

# *Palavras e seus múltiplos sentidos:*

Diálogos  
Inclusivos

Vol. 3



Organizadores:

Rosilene Felix Mamedes  
Hermano de França Rodrigues



**Publicação:**



**ISBN: 978-65-86250-07-7**

ISBN 978-65-86250-07-7



Capa e Projeto Gráfico: Natan Cardoso

Direitos reservados à

**Pá de Palavra**

[O selo de autopublicação da Parábola Editorial]

Rua Dr. Mário Vicente, 194 – Ipiranga

04270-000, São Paulo, SP

pabx: (11) 5061-9262

home page: [www.padepalavra.com.br](http://www.padepalavra.com.br)

e-mail: [producao@padepalavra.com.br](mailto:producao@padepalavra.com.br)

---

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

---

© da edição: Pá de Palavra, São Paulo, dezembro de 2020.

**COMISSÃO EDITORIAL**

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues (UFPB/LIGEPSI)

Prof Dr Aristóteles de Almeida Lacerda Neto (IFMA)

Dra Prof Veridiana Dantas Xavier (Faculdade Santa  
Maria -PB)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Almeida (UFPB)

Prof<sup>a</sup>. Ma. Rosilene Felix Mamedes (UFPB/LIGEPSI)

Prof. Me. Elias da Silva Coelho (IFPE)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karina Corrêa Lelles (UNB)

Esp. Monik Giselle Lira Monteiro (UFPB/LIGEPSI)

Esp. Laís Correia Teófilo de Souza (UFPB)

## **PREFÁCIO**

Este volume da Coleção Palavras e seus Múltiplos Sentidos: Diálogos Inclusivos é fruto de uma parceria entre a Contatos Empreendimentos e a Editora Pá de Parábola com o objetivo de disseminar o conhecimento científico em prol da inclusão em seu contexto amplo e significativo. Nesse sentido, este volume congrega trabalho na esfera da inclusão a partir da perspectiva que incluir vai muito além do que apenas inserir sujeitos em espaços sociais, é preciso entender que este ato é muito além do que oportunizar o acesso, também se faz necessário conceder as garantias para que os sujeitos, cidadãos de direitos, sejam acolhidos em suas especificidades e conduzidos ao aprender, seja no que tange à escola, ou simplesmente, a aprender que são cidadãos, e, por este fato têm direitos que precisam ser respeitados e atendidos em suas necessidades.

Assim, essa obra é fruto de uma coletânea de artigos das mais diferentes esferas com o intuito de publicizar trabalhos que conduzem o viés da inclusão pelos preceitos constitucionais brasileiros, acreditando que a inclusão de forma ampla e exitosa se faz necessária de modo a acolher todos, respeitando os preceitos da equidade dos direitos e deveres de todos perante à diversidade que é constituída a nossa nação.

Assim, convidamos a todos a conhecer o volume destinado aos “Diálogos Inclusivos”.

**Rosilene Felix Mamedes**

**Mestra em Linguística -Proling-UFPB**

**Doutoranda em Letras PPGL- UFPB**

**Empreendedora Educacional**

## SUMÁRIO

GÊNEROS TEXTUAIS NA COMPREENSÃO DO SISTEMA DE PESOS E MEDIDAS EM CLASSES INCLUSIVAS COM SURDOS..... 7

Adriana Moreira de Souza Corrêa – UFCG

EDUCAÇÃO E CUIDADO NA FILOSOFIA DE MARTIN BUBER..... 22

Sharlon Santos de Lucena

DA PERCEPÇÃO À REESCRITA: QUANDO O SUJEITO SOBREVIVE À LINGUAGEM ..... 32

Wanessa de Góis Moreira; Hermano de França Rodrigues

ESTUDO DE CASO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA ESTADUAL ENSINO FUNDAMENTAL JOVELINA GOMES NO MUNICÍPIO DO UIRAÚNA - PB ..... 44

Christianne Nogueira Donato Formiga; Greiciane Pereira Mendonça Frazão; Petrucia Kelly Oliveira Sousa; Roberta Melo de Carvalho; Paulo Henrique Lima Barroso; Rosilene Felix Mamedes

OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS BRASILEIRA: DIREITO À EDUCAÇÃO OU REALIDADE DE EXCLUSÃO?..... 50

Márcia Geam Oliveira Alves; Pablo Machel Nabot Silva de Almeida; Rosilene Felix Mamedes; Herbert Gomes Mendes; Eduarda Lira Amorim; Greiciane Pereira Mendonça Frazão

O DIALOGISMO LINGUÍSTICO E A FUNÇÃO DO INTÉRPRETE EM SALA DE AULA..... 64

Maria da Conceição Augusta; Maria Leni Pessoa de Sousa; Maria Zilda Medeiros da Silva;Renata Oliveira Pessoa da Silva; Rosilene Felix Mamedes

O ATO DE BRINCAR DESENVOLVENDO A APRENDIZAGEM NOS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS (AEES) ..... 81

Amanda Ferreira Barbosa; Rosilene Felix Mamedes

REABILITAÇÃO ORAL COM PRÓTESE PARCIAL REMOVÍVEL: RELATO DE CASO SOBRE UMA ATIVIDADE DE INCLUSÃO SOCIAL..... 93

Aldervan Soares Mariano; Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega

A HISTÓRIA DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HUMANO: UM RECORTE DECORRENTE DA TÉCNICA À TECNOLOGIA.....	108
Herbert Gomes Mendes; Nadja Maria de Menezes Morais; Marcia Geam Oliveira Alves	
MERITOCRACIA: A ORIGEM E UTILIZAÇÃO DO SÍMBOLO .....	117
Herbert Gomes Mendes; Nadja Maria de Menezes Morais; Marcia Geam Oliveira Alves	
O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A CONTRUÇÃO DO CURRÍCULO INFANTIL.....	127
Nadja Maria de Menezes Morais; Christianne Nogueira Donato Formiga; Maria da Conceição Augusta; Tássia Souza de Jesus; Paulo Henrique Lima Barroso	
A CONTRIBUIÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA NA EAD.....	134
Marcos Mendonça Dantas; Vanderson Douglas Tavares dos Santos; Simone Rossi Dantas	
A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA SURDOS: DIFICULDADE DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR/ALUNO .....	147
Vanderson Douglas Tavares Santos; Marcos Mendonça Dantas; Simone Rossi Dantas; Cidilene César de Andrade; Vânia da Silva Araújo	
ÉTICA NA GESTÃO ESCOLAR PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA .....	156
Simone Rossi Dantas; Marcos Mendonça Dantas; Vanderson Douglas Tavares dos Santos	
A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL 1 .....	165
Camila de Oliveira Barbosa; Rosilene Felix Mamedes	
TRABALHANDO COM CONCEITOS DE DIVERSIDADE ÉTNICA E RACIAL EM PERNAMBUCO .....	174
Flaviano Batista Ferreira	
UMA REFLEXÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO/TIC NA PRÁTICA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS .....	182
Michele Serafim dos Santos	

