vida política, direito no casamento, direito de mercado de trabalho, à proteção especial durante a gravidez, direito a serviços médicos, e também à participação na vida cultural, à seguridade social, à igualdade civil, à liberdade de movimento, à igualdade de direitos e responsabilidades frente aos filhos, e outros (HIRÃO, 2007).

A Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher foi adotada pela Resolução 34/180 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 18.12.1979, e foi ratificada pelo Brasil em 01.02.1984, até 2003 havia alcançado 170 ratificações no geral. Contudo, mesmo tendo um número expressivo de ratificações, a Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher é a que tem o maior número de reservas. O Brasil por exemplo fez reservas aos artigos referentes à igualdade no casamento, e as reservas só foram retiradas em 20/12/94. Em 2002, pelo Decreto 4.316, o Brasil reconhece o Protocolo facultativo à Convenção e a jurisdição do Comitê pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher para receber petições individuais (CAMPOS 2007).

2.2 Direitos das Mulheres no cenário Brasileiro

A previsão de lei específica que trata da violência contra as mulheres, em especial nas relações domésticas e familiares, no ordenamento jurídico brasileiro só ocorreu com o advento da Lei Maria da Penha, em 2006. E foi no final da década de 1970, em um contexto político de reivindicações pelo fim da ditadura e redemocratização do país, os movimentos de mulheres e feministas definiram pautas específicas para as mulheres, como o direito a creches e trabalho doméstico. Posteriormente, as feministas incorporaram temas mais controversos como sexualidade, anticoncepção e violência doméstica (COSTA, 2005).

De acordo com Miriam Grossi (1994), o conceito de violência contra a mulher resulta de uma construção histórica do movimento feminista. Os movimentos feministas ganharam forças no Brasil, mas precisamente na década de 70, denunciando a desigualdade e a opressão sofrida pelas mulheres e lutando contra a discriminação e a violência.

Mais precisamente, no final da década de 1970, surge uma indignação contra a justificativa da legítima defesa da honra utilizada nos julgamentos de homens que matavam as mulheres, cujo resultado era a absolvição ou aplicação de pena mínima por parte do movimento de mulheres. As primeiras manifestações do movimento de mulheres se deram sob o slogan “Quem ama não mata”, no ano de 1979, por ocasião do julgamento de Doca Street, que matou sua companheira Ângela Diniz. Assim, nesse primeiro momento, a violência contra a mulher significava homicídios de mulheres cometidos por seus maridos, companheiros ou amantes (CROSSI, 1994).

A com o slogan “quem ama não mata”, em menção aos casos de feminicídio que ocorrera no território brasileiro, e no exemplo o caso de Ângela Diniz, que foi assassinada pelo próprio marido Raul Fernando do Amaral Street (Doca Street). Raul foi condenado a dois anos de prisão, mas foi solto de imediato. No entanto devido aos protestos e a mobilização popular, Raul foi novamente julgado e condenado a quinze anos de prisão, este acontecimento representou uma vitória dos movimentos feministas no Brasil.

Em consequências a esses acontecimentos, nos anos 80 começaram a surgir políticas públicas voltadas para as mulheres, especialmente na área de combate à violência e área da saúde. Nesta época foram criados o primeiro Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF) e a primeira delegacia especializada na defesa da mulher, ambos em São Paulo.

Teve também a atuação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), que se destacou como estrutura formal no que diz respeito a representação dos movimentos de mulheres e também manteve mobilizações e pressões no decorrer do processo de formulação e estruturação para uma Nova Constituição do país, em 1985.

Essas pressões ficaram conhecidas como o “Lobby do Botom”, ou também chamado de Lobby das Meninas ou Lobby das Mulheres, este foi o movimento que conferiu a ação e articulação feminina na Assembleia

Constituinte de 1987/88. O mesmo foi composto por professoras, médicas e jornalistas, entre mulheres de outras profissões. E deste movimento culminou na elaboração da “Carta da Mulher Brasileira aos Constituintes”, que foi entregue ao Congresso Nacional (PIOVESAN, 2008).

Ainda segundo Piovesan (2008) a promulgação da Constituição Federal de 1988, contemplou cerca de 80% das reivindicações contidas na Carta enviada ao Congresso Nacional.

Dentre os direitos das mulheres alcançados destacam-se:

- Determinação da igualdade formal entre homens e mulheres;
- O aumento dos direitos civis, sociais e econômicos das mulheres;
- A igualdade de direitos e deveres na sociedade conjugal (união com a intenção de constituir família sem vínculo jurídico);
- A definição do princípio da não discriminação por sexo;
- A proibição da discriminação das mulheres no mercado de trabalho;
- E o estabelecimento de direitos no campo da contracepção, relacionados aos direitos sexuais e reprodutivos.

A Constituição Federal de 1988 representa o maior instrumento jurídico de proteção aos direitos das mulheres. A declaração expressa da igualdade de gênero em direitos e obrigações, prevista no artigo quinto, não existia no ordenamento jurídico brasileiro, e assim criou novas obrigações do Estado Brasileiro, em relação a implementar políticas públicas voltadas para a proteção das mulheres na sociedade (BLAY, 2003).

Diante desse cenário diversas legislações referentes à mulher foram aprovadas no Brasil. Entre elas destacam-se:

- Leis nº 8.072/1990 e 8.930/1994, que passaram a caracterizar o estupro e o atentado ao pudor como crimes hediondos;
- Lei nº 9.100/1995, que estabeleceu quotas mínimas de 20% das vagas em candidaturas nos partidos políticos do país para mulheres;
- Novo Código Civil (2002), que garantiu o poder familiar e a capacidade civil plena da mulher, que permite que a mãe possa fazer o registro de nascimento dos filhos, uma ação que antes competia apenas ao pai;

- Lei nº 11.340/2006, também conhecida como a Lei Maria da Penha. Dentre os avanços citados, está a lei que representa um dos maiores progressos na luta das mulheres brasileiras por direitos.

2.3 Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção Belém do Pará - 1994)

Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher Convenção Belém do Pará foi editada pela Organização dos Estados Americanos - OEA em 1994 e Ratificada pelo Estado brasileiro em 1995. A Convenção de Belém do Pará trata-se do primeiro tratado internacional de proteção aos direitos humanos das mulheres o qual reconheceu de forma expressa a violência contra a mulher e classificou o problema como generalizado na sociedade. (PIOVESAN, 2018)

No Preâmbulo da Convenção Belém do Pará entra-se a seguinte parte:

“Os Estados Partes nesta Convenção [...] Preocupada porque a violência em que vivem muitas mulheres na América, sem distinção de raça, classe, religião ou qualquer outra condição, é uma situação generalizada; [...] Convencida da necessidade de dotar o sistema interamericano de um instrumento internacional que contribua para solucionar o problema da violência contra a mulher; [...]

A Convenção Belém do Pará aborda especificamente sobre violência contra a mulher. E seu artigo primeiro encontra-se a seguinte definição para essa forma de violência, “Para os efeitos desta Convenção, entender-se-á por violência contra a mulher qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada”.

Já o artigo segundo, alínea ‘a’, desta convenção, apresenta os locais em que pode ocorrer essa violência, que são: no âmbito familiar ou unidade doméstica ou mesmo em qualquer relação interpessoal, quer o agressor compartilhe, tenha ou não compartilhado a sua residência, incluindo-se, entre outras turmas, o estupro, maus tratos e abuso sexual.

Com a Convenção Belém do Pará possibilita a qualquer indivíduo ou grupo de indivíduos apresentem petições diretamente a Comissão Internacional de Direito Humanos. Assim as petições que cheguem à Corte Interamericana de Direitos Humanos podem ser relacionadas a denúncias que envolvam eventual ação ou omissão do Estado quanto à prevenção, à investigação e à punição da violência contra a mulher, à adoção de normas penais, civis e administrativa que erradiquem a violência, e também a criação de procedimentos justos e eficazes para a mulher que tenha sido submetida à violência.

Diante do exposto acima a Convenção Belém do Pará traz a responsabilidade para o Estado não apenas atuação violenta contra a mulher, mas também por sua omissão e ineficácia em erradicar a violência cometida por particulares, seja ela na esfera particular ou mesmo na esfera pública.

2.4 Lei Maria da Penha - Lei nº 11.340/2006

Maria da Penha Fernandes, farmacêutica bioquímica brasileira, vítima de duas tentativas de homicídio dentro de sua própria casa, em 1983 sofreu sérias agressões de seu marido, Marco Antônio Heredia Viveros, professor universitário colombiano. Na primeira tentativa, Maria da Penha levou tiros de espingarda nas costas enquanto dormia, o próprio agressor, no caso o Marido, foi quem pediu socorro, alegando ter sofrido um assalto, como resultado Maria ficou paraplégica aos 38 anos e seu marido saiu impune. Meses depois do primeiro ocorrido o marido novamente tenta contra sua vida, dessa vez ele empurrou a cadeira de roda na tentativa de eletrocutá-la (Cerqueira, *et al.*, 2015).

Somente um ano depois do caso ocorrido foi que Maria da Penha apresentou denúncia ao Ministério Público Estadual, o primeiro julgamento ocorreu somente em 1991, aonde os advogados do marido conseguiram anular o primeiro julgamento, e somente no ano 1996, ele foi julgado culpado e condenado a dez anos de reclusão. Porém, ele recorreu à decisão e o caso ficou sem desfecho até o ano de 1998, quinze anos depois do crime ocorrido (CABRAL, 2008).

Juntamente com as entidades Centro para a Justiça e Direito Internacional (CEJILBrasil) e Comitê Latino-Americano e do Caribe para a

Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM-Brasil), no ano de 1998, Maria da Penha conseguiu levar o seu caso para a Comissão Internacional de Direitos Humanos, no âmbito da Organização dos Estados Americanos (OEA). No ano de 2001, a Corte Internacional de Direitos Humanos (Corte IDH), órgão com função judicial responsável por julgar casos e aplicar sentenças aos Estados signatários da Convenção Interamericana para Prevenir e Erradicar a violência doméstica cometida contra Maria da Penha (JESUS, 2015).

Assim a Corte IDH, apresenta entre suas recomendações, que o Brasil colocasse fim a tolerância estadual no que diz respeito à violência doméstica contra as mulheres no país. Em consequência a tais diretrizes em 31 de outubro de 2002, Marco Antônio Viveros, foi preso no estado da Paraíba. Nascendo a partir desse momento uma articulação de entidades da sociedade civil que pressionariam o poder público por uma proposta de lei que abordasse a violência doméstica e familiar contra a mulher (DIAS, 2008).

Em 7 de agosto de 2006, a Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, foi promulgada no Brasil, trazendo em seu teor mecanismo efetivos de combate à violência contra a mulher, medidas efetivas para prevenção, assistência, e proteção das mulheres em situação de violência.

A Lei Maria da Penha traz em seu processo de elaboração, um arcabouço teórico de quase trinta anos de estudos nessa temática; e de ter como “pano de fundo” as Convenções CEDAW, Belém do Pará e a previsão constitucional relativa à obrigação de o Estado em criar mecanismos para coibir a violência nas relações familiares (art. 226, § 8º).

Conforme o artigo 5º da Lei Maria da Penha, nota-se que a mesma privilegiou, especialmente, as condutas que mais engrossam as estatísticas da violência contra a mulher, com base no gênero, que ocorrem nas relações domésticas, familiares e nas relações afetivas, atuais ou passadas, como segue:

Art. 5º Para os efeitos desta lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

Com a Lei Maria da Penha, passa a ser introduzida diversas inovações jurídicas no que diz respeito a legislação brasileira, relacionada ao combate à violência doméstica e familiar. Até a criação da lei os casos de agressões contra mulheres eram julgados pelos juizados especiais criminais, ou seja, eram equiparados a crimes de menor potencial ofensivo, conforme a Lei nº 9.099/95, cuja a pena máxima de reclusão ao agressor não seria superior a dois anos, ou em muitos casos, seria revertida a pena de reclusão em pagamentos de cestas básicas ou trabalho comunitário (GRECO, 2015).

Com a promulgação da Lei Maria da Penha, a definição a violência contra as mulheres passa a ser deliberada como qualquer ação ou omissão no gênero que venha a causar morte, lesão, sofrimento físico, sexual, psicológico, dano moral ou patrimonial às mulheres. E também passam a ser instauradas medidas mais rigorosas no que diz respeito aos agressores. Essas mudanças nos processamentos desses crimes passam a refletir também no comportamento das vítimas, que passaram a encontrar uma maior confiança no sistema de justiça, acreditando que ao denunciarem os seus agressores, os mesmo não mais saíram impunes e elas seriam protegidas (DIAS, 2008).

2.5 Lei Maria da Penha - avanços obtidos e desafios a serem conquistado

a) Ruptura com o modelo da Lei nº 9.099/95.

Antes da Lei Maria da Penha, a maioria dos crimes cometidos em situação de violência doméstica e familiar contra a mulher era reconhecida

como crime de menor potencial ofensivo, e contava com institutos despenalizadores da Lei 9.099/95, como conciliação, transação penal e suspensão condicional do processo. Após a Lei Maria da Penha é inaugurado um novo paradigma de identificação do elevado potencial ofensivo desses tipos de ilícito, com medidas para a prevenção, a proteção e a penalização.

b) Art. 5º, caput - definição de violência doméstica e familiar com a mulher baseada no gênero.

A Lei Maria da Penha, passa a definir a mulher como sujeito de proteção no ambiente doméstico e familiar, e além disso, acrescentou que a violência deve ser baseada no gênero. O termo gênero foi introduzido no universo acadêmico brasileiro no final da década de 1990, tendo sido teorizado a partir de uma ideia sistemática de características psicológicas, físicas, discursivas e culturais que marcam diferenças entre homens e mulheres (Narvaz, Koller, 2007).

c) Art. 7 - Definição de violência doméstica e familiar contra a mulher; física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, entre outros.

Com a Lei Maria da Penha os diferentes tipos de violência passaram a ser caracterizados, isso passa a significar uma ampliação e um detalhamento maior acerca dos diversos episódios de abuso sofridos pelas mulheres. Porém, foi observado o cuidado de não pretender criar um rol taxativo sobre as hipóteses ou até mesmo prever todas as situações possíveis, enumerando exemplificadamente algumas situações de conhecimento em práticas de atendimentos e pesquisas sobre a violência. A expressão “entre outras”, contudo, deixa em aberto outras possíveis situações não previstas na Lei.

d) Art. 14 - Criação dos Juizados de Violência doméstica e familiar contra a Mulher com competência civil e criminal.

Antes da Lei Maria da Penha, os crimes cometidos no âmbito doméstico e familiar contra as mulheres, se considerados de menor potencial ofensivo, eram processados e julgados nos Juizados Especiais Criminais. Se fossem crimes cuja pena máxima excedia 2 (dois) anos, eram julgados nas Varas Criminais comuns e os crimes dolosos contra a vida eram julgados pelo Tribunal do Júri.

Atualmente, pela Lei Maria da Penha, devem ser criados Juizados Especiais de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher - JEVDF,

para o processamento e julgamento, a partir da nova sistemática, de todos esses tipos de crime, com exceção dos crimes dolosos contra a vida (competência constitucional). Estes Juizados possuem competência mista ou híbrida, ou seja, podem julgar questões criminais, cíveis e de família, desde que estejam relacionadas com a situação de violência doméstica e familiar contra a mulher.

Vale ressaltar que essa competência híbrida tem sido ignorada por quase todos os tribunais do país, de forma que os Juizados Especiais de Violência Doméstica e Familiar – JEVDF têm funcionado como verdadeiras varas criminais sob o rito da Lei Maria da Penha. Ressalte-se, entretanto, JEVDF, com a acumulação de competências, são essenciais na rede de proteção às mulheres em situação de violência.

Importante mencionar que a Lei Maria da Penha estabelece a competência das Varas Criminais para os crimes de violência doméstico-familiar e nas relações afetivas, as quais passam a ter também competência cível e criminal (art. 33) naqueles Municípios em que não foram instalados esses Juizados.

e) Art. 29 a 32 - Atendimento multidisciplinar.

Um dos grandes avanços da Lei Maria da Penha foi contemplar a importância das equipes multidisciplinares nas intervenções judiciais e extrajudiciais envolvendo violência doméstica e familiar contra a mulher. Essas intervenções, realizadas pelas equipes multidisciplinares de acompanhamento psicossocial, jurídico e de saúde, têm função de subsidiar a atuação dos juízes, promotores de justiça, advogados e defensores públicos, muitas vezes problematizando as relações hierárquicas de gênero.

f) Art. 27 - Acompanhamento da mulher em situação de violência por advogado (a).

Com a Lei Maria da Penha, tornou-se obrigatória a assistência jurídica à mulher em todas as fases processuais, o que busca garantir às mulheres maior informação acerca dos acontecimentos, o direito de se manifestar no processo e nas audiências com acompanhamento técnico, podendo se fazer perguntas e recorrer das decisões. A ressalva diz respeito às medidas protetivas de urgência que dispensam essa assistência (art. 19 LMP).

g) Art. 5º parágrafo único - A violência doméstica contra a mulher independe da orientação sexual.

Esse esclarecimento auxilia na compreensão de que não apenas nas relações interpessoais heterossexuais ocorre a violência, mas que a violência de gênero perpassa a pluralidade das relações familiares, além das conjugais, inclusive as relações homoafetivas. O Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo e o Tribunal de Justiça do Estado do Mato Grosso do Sul já decidiram, inclusive, pela aplicação da Lei Maria da Penha a mulheres transexuais, que sofreram violência nas relações doméstico-familiares ou afetivas.

h) Art. 10 a 12 - Ampliação da atividade policial.

Antes da Lei Maria da Penha, os crimes submetidos à Lei 9.099/95, ao serem registrados na delegacia, eram submetidos a um modelo simplificado de inquérito, que se chama Termo Circunstanciado - TC. O TC costuma ser muito simples e é apenas uma notícia ao Judiciário daquele crime. Era muito comum ser arquivado nos Juizados Especiais Criminais em razão de desistência da ofendida.

Com a Lei Maria da Penha, independentemente do tipo de crime cometido ou contravenção penal, em situação de violência doméstica e familiar contra a mulher, é feito o registro policial do episódio, tornando-se obrigatória a abertura do inquérito, a coleta de provas documentais e periciais, a realização do exame de corpo de delito (quando houver lesões na vítima), bem como a coleta de depoimento da ofendida, agressor e eventuais testemunhas. Esse inquérito, por ser mais completo, irá auxiliar o processo judicial, sobretudo, a sua instrução (produção e análise de provas).

Com a obrigatoriedade da instauração do inquérito, a atuação policial, nos casos de violência doméstica e familiar contra a mulher, se tornou mais relevante que antes. Além do inquérito, é dever da Polícia oferecer um atendimento humanizado à mulher em situação de violência, encaminhar para o IML, para a Casa-abrigo, Centros de Referência especializado de Assistência Social-CREAS ou para um atendimento de saúde, registrar a ocorrência, oferecer a ela as possibilidades de medida protetiva, requerer ao Judiciário o deferimento de medidas protetivas e de prisão preventiva, efetuar as prisões em flagrante e oferecer subsídios ao Ministério Público, quando necessário. Ou seja, atuar como integrante de uma rede que busca o encaminhamento adequado do caso concreto de violência e, assim, con-

tribuir para a redução dos riscos à segurança das mulheres em situação de violência e da impunidade desses casos.

i) Art. 20 - Prisão em flagrante preventiva.

Ampliaram-se também as possibilidades de prisão em flagrante e preventiva, de maneira que o descumprimento de medida protetiva, por exemplo, já é suficiente para que o juiz decrete, por iniciativa própria, por requerimento do Ministério Público ou por representação da autoridade policial, a prisão cautelar do autor da violência.

j) Art. 22 a 24 - Medidas protetivas de urgência.

As medidas protetivas de urgência - MPU's - são consideradas medidas cautelares, diversas da prisão, voltadas à proteção da mulher em situação de violência. É um dos grandes avanços da Lei Maria da Penha e visa garantir a integridade física e psicológica da mulher em situação de risco durante (e até mesmo antes) do processo. Algumas medidas comumente concedidas contra o ofensor são: proibição de contato com e aproximação da ofendida e de testemunhas, afastamento do lar e suspensão do porte de armas. As mulheres também podem ser submetidas a medidas protetivas, visando a assistência e proteção contra a violência, como encaminhamento à equipe multidisciplinar, inclusão no cadastro de programas assistenciais do governo federal, estadual e municipal, acesso prioritário a remoção, quando servidora pública, manutenção do vínculo trabalhista quando necessário o afastamento do local de trabalho. No entanto, para as ofendidas, não existe o caráter compulsório que existe para os ofensores.

Estes, se não cumprirem as MPU's a eles impostas, estão sujeitos à prisão preventiva.

k) Art. 45 a 152 da Lei de Execuções Penais.

Após a condenação do autor da violência, este poderá ser submetido a programas específicos para refletir e se reeducar sobre o tema, objetivando, com isso, diminuir a reincidência e as violências cometidas.

l) Art. 16 - Retratação da representação em audiência.

Essa inovação da Lei Maria da Penha é uma das mais conhecidas e visa garantir maior segurança na continuidade dos atos processuais e na proteção das mulheres. Se, antes, sendo disponível a ação penal à vontade da ofendida, bastava ela se manifestar pela desistência do processo

(retratação) para o seu arquivamento. É o popular “dar queixa” e “retirar a queixa”. Agora, somente poderá desistir do processo em audiência específica para esse fim (art. 16). Ressalte-se, entretanto, que se trata de direito subjetivo da mulher em situação de violência. Por isso, somente ela poderá requerer a audiência. Nem mesmo o juiz poderá marcar de ofício audiência para a manifestação da mulher em continuar o processo. Nessa audiência deverá ser avaliada a situação de risco que ela vive por magistrados e Ministério Público para acatamento ou não do pedido de arquivamento. É importante ressaltar que apenas alguns tipos de violência que dependem de representação possibilitam a aplicação do art. 16, a exemplo do crime de ameaça.

m) A lesão corporal leve é submetida à ação penal pública incondicionada.

Como a Lei nº 9.099/95 foi completamente afastada dos casos envolvendo violência doméstica e familiar contra a mulher (art. 41 da LMP), a previsão de que as lesões corporais leves dependeriam de representação das mulheres também foi afastada pela LMP, de forma que a regra penal foi reestabelecida, sendo, portanto, desnecessária a representação (a anuência) da mulher em situação de violência para o processamento e prosseguimento da ação penal.

Essa questão tornou-se uniformizada após a decisão do Supremo Tribunal Federal na ADI 4424, que consolidou o entendimento que não se aplica a Lei nº 9.099/1995, dos Juizados Especiais, aos crimes da Lei Maria da Penha e que, nos crimes de lesão corporal praticados contra a mulher no ambiente doméstico, mesmo de caráter leve, atua-se mediante ação penal pública incondicionada (sem necessidade de consentimento da ofendida). Tal mudança foi importante para garantir a integridade física e psicológica das mulheres, pois muitas ficavam à mercê dos ofensores, sob mais ameaças, caso não desistissem de dar prosseguimento ao processo.

3. LEI FEMINICÍDIO

A Lei nº 13.104/2015 foi sancionada prevendo o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº

8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir a nova lei no rol dos crimes hediondos.

A expressão feminicídio foi usada pela primeira vez na década de 70. E 1979 foi aprovada a Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, e o mesmo ratificado no Brasil em 2002, (já mencionado neste trabalho), a Lei Maria da Penha, foi aprovada em 2006 e nove anos depois o feminicídio foi tipificado.

A Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre Violência contra a Mulher traz a seguinte definição para feminicídio:

O feminicídio é a instância última de controle da mulher pelo homem: o controle da vida e da morte. Ele se expressa como afirmação irrestrita de posse, igualando a mulher a um objeto, quando cometido por parceiro ou ex-parceiro; como subjugação da intimidade e da sexualidade da mulher, por meio da violência sexual associada ao assassinato; como destruição da identidade da mulher, pela mutilação ou desfiguração de seu corpo; como aviltamento da dignidade da mulher, submetendo-a a tortura ou a tratamento cruel ou degradante”. Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre Violência contra a Mulher. (Relatório Final CPMI-VCM, 2013)

A Lei nº 13,104/2015, Lei do Feminicídio teve sua formulação baseada nestas diretrizes acima, aonde a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre Violência contra a Mulher foi formada para tratar da violência contra a mulher no país, chegando ao entendimento de que feminicídio é o assassinato de uma mulher pelo simples fato de ser mulher, onde os motivos mais comuns são o ódio, o desprezo e/ou mesmo o sentimento de perda do controle e da propriedade sobre as mulheres.

De acordo com Gasman (2020), o fato da criminalização do feminicídio não vai pôr fim ou resolver a complexidade do tema, e assim a tipificação do feminicídio viabiliza e aperfeiçoa as rotinas de julgamento e investigações, com a intenção de reprimir os criminosos que por ventura viesse a praticar o assassinato de mulheres. O feminicídio trata-se de um crime hediondo de ódio, misoginia (ódio ou aversão às mulheres). Quando se dá nome ao problema criando uma tipificação é um grande passo em relação ao combate do problema, porém, para diminuir, ou mesmo aca-

bar esses assassinatos é fundamental conhecer suas características, além da classificação, e é essencial a aplicação de ações eficazes de prevenção.

Segundo dados do Atlas da Violência 2018 (IPEA e FBSP, 2018) o Brasil está entre os países com maior índice de homicídios femininos, com uma taxa de 4,8 assassinatos em 100 mil mulheres, ocupa a quinta posição em um ranking de 83 nações.

O fato da Lei do Feminicídio trazer uma punição mais rigorosa, porque neste caso casos de feminicídio confirmado, não se assassina uma mulher simplesmente, mas assassina a mulher por razão da condição de ser uma mulher, conforme o artigo 121, § 2º, inciso VI do Código Penal. (NEGRÃO, 2021).

Essa tipificação é feita pelo Legislador ao acrescentar o § 2º - A do artigo 121 do Código Penal: § 2º - A, considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime: “I - violência doméstica e familiar; II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher” (BRASIL, 2015).

Para Pereira (2015) é preciso observar a ocorrência de um lapso do legislador, pois no inciso I não se pode limitar a violência ao âmbito doméstico e familiar, visto que a violência poderá ocorrer tanto dentro como fora desse ambiente, e no inciso II o legislador torna-se efetivamente redundante.

Segundo Gasman (2018), a tipificação do feminicídio viabilizar e aperfeiçoar as rotinas de julgamento e investigação, podendo assim reprimir os criminosos que poderia vir a praticar o assassinato de mulheres.

3.1 Medidas protetivas – ineficácia diante a Lei Maria da Penha

Possivelmente a grande novidade trazida pela Lei 11.340/06 tenha sido a previsão das chamadas medidas protetivas de urgências, que são medidas de natureza cautelar destinadas à realização dos procedimentos inadiáveis na busca da tutela dos direitos da mulher em situação de violência (Batista, 2007, p. 8, apud Bernardes e Costa, 2016, p. 86). As medidas protetivas de urgência estão previstas no Capítulo II da Lei Maria da Penha, e têm como escopo assegurar a manutenção da integridade física, moral, psicológica e patrimonial da mulher, vítima de violência doméstica.

As medidas podem deferidas pelo juiz, mediante requerimento do Ministério Público ou a pedido da ofendida. Tais medidas podem ser dadas de imediato, ou seja, independente de audiência ou manifestação do Ministério Público, devendo, apenas, esse ser comunicado. Além disso, a pedido do Ministério Público ou da vítima, o juiz poderá reexaminar a concessão da medida protetiva se entender necessário à proteção da ofendida, seu patrimônio e seus familiares, de modo a conceder outras mais apropriadas. Oportuno frisar que, diante do risco à integridade física da vítima, o Ministério Público pode pleitear medidas protetivas mesmo sem a expressa manifestação de vontade da vítima.

As medidas são divididas em dois grupos conforme os artigos 22 e 23 da Lei nº 11.340/06:

As medidas protetivas de urgência que obrigam o agressor e as medidas protetivas de urgência que obrigam à ofendida Medidas protetivas de urgências - Agressor:

Constatada a prática de violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos desta Lei, o juiz poderá aplicar, de imediato, ao agressor, em conjunto ou separadamente, as seguintes medidas protetivas de urgência, entre outras:

- suspensão da posse ou restrição do porte de armas, com comunicação ao órgão competente, nos termos da Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003;

- afastamento do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida; III - proibição de determinadas condutas, entre as quais: aproximação da ofendida, de seus familiares e das testemunhas, fixando o limite mínimo de distância entre estes e o agressor; contato com a ofendida, seus familiares e testemunhas por qualquer meio de comunicação; frequentação de determinados lugares a fim de preservar a integridade física e psicológica da ofendida;

- IV - Restrição ou suspensão de visitas aos dependentes menores, ouvida a equipe de atendimento multidisciplinar ou serviço similar;

- V - Prestação de alimentos provisionais ou provisórios.

- Comparecimento do agressor a programas de recuperação e reeducação; e – acompanhamento psicossocial do agressor, por meio de atendimento individual e/ou em grupo de apoio.

Medidas protetivas de urgências - ofendida:

Art. 23. Poderá o juiz, quando necessário, sem prejuízo de outras medidas:

I - encaminhar a ofendida e seus dependentes a programa oficial ou comunitário de proteção ou de atendimento;

II - determinar a recondução da ofendida e a de seus dependentes ao respectivo domicílio, após o afastamento do agressor;

III - determinar o afastamento da ofendida do lar, sem prejuízo dos direitos relativos a bens, guarda dos filhos e alimentos;

IV - determinar a separação de corpos.

O encaminhamento da vítima a programa oficial ou comunitário de proteção e atendimento, visa propiciar o acompanhamento de sua situação, sobretudo para evitar novos atos de violência. O disposto no inciso II pressupõe que já tenha havido o afastamento do agressor. De acordo com o inciso III, em vez de se determinar o afastamento do agressor, a ofendida tem a opção de solicitar seu afastamento do lar, sem prejuízo dos direitos relativos a bens, guarda dos filhos e alimentos. Conforme Brandão (2004) argumenta que: “Onde se lê ‘determinar’, deve-se entender ‘autorizar’, isto porque o juiz não pode obrigar a vítima a afastar-se do lar; só o agressor pode ser compelido a tanto, caso contrário, estar-se-ia vitimando-a duplamente”. Por fim, no inciso IV, a lei expressamente confere ao juiz do Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, a possibilidade de determinar a separação de corpos entre a vítima e agressor.

4. LEI MARIA DA PENHA VERSUS LEI DO FEMINICÍDIO E SUA (IN)EFICÁCIA

Tanto a Lei Maria da Penha como a Lei do Feminicídio, tratam de casos de violência contra a mulher, porém, são textos distintos na legislação brasileira, mas podem ser considerados complementares.

A Lei Maria da Penha criada em 2006, objetiva a proteção da mulher vítima de violência doméstica, porém, não define penas. A lei traz em seu texto informações sobre como as mulheres devem ser tratadas para que

não sofram novas agressões e/ou sejam mortas. A lei cria medidas protetivas para manter o agressor longe da vítima, prevê rede de ajuda à mulher para sair da situação de violência, é reconhecida pela ONU como uma das três melhores legislação no enfrentamento à violência contra as mulheres (CERQUEIRA et. al, 2015).

A Lei do Feminicídio trata casos de mulheres assassinadas pelo simples fato de serem do sexo feminino. Está prevista no código penal desde 2015, tem definição de pena maior do que nos casos de homicídio simples, ou seja, homicídio simples pena de 6 a 10 anos, feminicídio pena de 12 a 30 anos, desde sua promulgação passou a fazer parte da lista de crimes hediondos. O feminicídio se caracteriza caso haja comprovação de antecedente de violência doméstica e familiar ou se o crime for motivado por menosprezo ou discriminação à condição de mulher (CAMPOS, 2015).

No Brasil milhares de mulheres sofrem algum tipo de violência a todo instante, e em sua grande maioria os casos não são denunciados por medo e insegurança, mesmo com as agressões sofridas as mulheres se escondem e omitem a triste realidade vivida, por estarem diante das ameaças de seus parceiros.

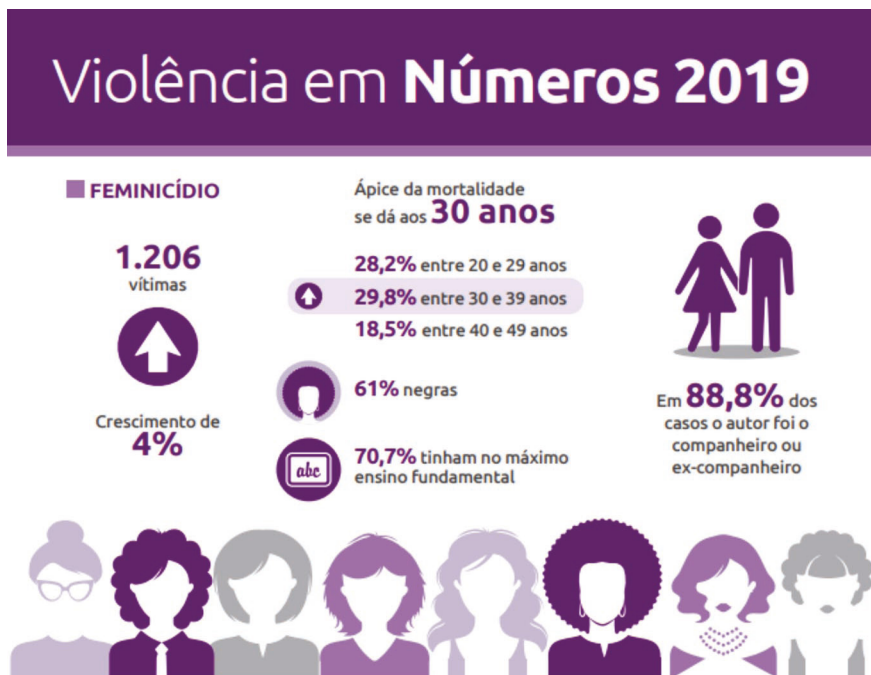
Segundo a pesquisa Mulheres Brasileiras e Gêneros nos Espaços Públicos e Privados realizada pela Fundação Perseu Abramo (FPA) e Serviço Social do Comércio (Sesc) em 2010, no Brasil, estima-se que cinco mulheres são espancadas a cada 2 minutos; o parceiro (marido, namorado ou ex) é o responsável por mais de 80% dos casos citados.

Segundo a pesquisa Tolerância Social à Violência Contra as Mulheres realizada pelo Ipea em 2014, 63% dos entrevistados concordam, total ou parcialmente, que “casos de violência dentro de casa devem ser discutidos somente entre os membros da família”; e 89% concordam que “a roupa suja deve ser lavada em casa”, enquanto que 82% consideram que “em briga de marido e mulher não se mete a colher”.

Em regra, a violência doméstica e familiar contra as mulheres é associada a figura da mulher é a de um homem (namorado, marido ou ex) que agride a parceira, na maioria das vezes motivado por um sentimento de posse ou por não concordarem com suas escolhas, mas não deve ser observada como regra geral, a Lei Maria da Penha traz que: a relação íntima de afeto não se restringe a relações amorosas, podendo haver violência

doméstica e familiar independentemente do grau de parentesco (pai, mãe, irmão, irmã, padrasto, madrastra, filho, filha, sogro, sogra), desde que a vítima seja uma mulher, em qualquer idade ou classe social.

Figura 1: Mapa da violência 2018 - Comitê de Políticas de Prevenção e Enfrentamento à Violência contra as Mulheres na UFPB (CoMu).



Fonte: <https://www.ufpb.br/comu/contents/noticias/uma-conversa-com-terlucia-silva-feminismonegro/Violenciaemnumerosfeminicidio2019info-grfico.png/view>

De acordo com a pesquisa Violência doméstica e Familiar contra a Mulher, realizada pelo DataSenado no ano de 2013, 99% declaram conhecer a Lei Maria da Penha, ao menos de ouvir falar. Sendo assim a mensagem tem alcançado cada vez mais não somente às mulheres que sofrem agressões físicas ou outro tipo de agressões, mas a toda sociedade. A expect

tativa seria mostrar definitivamente que a violência contra as mulheres não é um assunto da esfera privada, e sim uma violação de direitos humanos que merece ações positivas do poder público para findar a tolerância de toda população.

Figura 2. Destaque referente Lei Maria da Penha



Fonte: Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos de Salto.

Segundo dados do Ipea em um estudo intitulado Avaliando a efetividade da Lei Maria da Penha, organizado por Daniel Cerqueira, traz que a lei reduziu em 10% o número de homicídio no Brasil, e que a cada Ano cerca de 4.600 mulheres são assassinadas, porém, esse número seria bem maior caso não existisse a Lei nº 11.340, Lei Maria da Penha.

De acordo com Cerqueira *et al.* (2015) os dados representados e pesquisado pela Ipea taram-se apenas da ponta de um iceberg da violência contra as mulheres no país.

O que a gente conhece é menos de cinco por cento acima da linha d'água, que são os dados sobre homicídios. Então, só para se ter ideia do tamanho desse iceberg, PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE) de 2009 apontou que 1,2 milhões de mulheres

sofrem agressões a cada ano no Brasil. Ou seja, além dos homicídios evitado a partir de 2006, a lei ainda ajudou a evitar violência doméstica nesse período. (CERQUEIRA *et al.*, 2015)

Segundo Cerqueira *et al.* (2015) a Lei Maria da Penha conseguiu modificar o tratamento do Estado em relação aos casos envolvendo violência doméstica, especificando três pontos que são: aumento do custo da pena para o agressor; aumento do empoderamento e as condições de segurança para que a vítima pudesse denunciar; e aperfeiçoou os mecanismos jurisdicionais, possibilitando que o sistema de justiça criminal atendessem de forma mais efetiva os casos envolvendo violência doméstica.

Os pontos destacados no estudo realizado pelo Ipea para demonstrar à efetividade da Lei Maria da Penha foram os seguintes: a) anterior a lei, quando ocorria um caso de violência doméstica, o caso se enquadraria na Lei nº 9.099 de crimes de baixo potencial ofensivo. Se o assassino fosse condenado, sofria penas alternativas, como por exemplo o pagamento de cestas básicas. A Lei Maria da Penha, aumentou o custo da pena, e assim o criminoso vai para a prisão; b) a lei aumentou a proteção da mulher. Antes da lei, a mulher não tinha nenhuma segurança que a levasse a registrar queixa, o medo de que nada iria mudar, e a certeza de que quando voltasse para casa começaria tudo de novo. “Com a lei, o cônjuge é imediatamente retirado do ambiente familiar e a mulher passa a contar com medidas protetivas. Assim, a lei facilita a chance de a mulher dar queixa”, Cerqueira *et al.* (2015); c) A lei criou mecanismos jurisdicionais que agiliza a celeridade e a resolutividade dos processos.

O resultado do Estudo do Ipea também ressalta que a efetividade não aconteceu de forma uniforme no país, devido os “diferentes graus de institucionalização dos serviços protetivos às vítimas de violência doméstica”. Locais como regiões Norte, Nordeste e CentroOeste e nas cidades de interior, as políticas públicas e as medidas protetivas voltadas para as mulheres ainda não estão consolidadas, sendo assim nestes locais a lei se mostrou menos efetiva.

A Lei nº 11.340/2006 oferece os mecanismos para reduzir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher ao passo que estabelece algumas medidas de assistência e proteção às mulheres. Para alcançar estes

objetivos, foram articuladas ações entre a União, Estado, Distrito Federal, Municípios e entes não governamentais, visando coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, adotando programas de prevenção.

Entre os mecanismos oferecidos pela Lei nº 11.340/2006 (art. 10 ao 12ª) é que a autoridade policial deverá adotar providências legais cabíveis, assim que tiver conhecimento da prática de violência doméstica. E deverá também garantir à mulher a proteção policial; encaminhá-la ao hospital, posto de saúde ou ao Instituto Médico Legal; fornecer abrigo ou local seguro quando ficar configurado o risco de morte; acompanhá-la ao local da ocorrência, a fim de assegurar a retirada dos seus pertences; e informar os direitos a ela conferidos nesta lei e os serviços disponíveis.

Os objetivos das medidas protetivas são de proteger a vítima, contendo o agressor. Porém, não tem sido essa a realidade vivida pelas mulheres, mas justamente ao contrário, quando uma mulher chega a registrar queixa a mesma fica à mercê do seu companheiro violento. A Lei Maria da Penha foi criada para proteger a vítima do seu agressor, mas mesmo quando ela é aplicada de forma eficiente, os órgãos competentes falham para executá-la mediante a falta de estrutura (Pasinato, 2015).

Um fato que confirma essa realidade aconteceu em Belo Horizonte, em 2010 foi o caso da cabeleireira Maria Islaine de Moraes, a mesma chegou a denunciar seu ex-marido por cinco vezes, mesmo assim, ele continuou rondando o salão de beleza, como forma de ameaça. O crime aconteceu dentro do salão, Maria Islaine foi morta com sete tiros. Testemunhas disseram que a vítima teria pedido proteção à polícia por causa das ameaças de morte (JORNAL GLOBO, GLOBO MINAS, 2010).

Outro caso semelhante foi o caso de Rosemary Fracasso, mulher de 37 anos, morta a golpes de facão, em Salvador - BH. Ela compareceu à delegacia e denunciou as agressões e ameaças sofridas, pedido assim a proteção do órgão competente como previsto na lei, porém, a mesma também não foi atendida (JORNAL A TARDE, 2009).

Não há ineficácia na Lei Maria da Penha, o que acontece é a existência de falhas em sua aplicação, e culpa está no Poder Executivo, Poder Judiciário e no Ministério Público, que ao não cumprir seus papéis acabam gerando impunidade na apuração do fato em si, conforme afirma o jurista

Miguel Reale Júnior ao ser perguntado em entrevista ao Jornal Recomeço de Minas Gerais. Reale Jr. em resposta a outra pergunta “Como resolver a situação? Dia que:

Não adianta reformar a lei se não ocorrer uma mudança de mentalidade. Há uma resistência, especialmente na Magistratura, na adoção de novas medidas. Não é um fenômeno que ocorre só no Brasil, mas também em vários outros países, onde foram criadas as penas restritivas, que são fáceis de serem aplicadas, de ser controladas e cujo resultado no plano preventivo e também como punição é extraordinário. E se não se aplica gera-se a impunidade. (JORNAL RECOMEÇO, MG)

É responsabilidade da administração pública criar mecanismos para proteger as vítimas de violência. Ao passo que a lei cumpre seu papel de garantir os direitos às mulheres violentadas, o governo deveria promover condições favoráveis para a proteção das vítimas.

Diante do exposto, observa-se que não há ineficácia na Lei Maria da Penha, pelo contrário a lei vem cumprindo o seu papel de forma competente e muito bem assistida. As mulheres têm buscado ajudas nas delegacias e denunciado seus agressores. Porém, o que vem acontecendo é muitas falhas na execução da lei, o Estado não dá suporte necessário, no que diz respeito a estrutura como: capacitação do agente policial, equipar viaturas, construir abrigos dignos com profissionais competentes na área de psicologia, assistência social, etc.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência doméstica e familiar é algo inaceitável e destrutivos em todos os sentidos, não somente por violar os direitos das mulheres, mas também por roubar o exercício do direito à vida, à liberdade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Atualmente é muito difícil contabilizar o número de mulheres agredidas, por seus companheiros, por mais que tenha crescido o número de mulheres que passaram a procurar as delegacias especializadas em busca de ajuda, ainda não corresponde realidade numérica vivida.

Nos lares quando ocorre a violência doméstica geralmente é de natureza física, onde envolve ameaças e brigas, podendo a chegar até a consequências letais. Mesmo após tanto tempo, ainda é possível observar o patriarcalismo ainda subsistindo e influenciando no comportamento do homem, e assim gerando um problema social e cultural marcado pela discriminação e submissão, visto que o homem enxerga a mulher como sua propriedade.

Sendo assim, foi para atender o clamor de Maria da Penha e de todas as Marias que passaram e passam por tantas humilhações, e ansiavam e anseiam por medidas severas aos seus agressores, surgiu a Lei nº 11.340/2006, criada para atender exigências impostas por acordos internacionais feitos pela conhecida Convenção de Belém do Pará, ratificados em 1995, e pela Convenção sobre Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher.

O objetivo da Lei nº 11.340/2006 foi criar mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Após seu surgimento pode-se observar uma maior segurança para as mulheres, e vislumbre da possibilidade de punição aos seus agressores, a pena máxima foi elevada, e houve a proibição da aplicação da Lei 9.099/95, onde o crime não seria mais visto como de menor potencial ofensivo.

A Lei Maria da Penha traz em seu texto as medidas protetivas com o objetivo de inibir condutas violentas praticadas pelo agressor, sendo que com a utilização desse instrumento é possível a aplicação da prisão preventiva, espécie de prisão cautelar, desde que comprovado os indícios de autoria e materialidade. Assim as medidas protetivas servem para proteger a vítima, mas infelizmente isso não vem ocorrendo, da forma que manda a Lei nº 11.340/2006.

É exatamente no ponto acima que a eficácia da lei passou a ser questionada, a partir do momento que sua aplicação nos casos de violência doméstica não segue o que é determinado em lei, vem gerando revolta na sociedade, por causa da impunidade dos sistemas policiais e jurídicos. Como foi verificado neste trabalho os dois casos de não aparo da polícia, casos em que mulheres vítimas da violência doméstica compareceram à delegacia, prestaram queixa solicitando a proteção policial, mas de nada adiantou, acabaram mortas por seus companheiros.

A procura as delegacias especializadas por parte das mulheres buscando ajuda aumentou consideravelmente, as mulheres estão cada vez mais superando seus medos, porém, as medidas de proteção não estão sendo aplicadas como determina a lei e por este motivo quase sempre as consequências são letais.

Ao longo do estudo foi possível observar o posicionamentos de diversos juristas e os dados obtidos por meio de órgão de pesquisas que a Lei Maria da Penha é eficaz por dá diretrizes à proteção da vítima e determinar a punição do agressor, o que se verifica é a existência de falhas na sua aplicabilidade, vez que o poder público não cumpre seus papéis conjuntamente com o Judiciário e em especial o executivo, não criam mecanismos de proteção às vítimas, e assim o Estado não dá suporte necessário, no que diz respeito a estrutura como: a capacitação do agente policial, equipar viaturas, construir abrigos dignos com profissionais competentes na área de psicologia, assistência social, ficando assim impossível a aplicação eficaz da lei.

O objetivo deste trabalho não foi alcançado, ao passo que foi provado que a Lei Maria da não apresenta ineficácia, o problema está justamente em sua aplicação, que tem deixado a desejar pelo não cumprimento do que determina a lei. O que deve acontecer o mais rápido possível é o poder público adotar medidas necessárias que dê suporte suficiente às vítimas, e comece a implantar ações voltadas ao combate à violência doméstica, visando garantir o exercício pleno da cidadania e o reconhecimento dos direitos humanos. E assim evitando que quando o Judiciário aplicar a lei, e o poder público não consiga a agilidade necessária na ação policial para atender as ocorrências, dando proteção à mulher, vítima da violência doméstica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 13.104, de 9 de março de 2015*. Altera o art. 121 do Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código

Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm>. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990*. Lei dos crimes hediondos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8072.htm> Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*, (Lei Maria da Penha). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.099/95 de 26 de setembro de 1995*. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9100.htm>. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 8.930, de 06 de setembro de 1994*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8930.htm>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.641, de 3 de abril de 2018*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13641.htm>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9099.htm>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Senado Federal. *Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Violência contra a Mulher*. Relatório Final. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=130748&tp=1>>. Acesso em: 18 maio 2022.

BRANDÃO, Eliane Reis. “Eu quero saber quais são os meus direitos”: A complexa trama entre cidadania e lógica familiar. In: STREY, Marlene Neves; AZAMBUJA, Mariana Porto Ruwer de; JAEGER, Fernanda Pires. (Orgs.) *Violência, Gênero e Políticas Públicas*. Porto Alegre: EDUPCRS, 2004.

BLAY, E. A. *Violência contra a mulher e políticas públicas: estudos avançados*. São Paulo, v. 17, n. 49, p. 87-98, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142003000300006&lng=en&nrm=iso> acesso em 23 maio 2022.

CABRAL, Krina Melissa. Manual de direitos da mulher. São Paulo: Mundi Editora, 2008. CAMPOS, Hein de. Violência, crime e segurança pública feminicídio no Brasil: uma análise crítico-feminista. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito*, Porto Alegre: PUCRS. V. 7, n. 1, p. 103-115, jan./jun. 2015.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* *Avaliando a efetividade da Lei Maria da Penha*. IPEA. Texto para discussão 2048, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/a-efetividade-dalei-maria-da-penha>>. Acesso em: 25 maio 2022.

CONVENÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA A MULHER (1979). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm>. Acesso em: 06 maio. 2022.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O Movimento Feminista no Brasil: Dinâmicas de uma Intervenção Política. *Revista Gênero*, v. 5, n. 2, p. 9-34, 1.sem, Niterói RJ, 2005.

DA BIANCHINI, Alice; GOMES, Luiz F.; SILVA, Ivan Luís Marques. *Coleção Saberes Monográficos: Lei Maria da Penha*. [Digite o Local da Editora]: Editora Saraiva, 2018. 9788553600236. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553600236/>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

GROSSI, Miriam Pillar. Novas/Velhas Violências contra a Mulher no Brasil. *Revista Estudos Feministas*. Ano 2, 2º sem., 1994, p. 473-483.

DATASENADO. Pesquisa: *Violência doméstica e Familiar contra a Mulher*. 2013. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacoesportema?tema=Mulher>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

DIAS, Maria Berenice. *A Lei Maria da Penha na Justiça: a efetividade da Lei nº 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher*. 2. tir. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008, p. 90.

FERRAZ, Carolina V. *Manual dos direitos da mulher: série IDP*. São Paulo: Saraiva, 2013. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502199255/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

GASMAN, Fabiana Dal'Mas Rocha. *12 Anos da Lei Maria da Penha: o feminicídio é a ponta do iceberg*, Blog do Estadão. 2020. Disponível em: <em <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/12-da-lei-maria-da-penhafeminicidio-e-a-ponta-do-iceberg.2020>>. Acesso em: 01 jun. 2022.

GREGO, Rogério. *Feminicídio: comentários sobre a Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015*. Disponível em: <<http://rogeriogreco.jusbrasil.com.br/artigos/173950062/feminicidiocomentarios-sobre-a-lei-n-13104-de-9-de-marco-de-2015>>. Acesso em: 01 jun. 2022.

HIRAO, Denise. A Convenção Sobre Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher. In: *Direitos Humanos: fundamento, proteção e implementação*. PIOVESAN, Flávia; IKAWA, Daniela (coords.). Curitiba: Juruá, 2007, p. 753-773.

IPEA; FBSP. *Atlas da violência 2018*. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf>. Acesso em: 03 junho 2022.

IPEA. *Pesquisa Tolerância Social à Violência Contra as Mulheres realizada*. 2014. Disponível em: <<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/pesquisa/toleranciasocial-a-violencia-contra-as-mulheres-ipea-2014/>>. Acesso em: 22 maio 2022.

JESUS, Damásio Evangelista D. *Violência contra a mulher: aspectos criminais da Lei nº 11.340/2006*, 2ª edição. São Paulo: Saraiva, 2015. 9788502616028. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502616028/>. Acesso em: 13 mai. 2022.

JORNAL DA GLOBO, GLOBO MINAS. *Morte de cabeleireira leva mulher a pedir auxílio à polícia contra ex-marido em Minas Gerais*. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/politica/cabeleireira-morta-pelo-ex-marido-com-sete-tiros-dentro-de-salao-de-beleza-em-minas-gerais-3065361>>. Acesso em: 23 maio 2022.

JORNAL RECOMEÇO. *Reale Júnior condena falhas na lei penal*. Disponível em: <<http://www.recomeco.somee.com/0052.htm>>. Acesso em: 23 maio 2022.

LIMA, Fausto Rodrigues; Santos, Claudiene (Org). *Violência doméstica: vulnerabilidade e desafios na intervenção criminal e multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2009.

MACEDO, José R. *A Mulher na Idade Média: A mulher e a família, realidades sociais e atividades profissionais, exclusão, preconceito e marginalidade*. São Paulo: Contexto, 2002.

NEGRÃO, Telia. Nós e Rupturas da Rede de Apoio às Mulheres. In: *Violência, Gênero e Políticas Públicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 227.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e direito constitucional internacional*. São Paulo: Saraiva, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553600274/>. Acesso em: 16 mai. 2022.

PIOVESAN, Flávia. *Igualdade de gênero na Constituição Federal: os Direitos Civis e Políticos das Mulheres no Brasil*. Consultoria Legislativa do Senado Federal, 2008. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-deestudos/outras-publicacoes/volume-i-constituicao-de-1988/principios-e-direitosfundamentais-igualdade-de-genero-na-constituicao-federal-os-direitos-civis-e-politicos-das-mulheres-do-brasil>>. Acesso em: 21 ago., 2022.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional*. 10 ed. Rev. Atual. São Paulo: Saraiva, 2009.

SEIXAS, Maria Rita D.; DIAS, Maria L. *Violência Doméstica e Cultura da Paz*. São Paulo: Grupo GEN, 2013. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85412-0296-1/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

SILVA, Sérgio. Preconceito e Discriminação: As Bases da Violência contra a Mulher. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30(3), p. 556-571, 2010.