INCLUSÕES E EXCLUSÕES: IMPACTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PARAÍBA .....	191
David Espínola Batista ; Flávia Melina Azevedo Vaz Santos; Fabricio de Lima Bezerra Silva	
PANORAMA HISTÓRICO: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DO ALUNO SURDO .....	204
Juliana Campos Francelino	
CONFLUÊNCIA ENTRE CAPITAL SOCIAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA DESIGUALDADE SOCIAL .....	222
Larissa Amaro dos Santos	
TRADUÇÃO/ INTERPRETAÇÃO COMENTADA NA ÁREA DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL E CIDADANIA: A INCLUSÃO DE SURDOS NO MERCADO DE TRABALHO EM RECIFE.....	233
Charlene de Lima Alexandre da Silva; Juliana Soares Vanderley; Rosilene Felix Mamedes	
ESTUDO SOBRE SITUAÇÕES, CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO ESTRESSE NO EXERCÍCIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	255
Charlene de Lima Alexandre da Silva	
A HOMOGENEIDADE MORFOLÓGICA DO SUBSTANTIVO DA LÍNGUA PORTUGUESA E NA LIBRAS.....	269
Natália Helena Nery e Silva; Rosenice de Lima Gabriel	
INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	276
Maria das Graças da Silva Aquino; Janilda Ferreira da Silva; Robéria Gonçalves dos Santos; Vanessa da Silva Balbino; Rosilene Felix Mamedes	
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -QPEJA: POR UMA POLÍTICA SOCIAL EMANCIPATÓRIA .....	284
Cidilene César de Andrade; Regina Celi Delfino; Maria Conceição Silva Lima	
REFLEXÕES SOBRE OS ENCAMINHAMENTOS DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA- PB EM TURMAS DE 2º ANOS.....	299
Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante	

## **GÊNEROS TEXTUAIS NA COMPREENSÃO DO SISTEMA DE PESOS E MEDIDAS EM CLASSES INCLUSIVAS COM SURDOS**

Adriana Moreira de Souza Corrêa – UFCG

### **1 INTRODUÇÃO**

A inclusão de alunos surdos nas classes inclusivas brasileiras requer a revisão das estratégias e instrumentos utilizados para favorecer a compreensão desses educandos. Mas para tanto necessita da seleção de materiais que sejam produzidos na perspectiva bilíngue. Essa revisão de estratégias visa atender as necessidades dos ouvintes que se comunicam por meio da Língua Portuguesa - LP escrita e dos surdos que interagem, prioritariamente, através da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Na atualidade, nos comunicamos por várias linguagens que se inter cruzam para formar as mensagens e os sentidos que construímos por meio delas. Diante disso, o uso de textos multissemióticos e multimodais (pistas que facilitem a visualização e aprendizagem como textos, imagens e vídeos, por exemplo) podem atuar como ferramentas para viabilizar o trabalho com o texto além de desenvolver diferentes habilidades necessárias para a interação social do estudante.

Diante do exposto, a investigação visa discutir a utilização dos gêneros encarte de supermercado, embalagem de alimento e receita culinária para a compreensão do gênero textual, do sistema de pesos e medidas. Além disso, discutem também outras habilidades para surdos e ouvintes que estudam em classes inclusivas.

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório com a análise dos dados apoiados na teoria dos letramentos de Rojo (2012). Utilizando uma abordagem qualitativa, identificamos na literatura, materiais e estratégias didáticas que podem otimizar o trabalho com os gêneros supracitados. Desse modo, o texto e sistema de pesos e medidas possa ser abordado em uma perspectiva bilíngue e interdisciplinar.

O trabalho está dividido em duas seções: Uma delas apresentando os gêneros textuais e letramentos; e a outra destacando o trabalho com gêneros para mediar o aprendizado do sistema de pesos e medidas. Enquanto a primeira apresenta temáticas relacionadas à base teórica envolvida nas discussões, a segunda aborda questões da prática pedagógica.



## **2 GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTOS**

Nesta pesquisa, utilizaremos o conceito apresentado por Fávero e Koch (2012, p. 34) no qual o texto se constitui em manifestações da capacidade textual do ser humano como poemas, músicas, pinturas ou outras formas de arte, isto é, qualquer tipo de comunicação realizado por meio de signos. Esse conceito contempla muitos textos que são compostos por diferentes sistemas de signos que interagem para compor o sentido e, por isso, são denominados de multissemióticos (ROJO, 2012).

Para realizar a significação desses textos, faz-se necessário compreender dois conceitos: o de alfabetização e o de letramento. Para Soares (2004) a alfabetização, no sentido tradicional, pressupõe o conhecimento do sistema alfabético e associa-se às práticas de decodificação. Contudo, surgiu a necessidade de além do domínio do código, a apropriação dos comportamentos e das habilidades necessárias para interagir em situações nas quais a leitura e a escrita estejam envolvidas, ou seja, os letramentos.

Considerando a variedade de signos e os modos de representação desses signos (que chamamos de modalidades), Rojo (2012) assume que as comunicações na atualidade requerem multiletramentos. Esses, para a autora, são novas práticas de leitura e escrita pautadas na emergência de novas ferramentas que ultrapassaram a comunicação pelo meio impresso e que integram outras linguagens na sua composição.

Contudo, a investigadora assevera que este processo pode ser viabilizado pelas tecnologias digitais ou não. Consideram a tipografia, marcas de negrito, disposição do texto como elementos que exigem multiletramentos para serem compreendidos e utilizados.

Esses textos, construídos a partir de linguagens multissemióticas estão presentes em atividades da vida cotidiana, mas que para utilizá-los com proficiência são necessários diferentes conhecimentos. Nessa perspectiva, os saberes necessários para a vivência dessas práticas precisam ser trabalhados de maneira interdisciplinar na própria escola. Assim, é possível ressignificar o conhecimento prévio que o estudante traz, a fim de tornar esse conhecimento mais integrado com às suas experiências e, conseqüentemente, mais significativo.