SINDICATO DOS TRABALHADORES METALÚRGICOS DE SALTO. *Uma dívida histórica para com as mulheres*. Disponível em: <<https://stim-salto.org.br/uma-dividahistorica-para-com-as-mulheres/>>. Acesso em: 11 junho 2022.

TILLY, Louise A. *Gênero, História das Mulheres e História Social*. Cadernos Pagu (3), São Paulo, 1994.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação dos Direitos da Mulher*. São Paulo: Boitempo. 2016. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4545865/mod_resource/content/1/Reivindica%C3%A7%C3%A3o%20dos%20direitos%20da%20mulher%20%20Mary%20Wollstonecraft.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2022.

INTERVENÇÃO COMPORTAMENTAL DE DESENVOLVIMENTO E DESEMPENHO EM SALA DE AULA DE ALUNO PORTADOR DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: UM ESTUDO DE CASO

Ana Paula Santos Rocha Valente¹

Luciana Gomes de Faria Alves²

Wevellyn Monohélen Rodrigues da Silva³

Sonilda Aparecida de Fátima Silva⁴

Resumo: O transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é um distúrbio do neurodesenvolvimento. Embora crianças com TDAH geralmente se comportem de maneira hiperativa e impulsiva, o TDAH não é um distúrbio de comportamento. Muitas características do TDAH são notadas antes dos quatro e invariavelmente antes dos 12 anos de idade, mas podem não interferir significativamente no desempenho acadêmico e social até os anos escolares intermediários. O TDAH era chamado anteriormente apenas de transtorno do déficit de atenção (TDA). No entanto, a ocorrência comum de hiperatividade nas crianças afetadas, que é na verdade uma extensão física do déficit de atenção e impulsividade, levou a uma alteração da terminologia atual. Os sintomas do TDAH vão de leves a graves e podem se tornar exagerados ou se tornar um problema em certos ambientes, como em casa ou na escola. As restrições da escola e estilos de vida organizados tornam o TDAH um problema, enquanto em gerações anteriores os sintomas podem não ter interferido significativamente no desempenho das crianças porque as pessoas tinham expectativas diferentes sobre o comportamento infantil normal. Embora alguns dos sintomas do TDAH possam também ocorrer em crianças sem esse transtorno, eles são mais frequentes e graves nas crianças com o déficit. Para este projeto de pesquisa, foram realizadas intervenções, no Colégio Cora Coralina em Crixás-GO. As intervenções para os profissionais da educação e professores, foram direcionadas em como proceder no manejo com o aluno TDAH em sala de aula a partir de orientações vinculadas à ciência da educação.

¹ Discente do curso de Psicologia da FACDIN.

² Discente do curso de Psicologia da FACDIN.

³ Discente do curso de Psicologia da FACDIN.

⁴ Docente do curso de Psicologia da FACDIN.

Palavras-chave: TDAH. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Hiperatividade. Déficit de atenção e aprendizagem;

BEHAVIORAL INTERVENTION FOR DEVELOPMENT AND PERFORMANCE IN THE CLASSROOM OF A STUDENT WITH ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY: A CASE STUDY

Abstract: Attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) is a neurodevelopmental disorder. Although children with ADHD often behave in hyperactive and impulsive ways, ADHD is not a behavioral disorder. Many features of ADHD are noticed before age four and invariably before age 12, but may not significantly interfere with academic and social performance until the middle school years. ADHD was previously just called attention deficit disorder (ADD). However, the common occurrence of hyperactivity in affected children, which is actually a physical extension of attention deficit and impulsivity, has led to a change in current terminology. ADHD symptoms range from mild to severe and can become exaggerated or become a problem in certain settings, such as at home or school. School restrictions and organized lifestyles make ADHD a problem, whereas in previous generations the symptoms may not have significantly interfered with children's performance because people had different expectations about normal child behavior. Although some of the symptoms of ADHD can also occur in children without this disorder, they are more frequent and severe in children with ADHD. For this research project, interventions were carried out at Colégio Cora Coralina in Crixás-GO. Interventions for education professionals and teachers were directed at how to handle the ADHD student in the classroom based on guidelines linked to the science of education.

Keywords: ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Hyperactivity. Attention deficit and learning. Education.

INTRODUÇÃO

O presente estudo originou-se da necessidade de gerar recursos que colaborem com os profissionais da Educação a trabalharem com crianças e jovens com distúrbios de atenção, reforçando o conceito de hiperatividade. Busca, também, indicar caminhos para o enfrentamento do distúrbio em vista de uma efetiva aprendizagem. Percebe-se que existam possibilidades paliativas e vitoriosas de acompanhamento do TDAH quando se envolve o

tripé: escola, aluno e família, enfatizando o estudo e a intervenção prática em sala de aula juntamente com professores, aluno e família.

Diante dessa necessidade, o estudo aqui apresentado esclarece sobre as características, consequências e diagnóstico do TDAH, bem como suas implicações no ambiente escolar, apontando o papel da escola e o papel do professor no auxílio ao aluno que sofre com esse distúrbio. Portanto, enfatiza-se que a caminhada da criança com TDAH, não se pode levar apenas para uma educação inclusiva, mas sim, realizar uma análise aprofundada dos ambientes os quais a criança está inserida, havendo grande necessidade de estudos deste processo dentro da discussão acerca deste estudo de intervenção.

Neste sentido, este trabalho parte da seguinte problemática, como a Colégio Cora Coralina em Crixás-GO vem diversificando o atendimento as crianças com TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade? Objetivou-se, portanto, que, o artigo levasse a equipe de professores do Colégio Cora Coralina em Crixás-GO e a família a realizarem uma releitura da didática tanto escolar como na reestruturação familiar utilizada com as crianças com TDAH, promovendo a equidade em sala de aula e buscando se aprofundar nos estudos sobre o transtorno e suas formas de ações com intencionalidade também no ambiente fora da escola.

1. CRIANÇAS COM TDAH E SUAS DIFICULDADES PEDAGÓGICAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Segundo o DSM-5, o TDAH se classifica entre os transtornos do neurodesenvolvimento, que são caracterizados por dificuldades no desenvolvimento que se manifestam precocemente e influenciam o funcionamento pessoal, social, acadêmico ou pessoal. A criança precisa ter seu tempo de desenvolvimento observado, precisa ter comportamentos recorrentes de dificuldades de foco, controle dos impulsos e concentração.

O TDAH ainda não é totalmente conhecido pelos educadores e com isso pais e professores tentam estratégias diversificadas de reforçadores positivos para dar recompensas materiais, como forma de tentar conduzir a criança ao melhor desempenho escolar. Normalmente são técnicas pouco

eficientes e que causam desprazer e frustração quando não são alcançadas. De forma comum, o TDAH costuma reforçar na criança sem um diagnóstico, títulos de preguiçosas, lentas e irritadiças. Durante as intervenções, as dificuldades que foram observadas durante o período de aprendizagem da leitura e escrita antecipatórios ao ano série em que a criança está, percebe-se que influenciaram o desenvolvimento global dela. A demora no diagnóstico e a não compreensão dos educadores em conhecer formas diversificadas de atuação, tornaram também o processo moroso e exaustivo para as três vias de cuidadores a criança.

Portanto, intervenções comportamentais baseadas em sala de aula, para o TDAH, devem incluir os sistemas de reforço por fichas combinados com custo da resposta, nos quais as contingências estão disponíveis na escola, em casa ou em ambos os cenários, a fim de se motivar a criança a prestar atenção às tarefas designadas e às regras da sala de aula (DUPAUL GJ e STONER G, 2007).

De acordo com a descrição no portal da ABDA - Associação Brasileira do Déficit de Atenção (2018), o TDAH é reconhecido oficialmente por vários países e pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Em alguns países, como nos Estados Unidos, portadores de TDAH são protegidos pela lei quanto a receberem tratamento diferenciado na escola. É importante que a escola se preocupe em ofertar um tratamento diferenciado para esses estudantes, pois devido a esse transtorno surgem muitas dificuldades na sala de aula que podem interferir nesse processo de assimilação do conhecimento.

Outros aspectos também relevantes neste estudo, foram os comportamentos coletivos em sala de aula. Observou-se a agitação da turma, se a sala é numerosa, se havia dificuldades em a criança projetar a sua fala e a sua compreensão devido ao excesso de estímulos. A avaliação para uma análise do TDAH deve ser criteriosa e ser realizada num bom período, e não por situações esporádicas. Albano *et al.* (2012) afirmam que é essencial que o professor não receie em experimentar novas práticas pedagógicas ativa e realmente significativa. Com isso, nota-se que as novas práticas pedagógicas são alicerçadas de estratégias de ensino diferenciadas que incentivam o aprendizado do aluno TDAH de forma expressiva.

Traçados os planos de intervenção, reprograma-se a caminhada do aluno durante as aulas. Mediante a isto, o educador tem como função mediar o processo ensino-aprendizagem, também se torna o protagonista na resolução e estudo das dificuldades de aprendizagem, e assim precisa ter embasamento específico para realizar um trabalho consciente e que propicie o sucesso de todos os envolvidos no processo (SOARES, 2006).

Descobertas as dificuldades durante o processo de observação na disciplina de prática integrativa II foram traçados planos de intervenção e, elas foram frutíferas para as intervenções na disciplina de prática integrativa III.

Enfatizou-se diante das intervenções realizadas, que a atuação do educador durante os primeiros instantes da detecção do problema torna-se cada vez mais necessária, em função do que a escola precisa ser significativa na vida do aluno, e pelo fato de que as famílias precisam ser cada vez mais bem orientadas. A escola precisa dar suporte para que os professores aperfeiçoem seus conhecimentos e 258 Saúde em Foco: Temas Contemporâneos - Volume 2 habilidades (CARVALHO RE, 2000), com o intuito de contribuir satisfatoriamente no aprendizado dos alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

2. METODOLOGIAS

Essa pesquisa teve uma abordagem qualitativa. Enfatizou-se essencialmente a pesquisa em meios eletrônicos, gratuitos e de acesso público para análise de fontes secundárias tais como livros didáticos, guias e manuais com a temática em questão. A contribuição dos autores dos estudos analíticos no material pesquisado favoreceu a descrição de algumas práticas pedagógicas de professores de alunos com TDAH, que visam minimizar as dificuldades que os mesmos apresentam no processo de ensino.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1997). A pesquisa-ação é

um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções.

Na produção deste trabalho de intervenção, foram diversificadas as metodologias utilizadas. Realizou-se inicialmente uma entrevista oral e coletiva com um grupo de professores e com os pais onde respondiam sobre as maiores demandas que exigiam atenção da criança. Após às comparações de resultados, foram analisadas similaridades entre elas. Tanto os professores quanto a família, relataram a alta dispersão da criança para afazeres simples, destacaram um tempo de processamento elevado para a compreensão de demandas simples e uma dificuldade na regulação das emoções.

Também como propostas metodológicas, trabalhou-se com Tangrans e com quebra-cabeça. A atividade inicialmente era individual, mas, observando durante as intervenções que a criança com TDAH teve muitas dificuldades na percepção de detalhes e fadigou, foi necessário reprogramar a atividade para organizá-la de forma coletiva.

Promoveu-se momentos de “fala” do aluno para que ele demonstrasse seus talentos. Uma das habilidades que se destacavam na criança era a comunicação clara e envolvente, além do carisma que ela tinha com os demais colegas da turma.

Durante os processos de intervenção, foi utilizado o aplicativo tecnológico EDUEDU. Uma plataforma criada para dar suporte aos educadores, como forma de verificação da aprendizagem para o ano/série o qual a criança está inserida. Neste aplicativo, observou-se que as crianças com TDAH não conseguiram realizar a avaliação de uma só vez. Foi preciso fracionar a aplicação da avaliação, pois percebemos que o tempo de atenção do aluno diminuía com o passar do tempo. A criança começava a fadigar, bocejar e a se desinteressar da atividade. Mesmo o aplicativo tendo um avatar para incentivar a criança na sua realização, ela necessitava realizá-la em etapas.

O aplicativo tecnológico gratuito EDUEDU, mensurou diversas observações relevantes ao final do processo, apresentando as habilidades da criança e as ações que precisam ser ajustadas. Além de fazer os apontamentos, o aplicativo disponibilizou atividades para a realização do aluno,

voltado para as suas necessidades. Também no âmbito das habilidades socioemocionais, o aplicativo disponibilizou atividades que provocaram no aluno a pensar sobre o seu “eu”. Promove-se atividades lúdicas, recheadas de cores e inspiradoras para apreciação do aluno. Ao final dessas atividades do EDUEU, foi realizada a sua apresentação aos professores e traçados um perfil de trabalho para a criança.

Ao término das intervenções, realizou-se com os educadores, um estudo sobre o TDAH e suas implicações na vida escolar e social do aluno. Percorreu-se um caminho para que os professores percebessem a necessidade do acolhimento, da empatia e do respeito às limitações comportamentais do aluno e foram apresentadas sugestões de manejo e estratégias de sala de aula para estreitar os vínculos entre a criança e seus professores.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do conhecer as características de um TDAH, a escola se propôs a ressignificar as suas metodologias e estratégias para mensurar os dados sobre os comportamentos recorrentes dos alunos com comportamento considerado preocupante e realizará encontros de formação para seus professores sobre o tema e ações grupais com pais de alunos com TDAH.

O diagnóstico da TDAH passará pelo processo de fortalecimento dos vínculos da família com aluno e a escola, enfatizando a necessidade de intervenção precoce para os devidos encaminhamentos e análises. Percebe-se que a fase de levantamento de hipóteses, geralmente percebida pelos educadores, é de relevante importância, e em muitos casos o educador, que permanece muito tempo com a criança e está envolvido nos processos de aprendizagem servem de referência para os detalhes necessários.

O TDAH é um grande desafio para a família, para a escola e professores e somente a busca por conhecimento de todos os envolvidos abrem os horizontes, quanto à educação e cuidado com essas crianças. Cabe a escola e aos educadores nesses dois âmbitos desenvolver novas competências, voltadas a suprir as necessidades desses alunos na participação em conjunto com a escola.

REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. *Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SOARES, M.; SENA, C. C. B. *A Contribuição do Psicopedagogo no Contexto Escolar*. 2011. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/artigos/126.pdf>>. Acesso em: 13/10/2020.

GOULARDINS, Juliana 2023. *O TDAH no DSM-5*. Disponível em: <https://www.tudosobretdah.com.br/o-tdah-no-dsm-5/>. Acesso em: 06 de junho de 2023.

SULKES, Stephen Brian. 2022. *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)*. Disponível em: <<https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/problemas-de-sa%C3%BAde-infantil/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-do-desenvolvimento/transtorno-do-d%C3%A9ficit-de-at%C3%A7%C3%A3o-com-hiperatividade-tdah>>. Acesso em: 06 de junho de 2023.

PROJETO DE MONITORAMENTO E ASSISTÊNCIA AOS ALUNOS COM DIFICULDADES ESPECÍFICAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CRIXÁS - GO

Bianka Assunção Campos de Souza¹
Ellisa Rayanne Oliveira do Nascimento Silva²
Sonilda Aparecida de Fátima Silva³

Resumo: Este artigo apresenta um projeto que visa oferecer monitoramento e assistência individualizada aos alunos da rede municipal de ensino de Crixás - GO, que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem e/ou condições específicas, como Síndrome de Down e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O objetivo é identificar as dificuldades de cada aluno, promover estratégias e estabelecer atividades estruturadas de acordo com suas necessidades, adaptando o planejamento pedagógico da turma a cada condição específica. **Palavras-chave:** Dificuldades de aprendizagem. Síndrome de Down. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

MONITORING AND ASSISTANCE PROJECT FOR STUDENTS WITH SPECIFIC DIFFICULTIES IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF CRIXÁS - GO

Abstract: This article presents a project that aims to offer individualized monitoring and assistance to students from the municipal education network of Crixás - GO, who have difficulties in the learning process and/or specific conditions, such as Down Syndrome and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The objective is to identify the difficulties of each student, promote strategies and establish structured activities according to their needs, adapting the pedagogical planning of the class to each specific condition.

Keywords: Learning difficulties. Down Syndrome. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).

¹ Discente do curso de Psicologia da FACDIN.

² Discente do curso de Psicologia da FACDIN.

³ Docente do curso de Psicologia da FACDIN.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um princípio fundamental que busca assegurar que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem. No entanto, é necessário reconhecer que existem estudantes que apresentam dificuldades específicas no desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas e socioemocionais.

O objetivo central do projeto de intervenção foi identificar as dificuldades enfrentadas por cada aluno e, a partir disso, implementar estratégias pedagógicas individualizadas que sejam adaptadas às suas necessidades específicas.

A proposta visa promover um ambiente escolar mais inclusivo, proporcionando um suporte adequado para o desenvolvimento educacional e socioemocional dessas crianças. Para alcançar esses objetivos, serão utilizados diversos recursos pedagógicos, incluindo a plataforma EduEdu, jogos, atividades lúdicas, sensoriais e socioemocionais, recursos visuais e auditivos, entre outros. O projeto de intervenção teve duração de três semanas, compreendendo um total de dez encontros, nos quais foram desenvolvidas atividades que abrangem desde a identificação das necessidades dos alunos até a implementação de ações específicas voltadas para estimular o desenvolvimento, a compreensão, a concentração e outras habilidades identificadas em cada caso.

O cronograma do projeto de intervenção previa a realização de uma reunião inicial com a equipe diretiva escolar e os pais dos alunos. Nesse encontro, foram apresentados os objetivos do projeto, bem como uma explicação detalhada das atividades propostas. Em seguida, foi realizada a introdução da plataforma EduEdu, que desempenhou um papel fundamental na identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e na definição de estratégias pedagógicas apropriadas para cada indivíduo. Durante os encontros subsequentes, foram realizadas atividades de acordo com os indicadores fornecidos pela plataforma, tais como contação de histórias adequadas à faixa etária das crianças, desenvolvimento de atividades sensoriais e socioemocionais, entre outras ações que visam atender às necessidades específicas de cada aluno.

O projeto foi concluído com atividades ao ar livre, incluindo musicalização adaptada para a faixa etária das crianças e de acordo com o nível escolar. A avaliação do projeto será realizada por meio de discussões e trocas de experiências com a equipe de apoio, a fim de verificar a efetividade das atividades propostas, identificar as melhores práticas e estratégias utilizadas, além de identificar as dificuldades encontradas ao longo do processo de intervenção.

Este projeto de intervenção busca oferecer apoio pedagógico individualizado aos alunos que enfrentam dificuldades específicas na rede municipal de ensino de Crixás - GO. O objetivo é criar um ambiente escolar mais inclusivo, no qual cada aluno receba o suporte necessário para superar suas dificuldades e alcançar seu pleno desenvolvimento educacional e socioemocional.

A importância do mesmo reside na necessidade de garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades e características individuais, tenham igualdade de oportunidades e sejam atendidos de forma adequada em seu processo de aprendizagem. A inclusão de alunos com dificuldades específicas requer uma abordagem diferenciada, que vá além do ensino tradicional, levando em consideração suas necessidades e potencialidades.

A utilização da plataforma EduEdu como recurso pedagógico foi um elemento chave nesse projeto. Essa plataforma possibilita a identificação precisa das dificuldades de aprendizagem de cada aluno, fornecendo informações valiosas para a elaboração de estratégias pedagógicas individualizadas. Através do uso de jogos, atividades lúdicas, sensoriais e socioemocionais, recursos visuais e auditivos, é possível proporcionar uma experiência de ensino personalizada, estimulante e adaptada às necessidades específicas de cada estudante.

Além disso, a realização de atividades ao ar livre, como a musicalização adaptada, contribui para a integração social, o desenvolvimento motor e a expressão criativa dos alunos. Essas atividades proporcionam um ambiente de aprendizagem dinâmico e prazeroso, no qual as crianças podem explorar e desenvolver suas habilidades de forma integrada.

A avaliação contínua do projeto é fundamental para garantir sua efetividade e identificar possíveis ajustes e melhorias ao longo do processo. Através de discussões com a equipe de apoio, será possível analisar a aplicação das estratégias pedagógicas, compartilhar experiências, identificar desafios enfrentados e aprimorar as práticas adotadas.

2. MÉTODO

Tipo de Estudo:

Este projeto de pesquisa segue um delineamento de pesquisa-ação com intervenção pedagógica. Busca-se investigar o impacto da aplicação de estratégias pedagógicas adaptadas e recursos diversos no processo de aprendizagem de alunos com dificuldades específicas, como Síndrome de Down e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Amostra:

A amostra foi composta por 2 alunos da rede municipal de ensino de Crixás - GO que foram identificados com dificuldades no processo de aprendizagem e/ou apresentavam condições específicas, como Síndrome de Down e TDAH. O critério de inclusão foi baseado na avaliação prévia dos profissionais de saúde e educação, levando em consideração o histórico do aluno e suas necessidades educacionais especiais.

Procedimentos:

O projeto teve a duração de 3 semanas, totalizando 10 encontros com os alunos participantes. O primeiro passo foi a realização de uma reunião inicial com a equipe diretiva escolar e os pais dos alunos, na qual foi feita a apresentação do projeto e explicação dos seus objetivos.

Em seguida, foi introduzida a plataforma EduEdu, que foi utilizada como recurso pedagógico para identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Por meio dessa plataforma, foram coletados dados relevantes sobre o desempenho dos alunos, suas habilidades e necessidades específicas.

Com base nessas informações, foram estabelecidos objetivos individuais para cada aluno e definidas estratégias pedagógicas adaptadas.

Durante os encontros, foram realizadas atividades que englobavam jogos, atividades lúdicas, sensoriais e socioemocionais, recursos visuais e auditivos, entre outros, de acordo com as necessidades identificadas.

As atividades foram desenvolvidas de forma estruturada, abordando aspectos relacionados ao desenvolvimento, compreensão, concentração e outras habilidades identificadas em cada aluno. Além disso, foram realizadas contações de histórias adequadas à faixa etária das crianças e promovidas atividades ao ar livre envolvendo musicalização, adaptadas à faixa etária e nível escolar dos alunos.

Aspectos Éticos:

Todos os procedimentos realizados seguiram os princípios éticos da pesquisa científica. Os pais dos alunos participantes foram devidamente informados sobre os objetivos, procedimentos e possíveis benefícios do projeto, e foi obtido o consentimento informado para a participação de seus filhos. Foi assegurada a confidencialidade dos dados coletados, garantindo o anonimato dos participantes e o uso exclusivamente para fins de pesquisa.

Os métodos utilizados envolveram uma pesquisa-ação com intervenção pedagógica, no qual foram aplicadas estratégias pedagógicas adaptadas e recursos diversos para auxiliar alunos com dificuldades específicas no processo de aprendizagem. O estudo foi realizado em escolas da rede municipal de ensino de Crixás - GO, com uma amostra de alunos identificados com dificuldades e condições específicas.

Os procedimentos incluíram uma reunião inicial, a introdução da plataforma EduEdu, estabelecimento de objetivos e estratégias pedagógicas adaptadas, realização de atividades estruturadas e avaliação contínua. Aspectos éticos foram considerados em todas as etapas do projeto.

A avaliação foi realizada por meio de discussões com a equipe de apoio, análise de resultados, identificação de melhores práticas e dificuldades encontradas, bem como acompanhamento a longo prazo. Esses métodos permitiram a análise do impacto do projeto na promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e no desenvolvimento educacional e socioemocional dos alunos.

2. ESTRATÉGIAS DE APOIO PEDAGÓGICO INDIVIDUALIZADO PARA ALUNOS COM DIFICULDADES ESPECÍFICAS

Para alcançar os objetivos propostos, foram empregados recursos pedagógicos diversificados, tais como a plataforma EduEdu, jogos, atividades lúdicas, sensoriais e socioemocionais, recursos visuais e auditivos, entre outros. Esses recursos foram selecionados considerando as necessidades específicas de cada aluno, visando estimular o desenvolvimento de habilidades como compreensão, concentração, autonomia e interação social. O projeto de intervenção teve a duração de 3 semanas, com 10 encontros, proporcionando um período adequado para identificar as necessidades dos alunos e desenvolver atividades específicas. O cronograma foi cuidadosamente planejado, considerando uma reunião inicial com a equipe diretiva escolar e os pais dos alunos para apresentação do projeto e explicações sobre os objetivos. Essa etapa inicial foi fundamental para estabelecer uma parceria entre a escola, os pais e os profissionais envolvidos no projeto. A introdução da plataforma EduEdu foi um dos primeiros passos para identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Essa ferramenta digital proporcionou a coleta de dados precisos sobre o desempenho acadêmico, o perfil de aprendizagem e as áreas de dificuldade de cada aluno. A partir dessas informações, foram estabelecidos objetivos claros e definidas as estratégias pedagógicas mais adequadas para cada caso.

Durante os encontros, uma variedade de atividades foi realizada, levando em consideração os indicadores obtidos por meio da plataforma EduEdu. A contação de histórias adequadas à faixa etária das crianças foi uma estratégia utilizada para estimular o interesse pela leitura e desenvolver habilidades de compreensão. Além disso, atividades sensoriais e socioemocionais foram incorporadas, proporcionando uma abordagem multidimensional do ensino e aprendizagem.

A utilização de recursos visuais e auditivos também foi uma prática adotada para facilitar o processo de compreensão e retenção de informações. O uso de materiais didáticos e recursos tecnológicos permitiu a

exploração de diferentes formas de expressão, o que beneficiou os alunos com diferentes estilos de aprendizagem.

Ao final do projeto de intervenção, foram realizadas atividades ao ar livre, envolvendo a musicalização de acordo com a faixa etária das crianças e o nível escolar. Essas atividades proporcionaram momentos de descontração, expressão criativa e interação social, estimulando o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

A avaliação do projeto foi um componente fundamental, buscando verificar a efetividade das atividades propostas, identificar as melhores práticas e estratégias utilizadas, bem como compreender as dificuldades encontradas durante o processo de intervenção, para realizá-la, foram realizadas discussões regulares com a equipe de apoio, composta por profissionais da área da educação, psicologia e pedagogia. Nessas discussões, foram analisados os registros das atividades, os relatos dos professores e das famílias, além das observações diretas dos alunos durante os encontros.

Através dessas discussões, foi possível verificar a efetividade das atividades propostas, identificando quais estratégias foram mais adequadas para cada aluno e como elas contribuíram para o seu desenvolvimento. Também foram identificadas as melhores práticas, ou seja, as abordagens e técnicas que se mostraram mais eficientes no contexto do projeto. Além disso, foram analisadas as dificuldades encontradas durante o processo de intervenção. Essas dificuldades podem envolver questões logísticas, adaptação das atividades, engajamento dos alunos, entre outros aspectos. Essa análise permitiu identificar desafios e oportunidades de melhoria para futuras intervenções.