O conceito de aprendizagem significativa foi criado por Ausubel (1918 a 2008) e, para o autor, compreende o processo de criar associações do novo saber com o conhecimento que o aprendiz já internalizou. Fernandes (2011, p. 1 - 6), ao discorrer sobre a temática, diz que essa apropriação do conhecimento ocorre da seguinte forma:

Quando uma nova ideia se relaciona aos conhecimentos prévios do indivíduo. Motivado por uma situação que faça sentido, proposta pelo professor, o aluno amplia, avalia, atualiza e reconfigura a informação anterior, transformando-a em nova.

Dessa maneira, a discussão será pautada em três gêneros utilizados amplamente na esfera social que podem ser trabalhados na escola inclusiva, o que favorece o ensino de surdos e ouvintes. Para Koch (2015), os gêneros são esquemas e estruturas de interação que alicerçam a organização da linguagem e que emergem de diferentes práticas comunicativas. Os gêneros textuais são construídos pelos participantes dessas comunicações, sendo determinados tanto pelas relações sociais entre os indivíduos que interagem quanto por seus propósitos comunicativos.

Diante do exposto, podemos afirmar que o encarte de supermercado, embalagem de produto e receita culinária são gêneros textuais empregados em situações comunicativas específicas, com escopos definidos. Assim, para atribuir-lhes significado e utilizá-los de forma adequada, é preciso compreender a sua estrutura e função. O intuito é de favorecer a identificação das informações necessárias, minimizando os ruídos que possam existir na comunicação. Por esta razão, destacaremos as principais características de cada um dos três gêneros apresentados nessa investigação.

O primeiro, o encarte de supermercado, é um texto informativo composto por informações verbais e não verbais organizado com o objetivo de convencer o leitor a adquirir determinados produtos em um estabelecimento específico. Entre as informações contidas nele, destacamos o nome e endereço do local de venda; o valor; a imagem,=; a descrição e/ou nome do e/ou dos produtos; e, eventualmente, o período no qual os preços são válidos.

O segundo corresponde à embalagem de produto. Ela é produzida para exposição em prateleiras e, geralmente, é composta por elementos verbais e não verbais, dispostos de modo a persuadir o leitor à compra. Em sua composição, encontramos a marca do produto; o nome da empresa; a especificação do produto, como por exemplo, “salgadinho de milho”; os elementos icônicos (desenhos e cores) e, elementos opcionais, como o slogan da marca” (CARDOSO, 2006, p. 3).

Parte das informações contidas nas embalagens dialogam diretamente com o encarte de supermercado, tendo em vista que este último é composto por imagens de produtos: as fotos das embalagens, sendo acompanhadas ou não do produto em si.

O terceiro é a receita culinária. Trata-se de um texto injuntivo que visa orientar o preparo adequado de determinado alimento. Por isso, precisa ser produzido em linguagem clara e precisa. Os elementos essenciais são: o nome da receita/prato; os ingredientes e o modo de fazer. Entretanto, podem apresentar ainda o tempo de preparo e o rendimento (OLIVEIRA; CASTRO, 2008). Nesses gêneros podemos encontrar diferentes estruturas textuais e semioses na composição, além de explorar o sistema de pesos e medidas, que discutiremos adiante.

### **3 TRABALHO COM GÊNEROS PARA MEDIAR O APRENDIZADO DO SISTEMA DE PESOS E MEDIDAS**

Após compreender o que é um gênero textual e os três tipos apresentados nessa discussão, faz-se necessário apresentar o sistema de medidas. Para que possamos passar à discussão dos materiais e estratégias que medeiam a aprendizagem.

#### **3.1 SISTEMA DE PESOS E MEDIDAS**

O sistema de pesos e medidas surge com as primeiras civilizações para delimitar espaços, produtos de trocas comerciais, entre outras ações sociais desenvolvidas pelos diferentes povos. No entanto, apenas em 1789, na França, surgiu o sistema decimal, composto por três unidades básicas de medida: o litro, o metro e o quilograma. Em 1960, foi substituído pelo Sistema Internacional de Medidas (SI) - mais complexo e abrangendo unidades além daquelas utilizadas no comércio. O SI foi adotado no Brasil em 1962, mas tornou-se obrigatório no nosso país apenas em 1988 (FREITAS, 2008).

Amplamente utilizado nas relações sociais, esse sistema compõe as interações cotidianas dos indivíduos, dentre as quais destacaremos a compra e o preparo do alimento. Trata-se de atividades relativamente interligadas, realizadas pelos estudantes e os familiares que compreendem gerações anteriores. Gerando assim, conhecimentos tácitos que o estudante se apropria fora do ambiente escolar.

#### **3.2 TRABALHANDO O SISTEMA DE MEDIDAS NA ESCOLA INCLUSIVA**

O trabalho com pesos e medidas implica em relações que são conhecidas por surdos e ouvintes que participam dessas práticas de letramento. São interações viabilizadas por essa linguagem amplamente estudada na disciplina de matemática. Sobre os conhecimentos matemáticos que os surdos dispõem quando chegam à escola, Lobato

e Noronha (2013) dizem que eles dispõem de conhecimentos que os possibilitam ordenar, quantificar e medir tendo em vista que desenvolvem estratégias para interagir com esse sistema a partir das interações que desenvolvem no meio social.

Contudo, as estudiosas advertem, parafraseando-as: para que o aluno surdo possa exercer a cidadania, é preciso viabilizar um ambiente escolar que possibilite a sistematização dos saberes adquiridos no ambiente social. Assim, possibilita ao aluno a capacidade de calcular, medir, raciocinar, argumentar e tratar informações estatisticamente em seu cotidiano (LOBATO; NORONHA, 2013, p. 5).

É notório que as ações educativas citadas pelos autores requerem um ambiente linguístico no qual a Libras seja uma língua utilizada na instrução. Miranda e Miranda (2011), Bertoli (2012) e Lobato e Noronha (2013) ressaltam a importância da Libras para mediar as situações ensino-aprendizagem que envolvam alunos surdos. Desse modo, como a Libras e a Língua Portuguesa são sistemas de comunicação construídos por signos linguísticos e por gramáticas diferenciadas, o docente da sala inclusiva precisará da mediação do intérprete da Libras para intermediar estas situações educacionais.

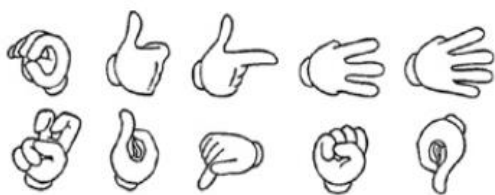
Para tanto, será necessário garantir a presença do intérprete da Libras que é o profissional de apoio (BRASIL, 2010a) apto a realizar a tradução e a interpretação entre o par linguístico Libras e Língua Portuguesa (BRASIL, 2010b).