É importante ressaltar que todas as etapas do projeto de intervenção foram conduzidas levando em consideração aspectos éticos. Foi obtida a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos para sua participação no projeto, respeitando os princípios de consentimento informado e confidencialidade dos dados. Os profissionais envolvidos no projeto também seguiram os códigos de ética de suas respectivas áreas, garantindo o respeito aos direitos e o bem-estar dos participantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos revelaram avanços significativos nos alunos em diferentes aspectos. No aspecto acadêmico, observou-se melhora na compreensão dos conteúdos, no desenvolvimento de habilidades cognitivas, na concentração e na resolução de problemas. Os alunos demonstraram maior interesse pelas atividades propostas, participando de forma mais ativa e engajada.

Além disso, no âmbito socioemocional, os alunos apresentaram avanços no desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação, o trabalho em equipe e a expressão emocional. Houve também melhorias na autoconfiança e autoestima dos alunos, à medida que se sentiram valorizados e apoiados em suas dificuldades. A discussão dos resultados obtidos destaca a importância de abordagens individualizadas no contexto educacional, especialmente para alunos com dificuldades específicas. O uso de recursos pedagógicos diversificados, adaptados às necessidades individuais dos alunos, demonstrou-se eficaz na promoção do desenvolvimento educacional e socioemocional. A atenção direcionada às necessidades de cada aluno, por meio do monitoramento e assistência, contribuiu para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Embora os resultados tenham sido positivos, algumas limitações foram identificadas durante a implementação do projeto. Entre elas, destacam-se a necessidade de maior tempo de intervenção para consolidar os avanços alcançados e a importância de envolver mais profissionais especializados para atender às demandas específicas de cada aluno.

A parceria entre a escola, os pais e a equipe diretiva também desempenhou um papel fundamental nos resultados obtidos. O engajamento dos pais no processo educacional dos seus filhos fortalece a continuidade das estratégias e atividades em casa, ampliando o impacto positivo do projeto. O apoio da equipe diretiva escolar foi essencial para a implementação e acompanhamento adequado do programa, garantindo a sua sustentabilidade e o alinhamento com as políticas educacionais.

Embora esta pesquisa-ação tenha demonstrado resultados promissores, é importante reconhecer que ele se restringe a um contexto específico,

a rede municipal de ensino de Crixás - GO. Portanto, são necessárias pesquisas adicionais que investiguem a replicabilidade desses resultados em outros contextos e a sua generalização para outras populações estudantis.

Outro aspecto que merece atenção é a continuidade e a sustentabilidade dessas práticas. A implementação de programas de monitoramento e assistência requer recursos humanos, financeiros e tecnológicos adequados, além de um compromisso contínuo por parte das instituições educacionais. Portanto, é necessário considerar estratégias de longo prazo para garantir a manutenção e a expansão dessas iniciativas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta pesquisa-ação apontam para a relevância de abordagens individualizadas e adaptativas no contexto educacional, reconhecendo as necessidades e potencialidades de cada aluno. A personalização do ensino e a consideração das características individuais contribuem para um processo de aprendizagem mais efetivo e significativo, promovendo um ambiente escolar inclusivo.

É importante ressaltar que esta pesquisa-ação foi realizada em um contexto específico e limitado a uma determinada população estudantil. Portanto, sugere-se a realização de pesquisas adicionais que investiguem a replicabilidade desses resultados em outros contextos e com diferentes grupos de alunos.

Além disso, há possibilidades de desenvolvimento desta pesquisa em diferentes direções. Uma sugestão é a ampliação do período de intervenção, a fim de avaliar os efeitos a longo prazo das estratégias adotadas. Também seria interessante investigar o impacto das intervenções em outras áreas do desenvolvimento, como a autonomia, a criatividade e as habilidades motoras.

Outra possibilidade seria a incorporação de novas tecnologias e recursos pedagógicos, explorando o potencial de ferramentas digitais e abordagens inovadoras no processo de ensino e aprendizagem. O uso de inteligência artificial, realidade virtual e gamificação poderiam enriquecer ainda mais as atividades e estimular o engajamento dos alunos.

Por fim, destaca-se a importância de investimentos e políticas públicas que valorizem a individualidade dos alunos e ofereçam suporte adequado para a superação de suas dificuldades. A promoção de um ambiente escolar inclusivo e o fornecimento de recursos adequados são fundamentais para garantir uma educação de qualidade para todos.

A pesquisa-ação demonstrou a eficácia de abordagens personalizadas no apoio pedagógico a alunos com dificuldades específicas, como Síndrome de Down e TDAH. Os resultados obtidos evidenciaram avanços significativos nas áreas de aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional desses alunos, reforçando a importância de estratégias individualizadas e adaptadas às suas necessidades.

No entanto, é importante destacar que isso representa apenas um passo inicial e que ainda existem diversas oportunidades para aprimorar e expandir essa pesquisa. Uma área de desenvolvimento promissora é a continuação do acompanhamento desses alunos ao longo do tempo, a fim de avaliar a durabilidade dos benefícios obtidos e identificar possíveis desafios ou necessidades adicionais.

Além disso, seria valioso realizar estudos comparativos entre diferentes abordagens e recursos pedagógicos, a fim de identificar quais são os mais efetivos para cada tipo de dificuldade ou condição específica. Com base nesses resultados, seria possível desenvolver diretrizes e protocolos mais sólidos para auxiliar os profissionais da educação na promoção do sucesso acadêmico e socioemocional desses alunos.

Outra área de pesquisa que merece atenção é a utilização de tecnologias educacionais inovadoras. A incorporação de recursos digitais, como aplicativos móveis, plataformas online interativas e jogos educacionais, pode potencializar ainda mais o engajamento e o aprendizado dos alunos. Investigar o impacto dessas ferramentas no contexto pesquisado específico e em outros ambientes educacionais seria uma perspectiva interessante para futuros estudos.

Ademais, a pesquisa poderia se estender a outras regiões e redes de ensino, a fim de explorar as especificidades e desafios enfrentados por diferentes contextos. Dessa forma, seria possível obter uma visão mais

abrangente e compreender melhor como adaptar as estratégias de apoio pedagógico às necessidades locais.

Por fim, é fundamental que a pesquisa seja acompanhada por uma contínua formação e capacitação dos profissionais da educação. O investimento em programas de treinamento e atualização pedagógica é essencial para que os educadores possam aplicar adequadamente as estratégias de apoio personalizado e oferecer um suporte de qualidade aos alunos, nossa pesquisa-ação foi um importante avanço na busca por uma educação inclusiva e de qualidade para alunos com dificuldades específicas.

Os resultados obtidos e as reflexões apresentadas indicam que a personalização do ensino, a adaptação das estratégias e a utilização de recursos pedagógicos diversificados são efetivas para promover o desenvolvimento acadêmico e socioemocional desses alunos. No entanto, há ainda muito a ser explorado e aprimorado nesse campo de pesquisa, abrindo espaço para futuros estudos que possam contribuir para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e eficaz para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MENDES, E. G. *Dificuldades de aprendizagem: um desafio para a educação*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SANTOS, R. A.; AGUIAR, A. P. Intervenção psicopedagógica em crianças com dificuldades de aprendizagem. In: *Educação e Inclusão*. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 161-177.

A VIABILIDADE DA COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA (CNV) NA FORMAÇÃO E SABERES DO DOCENTE

Edna Maria de Jesus¹

Emily Saadyla Marques da Silva²

Uyllana Rodrigues de Oliveira Bueno³

Resumo: Este estudo propõe analisar quais os efeitos da Comunicação não-violenta na formação continuada e construção do docente, ao adotar a Comunicação não-violenta como abordagem pedagógica. A pesquisa aborda a aplicação da Comunicação não-violenta (CNV) na formação docente, como e se, essa aplicação é capaz de melhorar as relações interpessoais no ambiente educacional. Para tanto, busca-se compreender os princípios da CNV, mediante pesquisa bibliográfica baseada em Goleman (2015); Montessori (2004); Rosenberg (2006); Tardif (2014), dentre outros e pesquisa de campo, realizada com quatro pessoas: a fundadora do Núcleo CNV Goiânia, uma Psicopedagoga e duas pedagogas que atuam com a Comunicação não-violenta.

Palavras-chave: Comunicação não-violenta. Formação docente. Relações interpessoais.

THE FEASIBILITY OF NON-VIOLENT COMMUNICATION (NVC) IN TEACHER TRAINING AND KNOWLEDGE

Abstract: This study proposes to analyze the effects of non-violent communication on the continuing education and construction of teachers, by adopting non-violent communication as a pedagogical approach. The research addresses the application of non-violent Communication (NVC) in teacher training, how and if

¹ Graduada em Pedagogia pela UFG. Mestra e Doutora em Educação pela PUC/GO. Professora da Seduc/GO e dos cursos de Pedagogia do Instituto Aphonsiano de Ensino Superior - IAESup e da Unialfa e Coordenadora Pedagógica do Instituto Aphonsiano de Ensino Superior - IAESup. E-mail: ednamariajesus20@gmail.com

² Pedagoga formada pelo Centro Universitário Alves Faria - Unialfa. E-mail: saadylae-milly@gmail.com

³ Pedagoga formada pelo Centro Universitário Alves Faria - Unialfa. E-mail: uyllana.rodrigues2014@gmail.com

this application is able to improve interpersonal relationships in the educational environment. To this end, we seek to understand the principles of NVC, through bibliographic research based on Goleman (2015); Montessori (2004); Rosenberg (2006); Tardif (2014), among others and field research, carried out with four people: the founder of the CNV Goiânia Nucleus, a Psychopedagogue and two pedagogues who work with non-violent Communication.

Keywords: Non-violent communication. Teacher training. Interpersonal relationships.

INTRODUÇÃO

De acordo com Dayrell (2009), a escola é um espaço onde a vida dos alunos passa por transformações e trazem consigo suas realidades e contextos e essa diversidade de experiências e origens pode levar à reprodução de tensões, desigualdades e contradições presentes na sociedade em geral, bem como à comunicação violenta. A comunicação violenta dentro de sala de aula pode ser entendida como uma forma de comunicação agressiva, hostil e inadequada. Nesse sentido, a comunicação pode ser prejudicial para o ambiente de aprendizado, levando a conflitos e criando tensões nas relações interpessoais.

Diante do contexto educacional contemporâneo, enfatiza-se a importância de uma comunicação respeitosa, empática com alteridade e eficácia. Consoante a essas características, a Comunicação não-violenta (CNV) mostra-se uma ferramenta que pode auxiliar e contribuir significativamente na melhoria das relações interpessoais. Idealizada pelo psicólogo clínico e educador Marshall Rosenberg em 1960, a CNV visa construir um ambiente saudável a partir das competências linguísticas e de comunicação que aprimoram a humanidade, mesmo em face de conflitos ou circunstâncias desafiadoras.

Essa forma de comunicação, para Rosenberg (2006), baseia-se em princípios como a observação neutra, a expressão de sentimentos, a identificação de necessidades e a formulação de pedidos claros. Sob essa ótica, ao utilizar a Comunicação não-violenta, os professores podem estabelecer um ambiente de confiança e respeito mútuo, facilitando a aprendizagem dos alunos e promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

No entanto, embora a comunicação não-violenta seja uma abordagem promissora, sua aplicação prática pode enfrentar desafios e resistências. A falta de treinamento adequado, a pressão do tempo e as dinâmicas de poder presentes nas instituições educacionais podem dificultar a implementação efetiva da comunicação não-violenta. Portanto, é fundamental explorar estratégias e soluções para superar esses obstáculos. Nesse sentido, torna-se necessário compreender os princípios e fundamentos da comunicação não-violenta como uma abordagem de comunicação eficaz na formação e saberes do docente, ao analisar quais os efeitos da Comunicação não-violenta na formação docente, identificar os principais obstáculos da CNV e avaliar os impactos da Comunicação não-violenta nas relações interpessoais entre docentes e discentes.

1. A HABILIDADE DE COMUNICAÇÃO ENTRE DOCENTES E DISCENTES

A CNV pode ser vista como medida de prevenção de conflitos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/1996 e, incluída pela Lei nº 13.663 de 2018, “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência [...] no âmbito das escolas” (Brasil, 1996). Durante a aplicação da CNV em sala de aula é fundamental que se crie um ambiente de aprendizado onde haja a inclusão e o respeito, o incentivo a escuta entre os alunos e com o professor, encorajando-os a expressar suas ideias e emoções. Um ambiente onde professor e aluno possam estabelecer normas de comunicação que promovam o respeito e a compreensão.

Durante os diálogos, a CNV enfatiza o uso de uma linguagem positiva e construtiva, estimulando a resolução pacífica de conflitos com foco no comportamento e não nas pessoas. O professor deve estabelecer com seus alunos um modelo de comunicação não-violenta, com práticas que visem criar um ambiente de aprendizado que promova o crescimento pessoal e acadêmico, baseado na compreensão e colaboração.

A eficácia da educação depende em grande parte das habilidades de comunicação entre docentes e discentes, pois a capacidade de mediar con-

flitos de forma respeitosa é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, embora a comunicação seja essencial neste contexto, surgem diversos desafios e dificuldades em sala de aula, devido à falta de comunicação e entendimento sobre inteligência emocional.

A inteligência emocional, proposta por Goleman (2015), compreende habilidades como a autoconsciência, autorregulação, empatia e habilidades sociais. No contexto educacional, a capacidade do corpo docente de compreender e gerenciar suas próprias emoções são vitais. Isso não apenas impacta seu bem-estar, mas também modela comportamentos emocionalmente inteligentes para os alunos. Goleman (1995, p. 34), enfatiza, “Todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam lidar com a vida”.

Por certo, ao desenvolver a autoconsciência, os educadores podem reconhecer e entender suas próprias reações emocionais, o que, por sua vez, os instrui a responder de maneira mais construtiva aos desafios diários da sala de aula. Essa consciência emocional cria um ambiente propício para a autorregulação, permitindo que os docentes ajam de maneira ponderada e positiva mesmo em situações desafiadoras. Ao integrar inteligência emocional a Comunicação não-violenta desempenha-se abordagens abrangentes na comunicação entre docentes e discentes sendo elas: permitir que conheçam e atenham-se emocionalmente, escutar ativamente, compreender as emoções e necessidades dos outros, criar um ambiente seguro, estável e livre de julgamentos.

Essas abordagens não apenas aprimoram o ambiente de aprendizado, mas também contribuem a fim de desenvolver o emocional e social dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios futuros com resiliência e empatia. Segundo Goleman, (2015, p. 70) “É a capacidade de interpretar suas próprias emoções que permite às pessoas conhecerem suas forças e limitações e se sentirem confiantes em seu próprio valor. ” Sendo assim, essa consciência discute uma sensação de propósito e significado, consolidando a convicção de que cada indivíduo possui um valor intrínseco, independentemente de desafios temporários ou imperfeições perce-

bidas visando tornar o sujeito como um todo, sendo ele: social, cognitivo e emocional. Segundo Wallon (1979):

[...] duas funções básicas constituem a personalidade: afetividade e inteligência. A afetividade está relacionada às sensibilidades internas e se orienta em direção ao mundo social e para a construção da pessoa; a inteligência vincula-se às sensibilidades externas e está voltada para o mundo físico, para a construção do objeto. (Wallon, 1979, p. 39)

A criança, como ser social, está exposta às expectativas da sociedade desde os primeiros anos de vida. Portanto, a sociedade deve entendê-las como indivíduos com necessidades físicas, emocionais e sociais próprias, em vez de vê-las como adultos, pois apresentam características únicas e em desenvolvimento. Assim, proporcionar à criança um ambiente no qual a mesma consiga se expressar, pode contribuir para torná-la crítica. Dessa forma, percebe-se a importância da CNV no âmbito educacional, como capaz de fornecer estratégias para a cultura de paz, utilizando uma comunicação construtiva, o que contraria a comunicação violenta em sala de aula. Segundo Prioto e Boneti sobre a violência escolar:

[...] em alguns casos deve ser analisada como a violência da escola: aluno agredir ou usar de forças ou não contra o professor, diretor ou funcionário. Caracteriza-se uma violência aquela gerada pela instituição escolar e seus agentes os através do trato a partir de regras e normas estabelecidas. (Prioto e Boneti, 2009, p. 169)

A afirmação de Prioto e Boneti (2009) torna evidente que a comunicação violenta possui características e impactos, os quais educadores podem enfrentar durante o ano letivo. Ao compreender as complexidades da comunicação violenta dentro da sala de aula e quais ferramentas podem ser utilizadas para combatê-la e promover um ambiente de aprendizado de forma segura, respeitosa e propícia, auxiliando no crescimento acadêmico e emocional a todos no ambiente escolar. A comunicação violenta aqui discutida pode ser expressa por meio de alguns eventos presentes na sociedade, segundo Abramovay (2003):

[...] c) violência Simbólica: Verbal - abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade; Institucional – marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder; d) violência Verbal: incivildades (pressão psicológica), humilhações, palavras grosseiras, desrespeito, intimidação ou “*bullying*”. (Abramovay, 2003, p. 21)

Com base no exposto, observa-se que em sala de aula, uma das possíveis formas para combater os efeitos da comunicação violenta, é que professores e as instituições de ensino recebam apoio e capacitação para lidarem com os conflitos, estabelecerem os limites e promoverem um ambiente de aprendizado gentil. Um ambiente em sala de aula que promova um diálogo entre todos os envolvidos, escolas que possuam gestão de sala de aula e que valorize o diálogo respeitoso, colaborando na relação professor e aluno é essencial para o bem-estar de todos os envolvidos dentro do processo educacional.

2. A IMPORTÂNCIA DA CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR

Abordar a importância da cultura de paz em sala de aula, e como suas atitudes, valores e práticas docentes, bem como a de seus alunos, desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente de respeito, com diálogo e colaboração de todos os envolvidos, e na capacidade que tal cultura contribui para uma sociedade mais justa e igualitária. Torna-se então, fundamental relacionar a história de educadores diversos importantes diante esse tema, por exemplo, a educadora, médica, e pioneira na área da educação, da virada do século XX, Maria Montessori, que com seu legado, tornou mais profundo quando relacionou sua abordagem com a empatia, respeito e compreensão ao compromisso de uma Comunicação não-violenta nas interações humanas, formando a maneira como vemos a sala de aula, suas práticas pedagógicas e em como essa abordagem transforma não somente a educação, mas também a própria essência das conexões humanas.

Segundo Montessori (2004, p.14), “O estabelecimento de uma paz duradoura é o objeto mesmo da educação” desse modo, as pessoas adquirem competências para resolver conflitos de maneira significativa, fomentar a empatia e inferir a importância dos direitos humanos ao formar as gerações futuras sobre a importância da paz, do respeito e da não-violência. Para a autora, é necessário incentivar uma comunicação aberta e eficaz entre as crianças e adultos, sendo o adulto aquele que auxilia na forma de expressar seus sentimentos e pensamentos de forma construtiva e promovendo o diálogo como ferramenta de resolução de conflitos. Além disso, Montessori valorizava a individualidade de cada criança, o que inclui respeitar suas opiniões, emoções e necessidades.

Assim, no lugar de impor, promover uma resolução colaborativa e ajudar as crianças a encontrarem uma maneira de resolver problemas juntos, incentivando a colaboração e o entendimento mútuo. Criar um ambiente preparado, que desempenha o papel importante nesse processo, minimizando os conflitos e proporcionando materiais e atividades focadas no desenvolvimento das crianças. Realizar uma análise entre os métodos de Montessori e a CNV, ambas possuem uma conexão entre suas abordagens, embora atuem em áreas diferentes. Ambas possuem ênfase entre o respeito pelo indivíduo e as têm como um princípio central. Montessori é uma das pioneiras na Educação Infantil, na qual a importância de respeitar as necessidades e interesses individuais das crianças:

Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançarem no caminho da independência; assim compreendida, esta ação consiste em iniciá-la nas primeiras formas de atividade, ensinando-as a serem auto-suficientes. Quando servimos as crianças, cometemos um ato servil para com elas; isto é tão nefasto quanto querer sufocar algum de seus movimentos espontâneos úteis. Não nos damos conta de que a criança só não age porque não sabe agir; ela deve agir, e nosso dever para com ela é, indubitavelmente, ajudá-la na conquista de atos úteis. (Montessori, 2004, p. 52-53)

Do mesmo modo, a CNV promove a empatia e o respeito às necessidades e os sentimentos das pessoas quando se comunicam. Tanto a cultura

de paz quanto a CNV enfatizam a escuta ativa, considerando a habilidade de ouvir com empatia. Montessori incentivando os professores a observar e escutar, para que possam atender as necessidades e interesses dos alunos promovendo a compreensão e a CNV prega uma escuta ativa que foca na compreensão das emoções e necessidades do outro.

Em um cenário contemporâneo, destaca-se Zabala, professor, pesquisador e defensor da qualidade de ensino. Suas contribuições refletem nas práticas pedagógicas, que dedicou sua carreira a esclarecer os segredos de uma educação eficaz que busca incluir a participação ativa dos alunos e a adaptação das necessidades individuais de aprendizagem de cada um. Sua afinidade com uma Comunicação não-violenta ultrapassa o ambiente escolar e busca o aprimoramento das conexões humanas e de aprendizagem. Para Zabala (1998, p. 29), “tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos”, ou seja, em vez de se limitar apenas à sua experiência numa área específica, o fator distintivo de um professor abrange uma vasta gama de conhecimentos referidos como “Saberes docentes” por Tardif (2014).

Conforme Zabala (1998) compreendemos que os saberes docentes são conhecimentos fundamentais que os professores adquirem ao longo de sua formação e prática pedagógica, sendo pilares essenciais para a prática de ensino dos professores. O conhecimento disciplinar, essencial para transmitir os conteúdos específicos, em conjunto com o saber pedagógico, que abrange estratégias de ensino e aprendizagem e métodos didáticos. Os saberes da experiência adquiridos ao longo dos desafios reais de sala de aula; os saberes reflexivos, que envolvem sua própria análise crítica da própria prática com seu aprimoramento constante; os saberes éticos são o guia de conduta do professor no ambiente escolar e, por fim, o saber colaborativo fomenta a cooperação entre professores, alunos, pais e comunidade para o bem da educação, tornando-se uma base essencial para uma prática pedagógica eficaz e significativa. São conhecimentos em diversas áreas de especialização, mas também aspectos práticos relacionados ao ensino, bem como as habilidades de comunicação. A educação para a paz, envolvendo a integração de programas e currículos que ensinem as habilidades de solucionar conflitos, a Comunicação não-violenta e a cidadania, qualifica os alunos a compreenderem os fundamentos dos conflitos buscando por soluções.

3. OS SABERES DOCENTES E A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA

Os saberes docentes abrangem diversas especificidades e é construído ao longo da carreira profissional do docente, começando com o domínio específico dos conteúdos que ensinam que são essenciais para disseminar informações de forma precisa e que o discente possa compreender. Eles adquirem conhecimentos pedagógicos, que englobam metodologias de ensino, estratégias e teorias educacionais que embasam sua prática em sala de aula, para adaptar a CNV às necessidades de cada aluno, tornando-a mais acessível e relevante no processo de ensino-aprendizagem. A combinação dos saberes docentes com os princípios da CNV enriquece a prática educacional, criando um espaço de aprendizado acolhedor, empático e propício ao desenvolvimento integral dos alunos.

As experiências com a diversidade e a inclusão que estão presentes nos saberes pedagógicos, são complementadas com a utilização da CNV, sendo que a habilidade colaborativa dos professores, que são parte integrante dos saberes docentes, pode ser aplicada na CNV ao incentivar interações construtivas entre os alunos e professores, conforme afirma Tardif (2014, p. 11): “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência e com sua história profissional e suas relações com alunos em sala de aula e outros atores escolares”.

Posto isso, seus saberes não se limitam ao aspecto teórico, mas também incorporam a experiência prática adquirida por eles no ambiente educacional. Os docentes desenvolvem habilidades adaptativas ao lidar com situações reais de ensino, compreendendo as necessidades individuais dos alunos e ajustando suas abordagens conforme as respostas e desafios encontrados no ambiente escolar. Em consonância, torna-se perceptível que a realidade em sala de aula é diferente do planejamento docente, dentro dela deve existir uma dinâmica emocional associada no conhecimento docente, que deve incluir a habilidade de estabelecer conexões positivas com os alunos. Tardif (2014, p. 86), reitera que “A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profes-

sional”, os saberes docentes não estão estagnados, mas sim são construídos por meio das interações entre os diferentes elementos que estão presentes na prática educativa. Os conhecimentos éticos e sociais são essenciais para os docentes, pois abrangem a conscientização da responsabilidade ética na formação dos alunos. Isso inclui incentivar a diversidade, respeitar a pluralidade, promover a cidadania e combater o preconceito, visando não somente a transmissão de conhecimento, mas também a construção de uma sociedade mais inclusiva.

A compreensão desses elementos é um processo essencial para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores. Devem-se incluir momentos em que as emoções dos discentes e docentes sejam reconhecidas e gerenciadas, promovendo não só o progresso acadêmico, mas também o crescimento emocional e social.

Os conhecimentos docentes estão em constante transformação e adaptação conforme seja a necessidade de seus alunos. Eles não se limitam a ser apenas um conjunto estático de informações, mas é uma dinâmica entre teorias acadêmicas, experiências práticas e a constante evolução das necessidades dos alunos e da sociedade e assim, O professor toma suas decisões apoiando-se em conhecimentos nos processos de aprendizagem, nos conhecimentos pedagógicos da gestão da classe, pois o professor leva para sala de aula suas crenças, seus hábitos, suas vivências e experiências.

Os saberes docentes são como uma sinfonia, em que teoria e prática se entrelaçam na melodia, conduzindo em uma experiência educacional única, em que cada estudante é um instrumento, contribuindo para a harmonia do saber. No interior dos saberes docentes reside o amor pela exploração, sendo os docentes desbravadores da mente, desvendando novas trilhas para o processo de aprendizagem, desafiando e abrindo portas à criatividade. São agentes do entusiasmo, transformando a sala de aula num ambiente de curiosidade e admiração, no qual o saber se transforma numa jornada estimulante para os alunos.

Os saberes docentes e a Comunicação não-violenta (CNV) de Rosenberg têm uma ligação fundamental na criação de um ambiente educacional mais inclusivo e colaborativo. A CNV explora uma comunicação baseada no diálogo e escuta ativa, no contexto em que se expressa os sentimentos e

as necessidades. Quando o docente aplica os princípios da CNV em sua prática pedagógica, é capaz de compreender as emoções e necessidades de seus alunos, o que torna mais eficaz a comunicação entre ambos. Ao integrar a CNV, os professores desenvolvem habilidades para lidar com conflitos de maneira construtiva, promovendo o diálogo e a resolução de problemas.

Essas práticas restaurativas contribuem para a criação de um ambiente de aprendizado na conjuntura em que os alunos se sentem ouvidos, compreendidos e valorizados, facilitando a participação ativa em sala de aula e também, a desenvolver um conjunto de valores e habilidades baseadas no respeito, na igualdade e na dignidade de todas as pessoas, criando estruturas adequadas para que todos analisem e compreendam as diferenças entre os indivíduos e minimizando os estereótipos e preconceitos. A CNV fortalece a conexão entre professores e alunos, criando relacionamentos mais saudáveis. Os professores são capacitados a identificar e expressar suas próprias necessidades e limites de maneira clara, ao mesmo tempo em que são sensíveis às necessidades emocionais e cognitivas dos alunos utilizando seus saberes adquiridos.