Miranda e Miranda (2011) apontam que os desafios para o aprendizado do surdo centram-se na interação entre o conhecimento linguístico e o cognitivo. Sobre isso ressaltam que o professor deve ser um profissional reflexivo, capaz de criar situações que contribuam para o seu desenvolvimento. Essas estratégias são fundamentais na estimulação cognitiva, mas não desrespeita as características individuais de aprendizado.

Silva *et al* (2007) ressaltam que ser surdo é compreender o mundo de maneira visual. Em face disso, é relevante que o docente utilize textos que mesquem informações verbais e não verbais (visuais) que contribuam para o processo de significação dos textos e das relações sociais mediadas por eles. Nesse sentido, as situações de ensino devem ser planejadas em uma perspectiva inclusiva, bilíngue, multissemiótica e significativa.

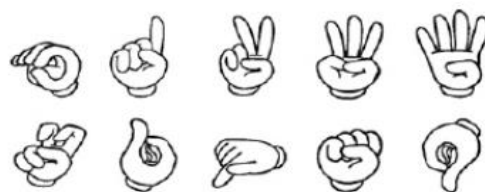
Bertoli (2012) e Dada (2012) afirmam que, na aprendizagem matemática, a dificuldade na diferenciação entre a representação em Libras dos números cardinais, quantitativos e ordinais são frequentemente observadas nesses alunos. Isso porque, para os ouvintes, não há diferença na representação dos dois primeiros tipos. Veja a representação, em Libras, dos números cardinais e os quantitativos nas figuras 1 e 2.

Figura 1 – Números cardinais em Libras



Fonte: Silva et al. (2014, p. 41)

Figura 2 - Números quantitativos em Libras



Fonte: Silva et al. (2014, p. 41)

Dada (2012) no relato da sua experiência de ensino de surdos destaca que foi preciso realizar atividades para esclarecer esta diferenciação antes de trabalhar outros conteúdos. Nesse sentido, a autora realizou atividades envolvendo diferentes linguagens: o desenho do sinal em Libras, a nomenclatura em Língua Portuguesa, a representação matemática (numeral) e a indicação da quantidade através da repetição de objetos.

### 3.3 TRABALHO COM ENCARTES DE SUPERMERCADO E EMBALAGENS

A fim de tornar o conhecimento significativo, Dada (2012) desenvolveu com o grupo denominado de Projeto Mercado, que consistiu na organização de um mercado fictício, utilizando encartes de supermercado e embalagens com as quais os alunos efetivavam compras, objetivando que se apropriassem do sistema monetário. Nessa atividade, os alunos manusearam cédulas e moedas associando os valores e operações.

Apesar de o foco da atividade consistir na compreensão do sistema monetário e das operações matemáticas envolvidas no pagamento e troco, nesse momento, os alunos puderam observar que diferentes produtos são medidos de acordo com as suas características. Os líquidos são medidos em litros; os sólidos em metros ou quilos a depender da forma e densidade. Além disso, tiveram contato com as frações dessa unidade de medida. No âmbito do texto, os alunos vivenciaram a interação verbal para a efetivação da compra, leitura de embalagens, de encartes, entre outras atividades.

O trabalho apresentado por Dada (2012) pode ser realizado com toda a classe sem a necessidade de que a turma saia do ambiente escolar, entretanto, ressaltamos que a vivência em situações reais, como uma aula de campo em um supermercado tendem a ser também muito proveitosas. Assim, o professor pode iniciar a discussão a partir do encarte e estendê-la durante a visita ao estabelecimento indicado no texto (de preferência, próximo à escola).

Neste momento didático, os alunos entram em contato com as diferenças entre os sistemas de medidas e essas observações podem ser registradas através de texto escrito ou de desenho, em quadros que correspondam a cada unidade de medida. Para turmas maiores, a comparação entre os produtos também seria relevante. Nesses momentos, discussões sobre a verificação da validade do produto, a diferença entre preços e marcas podem ser inseridas, ensejando uma reflexão crítica sobre o consumo.

Compras relativas a determinados produtos, como frutas, por exemplo, seria um momento propício para que o professor (regente da classe ou de Libras) ensinasse os sinais referentes a cada alimento, ampliando a comunicação entre surdos e ouvintes. Realizando essas propostas, o professor possibilita a aquisição das duas línguas no ambiente escolar em uma perspectiva bilíngue e inclusiva.

### 3.4 TRABALHANDO COM RECEITAS

Finalizadas as atividades de compra, pode ser proposto um momento para o preparo das receitas. Nesse processo, vários materiais auxiliam o professor a realizar essas atividades em classe e planejar outros exercícios nos quais o aluno surdo possa responder com autonomia, tendo em vista que traz elementos em Libras.

Os ouvintes também podem ser incentivados a realizar as mesmas tarefas, o que seria valioso para expandir o vocabulário em Libras e para que eles pudessem estar atentos aos elementos não verbais que compõem o texto, elementos imprescindíveis para a sua significação.

Retomando as particularidades do ensino de surdos, vemos que o intérprete da Libras atende ao aluno em classe. Isso implica dizer que nas atividades de complementação de estudos (geralmente realizadas no âmbito familiar), o estudante muitas vezes se encontra sozinho na sua interação com a Língua Portuguesa.

Essa situação se agrava devido a opção linguística das pessoas que interagem diretamente com o surdo. De acordo com Slomski (2010) essa solidão de interação do aluno surdo através da língua portuguesa, compõe cerca de 90 a 95% dos casos, por famílias com pais ouvintes. Por isso, pais (usuários de uma língua oral) e filhos (que interagem com maior habilidade através da Libras) não compartilham a mesma língua materna, dificultando o acompanhamento dos estudos escolares.

Dessa forma, a utilização de recursos bilíngues pode incentivar a autonomia do surdo na realização das tarefas e ampliando seus momentos de estudo. Contudo, é preciso

ressaltar que a seleção desses recursos deve ser realizada em parceria com o intérprete da Libras. Este, como ser proficiente na língua, ele está apto a avaliar a qualidade do uso dessa língua. Não queremos dizer, com isso, que diferentes variações da língua devam ser excluídas das práticas educativas em favor do uso da modalidade formal.

Nossa preocupação se volta para as produções de iniciantes no aprendizado da Libras, que eventualmente, tragam sinalizações truncadas (difíceis de compreender pela sua organização gramatical, execução dos sinais entre outros elementos) que possam se tornar obstáculos para a compreensão do surdo.

### **3.4.1 Sequências de atividades disponíveis na *internet***

Soares (2014) traz em seu *blog* uma proposta de atividade envolvendo a receita de torta de banana. Para isso, ela se utilizou de um vídeo caseiro postado gratuitamente no *site* de compartilhamento de vídeos *YouTube* e que pode ser acessado sem ônus.

Abaixo do vídeo há a descrição de uma proposta de atividade a ser realizada pelo docente que é adequada a usuários proficientes em Libras, seja no momento do Atendimento Educacional Especializado – AEE ou em estudos domiciliares (desde que mediada por usuários da Libras), pois não traz a tradução para o Português ou a legenda. De acordo com o parágrafo primeiro do Decreto nº 7.611/2011, o AEE é:

compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Após uma pesquisa em diferentes *sites* na *internet* que disponibilizam material gratuitamente, selecionamos dois recursos que podem ser produtivos para o ensino desse gênero: os vídeos de receitas com Libras e o livro de receitas impresso. Contudo, o professor pode encontrar outros recursos e adaptá-los ou mesmo confeccionar materiais a partir da necessidade identificada em classe.

### **3.4.2 Receitas bilíngues em vídeo**

O canal do *YouTube* denominado “Chef cenoura: cozinhar é dar amor” foi criado em 2015 e disponibiliza 43 receitas.<sup>1</sup> Os textos em vídeo envolvem a LP na modalidade (oral), a interpretação simultânea (quase no mesmo momento da fala) para a Libras e, em alguns momentos, palavras na LP (escrita). O vídeo é gravado no ambiente de uma cozinha na qual um homem e uma mulher (ambos ouvintes), ensinam a fazer receitas rápidas.

Enquanto o homem apresenta a receita na modalidade oral da LP, a mulher realiza a interpretação simultânea (no decorrer da fala do enunciador) da receita para a Libras. Cada vídeo apresenta, geralmente, a seguinte composição: apresentação da abertura/vinheta do canal, apresentação dos *YouTubers*, nome da receita, ingredientes, modo de preparo do alimento.

A apresentação da abertura/vinheta do canal mescla imagem em movimento e áudio que remetem ao ato de compra no supermercado e chegada à casa para o preparo. Esta etapa é apresentada em preto em branco, diferenciando os dois momentos do vídeo. A seguir é mostrado o nome da receita através de uma imagem estática da receita pronta acompanhada do título em LP (figura 3).

Figura 3 – Nome da receita



Fonte: Dable e Dable (2016)

Figura 4 – Ingredientes



Fonte: Dable e Dable (2016)

Figura 5 – Modo de preparo



Fonte: Dable e Dable (2016)

Na sequência, são dispostos os ingredientes, representados por meio da imagem em movimento associada às respectivas representações (palavras) em LP (figura 4). Por fim, o modo de preparo (contendo imagem em movimento), elementos que compõem o gênero injuntivo (figura 5).

Por meio do vídeo, surdos e ouvintes compreendem a estrutura da receita e identificam uma situação de uso social do gênero vivenciado hodiernamente. Simultaneamente, formas diferenciadas de medida, sendo estas mais precisas como litro, quilo, são utilizadas juntamente a outras que não necessitam de tanta precisão, como a

<sup>1</sup> Dados coletados em 08/02/2019.



colher de chá rasa, a colher de sopa cheia entre outras. É possível, por meio dessa atividade, compreender diferentes formas de medir e seus contextos de uso.

É importante também que o docente estimule o estudante a vivenciar a produção da receita, o que pode ser realizado no ambiente escolar ou em casa. A finalidade é manter uma conexão entre o aprendizado formal e as contribuições na extensão de oportunidades de aprendizado no âmbito familiar. Para as tarefas realizadas em casa, os vídeos construídos na perspectiva bilíngue podem ser um recurso importante para que pais e filhos possam compartilhar a realização da tarefa, em especial, em famílias compostas por pais ouvintes.

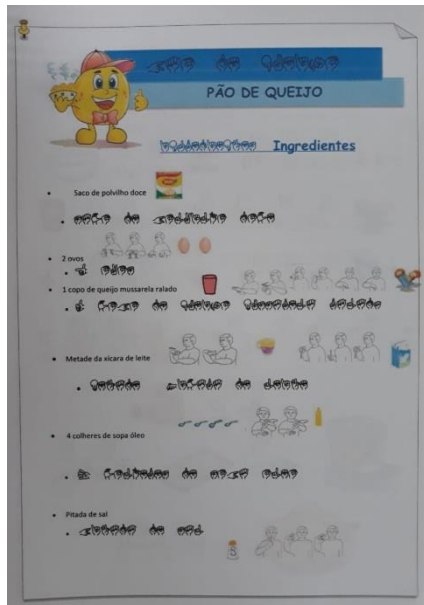
O registro escrito também é fundamental para desenvolver a habilidade de registro na LP estimulando o aprendizado dessa língua pela turma. Assim, o docente pode pedir que os alunos tragam, por escrito, a receita predileta que é preparada por um membro da sua família, seja para compor um livro ou um mural. Momentos de degustação também podem ser combinados com a turma e, com esta tarefa, o professor estimula a ligação entre os conhecimentos da escola e da família, valorizando as diferentes culturas e saberes da comunidade.

### **3.4.3 Livro de receitas multimodal e bilíngue**

O livro ou o caderno de receitas, como o próprio nome já diz, traz uma sequência de receitas e é encontrado em muitas famílias. No entanto, enquanto o livro de receitas traz temas gerais, nem sempre do agrado do interessado. Mas, o caderno é mais personalizado e é geralmente ser construído pelo próprio usuário, traz as receitas selecionadas por ele. Identificamos em um *site*, um livro de receitas multimodal disponibilizado gratuitamente, em formato PDF. Assim, ele pode ser utilizado de modo digital, com o auxílio de *tablets* ou *smartphones* ou de modo impresso.

O livro é composto por 21 receitas nas quais as semioses envolvidas são: imagens dos alimentos; sinal em Libras; registro da datilologia e o texto em Língua Portuguesa, conforme podemos ver nas figuras 6 e 7. A datilologia corresponde a representação, em Libras, das letras do alfabeto que compõem as palavras (CHOI et al., 2013) conforme vemos na seção ingredientes, imediatamente abaixo da escrita em Língua Portuguesa.

Figura 6 – Ingredientes da receita



Fonte: Zogby (2019, p. 25).

Figura 7 – Como fazer



Fonte: Zogby (2019, p. 26).

Observamos que as quantidades são representadas em Libras e associadas à imagem ou à sua repetição e em Língua Portuguesa na modalidade escrita. Contudo, enquanto na parte dos ingredientes vemos a presença maior da Língua Portuguesa, na seção intitulada “Como Fazer”, a Libras e os recursos visuais são predominantes.