Desta forma, Zabala (1998), Tardif (2014) e Montessori (2004) abordam e compartilham a valorização das necessidades humanas, levando em conta um aspecto muito importante e significativo que é a abordagem não violenta. Procura-se adaptar a educação conforme a necessidade específica de seus alunos, sua abordagem reconhece as perspectivas individuais, sendo este, essencial para uma aprendizagem significativa, defendendo a criação de ambientes de aprendizagem positivos e construtivos, excluindo qualquer tipo de violência física ou emocional.

4. PERSPECTIVAS NA EXPLORAÇÃO DA COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Foram realizadas entrevistas com especialistas na área, denominadas aqui por siglas para resguardar o sigilo de seus nomes, como a Fundadora do Núcleo CNV Goiânia, A.O; a Psicopedagoga S.V; Professoras da Escola Nuvem, cuja proposta é o aprendizado prático, divertido e múltiplas linguagens: P-1 e P-2, ambas graduadas em Pedagogia.

A Comunicação não-violenta nas vozes das entrevistadas Fundadora (A.O), Psicopedagoga (S.V) e as pedagogas (P-1 e P-2):

Ao serem questionadas sobre o que para elas é Comunicação não-violenta (CNV) e qual sua importância nas relações interpessoais, as participantes destacaram perspectivas diversas, como:

A.O: *“A comunicação não-violenta é uma proposta de uma nova linguagem, de uma nova forma de pensar e agir, de ver o mundo, de enxergar a nós mesmos e o mundo. Ela traz uma metodologia que facilita o autocohecimento e a consciência dos nossos sentimentos, de nossas necessidades, e que nos traz uma clareza de onde vem a violência. A CNV favorece as relações, pois aprendemos a se expressar, a partir de outros parâmetros, no lugar de julgarmos e criticarmos, aprender a nos expressar de forma autêntica, a partir da consciência sobre nossos sentimentos e necessidades, daí diminuimos os conflitos, conseguimos escutar o próximo, falar de forma que favoreça o outro a nos escutar também.”* (A.O, 2023).

S.V: *“Comunicação não-violenta é a possibilidade de me inteirar de uma relação pessoal ou em grupo sem pré-conceitos das pessoas ou situações e entender a partir da perspectiva do outro.”* (S.V, 2023).

P-1: *“Comunicação não-violenta é uma abordagem da comunicação que abrange a habilidade de falar e ouvir, sendo necessário que essa fala e escuta aconteça de forma compassiva. A comunicação não-violenta faz-se importante nas relações interpessoais por possibilitar relacionamentos respeitosos além de auxiliar na resolução de problemas.”* (P-1, 2023).

P-2: *“A comunicação não-violenta é uma das ferramentas utilizadas dentro da educação parental (disciplina positiva) que visa o respeito pela criança, por você e pelo processo. Ela é demonstrada principalmente, através da escuta e da validação dos sentimentos da criança. Por meio da comunicação não-violenta, trabalhamos os comportamentos desafiadores de forma empática e respeitosa.”* (P-2, 2023).

No tocante ao relacionamento colocado por A.O, é possível considerar que a CNV é mais do que uma simples técnica de comunicação, é uma proposta de uma nova linguagem e uma forma de pensar e agir, de forma semelhante, S.V traz uma abordagem na qual a CNV é vista como a capacidade de se envolver em relações pessoais ou em grupo sem pré-conceitos, buscando entender as perspectivas dos outros. P-1 destaca a importância da comunicação não apenas como meio de expressão, mas também como uma ferramenta para a construção de relações saudáveis. P-2 está conivente com as demais falas, ao associar a CNV à educação parental, especificamente à disciplina positiva. Ao trabalhar os comportamentos desafiadores de maneira empática e respeitosa, a CNV, de acordo com P-2, se torna uma ferramenta valiosa no contexto educacional. Consonante a essas informações, Falcone reitera que:

- 1) um componente cognitivo, caracterizado pela capacidade de compreender, os sentimentos e perspectivas de outra pessoa;
- 2) um componente afetivo, identificado por sentimentos de compaixão e simpatia pela outra pessoa, além de preocupação com o bem-estar desta;
- 3) um componente comportamental, que consiste em transmitir um entendimento explícito do sentimento e da perspectiva da outra pessoa. (Falcone, 1999, p. 24)

Em meio aos desafios comuns enfrentados nos ambientes de trabalho em equipe, surge a questão: Como a CNV pode ser a chave para superar obstáculos e promover uma comunicação mais eficaz? As entrevistadas compartilharam suas perspectivas diante o tema:

A.O: *“Existem pesquisas que demonstram que 57% dos trabalhadores que pedem demissão das empresas, estão pedindo demissão do chefe; mais de 40% pedem demissão por não se sentirem reconhecidas ou não pertencentes à empresa, outras 34% pedem demissão, se afastam do trabalho por não conseguirem se conectar com a equipe. O fundamento de tudo isso é a dificuldade de comunicação, não saber escutar, exercer liderança, poder de mandar no outro, criticam e não escutam e não reconhecem as*

necessidades dos colaboradores, com foco somente nos resultados e que desconsideram o ser humano, suas individualidades e as contribuições de cada um. Isso na CNV se chama o que culturalmente chamamos de “O poder sobre”, quem está em um nível hierárquico mais elevado, compreende que sabe mais, sobre aquele que está em um nível hierárquico menor, não sabe nada. Na CNV este termo institui o direito de falar, conversar, dialogar e encontrar soluções colaborativas. favorece o equilíbrio entre a afetividade e a efetividade.” (A.O, 2023).

S.V: *“Não seria preciso falar sobre isso se a sociedade não fosse tão individualista e competitiva. É possível aplicar no relacionamento profissional melhorando o ambiente de trabalho. Promoção de campanha de ajuda mútua, atitudes diárias, atividades em grupo mediadas.” (S.V, 2023).*

P-1: *“Considerando o conceito de comunicação, a prática da CNV no trabalho busca colaborar na conexão mútua aliada às ferramentas da disciplina positiva auxiliam na construção de uma equipe colaborativa. A escuta ativa faz com que a equipe se sinta pertencente gerando vínculos capazes de motivar e despertar cooperação de todos.” (P-1, 2023).*

P-2: *“As rodas de escolhas e assembleias são sempre uma ótima ferramenta para pensar em soluções e para que todos possam ser ouvidos e validados. Além disso, promover dinâmicas de escuta.” (P-2, 2023).*

Sobre o ambiente de trabalho A.O, destaca as estatísticas alarmantes que revelam que uma parcela significativa dos trabalhadores deixa seus empregos devido a questões relacionadas à liderança, falta de reconhecimento e desconexão com a equipe e ressalta a importância da Comunicação não-violenta (CNV) como uma abordagem para superar os desafios presentes nas relações profissionais. A escuta ativa combinada com atenção, fortalece os laços da equipe, promovendo um senso de pertencimento e motivando a cooperação entre os membros, na qual, P-2 expressa a crença de que as rodas de escolhas e assembleias são ferramentas valiosas para pensar em soluções e garantir que todos sejam ouvidos e validados.

A principal dificuldade na prática da Comunicação Não-Violenta (CNV), segundo A.O, é sair do automático e compreender que a mudança de pensamento e expressão é um processo profundo. O desafio reside em aplicar a CNV primeiramente a si mesmo, aprender a se escutar com empatia, reconhecendo e validando sentimentos. O autoquestionamento, ao invés de autocrítica, é essencial.

As entrevistadas também, ressaltaram a implementação do Círculo de Construção de Paz nas escolas, como uma metodologia fundamentada na CNV para a resolução de conflitos por meio do diálogo e da identificação das necessidades individuais de cada pessoa envolvida. Pois, contrariamente à punição tradicional, essa metodologia almeja restaurar valores, reparar danos e prevenir a expulsão ou intervenção policial em casos de indisciplina. A CNV, assim aplicada, contribui para um ambiente escolar mais respeitoso e construtivo. Ao ser questionada, sobre como “recursos ou capacitações podem ser úteis para educadores ao implantar a CNV em sala de aula” A.O expõe que:

A.O: “Os recursos e as capacitações, hoje tem o livro de Rosenberg, que eu acho que todo mundo deveria ler (risos), tem cursos aqui no núcleo CNV Goiânia, palestras, fazer entrevistas, como esta que estou fazendo, para dar a informação, divulgar a CNV. Buscar conhecimento. Tem uma facilitadora de CNV para pais, que se chama Elisama Santos, no livro “Educação não violenta para pais e filhos”, ela diz: “A criança não vai à livraria, comprar livro para aprender a ser criança”, quem tem que ler e estudar, fazer cursos para aprender, são os pais, professores, são os adultos. A capacitação é importantíssima, é necessário realizar um curso que tenha a parte do treinamento e depois participar, formar uma comunidade de prática, fazer esse compromisso, na escola, para que toda a equipe se envolva e possa implantar um projeto de mudança, inclusive com a família.” (A.O, 2023).

A implementação da Comunicação não-violenta (CNV) nos ambientes escolares tem provado ser uma estratégia transformadora que pode proporcionar uma série de benefícios fundamentais para o desenvolvimento

global dos alunos, melhorar a dinâmica entre os profissionais da educação e promover a confiança entre os pais.

Diante de indagações de como os princípios da CNV, podem ser habitadas no currículo escolar, as respostas de S.V, P-1 e P-2 indicaram algumas estratégias:

S.V: *“No currículo das séries iniciais e as outras deve conter sempre o conhecer e lidar com sentimentos.”* (S.V, 2023).

P-1: *“Em nossa instituição os princípios da CNV fazem parte do currículo, nossa grade horária conta com aulas de meditação/yoga, inteligência emocional e resolução de problemas, que são momentos destinados a trabalhar a autoconexão, autoconhecimento, reconhecimento, nomeação de emoções até a resolução de conflitos.”* (P-1, 2023).

P-2: *“Dentro de sala, a expressão dos sentimentos está atrelada a todos os momentos com as crianças, desde a resolução de conflitos, como na escolha dos materiais e forma de desenvolver uma atividade proposta. Mas para além disso, temos aulas de inteligência emocional e resolução de problemas, que busca trabalhar o conhecimento de si, a expressão de sentimentos e as relações interpessoais.”* (P-2, 2023).

A autorregulação emocional é um aspecto decisivo para os educadores, pois lhes permite lidar de maneira saudável com as demandas emocionais inerentes ao ambiente escolar. Por fim, as entrevistadas expuseram exemplos de situações em que a CNV pode ser utilizada, e qual o resultado obtido:

A.O: *“Chego em casa após um dia de trabalho, moramos só eu e minha filha. Ela está sentada no sofá, assistindo tv, enquanto a cozinha está desorganizada, seu sapato está espalhado pela casa. A primeira coisa que fazemos é julgar, mas é folgada, preguiçosa. Tá achando que eu sou sua empregada?”. O primeiro sentimento que esta mãe sente é raiva, “levanta-se daí menina, vai lavar a louça”. A mãe que pratica a CNV, ela*

pode até fazer isso, mas depois que ela regular seus sentimentos, vai tomar consciência e começar a se questionar, o porquê de tanta raiva, por que eu julguei, falei coisas como “ela está me explorando”, aí ela sentiu raiva, e percebeu que estava brigando para que suas necessidades fossem atendidas, quais são essas necessidades? Colaboração, parceria, ajuda, organização, limpeza. Ela percebe também que seu cansaço potencializou sua raiva, começando assim a autorregular seus sentimentos e refletir sobre seus atos. Assim, ela chega até sua filha e expõe suas dores, seu cansaço e a necessidade de ajuda. Dialogando encontram a solução para esse conflito, as duas realizam as tarefas de casa que são necessárias e após finalizar, sentam-se em frente a tv, e assistem a um filme.” (A.O, 2023).

P-1: *“A CNV é utilizada no dia a dia da escola, em todas as mediações de conflitos entre as crianças, por exemplo, utilizamos os componentes: observação, sentimento, necessidade e pedido, alguns isolados ou todos juntos. Em um momento no parque duas crianças de 2 (dois) anos desejam o mesmo brinquedo, neste momento surge um conflito, como ainda estão em processo de aprendizagem sobre a CNV eles não conseguem conversar para dividir o brinquedo, então um deles começa a gritar relatando que pegou o brinquedo primeiro, a professora da turma se aproxima observando atentamente a situação e ouvindo ambos envolvidos em seus sentimento e necessidades, cada criança faz seu pedido, expressando o desejo pelo instrumento da disputa. Neste momento a professora negocia com as crianças, perguntando se eles conseguem compartilhar e encaminhando para resolução, questionando-os se tudo bem cada um brincar durante 5 minutos com brinquedo e depois entregar para o amigo, ressaltando é muito legal brincar juntos e compartilhar. As crianças se sentem bem com a resolução proposta e tal conflito é solucionado.” (P-1, 2023).*

P-2: *“Na sala, tínhamos situações de conflitos que acabavam gerando brigas, a partir das rodas de fala e assembleias, as crianças criavam uma lista de combinados da turma e sempre que necessário, recorremos a esses combinados, o que gerou uma grande mudança partindo deles.” (P-2, 2023).*

De acordo com os relatos das entrevistadas, torna-se explícito como a CNV tem a capacidade de mediar o conflito para compreensão mútua e promover mudanças significativas na dinâmica relacional. Diferentes cenários podem se beneficiar da Comunicação não-violenta de acordo com as entrevistadas, que mostram como a CNV pode transformar conflitos em oportunidades de compreensão e respeito. Essa abordagem vai além do que tange a gestão de conflitos e se destaca como abordagem que vai além do processo de resolução, promovendo a cultura de paz, diálogo, empatia e colaboração.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A viabilidade da Comunicação não-violenta na formação e saberes do docente são uma das indagações fundamentais dentro do contexto educacional contemporâneo. Desenvolvida por Rosenberg, esta abordagem propõe um modelo de diálogo baseado na compreensão, empatia, e na escuta ativa, dispõe-se a criar conexões mais saudáveis e construtivas entre docentes e discentes, criando espaços mais inclusivos e acolhedores, promovendo o respeito entre ambas as partes e valorizando as diferenças.

Fornecer formação e oportunidades para praticar a CNV na formação inicial e contínua de professores pode ajudar a criar profissionais mais conscientes, empáticos e capazes de estabelecer conexões significativas com seus alunos. Contudo, é importante compreender que a integração completa da CNV requer tempo, esforço e compromisso.

Entende-se que em nosso questionamento as entrevistadas concordaram que a CNV contribui para uma comunicação mais eficaz e respeitosa, na qual ambas as partes contribuem para um ambiente escolar mais saudável. E, como a CNV pode ser promovida em ambientes de trabalho em equipe, oferecendo uma base sólida para aperfeiçoar a dinâmica de trabalho em grupo, colaborando para o fortalecimento dos relacionamentos.

Os desafios ou obstáculos que as pessoas enfrentam ao praticar a CNV envolvem um processo gradual de aprendizado, o principal desafio é a busca para compreender e respeitar seus próprios sentimentos e suas necessidades, para superar obstáculos e resultar em uma comunica-

ção construtiva com o outro. E a principal dificuldade é compreender que mudanças vão ocorrer: aprender a escutar, reconhecer e validar seus sentimentos.

A aplicação da CNV no contexto educacional que envolve professores, pais e alunos requer a prática e o comprometimento com todos os envolvido e melhora a comunicação, fortalece os relacionamentos, promove um ambiente de aprendizado mais inclusivo, contribuindo para o desenvolvimento emocional e social dos alunos e fortalecendo as relações entre todos da comunidade escolar. Sobre os princípios da CNV que podem ser habitados no currículo escolar, constatou-se que os alunos aprendem a se comunicar de maneira saudável e desenvolvem habilidades para resolução de conflitos de maneira a compreender suas emoções e a dos outros, assim como a autorregulação.

Os recursos ou capacitações úteis para os educadores implantarem a CNV no ambiente escolar podem ser tanto treinamentos e *workshops* sobre a CNV, e leituras e materiais didáticos, que oferecem estratégias de como aplicá-la no contexto educacional.

Dentre os exemplos de situações em que a CNV pode ser utilizada, as entrevistadas deram exemplos de como situações do dia a dia podem ser solucionadas observando seus sentimentos, e se colocando no lugar do outro, de modo a refletir sobre o conflito e resolvê-lo de forma harmoniosa.

Portanto, a CNV proporciona uma forma de melhorar a formação e o conhecimento dos docentes. A sua ênfase na empatia, na escuta ativa e na resolução construtiva de conflitos pode mudar significativamente a dinâmica em sala de aula e ajudar a criar um ambiente educacional mais saudável. A integração desta abordagem na formação de professores pode ser um passo fundamental para a criação de um sistema educativo mais humano e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* *Escola e violência*. Brasília: Unesco, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/1996*. Brasília: 1996.

DAYRELL, Juarez. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. In: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2009.

FALCONE, E. (1999). A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1(1), 23-32. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v1i1.267>

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*, Editora Objetiva, Rio de Janeiro, 2015.

MONTESSORI, Maria. *A educação e a paz*. Tradução de Sorria Maria Alvarenga Braga. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-79, jan./abr.2009.

ROSENBERG, Marshall B. *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional* / Maurice Tardif. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

ZABALA, A. *A Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRANSTORNO DE DÉFICIT ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NOS ÂMBITOS FAMILIARES E DOMÉSTICOS

Elíquenia Soares Silva Pinho¹

Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias²

Clayton Roberto³

Carlos Eduardo Candido Pereira⁴

Edna Maria de Jesus⁵

Resumo: Esta pesquisa teve como principal foco, a análise do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), desta forma, foram feitas várias apreciações de textos sobre o tema, sempre buscando a compreensão do TDAH, tanto no âmbito doméstico, quando no âmbito escolar. Também foram realizadas entrevistas com pais de crianças/adolescentes que apresentam o diagnóstico de TDAH e por meio delas, foram percebidas as dificuldades dos pais em relação ao tratamento aos filhos que apresentam o transtorno. Dado tais adversidades e, sem desistirem, buscaram profissionais e em parceria com a escola, traçaram metodologias na promoção do desenvolvimento da aprendizagem do público referido.

Palavras-chave: TDAH. Pais. Déficit de atenção. Escola.

¹ Pedagoga formada pelo Centro Universitário Nossa Senhora Aparecida - UNIFanap/GO. E-mail: eliquenipinho11@gmail.com

² Profa. Dra. Curso de Pedagogia do Centro Universitário Nossa Senhora Aparecida - UNIFanap/GO e Psicopedagoga Clínica na Crescere Desenvolvimento Infantil - Goiânia. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores da UEG/GO. E-mail: jackiglesias@gmail.com

³ Professor Especialista do curso de Pedagogia - UNIFanap/GO, Professor no Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas Surdas - CAS/Goiânia. E-mail: claytona.roberto@facunicamps.edu.br

⁴ Prof. Dr. Curso, de Pedagogia da Unifanor Wyden - Campus Dunas, Fortaleza/CE. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores da UEG/GO. E-mail: candidounesp@gmail.com

⁵ Doutora e Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/GO. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Coordenadora Pedagógica do Instituto Aphonsiano de Ensino Superior - IAESup. Professora dos cursos de Pedagogia do Instituto Aphonsiano de Ensino Superior - IAESup e do Centro Universitário Alves Faria - Unialfa. Professora da Associação Pestalozzi Pró-Labor - Seduc/GO. E-mail: ednamariajesus20@gmail.com

ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN FAMILY AND DOMESTIC SCOPE

Abstract: This work had as its main focus the analysis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), in this way, several assessments of texts on the topic were made, always seeking to understand ADHD, both at home and at school.. Interviews were also carried out with parents of children/adolescents diagnosed with ADHD. Through them, the difficulties of parents in relation to treating children who had the disorder were perceived. Given these adversities and, without giving up, they sought out professionals and, in partnership with the school, outlined methodologies to promote the development of learning for the target audience.

Keywords: ADHD. Family. Deficit. School.

Este artigo trata o tema Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e os desafios na perspectiva de uma mãe. Para isso, considera-se o transtorno como uma condição de longo prazo que afeta o aprendizado e o comportamento na idade escolar. Entre 60% e 70% das crianças com TDAH levarão alguns sinais e sintomas para a idade adulta.

Partindo da hipótese de que o TDAH é um dos grandes obstáculos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, não se desconsidera a necessidade de novas ações metodológicas a serem implementadas no trabalho pedagógico. Se a criança com TDAH apresenta dificuldades de aprendizagem se faz necessário desenvolver um repertório de intervenções para atuar eficientemente no desenvolvimento da aprendizagem.

O tema do presente artigo originou-se a partir da experiência familiar, e mediante a disciplina Fundamentos Metodológicos da Educação Especial no curso de Pedagogia do UniFANAP. Sendo assim, este trabalho pretende-se conhecer as vivências familiares dos sujeitos já diagnosticados com TDAH em uma escola privada de Aparecida de Goiânia - GO. Neste sentido, para aperfeiçoar nossa pesquisa se faz necessário entendermos a importância de conceituar o TDAH; identificar as características apresentadas pelo TDAH; conhecer e entender quais as dificuldades do aluno no âmbito escolar através do olhar dos pais; apresentar os possíveis tipos de tratamentos e por fim; orientar quanto ao ensino de aprendizagem.

1. CONHECENDO O TDAH NA RELAÇÃO COM A ESCOLA

Quando um professor planeja uma aula, ele pensa em como atingir seus alunos, sabendo que cada um deles tem sua particularidade. Seria muito fácil ter uma turma de 20 alunos que não apresentassem nenhum tipo de problemas cognitivos e que todos fossem disciplinados, porém, a realidade é outra. A sala de aula é heterogênea, são várias realidades. “Todos os alunos são capazes, é claro que de forma diferente, e um olhar diferenciado poderá descobrir o que cada um tem de especial, ajudando-os no desenvolvimento de novas competências” (Sampaio, 2017, p. 35). Desta forma, perceber no aluno a presença de algum transtorno, mesmo não sendo especialista da área, faz parte do papel do profissional da educação.

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio neurobiológico crônico, que tem como causa a predisposição genética e a ocorrência de alterações nos neurotransmissores (dopamina e noradrenalina) que estabelecem as conexões entre os neurônios na região frontal do cérebro, aparecendo na infância e acompanha frequentemente o indivíduo por toda a sua vida.

Para tanto definir melhor o TDAH, citamos Barkley (2002), esse autor explica que este transtorno é fundamentalmente um déficit na capacidade da pessoa de se autorregular ou de se autocontrolar. Assim, os indivíduos com TDAH reagem impulsivamente e tem dificuldades em se acalmar ou refletir. Para compreender melhor, citamos alguns critérios para o diagnóstico do transtorno analisado aqui e, neste caso, utilizaremos o DSM-v⁶. Os critérios são: *persistência* por pelo menos seis meses; *início precoce*: aparece antes dos sete anos; *frequência e gravidade*: desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade devem ser incomuns em comparação aos pares; *evidência clara de deficiência*: padrão de comportamento do TDAH que causa interferência significativa na capacidade de funcionamento e na incapacidade da pessoa em uma ou mais situações e; *sintomas inerentes*: causam sérios problemas em ambientes diversos, como a própria residência, a escola, o trabalho (em adultos), lazer e em variadas situações sociais.

⁶ Sistema diagnóstico e estatístico de classificação dos transtornos mentais, segundo o modelo categorial, destinado à prática clínica e à pesquisa em psiquiatria.

Döpfner, Frölich e Metternich (2016) evidenciam o exposto ao tratar que:

As crianças e os jovens com sintomas de TDAH distinguem-se daqueles com sinais de desenvolvimento absolutamente normais pela extensão e pela intensidade dos problemas. Em comparação a outras crianças da mesma idade, elas apresentam comportamentos acentuados [...]. (Döpfner; Frölich; Metternich, 2016, p. 11)

Ainda para os autores, esses comportamentos se apresentam mais claros nas circunstâncias em que se espera das crianças ou jovens maiores capacidade de resistência (Döpfner; Frölich; Metternich, 2016).

Segundo Ribeiro (2016) as pesquisas a respeito do TDAH surgiram no século XX, a princípio como transtorno psiquiátrico a ser diagnosticado e tratado em crianças. Naquela altura era observado que os sintomas perduravam até a idade adulta, causando prejuízos educacionais, ocupacionais e interpessoais. Com isso, a característica principal deste transtorno foi considerada como um padrão persistente de desatenção, inquietude e/ou hiperatividade. Este fato é considerado até a atualidade.

Importante ainda destacar que sintomas de TDAH se iniciam antes dos sete anos de idade. Todavia os diagnósticos podem acontecer em idade mais avançada quando a observação se torna mais tênue em situações e vivência na casa, na escola e outros ambientes. Na maior parte dos casos é reconhecido na escola, pois é o período em que as dificuldades de atenção e inquietude são percebidas com mais frequência pelos professores, quando comparada com outras crianças da mesma idade e ambiente.

Para a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA)⁷, o TDAH está presente em até 8% da população infantil em mundo todo. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª Ed. 2013 (DSM-5), registra 2,5%, sendo mais comum em pessoas do sexo masculino.

⁷ A Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) é uma associação de pessoas com TDAH, sem fins lucrativos, fundada em 1999, com o objetivo de disseminar informações científicas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH); além de, capacitar profissionais de saúde e educação, e oferecer suporte a pessoas com esse Transtorno e a seus familiares em todo o Brasil. Fonte: Disponível em: <https://tdah.org.br/>. Acesso em: 28 de ago. 2023.

Na atualidade, o TDAH é reconhecido como um transtorno de grande impacto funcional e social com alta prevalência de doenças mentais associadas. Crianças com sintomas de TDAH, transtornos invasivos do desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem enfrentam muitas dificuldades e limitações, muitas vezes dificultando o diagnóstico diferencial devido à complexidade dos casos e à alternância de sintomas como desatenção, impulsividade e hiperatividade.

Portanto, é no ambiente escolar que as crianças com TDAH precisam receber supervisão adequada para poderem alcançar bons resultados adaptando-se às suas capacidades. Além de estabelecer diálogo entre pais, professores e psicólogos em relação às crianças hiperativas. Assim, essa relação torna-se frequente e necessária para o bom desenvolvimento das crianças com TDAH.

Pensar o papel dos educadores e dos alunos, nesta visão, requer uma reflexão cuidadosa sobre as relações estabelecidas na sociedade. Por esta razão:

Às características de uma criança com este transtorno, o papel do professor é de suma importância no desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor. Na intenção de alcançar os objetivos é necessário que este profissional tenha conhecimento e capacitação para melhor organizar suas aulas. (Arruda; Gonçalves, 2019, p. 9)

Partindo dessa reflexão, os profissionais que atuam na área da educação precisam estar constantemente atualizados na metodologia utilizada em sala de aula e no processo educativo dos alunos. Para, além disso, ser competência profissional inerente à carreira, é inclusivo no sentido de colaborar à vida do estudante e à melhoria do trabalho nas escolas.

O aluno com TDAH tem plena condição de desenvolver seu potencial criativo, mas quando perde o foco da atenção, deixa suas atividades pela metade, cabe então o professor, estimular constantemente a atenção do aluno para não vir se perder a qualquer novo estímulo do ambiente. Neste cenário, Silva (2014) afirma:

Quando pensamos em TDAH, não devemos raciocinar como se estivessemos diante de um cérebro “defeituoso”. Devemos, sim, olhar sob

um foco diferenciado, pois na verdade o cérebro do TDAH apresenta um funcionamento bastante peculiar que acaba por lhe trazer um comportamento típico, capaz de ser responsável tanto por suas melhores características como por suas maiores angústias. (SILVA, 2014, p. 31)

Como a sociedade e as escolas percebem e lidam com o TDAH tem importantes consequências emocionais para as crianças e famílias. É de fundamental importância que a sociedade assuma o seu papel, que as mães e os pais, enfim, os educadores, saibam enfrentar estes desafios, que se tornem agentes de mudança.

As crianças diagnosticadas com TDAH estão em construção e merecem respeito pela sua subjetividade e direitos e pela oportunidade de prosperar. É nesta área, entre outras, que se questionam a inclusão, a diversidade cultural, o respeito pelas diferenças, a importância da participação social e o envolvimento emocional nas interações e se desenvolvem as práticas sociais.

Sua metodologia visa promover ações de mobilização e facilitar a construção de novos conhecimentos. O que vale a pena pensar é numa educação verdadeiramente inclusiva, onde todos tenham a oportunidade de utilizar os seus recursos e desenvolver novas estratégias de ação.

2. REFLEXÕES DA RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM OS FILHOS TDAH

Promover a interação família e criança é fundamental. Nota-se a diferença quando as famílias acompanham, incentivam e orientam no processo educativo. São elas as responsáveis por transmitir a cultura e orientar as crianças, sejam elas típicas ou atípicas, no desenvolvimento de habilidades cognitivas.

A família é responsável por direcionar e orientar a criança dentro dos diferentes contextos sociais, bem como pelas normas e valores que estão impostos pelo meio sociais, como dizia o poeta Carlos Drummond de Andrade: “Amar se aprende amando”.

No contexto mais específico da relação família e crianças com TDAH, Mattos (2020), ressalta que é de suma importância que a família se

informe sobre o transtorno, suas causas e como se manifesta, bem como, aceitar a existência de um problema real que merece cuidados especiais. “É importante também que procurem se orientar sobre como se comportar com seu filho, tornando-se verdadeiros especialistas no assunto” (Mattos, 2020, p. 44).

Sobre a busca por informações e uma observação bem rigorosa do TDAH Silva (2014, p. 78) afirma: “É importante buscar informações sobre o comportamento inadequado da criança antes de concluir que ela apresenta caráter duvidoso ou que simplesmente é grosseira”.

Após a busca por conhecimento sobre o tema, os pais precisam buscar ajuda, tanto médica (neurologista e/ou psiquiatra), quanto de outros profissionais: psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, etc. Essa rede de apoio necessita ser identificada no setor público (visto a amplitude de legislações e políticas) mas, em caso de inexistência de oferta, outra opção é a família recorrer a profissionais da esfera particular, que infelizmente não é a opção da maioria das famílias brasileiras.

Para além disso, importante destacar a importância das intervenções também serem dirigidas às famílias, pois ajudam a reduzir os níveis de stress dos pais e/ou responsáveis, ao mesmo tempo que lhes permitem utilizar de forma mais eficaz as instruções educativas com efeitos benéficos no comportamento das crianças com TDAH. É comprovado que pais e filhos se influenciam mutuamente.

Neste caminho, para Döpfner, Frölich e Metternich (2016), é necessário que os programas de aconselhamento parental levem em consideração o impacto que o TDAH gera no sistema familiar e os instrua nas estratégias de gerenciamento do estresse, para trabalhar especificamente suas emoções negativas, percepção ou atribuições que têm de seu filho e como podem construir um estilo educacional democrático baseado em uma comunicação eficaz.

Além disso, técnicas de modificação de comportamento, quando e como usá-las de forma adequada, também são ensinadas e colocadas em prática. Este tipo de intervenção faz com que os pais aumentem a confiança em si próprios e nos filhos. Mattos (2020) no que se refere a busca por ajuda externa reafirma:

Procurar ajuda especializada para aprender a administrar melhor os conflitos e as dificuldades pode ser um caminho. A procura por ajuda especializada deve ser vista não como reconhecimento de uma falha ou incompetência, mas como o conhecimento de que alguns problemas são mais bem administrados com a ajuda de um profissional especializado em fazer exatamente isso. (Mattos, 2020, p. 105)

Goldstein & Goldstein citado por Santos (2015, p. 17) apresenta uma tabela com itens de uma série de táticas que pode ajudar os pais de crianças portadoras de TDAH. De maneira extraída e adaptada elas são: Aprender o que é TDAH; Distinguir Incapacidade de compreensão versus rebeldia; Dar instruções positivas; Recompensar o comportamento adequado; Escolher quando e como gastar suas energias numa batalha; Usar técnicas de “custo de resposta”, uma técnica de punição em que se pode perder o que se ganhou; Planejar adequadamente e aceitar a necessidade de fazer modificações no ambiente da criança com TDAH; Punir adequadamente e, por fim; Construir ilhas de competência – onde o que realmente importa para o sucesso dessa criança na vida é o que existe de certo com ela, aumentando os pontos fortes em vez de tentar diminuir os pontos fracos.

Essa série de indicações auxilia e reforça a atenção dos pais com os filhos que apresentam o TDAH, no qual é importante a influência da família e do meio em que a criança está inserida para o desenvolvimento e aprendizagem da mesma.

É importante ressaltar que os pais devem sempre ficar atentos aos filhos com TDAH, eles precisam de mais atenção, pois precisam se adaptar aos diferentes ambientes, já que sofrem pelas mudanças de humor. Sobre isso, Mattos (2020) diz:

Os portadores de TDHA vão necessitar monitoramento frequente dos pais durante boa parte da infância e adolescência para que adaptem aos limites que a vida em sociedade impõe. [...] lembre-se que seu filho terá que viver de acordo com regras. (Mattos, p. 47, 2020)

Portanto, os pais devem redobrar a atenção, pois a pessoa com TDAH demonstra dificuldade em concentrar e poderá apresentar comportamento de hiperatividade (extrapolando os limites) e/o desatenção (totalmente

desligados dos acontecimentos a sua volta). Neste cenário, observando o círculo vicioso, a relação pais-filho fica tão tensa que as experiências e os aspectos positivos se tornam quase imperceptíveis, tanto para os pais quanto para o filho(a).

Por isso, é importante o esforço dos pais em evidenciar aspectos positivos com mais intensidade. As crianças com TDAH não conseguem se controlar tão bem quanto as demais, isso é fato, portanto, elas precisam ser guiadas pelos pais com mais cuidado.

Neste rumo, de acordo com Döpfner, Frölich & Metternich (2016, p. 31): “regras são apoio, orientação e segurança. [...] É mais útil estabelecer poucas regras, mas aplicá-las de modo coerente, do que sempre inventar regras novas e depois não cuidar para que sejam seguidas”. Dado isso, as regras são bem-vindas, desde que sejam bem aplicadas. As normas sobre os comportamentos precisam ser sempre claramente estabelecidas, ou seja, ele precisa de um ambiente familiar que tenha rotinas, que seja previsível e em que ela saiba exatamente o que se espera dele. Na direção contrária, quando uma mãe é obcecada por organização com um filho completamente desorganizado, podem surgir grandes conflitos. Brigar não trará nenhum resultado, pois nenhuma bronca mudará o comportamento dessa criança no curto prazo (Green & Chee, 2015).

Sobre isso, Mattos (2020) afirma que não se pode querer modificar todos os comportamentos da criança com TDAH, isso acarretará um grande desgaste familiar. Segundo autor, o ideal seria listar comportamentos e com isso, canalizar os esforços na modificação deles. Observe o exemplo citado por ele:

Se o quarto é uma bagunça, não adianta pedir mil vezes ou gritar para que seu filho o mantenha arrumado. Escolha uma coisa específica, por exemplo, jogar a roupa suja no cesto de roupa suja e esqueça todo o restante. Das primeiras vezes, você deverá falar com ele calmamente, sem alterar o tom de voz, preferencialmente, pegá-lo pela mão e levar a roupa suja junto com ele até cesto. (Mattos, 2020, p. 108)

Para concluir o exemplo citado acima, segundo o autor, sempre que a criança finalizar a tarefa é importante fazer elogios, demonstrar carinho.

Com o passar do tempo certamente se aprenderá a norma estabelecida. Após o sucesso em atingir um comportamento desejado, inclua outras atividades, como por exemplo, a limpeza do quarto. Os pais precisam instruir-se a conter-se à própria irritação e devem ser otimistas, pacientes e estáveis, não devendo abrandar diante de possíveis empecilhos e devem estar conscientes que, por mais que os filhos aperfeiçoem, dificilmente ficarão em uma faixa típica de desenvolvimento, quando comparados aos seus semelhantes.

Por fim, tanto para a família quanto para a escola, a presença de uma criança com TDAH determina uma série de adequações para que seu acolhimento seja eficaz e da maneira necessária. Uma criança com TDAH carece de uma maior estimulação e claro, de muita atenção. Para alcançar o sucesso, torna-se fundamental a igualdade, acatando as diferenças, sem ignorá-las, conscientes de que todos são capazes de instruir-se.

3. METODOLOGIA

Primeiramente, se faz necessário uma abordagem teórica à metodologia, deste modo, trouxemos a análise de Bruyne (1991) ao adentrar na gênese e no desenvolvimento da pesquisa permite a reflexão da prática. Para o referido autor os processos científicos em sua formação e desenvolvimento não podem ser reduzidos a uma “metrologia” ou tecnologia da medida dos fatos científicos.

Desta forma, a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa foi de abordagem dedutiva qualitativa, analisando referências bibliográficas com posterior análise tendo por fonte artigos e livros referentes à educação de forma geral contendo por tema principal o TDAH.

Neste sentido, a pesquisa foi realizada com 7 (sete) famílias de estudantes diagnosticados e possuidoras de laudo médico com TDAH de escolas da rede particular. A todas elas foi aplicado, como instrumento, um questionário via formulário do *Google Forms*. As perguntas formuladas buscaram mapear a noção sobre o desenvolvimento dos alunos que apresentam o TDHA em sala de aula. Foram aplicadas dez perguntas, a saber: 1 - Como você descobriu o diagnóstico?; 2 - Em que idade a criança estava

quando descoberto?; 3 - Foi na escola ou em casa que a criança apresentou os primeiros sintomas?; 4 - A criança apresenta dificuldades de aprendizado? Quais dificuldades?; 5 - A criança toma alguma medicação? Faz alguma terapia? Explique.; 6 - Qual a sua análise em referência a participação da escola em todo o processo?; 7 - Considerando que seu filho já mudou de escola, você consegue relatar se houve inclusão em alguma delas? E na atual como está essa inclusão?; 8 - Ainda sobre a inclusão escolar, explique a forma de avaliação e de inserção do seu filho no ambiente da sala.; 9 - Você considera que o processo de inclusão poderia ser melhorado? Dê pelo menos um exemplo.; 10 - Existe na escola um profissional da área para algum acompanhamento, como uma psicopedagoga, auxiliar de sala, psicólogo?

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira pergunta questionou quando a família descobriu o diagnóstico. Nota-se que aproximadamente 57% dos pais, perceberam por meio da observação do comportamento dos filhos, os traços de algum problema, que neste caso, seria do TDHA. Dois pais foram avisados pela escola, fato que reforça a tese dos autores citados no referencial teórico que indicam a importância da escola nos primeiros diagnósticos. Por fim, apenas uma mãe foi alertada por um membro da família sobre a diferença de comportamento da filha.

A pergunta seguinte procurava identificar em que idade a criança/adolescente estava quando foi diagnosticado com TDAH. Em relação à descoberta do transtorno, os dados apresentam que mais de 50% dos pais entrevistados, descobriam que seus filhos apresentavam um comportamento diferente a partir dos 7 anos. Neste sentido, se confirma segundo especialistas do assunto no qual os sintomas são notados com mais clareza quando as crianças estão no Ensino Infantil. Desta forma, reforça-se a importância do papel da escola, pois nesta idade a criança está frequentando a sala de aula, portanto, surgem as atividades escolares e juntamente com elas as dificuldades em fazê-las.

A terceira pergunta buscou compreender se as crianças/adolescentes com TDAH apresentavam dificuldades de aprendizado? E quais seriam? Notou-se que as crianças apresentam dificuldades na aprendizagem: ou na escrita, ou na memorização de dados de alguma atividade ou conteúdo. Esse fato é comum para os portadores do TDAH.

Na quarta questão, dois pais afirmaram em suas respostas que os filhos não apresentam dificuldades. Isso causou questionamentos entre os pesquisadores em vista dos diagnósticos do TDAH demonstrar dificuldades as dificuldades aprendizagem, fato demonstrado por vários autores e especialistas do assunto. Sampaio (2017), por exemplo, diz que problemas de memória, dificuldade de retenção de informações, dificuldade de leitura de concentração são algumas das queixas mais comuns das pessoas com TDAH. Optou-se por considerar que os pais utilizaram uma provável resposta em defesa da condição social da criança

Sobre a quinta pergunta, todos os pais afirmaram que utilizam medicamentos e terapia para de contribuir com desenvolvimento dos filhos. A maioria utiliza a medicação denominada Ritalina⁸, que é a mais usada nestes casos. Neste sentido, a escolha dos pais para um tratamento com medicação e mediante a uma terapia, vem de encontro com grande parte dos especialistas do assunto, Mattos (2015) enumera alguns procedimentos que auxilia no desenvolvimento das crianças que apresentam o TDAH, e neste caso, o uso da medicação indicada por um profissional e a prática de terapia apresenta resultados positivos.

No que tange à inclusão escolar e neste caso, mais especificamente, a avaliação e inserção dos alunos que apresentam TDAH, a maioria dos pais, 50% afirmaram que é positiva e que tanto a escola quanto os professores estavam e estão envolvidos no processo, sendo atentos ao comportamento e evolução. A maioria dos professores, segundo estes pais, colocam os alunos para se sentarem na frente e que, sempre que podem, apresen-

⁸ A Ritalina é um remédio utilizado para tratar o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), uma condição comportamental que atinge crianças, adolescentes e adultos. Disponível em: <<https://www.panvel.com/blog/tudo-sobre-medicamentos/ritalina/#:~:text=A%20Ritalina%20%C3%A9%20um%20rem%C3%A9dio,concentrar%2C%20comportamento%20inquieto%20e%20impulsividade>>. Acesso em: 08 de novembro. 2023.

tam pequenos relatórios à eles e à coordenação. Dois pais afirmaram que a inclusão escolar nas escolas de seus filhos pode melhorar, pedem professores de apoio. Apenas um (1) entrevistado afirmou que o filho tem pouca assistência, esse fato está relacionado a falta de materiais e profissionais.

Dos autores utilizados sobre TDAH neste trabalho todos foram unânimes em afirmar que os alunos que apresentam os sintomas do transtorno precisam de um acompanhamento no contexto escolar. A escola também precisa de um profissional ligado à psicologia que também tem o papel de acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem. Retomando Silva (2014), o autor alerta para que a maioria dos alunos que apresentam o TDAH não precisam de um apoio frequente na sala de aula, porém é preciso sempre ter esse profissional na unidade escolar para um acompanhamento e apoio quando precisar. Desta forma, uma das perguntas buscou compreender se em sala de aula há um auxiliar com o papel de acompanhamento das aulas e desenvolvimento das atividades. Percebe-se que mais de 80% das escolas da realidade pesquisada não oferece os profissionais, prejudicando o desenvolvimento dos alunos com o transtorno.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa pesquisa ficou claro que o TDAH é um transtorno neurológico de causas genéticas, caracterizado por sintomas como falta de atenção, inquietação e impulsividade. Aparece na infância e pode acompanhar o indivíduo por toda a vida. São vários os autores que buscaram aprofundar no assunto, apresentando estudos que permitem entender melhor esse transtorno. Com o auxílio da escola e empenho dos pais, o TDAH pode ser combatido e apresentando evolução significativa as crianças apresentam os traços. Portanto, o TDAH deve ser tratado de diversas maneiras, combinando medicamentos, psicoterapia e fonoaudiologia (quando acompanhado de distúrbios de linguagem e/ou escrita), as orientações dos pais e professores, bem como o ensino de técnicas específicas ao paciente, são terapêuticas.

Através das entrevistas, a questão de pesquisa e os objetivos foram contemplados. Para, além disso, foram percebidas as dificuldades dos pais

em relação ao tratamento com seus filhos que apresentaram o transtorno. Mesmo assim, não desistiram, buscaram profissionais e juntamente com a escola, traçaram metodologias que procuram alcançar seus filhos. Como diz um ditado popular, “Devagar se chega ao longe”, e é dessa forma que iremos vencer a cada dia, juntos em pró deles, os filhos.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M.; GONÇALVES, L. T. L.; ESSE, J. F. *O TDAH no contexto escolar: desenvolvimento da criança na escola frente aos desafios do TDAH e o papel da escola*, 2019.

BARKLEY, R. A. *Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade - TDAH: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRUYNE, P. *Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1991.

COUTO, T. S.; MELO-JUNIOR, M. R.; GOMES, C. R. A. Aspectos neurológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão. *Ciências & Cognição*, v. 15, n. 1, p. 241-251, 2010.

DÖPFNER, Manfred. FRÖLICH, Jan. METTERNICH, Tanja Wolff. *Como lidar com o TDAH – guia prático para familiares, professores e jovens com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade*. São Paulo: Editora Hogrefe, 3ª edição, 2016.

GREEN, Dr. Christopher. CHEE, Dr. Kit. *Filhos inquietos*. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2015.

MATTOS, Paulo. *No mundo da lua*. Rio de Janeiro: Editora Autêntica, 2020.

RIBEIRO, S. P. TCC e as funções executivas em crianças com TDAH. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v. 12, n. 2, p. 126-134, 2016.

SAMPAIO, Simaia. *Dificuldades de aprendizagem – a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola*. Rio de Janeiro: Editora Wak, 4ª edição, 2017.

SANTOS, Flaviana A. Rodrigues D. *Análise da importância da família no desenvolvimento e na aprendizagem da criança com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)*. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano - PED/IP - UnB/UAB, 2015.

PROJETO DE INTERVENÇÃO: ABORDAGEM DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH) E TRANSTORNO OPOSITIVO-DESAFIADOR (TOD)

Flaviane Mendanha Castilho¹

Resumo: Este artigo apresenta as ações do projeto de intervenção realizado, por meio da pesquisa ação e foi focado na abordagem do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD). O objetivo desse artigo: colocar em prática o conteúdo estudado na Disciplina Prática Integrativa III, acompanhando uma criança com dificuldades no ambiente escolar e familiar e amenizar os efeitos sentidos da criança de 8 anos, diagnosticada com TOD e TDAH, que apresenta dificuldades de aprendizagem e socialização. O artigo discute os sintomas, o tratamento e as atividades desenvolvidas ao longo do projeto, que envolvem leitura, aplicativos de alfabetização, atividades em grupo, desenhos, músicas, jogos de memória e técnicas de regulação emocional. **Palavras-chave:** Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. TDAH, Transtorno Opositivo-Desafiador. TOD. Dificuldade de Aprendizagem. Sintoma e tratamento.

INTERVENTION PROJECT: ADDRESSING ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD) AND OPPOSITIONAL DEFIANT DISORDER (ODD)

Abstract: This article presents the actions of the intervention project carried out through action research and was focused on the approach to Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Oppositional Defiant Disorder (ODD). The main objective of this article is to put into practice the content studied in the Discipline Practical Integrative III, accompanying a child with difficulties in the school and family environment and e and alleviate the effects felt by of the 8-year-old child, diagnosed with TOD and ADHD, who presents learning and socialization

¹ Discente do curso de Psicologia da FACDIN. E-mail: *mendanha4@hotmail.com*

difficulties. The article discusses the symptoms, treatment and activities developed throughout the project, which involve reading, literacy apps, group activities, drawings, music, memory games and emotional regulation techniques.

Keywords: Attention: Deficit Hyperactivity Disorder. ADHD, Oppositional Defiant Disorder. ALL. learning difficulty. Symptom and treatment.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo colocar em prática o conteúdo estudado na Disciplina Prática Integrativa III, acompanhando uma criança com dificuldades no ambiente escolar e familiar.

Na disciplina de Prática Integrativa III foi construído e executado um projeto de intervenção por meio da pesquisa ação, com uma criança com dificuldade de aprendizagem e socialização de uma criança de 8 anos estudante da 3ª série que tem diagnóstico de TOD (Transtorno opositor desafiador) e TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade).

A problematização levantada foi que a aluna tem a maior dificuldade de memorizar os conteúdos escolares, apresenta desatenção, precisa de um tempo maior para exercer suas atividades, agressividade, descontrole emocional, e dificuldade de relacionamento com os colegas.

A metodologia tem natureza qualitativa e quantitativa, utilizando uma abordagem multidisciplinar, envolvendo profissionais da área da saúde, educação e psicologia. Aplicação de atividades como: leitura, aplicativos de alfabetização, atividades em grupo, desenhos, músicas, jogos de memória e jogos para o controle inibitório, jogos para transtorno desafiador opositivo e contação de histórias, e algumas voltadas para o sócio-emocional.

1. O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE - TDAH

Conforme informa a ABDT (2014) o TDAH é um transtorno neurológico de causas genéticas, tem como sintomas em crianças e adolescentes: “agitação, inquietação, movimentação pelo ambiente, mexem mãos e pés, mexem em vários objetos, não conseguem ficar quietas (sen-

tadas numa cadeira, por exemplo), falam muito, têm dificuldade de permanecer atentos em atividades longas, repetitivas ou que não lhes sejam interessantes, são facilmente distraídas por estímulos do ambiente ou se distraem com seus próprios pensamentos”.

Uma das principais queixas dos pais, é o esquecimento, por que as crianças “esquecem” o material escolar, os recados, o que estudaram para a prova. “Acredita-se que em torno de 60% das crianças e adolescentes com TDAH entrarão na vida adulta com alguns dos sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade, porém em menor número”, ABDT, (2014).

Ainda conforme ABDT (2014) o tratamento do TDAH deve ser uma combinação de medicamentos, psicoterapia e fonoaudiologia (quando houver também transtornos de fala e ou de escrita); e orientação aos pais e professores e ensino de técnicas específicas para o paciente compõem o tratamento.

2. TRANSTORNO OPOSITOR-DESAFIADOR (TOD)

Segundo Noronha (2021), “o Transtorno Desafiador de Oposição (TOD), se caracteriza por crianças de comportamento difícil, que não assumem suas responsabilidades, não admitem seus erros, são desobedientes e hostis, sempre se indispõe com os colegas da escola ou familiares e convencê-las é uma tarefa árdua, mesmo que a lógica mostre o contrário”.

Ainda conforme a autora Noronha (2021) “a baixa resiliência e a alta intolerância a frustrações conduzem a reações agressivas, raivosas, impen-sadas e sem controle emocional, constantemente”. É fundamental que a família procure tratamento para crianças com TOD, pois pode prejudicar o rendimento escolar e levar a problemas de aprendizagem. Se não for tratado o transtorno pode se agravar causando problemas maiores no futuro. O tratamento do TOD é multidisciplinar e depende de 3 pilares:

- Psicoterapia comportamental: para a criança e para os pais que precisam aprender a se impor de forma adequada para conduzir a situação de maneira eficaz;
- Suporte escolar: as escolas (professores, diretores e psicopedagogos) precisam estar preparadas para saber lidar com a criança de modo efetivo;

- Medicação: aconselhável em casos mais severos, mas nunca de forma isolada, e sempre prescrita por médico apto, em geral o psiquiatra infantil

3. PRÁTICA INTEGRATIVA III - REALIDADE NA ESCOLA

Esse artigo foi desenvolvido para ajudar uma criança com dificuldade de aprendizagem e socialização de uma criança de 8 anos estudante da 3ª série que tem diagnóstico de TOD (Transtorno opositor desafiador) e TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade).

A mãe de Ana conta que a filha começou a frequentar a escola com 4 anos de idade sendo a primeira tentativa frustrada pois em um dos primeiros dias de aula a filha não quis mais voltar a escola por ter tomado antipatia pela professora que não a autorizou ir ao banheiro e a filha urinou em sala de aula ficando molhada até o final da aula. Ana não quis mais voltar a escola, cada dia que passava ficava mais agitada e se irritava fácil, uma professora particular foi contratada para acompanhá-la e foi assim que a mãe por indicação da escola procurou ajuda com Psicólogo pois Ana já estava perto de completar 5 anos e só estudava em casa. Quando ela retornou a escola teve dificuldades de socializar com colegas, não participava das aulas, dizia não querer amigos e não gostar de ninguém. CAUSA: Uma criança de 8 anos estudante da 3ª série que tem diagnóstico de TOD (Transtorno opositor desafiador) e TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade).

Em relação a problematização, a maior dificuldade que Ana tem na aprendizagem é memorizar o que lhe foi ensinado, fica desatenta e precisa de um tempo maior para exercer suas atividades. Quando acontece algo na escola que Ana não gostou, chega em casa muito agressiva com a mãe e tem crises de choro, grita, quebra objetos e fica mais de semanas sem querer voltar a escola. Ana tem dificuldade em fazer amizade com os colegas.

Segundo Bachelard (1996, p. 21), a curiosidade de um pesquisador se dá quanto questiona sobre as coisas. Ele nomeia como “um espírito inquieto, desconfiado que busque nos questionamentos, encontrar novos dados, mais precisos”.

Conforme Bachelard, (1996, p. 21): em todas as ciências rigorosas, um pensamento inquieto desconfia das identidades mais ou menos aparentes e exige sem cessar mais precisão e, por conseguinte, mais ocasiões de distinguir. Precisar, retificar, diversificar são tipos de pensamento dinâmico que fogem da certeza, que encontram nos sistemas homogêneos mais obstáculos do que estímulo. Em resumo, o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar.

Esse espírito científico, segundo o autor, é construído através dos questionamentos na busca de possíveis respostas, possibilitando que o pesquisador se especialize e passa a pensar cientificamente.