Para identificar os ingredientes, destacamos a presença de três tipos de imagens: a do alimento, do utensílio doméstico/de cozinha para medição ou eletrodoméstico usado para o preparo do alimento, da execução do sinal em Libras e da datilologia.

Nesse sentido, o livro de receitas é utilizado para a compreensão das características do gênero e para o estímulo de diferentes formas de registro. O professor pode pedir que os alunos reescrevam o livro em português ou, para dar sequência a atividade com desdobramentos no seio familiar proposta com os vídeos, o docente poderia sugerir que a receita caseira seja reescrita na perspectiva deste livro. Para isso, o professor precisa indicar um dicionário bilíngue (Libras/ LP) e, caso a atividade seja realizada como atividade de complementação (em casa) atuaria como motivador para o aprendizado da Libras pelos familiares.

É importante que o educador proponha atividades para a classe que tenha desdobramentos em casa, com a sua família, como forma de ampliar o tempo e as

oportunidades de estudo, além de estimular o compartilhamento, com os responsáveis, dos conhecimentos trabalhados na escola.

Em classe, é relevante mesclar atividades que podem ser realizadas de forma individual ou em grupo, desde que elas envolvam surdos e ouvintes e diferentes mídias. É possível ainda, sugerir a construção de vídeos sobre receitas, por exemplo, e postadas no *YouTube* que não cobra pela hospedagem do vídeo. Entretanto, é necessário o consentimento de todas as pessoas que aparecem nas imagens a fim de evitar constrangimentos.

Por meio do uso dessas estratégias, o aluno surdo poderá interagir com os colegas, com a família e se apropriar do conhecimento de forma situada. Góes (1996) destaca que o referencial histórico e cultural dos indivíduos também se constitui por meio da linguagem. Por meio dela é possível a internalização de formas culturais que organizam as atividades humanas e, vivenciando essas práticas sociais, o surdo transforma qualitativamente os modos de pensar e de agir no mundo.

Diante disso, a escola tem um papel fundamental, assim, nas palavras de Resende (2015, p. 14):

Uma escola bilíngue, não pode se pretender bilíngue unicamente pelo uso da Libras como língua de instrução. Os estudantes devem poder se comunicar e interagir em todo o espaço escolar na língua de sinais. Esta língua precisa ser valorizada no espaço escolar, tendo um *status* positivo como língua, não sendo apenas considerada como língua instrumental – instrumento para o ensino aprendizagem do aluno surdo.

Diante do exposto, o bilinguismo e a inclusão na escola regular são atividades complementares, tendo em vista que a escola que se propõe a ser inclusiva para os surdos precisa aceitar, valorizar e estimular as interações tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa. No que se refere aos multiletramentos, ressaltamos que a habilidade de compreender e produzir mensagens compostas por diferentes linguagens é essencial em um mundo no qual a tecnologia possibilita o contato com diferentes tipos e formatos de textos.

Desse modo, para participar ativamente dessa sociedade, é necessário desenvolver habilidades para adequar o texto aos diferentes suportes e às diversas situações comunicativas. Além disso, o aluno pode perceber que os conteúdos trabalhados na escola serão requeridos de maneira interdisciplinar nas práticas sociais vivenciadas por ele, requerendo práticas mais significativas de ensino.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho na perspectiva inclusiva com surdos engloba um olhar diferenciado sobre as práticas pedagógicas de modo a acolher o estudante e a sua língua. Assim, buscar ferramentas que possibilitem trabalhar a Libras e a Língua Portuguesa nas classes inclusivas compreende uma atitude fundamental para o docente que assume a opção por esta proposta educacional.

Para tanto, a apresentação de recursos multissemióticos podem contribuir para a internalização do sistema linguístico, para a compreensão da leitura de textos que envolvem recursos verbais e não verbais, bem como, para o trabalho com diferentes conteúdos abordados na escola.

Diante das discussões apresentadas nesta investigação, observamos que há materiais disponíveis, de baixo custo, que podem favorecer a prática inclusiva, mediando o aprendizado de conteúdos e estimulando a criação de grupos de interlocutores que se utilizam da Libras para a interação com o surdo. Dentre esses grupos, destacamos a família e a escola, dois grandes espaços de socialização que o estudante faz parte.

Essas práticas precisam ser situadas e significativas, baseando-se nas experiências que o aluno dispõe e no conteúdo trabalhado na escola, para que ele possa ressignificar as interações comunicativas. Nesse contexto, o ensino de assuntos que compreendem as disciplinas de português (gênero) e matemática (pesos e medidas) podem ser mediados por práticas sociais vivenciadas pelos estudantes, no ambiente escolar ou fora dele, tornando a aprendizagem significativa.

No entanto, ressaltamos que a utilização destes recursos não substitui a mediação linguística proporcionada pelo intérprete da Libras, profissional que deve atuar em parceria com o professor da classe regular, nas situações que envolvem o referido sistema linguístico sinalizado.

Em face do exposto, consideramos que, com pesquisa, parceria e criatividade, é possível realizar atividades que contemplem surdos e ouvintes na classe regular, utilizando os sistemas linguísticos utilizados pelos alunos, respeitando as particularidades tanto da Libras quanto da Língua Portuguesa.

#### **REFERÊNCIAS**

BERTOLI, V. O ensino de matemática para alunos surdos. In: Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia, III, 2012. Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: UTFPR, 2012.

BRASIL. **Nota Técnica nº 19**, de 08 de setembro de 2010, Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Disponível em:

<<https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/profissionais-de-apoio-para-alunos-com-deficiencia-e-tgd-matriculados-nas-escolas-comuns-nota-tecnica-192010-mecseespgab/>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.319**, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 02 mar. 2019.

CARDOSO, M. A. O suporte do gênero embalagem de produtos alimentícios no contexto escolar: a produção textual numa perspectiva de letramento. In: Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul – *CELSUL*, VII, 2006. Pelotas. **Anais...**Pelotas: EDUCAT, 2006.

CHOI, D. **Libras**: conhecimento além dos sinais. PEREIRA, M. C. da C. (org.) São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

DABLE, D.; DABLE, F. **Panqueca fácil**: cozinha inclusiva/ receitas em Libras. 2016. (2min 2s). Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=YiwRPhAd-0s>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

DADA, Z. Matemática em Libras. **Revista Virtual de Cultura Surda**. Petrópolis, n. 9, p. 1-17, 2012. Disponível em: <<https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/Artigo%2006%20da%20RVCSD%20n%C2%BA%2009%20ZAN%C3%9ABIA%20DADA.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

FAVERO, L. L.; KOCH, I. V. **Linguística Textual**: uma introdução. 10 ed. São Paulo; Cortez, 2012.