Contudo, a metodologia adotada nesse artigo em forma de pesquisa ação de intervenção, é de natureza qualitativa e quantitativa. Utiliza-se uma abordagem multidisciplinar, envolvendo profissionais da área da saúde, educação e psicologia. O artigo servirá como apoio a escola, alunos e professores, para que realizar atividades específicas com a criança, da seguinte forma: leitura, aplicativos de alfabetização, atividades em grupo, desenhos, músicas, jogos de memória e jogos para o controle inibitório, jogos para transtorno desafiador opositivo e contação de histórias. Nele também inclui atividades de auto regulação emocional para auxiliar no manejo dos sintomas do TOD. O progresso da criança é acompanhado e avaliado ao longo do tempo.

Em relação a metodologia qualitativa e quantitativa, Bauer e Gaskell (2002) fala que: "uma metodologia qualitativa ou quantitativa será empregada dependendo da forma que o pesquisador deseja analisar um problema. Desta forma, existem problemas que podem ser investigados por meio da metodologia qualitativa e há outros que exigem uma conotação mais quantitativa".

3. RELATOS DO DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO

- 1º - Ana já está familiarizada comigo, disse a ela que iria auxiliá-la com as atividades escolares juntamente com sua professora de apoio. Como ela havia faltado às aulas durante uma semana, havia várias atividades acumuladas. Solicitei que ela lesse o texto da atividade, porém, embora

ela tenha lido o texto corretamente, não conseguiu interpretá-lo. Então, li para ela e ajudei-a a responder as questões.

- 2º - Após maior interação, ao invés de pedir a Ana para ler o texto, eu fiz a leitura para ela. No entanto, ela não conseguia se concentrar na leitura, pois logo após eu ler uma frase, eu perguntava algo relacionado ao tema e ela já havia esquecido. Acontecia o mesmo com números.

- 3º - Hoje fiz cópias das atividades de Ana e entreguei o texto para que ela lesse junto comigo, enquanto respondíamos às questões em conjunto. Ela achou divertido e se mostrou mais interessada.

- 4º - Hoje Ana estava irritada, não queria realizar as atividades, pois não gosta de críticas e, segundo ela, a professora de apoio a criticou por causa do tamanho exagerado de sua caligrafia.

- 5º - Tentei convencer Ana a ir para a escola, mas ela diz que não gosta dos colegas, nem da escola, sentindo-se como se estivesse em uma prisão, e chora para não ir. Realizamos as atividades do aplicativo Edu Edu. Ela gostou bastante e conseguiu realizá-las facilmente.

- 6º - Hoje começamos a estudar para as avaliações. Ela fica muito ansiosa e irritada às vésperas das provas, por medo de obter notas baixas. Percebi que quando ela lê, não consegue interpretar corretamente, mas quando leio para ela e ela está prestando atenção, ela compreende melhor.

- 7º - Ana reclamou que não gosta de ter duas aulas seguidas da mesma disciplina. Então, pedi a ela que escolhesse por qual disciplina ela gostaria de começar e fizemos atividades alternadas. Elogiei bastante a sua letra e consegui convencê-la a ir para a escola.

- 8º - Hoje fui à escola com Ana. Fiquei na sala dela observando. Ela não participa das aulas, fica desatenta e não tem amigas. Pedi permissão à professora para permitir que uma colega sentasse ao lado dela para ajudá-la nas atividades. Com a ajuda da colega, ela conseguiu terminar a atividade sem atrasos.

- 9º - Hoje a professora pediu novamente para outra colega sentar ao lado dela e auxiliá-la nas atividades. A mãe informou que ela se tornou amiga da colega e se sentiu mais animada para ir à escola.

- 10º - Hoje, Ana não quer ir à aula. Ela diz que não gosta das pessoas e não gosta que os colegas fiquem olhando para ela. Ela pediu para

fazer as atividades em casa e quer mudar de escola. Sentei com ela e a convidei para realizar uma atividade diferente, chamada autoregulação, que utiliza estratégias de controle emocional infantil. No primeiro exercício (entendendo as emoções), peguei uma folha de sulfite e uma caneta, desenhei o contorno de um corpo humano no papel e, em seguida, expliquei uma a uma as nossas emoções: alegria, tristeza, nojo, medo, raiva e ansiedade. Depois, pedi a ela para pintar no corpo a parte que associa a cada emoção. No segundo exercício (Situações hipotéticas), utilizei uma imagem que mostrava duas crianças brigando por um brinquedo e outras imagens retratando exemplos de conflitos que ela pode enfrentar no dia a dia. Perguntei a ela, em cada situação, qual sentimento ela associava à situação retratada e, por fim, perguntei como ela resolveria um determinado conflito. No terceiro exercício “Cheirar a flor, assoprar a vela”, orientei-a a desenhar uma flor em um dos cantos da folha e, no outro lado, uma vela. Depois, ensinei a ela a “cheirar a flor” e “assoprar a vela” em situações em que ela se sentisse com raiva, tristeza ou ansiedade. Pedi a ela para repetir isso de 3 a 5 vezes (esse exercício ajuda no fornecimento de oxigênio para o cérebro, acalmando a criança e auxiliando-a em suas decisões). No quarto exercício, foi a vez de “Mãozinha que respira”. Pedi a ela para estender a mão, com a palma voltada para ela. Em seguida, orientei-a a esticar os dedos e depois fechar a mão, repetindo o movimento 5 vezes. Quando ela estica os dedos, deve inspirar o ar e, quando os contrai, deve expirar. E o quinto exercício foi “Minha caixa de ferramentas”. Ajudei-a a criar uma caixinha de ferramentas feita com papelão e desenhei um símbolo para representar cada uma das estratégias ensinadas. Perguntei a ela quais atividades ela gostou mais para colocar como suas preferidas. Por fim, colocamos todos os papéis dentro da caixa e decoramos juntas. Após essas atividades, ela se acalmou e concluímos as atividades da escola.

4. FATORES INTRÍNSECOS

Os transtornos de aprendizagem que tem origem orgânica, são fatores intrínsecos associados ao aluno, problemas no processo de desenvolvimento do sistema nervoso central.

Essas condições decorrem, geralmente, de algum tipo de disfunção biológica; para eles, “[...] são manifestadas por comprometimentos específicos e significativos no aprendizado de habilidades escolares.” Nesse caso, as dificuldades de aprendizagem ocorrem em razão de alteração cerebral e são consideradas “[...] um transtorno relacionado à linguagem – fala, compreensão, leitura, soletração –, causado neurologicamente e produto de uma rede complexa de interações sociais.” (Sisto, 2001, p. 24)

5. FATORES EXTRÍNSECOS

Os fatores extrínsecos são aqueles que não depende do educando e sim do meio em que ele está inserido. Dentre os fatores analisados foram: ambiente familiar desestruturado, condições precárias de vida, insucesso social, fatores culturais, problemas emocionais e condições de saúde.

Quanto aos fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem, referentes às questões extrínsecas à criança, todos os trabalhos concluíram que os aspectos familiar, social e educacional se refletem no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, como ilustra o T8: “A maior quantidade de argumentos dos professores, em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos, está relacionada aos fatores externos.” (CAMPOS, 2007, p. 143).

6. CONCLUSÃO

Em conclusão, no acompanhamento de Ana nas atividades escolares, foi possível observar alguns desafios e dificuldades que ela enfrentava, como a interpretação de textos, concentração e interação com os colegas. No entanto, através de estratégias adequadas e apoio constante, foi possível identificar melhorias significativas em seu desempenho e bem-estar emocional. Através de uma abordagem mais interativa e adaptada às necessidades de Ana, foi possível estimular seu interesse pelas atividades escolares, tornando-as mais atraentes e divertidas.

A utilização de recursos como o aplicativo Edu Edu e as atividades de autoregulação emocional contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades e sua capacidade de lidar com as emoções de forma saudável.

Além disso, o envolvimento da professora de apoio e a interação com colegas foram fatores importantes para o progresso de Ana. A parceria entre a família, a escola e os profissionais envolvidos mostrou-se fundamental para fornecer o suporte necessário e criar um ambiente propício ao seu crescimento acadêmico e social. Ao longo desse processo, Ana demonstrou uma melhora gradual em sua participação nas aulas, na resolução de atividades e no relacionamento com os colegas. Sua confiança e autoestima foram fortalecidas, refletindo-se em um maior engajamento nas tarefas escolares. É fundamental continuar acompanhando o desenvolvimento de Ana, oferecendo o suporte necessário para superar desafios futuros e promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante. Com a continuidade desse trabalho conjunto, acredita-se que Ana poderá progredir cada vez mais em sua jornada educacional e no desenvolvimento de suas habilidades emocionais.

REFERÊNCIAS

ABDT. *Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH*. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. Disponível em: <<https://bvsms.saude.gov.br/transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade.tdah/#:~:text=%C3%89%20um%20transtorno%20neurobiol%C3%B3gico%20de,indiv%C3%ADduo%20por%>>>. Acesso em: 03 de junho de 2023.

BACHELARD, Gaston. 1996. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 314 p.

BAUER, M. W. e GASKEL, G. 2002. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

CAMPOS, E. G. J. 2007. *As dificuldades de aprendizagem da divisão: análise da produção de erros de alunos do ensino fundamental e sua relação com o ensino praticado pelos professores*. 2007. 220 p. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

NORONHA, dr. Marcela. 2021. *Entendendo o Transtorno Opositor – Desafiador (TOD)*. Disponível em: <<https://dramarcelanoronha.com.br/2021/02/entendendo-o-transtorno-opositivo-desafiador-tod/>>. Acesso em: 03 de junho de 2023.

SISTO, F. F. 2001. Dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F. *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.

AÇÃO MEDIADORA NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Jacineide Souza Santos¹

Luciene Gomes de Carvalho²

Sonilda Aparecida de Fátima Silva³

Resumo: A elaboração do artigo teve como propósito a compreensão das dificuldades de aprendizagens das crianças em sala de aula ou na unidade escolar, de cunho prático, com um olhar para as dificuldades de aprendizagem. A metodologia e estratégias utilizadas neste projeto de intervenção foram: Contexto, Participantes, Instrumentos de Coleta de Dados, Observação, Entrevistas, Diagnóstico Inicial, Planejamento Individualizado, Desenvolvimento de Atividades. Monitoramento e Acompanhamento.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Criança. Projeto de intervenção.

MEDIATING ACTION IN LEARNING DIFFICULTIES

Abstract: The purpose of this article was to understand the learning difficulties of children in the classroom or school setting, with a practical focus on learning difficulties. The methodology and strategies used in this intervention project included: Context, Participants, Data Collection Instruments, Observation, Interviews, Initial Diagnosis, Individualized Planning, Activity Development, Monitoring, and Follow-up.

INTRODUÇÃO

Este artigo teve como finalidade um projeto de intervenção, que buscar evidenciar métodos capaz em ajudar a entender o comportamento das

¹ Discente do curso de Psicologia da FACDIN.

² Discente do curso de Psicologia da FACDIN.

³ Docente do curso de Psicologia da FACDIN.

crianças, colocou em prática métodos baseados em compreender o comportamento do dia a dia das crianças em sala de aula, através da observação, a partir de anotações em diários de bordo e relatórios, produzidos por acadêmicas na formação do curso de psicologia.

O presente projeto de intervenção tem como objetivo principal organizar uma rotina diferenciada para crianças com dificuldades na aprendizagem, visando não apenas a superação das dificuldades, mas também a melhoria da autoestima e do interesse em aprender. Além disso, busca-se fornecer suporte significativo aos professores, auxiliando-os em sua prática diária.

Ao reorganizar o planejamento do reforço, atrelado ao planejamento diário do professor, com atividades diversificadas e individuais, estudo, dedicação e flexibilidade de ações do cotidiano, espera-se que as dificuldades apresentadas pelas crianças possam ser sanadas de maneira mais efetiva. Neste projeto, também será apresentada a plataforma edu.edu, que será utilizada como uma ferramenta complementar no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando recursos interativos e adaptativos aos alunos com dificuldades.

No decorrer deste artigo, serão apresentados os objetivos do projeto de intervenção, a fundamentação teórica que embasa as estratégias adotadas, a metodologia utilizada, os resultados obtidos, a avaliação do projeto e as considerações finais sobre sua eficácia e contribuição para a prática educacional.

Para alcançar o objetivo proposto neste artigo as pesquisadoras fizeram registros nos diários de bordo e relatórios de observação didática, durante dez dias, sendo relacionados as reflexões e ações. No contexto educativo, as pesquisadoras pontuaram sobre as dificuldades em aprendizagem. Segundo Paulo Freire (1990) “aprender a ler e escrever é antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.

De acordo com Smith e Strick (2012) “definem dificuldades de aprendizagem como uma gama de problemas que podem afetar qualquer área do conhecimento do indivíduo e que raramente elas são atribuídas a uma

única causa, pois aspectos diferentes podem prejudicar o bom funcionamento do cérebro. Sendo trabalhadas atividades diversificadas para alunos com dificuldades na aprendizagem”.O projeto foi executado com crianças de seis a oito anos de idade, que cursam o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública da rede municipal de ensino, em uma cidade que fica no centro oeste de Goiás. Sendo trabalhado diretamente com três crianças da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental.

1. DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Após estudos de observação escolar que visa a descrever conceitos e práticas referentes as dificuldades de aprendizagem, interação e comportamento. O estudo projeto de intervenção uma vez que ele permite o conhecimento de algo singular, que tem um valor em si mesmo. Desse modo, a pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental situada na cidade de Campos Verdes - Goiás. Essa escola atende em período matutino e vespertino, com base em uma pesquisa, pontuamos que o nível socioeconômico dos pais.

A dificuldade na aprendizagem é um desafio enfrentado por muitos alunos nos ensinos iniciais. Essas dificuldades podem afetar não apenas o desempenho acadêmico, mas também a autoestima e o desenvolvimento geral das crianças.

Nesse sentido, é fundamental desenvolver estratégias eficazes de intervenção para apoiar os alunos que enfrentam essas dificuldades. Diante disso, foi proposto atividades pedagógicas diversificadas no ambiente escolar e externo, apresentando a plataforma EDUEDEU, para professora e pais, no momento de uma reunião de pais. Serão desenvolvidas atividades em grupo e individualizadas, utilizando recursos como pintura, jogos, contação de histórias, dramatização, entre outros, com o objetivo de estimular o interesse e a participação dos alunos, promovendo a aprendizagem de forma lúdica e significativa.

Além do mais, as atividades psicopedagógicas, como rodas de conversa, coloração de desenhos, leitura e dramatização de histórias foram

fundamentais durante as praticas lúdicas do projeto, pois, ao lidar com elas, houve uma potencialização significativamente em suas atitudes em relação aos seus limites, expondo suas reações ao cumprimento de normas convencionais, e reações à adversidade e vitórias. Durante o processo de execução do projeto, ficando evidente o avanço nos seus desenvolvimentos na aprendizagem, pois, são as crianças que necessitam serem acompanhadas por apoio em sala de aula, sendo crianças que apresenta ter algum transtorno, elas necessitam de laudo dado pelo profissional da área para ter esse apoio em sala de aula e as mesmas não tem, pois, os pais destas crianças não tem condições financeiras. No meio destas inquietações, o direito destas crianças que apresenta muita dificuldades na aprendizagem, necessitando de um apoio, fica a deriva.

De acordo com Magno Alexon Bezerra Seabra (2008) “Discutir transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem no panorama da educação brasileira não é um dos temas mais simples devido às muitas concepções sobre o tema, as quais se misturam com muitos mitos, contribuindo para a práticas de uma segregação velada daqueles alunos que apresentam ritmos muito diferentes do esperado durante a escolarização. Ademais, de acordo com a atual legislação educacional do Brasil, crianças com transtornos, distúrbios ou dificuldades de aprendizagem não são consideradas como público da Educação Especial, fazendo com que não tenham direito ao Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais”.

Quando a criança chega à escola, existe uma intenção prévia de organizar situações que propiciem o aprimoramento dos processos de pensamento e da própria capacidade de aprender. O papel do educador nesse processo é fundamental. Por isso, é importante que ele conheça as teorias de aprendizagem e tenha uma posição clara e definida sobre sua prática pedagógica. No dia a dia de sala de aula ele planeja, direciona e avalia a sua ação. Comete alguns erros, reflete sobre eles e enfrenta a possibilidade de corrigi-los. E ao longo desse processo não só o aluno aprende e avança, mas o próprio professor tem a oportunidade de melhorar sua prática pedagógica.

Diante de tal contexto, é preciso compreender que cada criança é única e tem suas particularidades. Ou seja, o método de aprendizado, tempo de desenvolvimento, preferências, comportamento, facilidade em uma ou dificuldade em uma, tudo isso varia de indivíduo para indivíduo. Por isso, não se pode colocar na mesma balança crianças com histórias, estilos de vidas diferente e até genéticas diferentes para formar um paradigma de uma “criança perfeita”, até porque não existe ninguém perfeito e onisciente para saber de tudo. Segundo Corine Smith e Lisa Strick (2007) “as dificuldades de aprendizagem como uma gama de problemas que podem afetar qualquer área do conhecimento do indivíduo e que raramente elas são atribuídas a uma única causa, pois aspectos diferentes podem prejudicar o bom funcionamento do cérebro”.

Desse modo compreende-se a importância da psicopedagogia, uma vez que, possui uma estrutura interdisciplinar, pois seu principal objeto de estudo é o ser cognoscente e todo o seu universo relacional, tendo como objetivo ajudar na adequação da realidade da criança à sua possibilidade de aprendizagem, promovendo uma ponte entre a criança e o conhecimento que está sendo transmitido, além de investigar e considerar a forma como está criança aprende, e quando isso não ocorre, por qual motivo não ocorre esta aprendizagem (Isabel Parolin, 2015).

1.1 Fontes de Informação – Diários de bordo

O diário de bordo é um registro de ações diárias e todos os detalhes relevantes que elas desencadearam: o comportamento das crianças diante delas, suas formas de interação, identificando e registrando as habilidades e dificuldades surgidas, a forma como comunicam suas percepções, oferecendo a possibilidade de aprendizagem. De acordo com Cruz Neto (1994), esse instrumento permite ao pesquisador registrar as suas percepções, questionamentos e informações, favorecendo a construção de um conhecimento mais próximo do contexto de pesquisa. As idas à escola, as pesquisadoras registraram situações desse cotidiano nos diários de bordo que serviram como fonte de informação para identificar e refletir sobre as funções desenvolvidas no projeto de intervenção.

1.2 Acompanhamento do desenvolvimento das atividades planejadas

O acompanhamento das atividades se deu através de visitas diárias e registros em diário de bordo, por um período de dez dias.

As acadêmicas do curso de psicologia realizaram estas visitas em uma escola da rede municipal de ensino na cidade do interior do centro oeste goiano, sendo bem acolhidas pelo grupo gestor da escola que na qual a diretora assinou um termo autorizando a realização deste trabalho. O procedimento para execução das atividades ocorreu de forma lúdica e observadora.

Em nossos diários de bordo, registramos o comportamento de cada criança observada para desenvolvimento do projeto, pontuamos a falta de acompanhamento dos pais e a dificuldade em aprendizagem como fator gritante destes alunos observados.

A aluna **X** apresenta dificuldades de auto regulação pois, não obedece às regras de sala de aula. Ela ainda não desenvolveu hábitos próprios de higiene e de cuidados com seus pertences. Ela ainda não adquiriu os conceitos, está em fase de aprendizado, percebe-se a falta de entusiasmo e interesse em aprender, e esta aluna tem dificuldade na fala. Desenvolvemos atividades socio emocionais, de caráter visual, lúdico individual, em grupo e atividades orientadas por fonoaudiólogo para assim, ser alfabetizada.

O aluno **Y** é uma criança que demonstra bastante indisposição para aprender além de ter bastante dificuldade em memorizar, é inquieto. Este aluno está em fase de coordenação motora fina. Demonstra ser desassistido pela família em relação ao acompanhamento das atividades escolares. Só consegue realizar atividades propostas com acompanhamento individualizado. Nas atividades em grupo, não consegue interagir. É uma criança que faz as necessidades fisiológicas na roupa. Com este aluno, as atividades foram diversificadas escritas, e lúdicas, trabalhamos com dinâmicas socioemocionais, e sugerimos a escola sobre a importância da necessidade desta criança ter um apoio individual para acompanhá-lo em sala de aula.

A aluna **B** é uma criança esperta, porém tem dificuldade de auto regulação, de obedecer às regras. Se mostra autoritária e agressiva em seu tom de voz, nas brincadeiras. Quer estar sempre chamando a atenção, repete o que a professora fala, corre, grita, faz caras e bocas, querendo toda atenção voltada para ele, não apresenta dificuldade na aprendizagem, mas, não aceita errar, ou seja, consertar o que não fez certo em suas atividades, quer ser sempre a primeira, mas não demonstra cuidado com seus materiais escolares. De acordo com Winnicott (1939) “De todas as tendências humanas, a agressividade, em especial, é escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos, e quando se manifesta é sempre uma tarefa difícil identificar suas origens”.

De acordo com José e Coelho (1997) “a aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo, abrange os hábitos e os aspectos de nossa vida afetiva, a assimilação de valores culturais. Enfim, a aprendizagem se refere a aspectos funcionais que são amadurecidas por meio da estimulação recebida pelo indivíduo ao longo de sua vida”.

Para Piaget (1968) a Afetividade impulsiona as ações do sujeito, o que Wallon complementa dizendo: “a afetividade é um componente permanente da ação”. Vygotsky nos traz reflexões e dados sobre vários aspectos do desenvolvimento, para Vygotsky.

Conforme Oliveira (1997) “desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento, sendo um aspecto necessário e universal para que ocorra o desenvolvimento de funções especificamente humanas, o contato com certos ambientes culturais, são importantes para o despertar de processos internos no indivíduo, sem estes contatos o desenvolvimento não ocorreria”.

De acordo com Vygotsky (1993) “o desenvolvimento e a apropriação da escrita não se dão da mesma forma que o desenvolvimento da fala, uma vez que são consideradas habilidades diferentes. Além disso, a escrita é a simbolização de sons por meio de signos escritos, o que a torna, a princípio, um simbolismo de segunda ordem, e que, gradualmente, transforma-se em simbolismo direto”.

2. CONCLUSÕES

Ao longo deste artigo, apresentamos um projeto de intervenção voltado para alunos com dificuldades na aprendizagem, com base nas observações realizadas na disciplina de Prática Integrativa II do Curso de Psicologia. O objetivo principal do projeto foi proporcionar um suporte adequado para que esses alunos pudessem superar suas dificuldades e alcançar um desenvolvimento satisfatório em suas habilidades acadêmicas. Para tanto, elaboramos um plano de intervenção que envolveu a reorganização do planejamento de reforço, a implementação de atividades diversificadas e individuais, o uso da plataforma EDU.EDU, a criação de estratégias lúdicas e a promoção do diálogo efetivo entre professores e alunos. Através dessas ações, buscamos abordar as capacidades mais relevantes no processo de alfabetização, letramento e desenvolvimento global dos alunos. Durante a implementação do projeto, observamos avanços significativos nas aprendizagens das crianças, especialmente no que diz respeito às hipóteses de leitura, escrita e autoestima.

As atividades desenvolvidas contribuíram para o fortalecimento do vínculo entre as crianças e os profissionais envolvidos, estimulando um ambiente de confiança e motivação para o aprendizado. É importante ressaltar que o sucesso desse projeto só foi possível devido à colaboração entre as acadêmicas do curso de Psicologia, a professora regente da sala e a coordenação pedagógica. A troca de conhecimentos, a reflexão constante sobre as práticas e a avaliação contínua foram elementos fundamentais para o aprimoramento das intervenções e para o alcance dos resultados esperados.

No entanto, reconhecemos que este projeto de intervenção é uma etapa inicial e que ainda há desafios a serem enfrentados. A continuidade das práticas e estratégias desenvolvidas, a ampliação do suporte aos alunos e a busca por novas abordagens e recursos são aspectos importantes a serem considerados. Diante disso, recomendamos que novos estudos e pesquisas sejam realizados para aprofundar o conhecimento sobre as dificuldades na aprendizagem e as melhores práticas de intervenção. Além disso, sugerimos a criação de redes de apoio e parcerias entre ins-

tuições de ensino, profissionais da área da educação e da psicologia, visando a implementação de projetos de intervenção mais abrangentes e efetivos.

Em suma, este projeto de intervenção teve como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento dos alunos com dificuldades na aprendizagem, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade. Esperamos que os resultados obtidos possam servir de inspiração e referência para futuras intervenções nessa área, visando o pleno desenvolvimento de todas as crianças e o fortalecimento do sistema educacional como um todo.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1986. *Distúrbios e transtornos de aprendizagem: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais* [recurso eletrônico] / [org.] Magno Alexon Bezerra Seabra. 1. ed. Curitiba, PR: Bagai, 2020. Recurso digital.

JOSÉ, E. da A. COELHO, M. T. (1999). *Problemas de aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática.

SALLA, Fernanda. (2011). *O Conceito de afetividade de Henry Wallon*. Outubro. Disponível em: <[https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-afetividade-para-uma-aprendizagem-significativa.htm#:~:text=O%20termo%20se%20refere%20%C3%A0,1\)>](https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-afetividade-para-uma-aprendizagem-significativa.htm#:~:text=O%20termo%20se%20refere%20%C3%A0,1)>)>.

LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon. (1992). *Teorias Psicogenéticas em discussão*. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo. Editora Summus.

MAHONEY, Abigail Alvarenga & ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Revista da Psicologia da Educação*, n. 20. Disponí-

vel em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=s1414-69752005000100002>.

SMITH, C. & STRICK, L. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z*. São Paulo: Penso Editora.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA REALIDADE NA ESCOLA

Nádia Batista Pitaluga¹

Robertina Gomes de Carvalho²

Sonilda Aparecida de Fátima Silva³

Resumo: O estudo trouxe uma visão sobre as dificuldades de aprendizagem nas escolas, pontuando que este é um dos grandes desafios para os profissionais da educação, da saúde e para os pais, essas dificuldades se apresentam através de déficit sensorial, motor, psíquico ou intelectual. Frisa-se que cabe a esses profissionais garantir condições de aprendizagem, socialização e boa convivência adotando medidas que atendam às suas necessidades, procurando resgatar a autoestima dos mesmos de acordo com a necessidade de cada um.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Déficit sensorial. Déficit motor.

LEARNING DIFFICULTIES: A REALITY AT SCHOOL

Summary: The study provided an insight into learning difficulties in schools, pointing out that this is one of the greatest challenges for education and health professionals and parents, these difficulties present themselves through sensory, motor, mental or intellectual deficits. It should be noted that it is up to these professionals to guarantee conditions for learning, socialization and good coexistence by adopting measures that meet their needs, seeking to restore their self-esteem according to the needs of each person.

Keywords: Learning difficulties. Sensory deficit. Motor deficit.

¹ Discente do curso de Psicologia da FACDIN.

² Discente do curso de Psicologia da FACDIN.

³ Docente do curso de Psicologia da FACDIN.

INTRODUÇÃO

A temática apresentada faz referência às dificuldades de aprendizagem uma realidade na escola, contexto que faz parte do cotidiano escolar e que pode apresentar por diferentes causas podendo ser cognitiva, social ou patológica. Tem como objetivo abordar algumas considerações sobre as dificuldades de aprendizagem e contextualizar a vivência na prática através da observação.

Pontua-se nesse contexto questões relacionadas à problemática referente às dificuldades de aprendizagem na escola, desenvolvida através análise de material já elaborado, tendo como fonte livros, publicações e periódicos e a observação de uma criança na unidade de ensino por um período de dez dias para melhor compreensão dos desafios enfrentados pelos educadores, pais e profissionais da saúde no atendimento a alunos que possuem dificuldades em aprender, assimilar e socializar o conhecimento.

Na de psicologia a observação é um fator importante para que o profissional possa compreender as atitudes do indivíduo e em se tratando de comportamento agressivo e de expressão de raiva na infância é relevante compreender e contextualizar estes comportamentos a partir das diferentes variáveis envolvidas, dentre elas cita-se o comportamento, a convivência, a socialização e a aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagens, não importando a causa sempre constituem sofrimento ao aluno e aos familiares e apresentam sérias implicações psicológicas, familiares, sociais e econômicas; sendo relevante pontuar que, na maioria dos casos, existe concomitância de diferentes problemas em uma mesma criança.

1. DESENVOLVIMENTO

1.1 Considerações sobre dificuldade de aprendizagem

Aprender é uma construção que ocorre por meio de um processo mental que implica na aquisição de um conhecimento novo, porém para a assimilação de novos saberes, o processo de aprendizagem além dos aspectos

cognitivos existe o envolvimento das relações sociais, tendo em vista que é sempre na relação com algum objeto ou com o outro que a aprendizagem acontece (Barbosa, 2015).

Em relação as dificuldades na assimilação deste conhecimento a criança quando inicia o processo educacional pais e professores percebendo que o mesmo apresenta algumas dificuldades na maioria das vezes já acompanha este aluno com um olhar diferenciado observando se os sintomas são momentâneos ou se persistem ao longo do tempo (Videres, 2017).

No estudo de Piletti (1984), o autor assinala que existem vários fatores etiológicos que podem influenciar as dificuldades da criança, dentre elas cita-se:

Os fatores sócioeconômicos que se referem à carências afetivas, condições sanitárias e de moradia precária, pobreza de estimulação precoce e fraca interação sócio-linguística e como fatores escolares podemos citar péssimas condições do ambiente de sala de aula, privações lúdicas, ambientes repressivos onde não existe a relação professor-aluno, métodos de ensino impróprios e inadequados. (Barbosa, 2015, p. 14)

Enfatiza-se nesse contexto que quando as dificuldades não são identificadas pelos educadores tornam-se um obstáculo na aprendizagem do aluno e também na transmissão do conhecimento pelo profissional, trazendo consequências também para os pais que depositam toda uma expectativa em relação à aprendizagem dos filhos.

Cabe citar também os estudos do psicólogo educacional Kirk (1962), que faz uma referência às dificuldades de aprendizagem, relacionando-a a um retardamento, transtorno, ou desenvolvimento lento em um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética ou outras áreas da aprendizagem. Seguindo essa visão o autor descreve que esses transtornos são resultantes de uma deficiência que pode ter como causa uma disfunção cerebral, emocional ou condutual. Esses transtornos podem “interferir no processamento de informação caracterizando uma considerável diferença entre o potencial do aluno e sua realidade escolar”, (Witter 1999 p. 2).

De acordo com o enunciado contextualiza-se que as dificuldades de aprendizagem decorrem de fatores orgânicos, intrínsecos ao indivíduo

e extrínsecos, isto é; contextuais ou emocionais ou pela combinação de ambos.

Nota-se que é importante que as causas ou os fatores ligados às dificuldades de aprendizagem sejam descobertos ou diagnosticados o quanto antes para que a criança seja auxiliada no processo educativo. Nesse caso é relevante que todos os envolvidos no processo educativo e que a família estejam atentos ao aparecimento dessas dificuldades. Embora seja importante observar se as dificuldades de aprendizagem são momentâneas ou se persistem durante a aprendizagem, frisa-se a importância de averiguar também se há mudanças comportamentais no cotidiano da criança.

1.1.1 A inclusão e acompanhamento da criança com dificuldades de aprendizagem

No cenário atual as unidades de ensino em razão da educação inclusiva estão se preocupando em ofertar uma educação de qualidade a todos os alunos de maneira igualitária, buscando recursos pedagógicos para atender a todos os alunos de maneira igualitária. Ao aluno portador de dificuldades de valoriza-se também a preocupação em fazer uma parceria com a família para que a assimilação do conhecimento realmente aconteça para a criança.

É importante que o aluno com dificuldades de aprendizagem receba um atendimento individualizado tornando necessário um acompanhamento centrado na forma do aprendizado, em referência à organização, ao planejamento do tempo e das atividades. De acordo com o pensamento de SMITH “As crianças com dificuldades de aprendizagem seja por causas sociais, portadoras de transtornos, com alguma patologia, não entendem por que elas tem um comportamento diferente ou não podem fazer o que outras crianças fazem com tanta facilidade, acabam vendo a si mesmo como estúpidas” (SMITH, 2012, p. 36).

Nesse sentido busca-se o entendimento de que é necessário o trabalho em equipe para proporcionar a esta criança um ensino de aprendizagem que a inclua junto aos seus pares, é responsabilidade dos educadores e demais profissionais da unidade de ensino conhecer e saber identificar os medos e as reais dificuldades da criança com dificuldades de aprendizagem.

Pontua-se que professor não pode diagnosticar apenas deve identificar características as suspeitas e alertar os pais e a escola para que junto com outros profissionais que envolvem o desenvolvimento cognitivo procedam com o as possibilidades de exclusão ou inclusão dessas cracteristicas e após seguir com o fechamento do diagnóstico.

De acordo com a opinião de Smith, a identificação e a intervenção precoces junto ao ao com dificuldade de aprendizagem é primordial uma vez que quanto antes o problema causador for reconhecido, menos provavelmente o comportamento antissocial ou comportamentos emocionais irão se desenvolver.

1.1.1.1 Dificuldades de aprendizagem envolvendo a interação de fatores escolares e familiares

A dificuldades de aprendizagens é um dos motivos que afastas tantas pessoas da assimilação do conhecimento, Piaget (1994) e Vygotsky (1994) citados por Videres (2017), defendem que o problema de aprendizagem está muito ligado ao tipo de organização da personalidade do indivíduo, mas responsabilizam também a educação familiar e a classe social a qual essa criança pertence. A autora cita como “causa de desajustes emocionais: imaturidade emocional, desajuste da situação familiar, ou acontecimento dramático” (Videres, 2017, p. 21).

Os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar são muito comuns e são oriundos da baixa condição socio-econômica, a carência afetiva, condições sanitárias e de moradia precária, pobreza de estimulação precoce e fraca interação sócio-linguística.

Ressalta-se que, se a criança se comporta inadequadamente apenas na escola ou em casa, provavelmente é porque ela encontra problemas nesse local e, neste caso, não se precisa buscar diagnósticos a má educação, inconveniência, desobediência e preguiça, é apenas uma maneira de chamar a atenção, é preciso nesse caso conhecer sobre o assunto para não criar rótulos e estereótipos e encontrar o caminho correto para ajudar a criança.

Cada aluno tem o processo de aprendizagem diferente, uns aprendem com mais facilidade, outros mais devagar. Neste sentido é de fundamental

importância que se analise individualmente cada criança para poder averiguar a dificuldade e a necessidade de cada um, esclarecendo que tanto família quanto a escola são dois pontos de apoio a ela, esses dois pontos devem estar juntos, balanceados, cada um com sua função (Luchese 2009; Scalzer, 2012).

Além das dificuldades de aprendizagem outras ações de dificuldades também podem se manifestar na criança junto ao processo de escolarização tais como:

- a) Componentes não verbais: gestos, expressões faciais e corporais e,
- b) Componentes paralinguísticos: tom e forma da fala, clareza, fluência e ênfase,

Esses componentes são essenciais para uma interação eficaz tanto no seio familiar, ou na sociedade quanto na unidade de ensino, Luchese (2009).

2. NA PRÁTICA: A OBSERVAÇÃO E ORIENTAÇÃO

A formação refere-se a uma atividade reflexiva e complexa exigindo uma preparação cuidadosa e singular, mediante as exigências da profissão e as múltiplas possibilidades do campo de atuação, de acordo com a opinião de Caldas (2013). Assim sendo é importante que a formação em psicologia prepare o profissional para os desafios impostos pela profissão.

O estudo apresenta a proposta de acompanhar e apoiar uma criança com dificuldades de aprendizagem em uma unidade de ensino, ponderando que cada criança traz consigo uma realidade diferenciada, e é a partir das realidades distintas que se pode detectar as dificuldades de aprendizagem. Kirk, (1973), esclarece que;

A dificuldade de aprendizagem [...] é um atraso, desordem ou imaturidade em um ou mais processos: da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento, e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial (visual ou auditiva), de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos. (Kirk, 1973, p. 194, citado por Fonseca, 1999)

Relata-se que o aluno observado chega à sala de aula após os demais alunos, e no decorrer do tempo demonstra ser uma criança que não consegue permanecer na sala durante a aula, e quando está na sala enquanto o professor ministra a aula, fica disperso, alheio como que se estivesse em outro planeta. Essa dispersão acaba quando ele provoca uma confusão que começa pelo motivo dele xingar e por apelido nos colegas. Logo vai à carteira e agride fisicamente os colegas. Após as agressões é comum ir para a sala da coordenação, percebendo na conversa com o coordenador que o aluno não dá atenção ao que um adulto fala com ele.

A escola oferta um professor de apoio para acompanhar o aluno nas atividades escolares, porém a criança demonstra não aceitar ideia, relatando que não precisa de ninguém para ficar junto dele, e que consegue estudar sozinho. Com insistência a professora procura em ajudá-lo, mas é dispensada pelo aluno.

O aluno demonstra habilidade com trabalhos manuais ao construir uma mesa de pebolim, mas não demonstra disposição para estudar ou para seguir as normas da instituição de ensino. Nota-se a provocação do mesmo ao passar pelos colegas e insultá-los, cuspir ou mesmo arrumar uma confusão por nenhum motivo. Observa-se que ao ser confrontado por um adulto a culpa é sempre do colega, nunca dele.

Um fator que chama a atenção é que o aluno sempre se apresenta arreio e desobediente a tudo que lhe é proposto, seja por colegas ou por professores, de acordo com a professora de apoio ele é esperto, consegue fazer as atividades sozinho, porém reconhece limites e que por qualquer motivo chora muito.

Numa conversa o aluno relata ter quebrado a pata do seu cachorro de estimação, simplesmente por estar com raiva de alguma coisa em casa, foi questionado se por ventura alguém lhe quebrasse a perna ou o braço; o mesmo ficou sem palavras, mas mencionou que a raiva que sentiu provocou a ação maldosa.

Pontua-se que a aprendizagem não traz interesse ao aluno, e ao adentrar a sala começa os xingatórios, as brigas, palavras de baixo calão, não obedece aos professores e sempre é retirado da sala para a coordenação.

Percebe-se que o aluno possui facilidade de comunicação em alguns momentos e em um desses contou que a mãe o levou a um psiquiatra e que o médico disse que ele tem um pouco de ansiedade e que passou remédio para tomar. É pertinente mencionar que atitudes do aluno acaba por comprometer a aprendizagem dos demais alunos, enfatizando que o momento ou o dia que ele está mais tranquilo a aula segue com tranquilidade. Ao ser convidado para participar de uma aula de música ele se interessou em trabalhar em grupo, dizendo que quer ser compositor. Nessa aula um episódio ficou marcado, foi o dia que a professora elogiou o aluno pela participação dele nas duas aulas. Percebe-se então que aconteceu de um ser surpreendido um pelo outro. Mas quem foi surpreendido mesmo, foi o aluno, pela atitude da professora.

Observa-se e que é uma criança carente de atenção, de conversas, de carinho (abraço), mas de uma hora pra outra muda o comportamento e começa a xingar ou arrumar confusão sem motivos aparentes.

Ao ser questionado se em casa xinga a mãe, o pai, e irmãos disse que não, e ao ser questionado se sabe o que significa a palavra não ele respondeu que sabe, sim o significado. Porém a mãe ao ser questionada relatou que não sabe mais o que fazer com o filho na escola, em razão do mau comportamento que ele apresenta no dia a dia. Para a mãe o filho, só pensa em bater nos colegas e não estuda.

Percebe-se que o aluno é esperto, tem facilidade para aprender e tem aptidão para a prática de esportes. Frisa-se que em razão do comportamento agressivo e pela falta de limites, a professora de apoio pensa em desistir de acompanhar o aluno, contextualizando também que o mesmo não tem amigos pelos comportamentos agressivos.

2.1 Comportamento agressivo, mudanças repentinas de humor e expressão de raiva: tríade preocupante

A agressividade infantil é um assunto presente em estudos e pesquisas da área de psicologia, avaliando sempre a questão da dificuldade de aprendizagem, socialização, relacionamento com os pais entre outros. Neste cenário enfatiza-se a observação psicológica como um recurso necessá-

rio para tomar decisões que melhorem a resposta educacional ou comportamental do aluno. A observação também tem o propósito de sugerir mudanças no contexto escolar e/ou familiar, ou encaminhar o aluno para o acompanhamento necessário. Sanchéz-Cano & Bonals (2008).

A agressividade, as mudanças de humor e a expressão de raiva são comportamentos preocupantes e nesse universo o professor tem uma função pedagógica e social muito importante, uma vez que o mesmo pega esses comportamentos como ponto de partida para uma possível intervenção psicológica, e se a criança possui algum distúrbio ou transtorno se faz necessário atitudes que visem a aprendizagem da criança bem como o tratamento necessário.

Segundo Kendall (1991), crianças e adolescentes com características agressivas intensas e frequentes apresentam peculiaridades em dois processos fundamentais, sendo:

a) Diz respeito à percepção que esses indivíduos possuem de seu ambiente: quando comparados a indivíduos não-agressivos, eles tendem a atribuir mais intenções hostis aos demais, além de se mostrarem mais hipervigilantes e hiperesponsivos a esse tipo de estímulo. Citado por Barros, (2006).

b) Jovens e crianças agressivos não só superestimam a hostilidade alheia, mas parecem também subestimar sua própria agressividade, mostrando que possuem pouca acuidade da percepção de seus próprios comportamentos, Citado por Barros (2006).

Esses motivos podem explicar o motivo que muitos alunos agressivos costumam apontar os seus pares como causadores dos conflitos interpessoais, isto é jogar a culpa no colega que lhes é conveniente.

No estudo de Borsa e Bandeira (2011, p. 199) pontua-se que “O comportamento agressivo é uma variável de difícil definição e de complexa avaliação. Essa avaliação é particularmente mais complexa quando baseada nas informações fornecidas por outros observadores”, assim sendo pondera-se que as origens do comportamento agressivo não é influenciadas apenas pelo meio, mas pode ser influenciado também por patologias ou traumas, isto é por outros influenciadores.

O comportamento agressivo, as mudanças de humor ou atitudes raivosas tem sido apontado pelas literaturas consultadas como um comportamento de risco.

O comportamento agressivo poderia estar relacionado a conflitos que são despertados pelo ambiente interpessoal, que, associados ou não a um comprometimento do organismo ou neurológico, agem de forma a fortalecer os impulsos agressivos. Esses impulsos, quando não são regulados devido a uma baixa capacidade de autocontrole (fragilidade intrapsíquica), podem originar ali comportamentos de risco psicossocial, junto com manifestações de violência (Guimarães 2006, p 09).

O comportamento agressivo em algumas situações pode ser visto como instintivo, podendo ser usado como defesa, as vezes as crianças usam a agressividade, como forma de defesa (Silva *et al.*, 2008).

Nesse contexto cabe citar o TBH - Transtorno Bipolar do Humor diante do enunciado; esse transtorno é caracterizado pela alternância de duas fases: a maníaca e a depressiva. De acordo com a descrição da APA (2002)

a) Fase maníaca: inclui um período distinto de humor anormalmente elevado, expansivo ou irritável acompanhado de pelo menos três dos seguintes sintomas: autoestima inflada e grandiosidade, necessidade de sono diminuída, pressão para falar, fuga de ideias, distração, aumento de atividade dirigida ao objetivo e excessivo envolvimento em atividades prazerosas que tenham consequências negativas (APA, 2002).

b) Fase depressiva: é marcada pela impaciência, irritabilidade e pela raiva, o que predispõe o indivíduo a comportamentos agressivos.

Nesse pressuposto pode-se afirmar que a agressividade sempre está aliada ao humor irritado, e se apresenta como um estado explosivo, e sempre poderá acontecer com frequência. A irritabilidade presente não é referência para diagnostico mas está presente na maioria dos casos e se manifesta em todas as oscilações de humor, esclarece Borsa e Bandeira (2011).

Na realidade a mudança de humor seguida de episódios agressivos ou com expressões raivosas é marcada por atitudes inconsequentes, onde o

indivíduo não se importa em respeitar os limites de convivência em sociedade, e se nenhuma atitude de ajuda for tomada a criança que apresenta comportamentos agressivos, conseqüentemente maiores probabilidades de evoluir com as práticas antissociais. De acordo com a opinião de Içami Tiba (1996, p. 165) “o aluno que não respeita os outros precisa ser educado ou ser tratado”.

3. INTERVENÇÃO

O projeto foi desenvolvido com as intervenções propostas durante os dias de observação com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagens. Desse modo buscaram-se dinâmicas, brincadeira e músicas que possibilitassem aos alunos um meio de encontrar o caminho mais fácil de aprender com todos.

Segue algumas dinâmicas: Abaixo listamos as diversas dinâmicas.

Dinâmicas:

Quebra-Cabeça: foram utilizados vários quebra-cabeças. De início foi dividido a turma em grupos de modo que fossem distribuídas as peças dos quebra-cabeças misturadas entre os grupos. Cada grupo deve montar os quebra-cabeças, mas não pode utilizar a comunicação oral, explorando a criatividade para buscar uma estratégia adequada. Essa dinâmica visa estimular a criatividade, a autonomia, liderança, atenção, raciocínio, comunicação não verbal, a cooperação, e o trabalho em grupo.

Dinâmica do Zoológico: as professoras confeccionam juntamente com os alunos um cartaz, organizando nele, fichas com as figuras de animais e seus nomes abaixo das figuras. No momento da brincadeira, cada aluno se dirige ao cartaz e pega uma ficha. A professora inicia a brincadeira dizendo: “Fui ao zoológico e vi que não tinha macaco”. O aluno que pegou a ficha do macaco diz imediatamente: “Macaco tinha, o que não tinha era elefante”. O aluno que pegou a ficha do elefante deve dizer imediatamente: “Elefante tinha, o que não tinha era...” e a brincadeira segue. O aluno que não responder de acordo com seu animal sairá do jogo. Observação: o professor poderá auxiliar os alunos que necessitarem de apoio. Essa dinâmica

tem como objetivo melhorar a atenção, desenvolver habilidade como o raciocínio, estimular a memória, possibilitar a interação e o trabalho em grupo de forma lúdica e prazerosa, respeitando a vez de cada falar e também a escrita.

Dinâmica da história em texturas: o professor divide a turma em grupos, e cada grupo elege um integrante para ser vendado e participar. Com os olhos vendados todos os participantes tentam adivinhar qual trecho da música “Aquarela” se refere à figura em alto-relevo que for designado para cada um, ganha a brincadeira o integrante da equipe que acertar mais vezes. Essa dinâmica tem por objetivo propiciar a atenção, o trabalho em grupo, a sensibilidade com relação aos deficientes visuais, etc.

Dinâmica: escravos de Jó deve-se formar uma roda, depois cada aluno vira de lado para ficar com a perna esquerda voltada ao centro da roda e a direita para fora; em seguida, cada participante segura a cintura ou o ombro do colega que estiver na frente. O jogo musical será feito com o próprio corpo; por isso é importante o professor realizar a atividade por etapas. O primeiro passo é que todos os alunos aprendam a música para depois fazer a coreografia. Enquanto se canta a música, serão feitos movimentos conforme a letra, da seguinte forma:

- Escravos de Jó jogavam o caxangá - todos os alunos caminham para frente, conforme o ritmo da música;
- Tira - Param de andar e tiram a mão da cintura do amigo;
- Põe - ainda sem fazer deslocamento, colocam novamente a mão na cintura do amigo;
- Deixa ficar - Assim como diz a música, ficam com a mão na cintura do amigo;
- Guerreiros com Guerreiros fazem zigue - Todos juntos dão um pequeno pulo para a frente;
- Zigue - Ainda juntos, dão novamente um pequeno pulo para frente;
- Zá - Nesse momento todos dão um pequeno pulo para trás.

Essa dinâmica tem como objetivo reproduzir a atenção auditiva e espacial, além de aumentar a consciência corporal.

Dinâmica Meu galo quebrou o bico: para começar, os alunos aprendem a música “Meu galo quebrou o bico”. Logo em seguida, a sala é dividida em dois grupos e elege-se um representante de cada grupo para ser enfaixado pelos colegas, depois da autorização da ministrante, os colegas começam a enfaixar o escolhido com papel higiênico, depois de enfaixados e com a autorização da ministrante, os dois integrantes fazer um percurso determinado previamente, ganha a brincadeira quem concluir primeiro o percurso.

Música: O galo quebrou o Bico

O galo quebrou o Bico
O galo não pode bicar
O galo quebrou o Bico
Quebrou o bico e não pode bicar
O galo quebrou uma asa
O galo não pode voar
O galo quebrou o bico
O galo quebrou outra asa
O Galo não pode voar...
O galo quebrou o bico
Quebrou uma asa
Quebrou outra asa
Furou um olho
Furou outro olho
Quebrou uma perna
Quebrou outra perna...
E não pode voar

As dinâmicas e experiências construídas dentro do ambiente escolar, busca oportunizar o desenvolvimento integral dos estudantes. Diante das experiências vivenciadas, os profissionais em sala de aula apresentam muitas dúvidas no que ensinar e como ensinar alunos aos com deficiência, neste caso em especial ao aluno com comportamentos agressivos, onde averigua-se que as metodologias envolvendo todos os alunos é um recurso que oferta a inclusão.

4. CONCLUSÃO

A assimilação dos conhecimentos teóricos sobre o assunto associados à prática vivenciada na observação ofertou uma aprendizagem esclarecedora sobre as dificuldades no ensino-aprendizagem, o comportamento dos professores e dos colegas em sala de aula e os recursos pedagógicos utilizados.

Contextualiza-se nesse interim as dificuldades evidenciadas no ensino aprendizagem, a falta de interação entre o professor e o aluno, talvez por falta de conhecimento do profissional, onde se vê também os limites que a família encontra para lidar com a situação.

É necessário certificar junto aos estudos teóricos que medidas e atenção devem ser tomadas em relação aos processos de agressividade, mudanças de humor e a expressão de raiva vista com frequência na observação do aluno, para se descobrir o que há por trás das agressões constantes que essa criança comete, pois durante o período das observações realizadas, não houve um dia que o aluno não provocasse uma briga, seja na sala de aula, ou nos corredores da unidade de ensino.

Em relação às metodologias de ensino cabe citar que quando o professor usou um recurso incluindo toda a turma e elogiando o aluno surpreendente-o, esta ação certifica que o professor é o ator central no desenvolvimento do ensino inclusivo, por essa razão, ele deve fazer uma reflexão sobre seu trabalho e quais metodologias de ensino precisam aperfeiçoar para atender as diferentes situações em sala de aula. É preciso incluir esse aluno através de projetos e inovações nas metodologias de ensino, fazendo com que ele se sinta o protagonista de sua aprendizagem.

Assim no decorrer da observação a hipótese provável é que a criança pode ser portadora do Transtorno Bipolar do Humor - TBH e que deve procurar um profissional habilitado para ser realizado o diagnóstico e tratamento. Se confirmado o diagnóstico a criança precisará de acompanhamento multiprofissional, envolvendo psiquiatra, psicólogo, professores, pais, terapeutas, médicos e o uso de medicamentos.

Registra-se que é necessário investigar, observar e estudar sobre qualquer diferença no comportamento de crianças e adolescentes na escola,

pois quanto mais conhecimentos tiver sobre o assunto, mais a escola contribuirá para amenizar o sofrimento, as angústias e o fracasso das crianças em casa ou no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

APA - American Psychological Association. *Manual de publicação da associação psicológica Americana*, (2020) (p. 428). American Psychological Association.

BARBOSA, Mariana de Barros. (2015). *Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: perspectivas para sua compreensão e superação*. / Mariana de Barros Barbosa. Rio Claro.

BARROS, Patrícia, & SILVA, Fábio Barbirato Nascimento. (2006). Origem e manutenção do comportamento agressivo na infância e adolescência. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(1), 55-66.

BONALS J., GONZÁLEZ A. A (2008) demanda de avaliação psicopedagógica. In: Sánchez-CANO M., BONALS J., eds. *Avaliação psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

BORSA, Juliane Callegaro, & BANDEIRA, Denise Ruschel. (2011). Uso de instrumentos psicológicos de avaliação do comportamento agressivo infantil: Análise da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica*, 10(2), 193-203.

FONSECA, V. (1999) *Insucesso escolar: abordagem psicopedagógica às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. Lisboa: Âncora Editora.

GUIMARÃES, N. M., & PASIAN, S. R. (2006). Agressividade na adolescência: experiência e expressão da raiva. *Psicologia Em Estudo*, 11(1), 89-97. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000100011>

KIRK, S. A. (1962) *Educar crianças excepcionais*. Boston: Houghton Mifflin.

LUCHESI, M. (2009) *Relação Família e Escola e as Contribuições da Psicopedagogia*.

SCALZER, Osana. (2012). *Sobre o olhar do psicopedagogo: a importância desse profissional no âmbito escolar*. São Paulo 2012.

SILVA, V. L. T.; PICCOLO, V. L. N. (2010) Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 23, n. 2, p. 191-211.

SMITH, C.; STRICK, (2012). *Dificuldades de Aprendizagem de A-Z: guia completo para educadores e pais*. Porto Alegre: Penso.

VIDERES, Jaqueline Patrícia de Albuquerque. (2017) *Problematizações sobre distúrbios e dificuldades de aprendizagem na escola* / Jaqueline Patrícia de Albuquerque Videres. João Pessoa: UFPB.

WITTER, G. P. (1999). Samuel A. Kirk: um psicólogo educacional. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 16(1), 66-71.

em que foi defendida. (Centro ou Faculdade e Universidade).



FACULDADE DINÂMICA
A Tecnologia faz a Diferença