FERNANDES, E. David Ausubel e a aprendizagem significativa. In: **Nova Escola**. Ed. 248, 2011, p. 1 - 6. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

FREITAS, E. A. **Matemática**: Conhecendo as unidades de medida – Parte I. Natal: SEDIS/UFRN, 2008.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas/ SP: Editora Autores Associados, 1996.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2 ed. São Paulo; Cortez, 2015.

LOBATO, M. J. S.; NORONHA, C. A. O aluno surdo e o ensino de matemática: desafios e perspectivas na escola regular de ensino em Natal – RN. In: Congresso Internacional de Ensino

de Matemática, VI, Canoas. **Anais...** Canoas: ULBRA, 2012. Disponível em: <  
<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/view/815/69>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

MIRANDA, C. J. de A.; MIRANDA, T. L. de. O ensino de matemática para alunos surdos: quais os desafios que o professor enfrenta? **Revemat**: Revista Eletrônica de Educação Matemática. Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 31 – 46, 2011.

OLIVEIRA, J. B. A.; CASTRO, J. C. J. **Usando textos na sala de aula**: tipos e gêneros textuais. 3 ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

RESENDE, A. A. C. de. **Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue**. 2016. (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade de São Carlos. 148 p.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, F. I. et al. **Aprendendo Língua Brasileira de Sinais como segunda língua**: Nível básico. Santa Catarina: NEPES, 2007.

*SLOMSKI, V. G. Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, N. **Como trabalhar culinária em Libras**. 2014. Disponível em:<  
<http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com/2014/07/como-trabalhar-culinaria-em-libras.html>>. Acesso em: 03 mar 2018.

ZOGBY, S. **Receitas em Libras**. Disponível em:<  
<https://www.passeidireto.com/arquivo/52841957/receitas-em-libras>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

## EDUCAÇÃO E CUIDADO NA FILOSOFIA DE MARTIN BUBER

Sharlon Santos de Lucena<sup>2</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo trataremos da filosofia do diálogo de Martin Buber (1878 - 1965), abordando o seu impacto na perspectiva da educação para o cuidado no século XXI. Explicitaremos o fato de que a educação para o cuidado, reconhece na relação *Eu-Tu* a origem do impulso ético como um projetar-se no mundo. Tal compreensão deve ser refletida e ensinada a todos os seres humanos, sem distinções. Consequentemente, analisaremos o papel da reciprocidade nas relações entre um *Eu* e um *Tu*, bem como a responsabilidade generosa por um *Tu*, enquanto o caminho que conduz à maturidade pessoal.

Notadamente, entre os filósofos do século passado que pensaram acerca do amplo e sugestivo âmbito do existir humano, destacamos Martin Buber. Interessa-nos recordar sua antropologia filosófica e pensar sua influência na educação para o cuidado, livres dos preconceitos humanos. No âmago da comunicação e da existência humana, o autor situa o diálogo com os outros seres humanos como caminho para promover o desenvolvimento de si mesmo e do conhecimento de mundo.

A principal contribuição deste pensador judeu ao pensamento pedagógico é o princípio dialógico como única possibilidade humana de acesso ao *Ser*. Sua filosofia do diálogo é a chave para desmistificar a ideia de autossuficiência, o qual tem influenciado profundamente a maneira moderna de entender o encontro educativo, desde a perspectiva da educação para o cuidado.

Educar para o cuidado considera que o ser humano se desenvolve na relação com o mundo e que a ação de projetar a própria existência requer a presença efetiva e afetiva da existência de outras pessoas. Para compreender quem somos e o que é para nós, torna-se imprescindível considerar as relações dialógicas que estabelecemos com os outros semelhantes a nós, desde a sua identidade e sua diferença. Desse modo, reconhecemos que necessitamos ser diante de um *Tu* para ser um *Eu* (BUBER, 2010).

Nestas linhas se pretende argumentar que a educação para o cuidado compreende o encontro humano e a resposta afetiva derivada desse acontecimento como algo

---

<sup>2</sup> Mestrando em Filosofia pelo PPGF/UFPB, pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Metafísica e Linguagem GEPML/ UFPB, professor do curso de Pedagogia da Faculdade Três Marias – FTM.

constitutivo da existência, conforme a pensou Buber. A educação para o cuidado recupera a filosofia do diálogo esquecida no percurso da história do ocidente. Trata-se de reconstituir seu pensamento e sua proposta educativa para descrevermos fenomenologicamente a relação de cuidado justificando a origem da ética humana concebida como cura.

## **2 ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA BUBERIANA**

Martin Buber publicou em 1920 a formulação básica de sua obra “*Eu e Tu*”, apresentando sua filosofia do diálogo que irá reelaborando e desenvolvendo posteriormente em outros textos. Toda sua obra assume claramente o caráter dialógico e recíproco da existência humana. Dessa maneira, o filósofo edificou seu pensamento sobre a base de uma antropologia filosófica que escapa de outras posturas presentes em seu momento histórico, dentre elas o coletivismo e o individualismo (BUBER, 2010).

A antropologia buberiana supera o individualismo porque não enaltece a solidão humana e ultrapassa o coletivismo porque não dispensa o ser da responsabilidade para com a própria vida. Assim, o pensador defende que o desenvolvimento da própria individualidade se dá em relação a uma realidade afetiva, social e cultural que nos vincula ao mundo e nos liberta do fechamento de si em si. A esse respeito, Buber (2009) dirá em sua filosofia do diálogo que somente começamos a pisar em um solo verdadeiro quando nos descentramos.

Como já entrevimos na introdução, a principal e mais original contribuição que Martin Buber deu à teoria do conhecimento contemporânea diz respeito à sua preocupação por entender a experiência humana fundamentada no encontro dialógico. Em mais de uma ocasião, referiu-se ao seu fazer filosófico com a expressão de ontologia fundamental do “*Zwischen*” (entre), sendo esse o âmbito ontológico da linguagem do diálogo. Neste sentido dirá o filósofo:

[...] os homens se comunicam um-com-o-outro tal como são. Não importa que um diga ao outro tudo que lhe ocorre, mas, importa, unicamente, que ele não permita que entre ele e o outro se introduza sub-repticiamente alguma aparência. Não importa que um ‘se abandone’ perante o outro, mas, importa que ele permita ao homem com o qual se comunica de participar do seu ser. É a autenticidade do inter-humano que importa; onde ela não existe, o humano também não pode ser autêntico. (BUBER, 2009, p. 143)

A filosofia de Buber se edifica sobre a vivência da relação interpessoal que busca uma explicitação das implicações teóricas do fato da experiência intersubjetiva percebida



na presença do outro, como um *Ser* outro que *Eu*. O pensador explica a natureza do ser humano baseado na dinâmica do encontro. Seu método começa com a execução do ato vital que se caracteriza pela imediatez e pela reciprocidade. Para termos existirmos como autênticos seres humanos necessitamos do diálogo com um *Tu*. A humanização se dá na presença de um *Tu* diante um *Eu*, que nos obriga a uma responsabilidade com o outro enquanto tal, em seu ser único e pleno.

A filosofia do diálogo assume a presença do outro como um encontro ou relação *Eu-Tu*, não como uma objetivação ou formalização do objeto. A postura de Buber é clara ao conceber que o indivíduo somente pode realizar-se em comunicação com os outros, desde uma dimensão comum e que ultrapassa a cada um. Assim, instaura o entre como espaço mais além do subjetivo e do objetivo, reconhecendo a necessidade do ser humano *Ser* na relação, enquanto “corporificação da palavra dialógica” (Ibid., p. 37). Nesse sentido:

O diálogo humano pode existir sem o signo, apesar de ter neste, isto é, no som e no gesto, a vida que lhe é própria [...]; esta existência sem signo, todavia, não tem forma objetivamente captável. Por outro lado, um elemento de comunicação – por mais íntimo que seja – parece pertencer à sua essência. Mas, nos seus momentos mais elevados, o diálogo transcende também estes limites. Ele se completa fora dos conteúdos comunicados ou comunicáveis, mesmo os mais pessoais; não se completa, no entanto, num acontecimento ‘místico’, mas sim num acontecimento que é concreto no sentido estrito da palavra, totalmente inserido no mundo comum aos homens e na sequência temporal concreta (Ibid., p. 36-37).

Para Buber, o encontro do ser humano consigo mesmo somente poderá realizar-se quando for superada a solidão e o reconhecimento do outro em toda a sua alteridade, como um si próprio. É no diálogo, então que a natureza humana experimenta a sua essência mais autêntica, desvelando a si na tensão que se dá no encontro. Sendo assim, um *Ser* busca a outro *Ser* como ser concreto para com ele comunicar-se em uma esfera comum, mas que transcende a cada um.

A comunicação entre o *Eu* e o *Tu* corresponde a um instinto vital, isso é, de se colocar em comum com outro. Apenas o ato vital do encontro com o outro é um ato de personificação do *Ser*, onde se dá e realiza o seu sentido. O propósito de Buber não está dirigido à conquista do objeto, uma vez que esse não pode definir-se mediante alguns conceitos que o torne plenamente inteligível. O *Eu* capta de maneira imediata a autêntica realidade e alteridade do que não é ele mesmo, a objetivação e a formalização. Para tanto,

o que leva o ser humano a buscar a comunicação com o outro não é o possuir ao outro como objeto, mas sim um corresponder:

*O efeito de ter sido o receptor deste dizer é totalmente diferente do observar e contemplar. Não posso retratar nem descrever o homem no qual, pelo qual, algo me foi dito, nada posso contar sobre ele; se tentasse fazê-lo, já seria o fim do dizer. Este homem não é meu objeto, cheguei a ter algo a ver com ele. Talvez tenha que realizar algo nele; mas, talvez apenas tenha que aprender algo e só se trata do meu “aceitar”. É possível que eu tenha que responder imediatamente, justamente a este homem diante de mim; é igualmente possível que o dizer seja precedido de uma transmissão longa e múltipla e que eu deva responder num outro lugar, num outro instante, a outra pessoa [...]. O que me importa é unicamente, que eu me encarregue deste responder (BUBER, 2009)*

Isso representa um profundo desafio à maneira clássica de entender a relação com o outro e questiona a objetivação como única fonte de sentido. Para tanto, Buber oferece uma alternativa onde o *Eu* deixa de objetivar e qualificar, abre-se assim à possibilidade para pensar o ser humano em termos distintos aos da filosofia clássica.

Analogamente, a educação para o cuidado também concebe o ser humano como um ser vinculado, que tem necessidade de prestar atenção e responder às próprias inquietudes vitais. Essas respostas também se estendem às pessoas com as quais mantém relações de confiança mútua, mesmo que possa entrar em conflito com seus interesses pessoais. Sendo assim, comenta Buber:

*O homem sabe, desde os primeiros tempos, que ele é o mais digno de ser estudado, mas parece que não ousa tratar esse como um todo, e investigar seu ser e seu sentido autênticos. Às vezes começa, porém, logo se surpreende e se exaure por toda a problemática desta ocupação com sua própria natureza e volta atrás com uma resignação implícita: se for para estudar todas as coisas do céu e da terra, menos a si mesmo; se for para considerar o homem como um ser dividido, a cada uma destas formas ele poderá atender, pois, é menos problemático, menos exigente e menos comprometedor (BUBER, 1985, p. 11).*

A tensão que se apresenta no pensamento dominante entre os interesses do indivíduo e da comunidade é resolvida na perspectiva da educação para o cuidado, por meio do reconhecimento sincero de que a construção da identidade pessoal é um processo de individuação que não é possível sem a participação dos outros. Desse modo, afirma-se que a educação para o cuidado é a consequência que se espera da realidade ontológica do ser humano como ser vinculados a outros (IBIDEM, 1985).

### 3 A RECIPROCIDADE NAS RELAÇÕES ENTRE UM *EU* E UM *TU*

Até aqui expusemos a compreensão buberiana de ser humano como ser em relação que responde ao instinto de comunhão. Dessa forma, se apresenta uma dualidade dinâmica que se completa com a contribuição recíproca do outro. Estar entre dois em recíproca presença é a maneira de realizar-se e de reconhecer-se cada vez no encontro do *Eu* com o *Tu*. Para tanto, o filósofo defende a reciprocidade como elemento insubstituível nas relações de um diálogo autêntico.

*É a esfera ontológica que sustenta, que torna possível o evento da relação. [...] O entre dois não é uma construção auxiliar; ele é o verdadeiro lugar e suporte daquilo que se passa entre humanos (ZUBEN, 2003, p. 139).*

A reciprocidade que caracteriza às relações *Eu-Tu* é criticada por outros autores, como por exemplo, Lévinas, discípulo de Buber. No discurso ético sobre a epifania do rosto, a reciprocidade amenizaria o caráter gratuito, a graça ou a caridade incondicional do encontro ético. No pensamento levinasiano a relação com o rosto do outro não é de reconhecimento recíproco, mas de responsabilidade radical (LÉVINAS, 1997). Trata-se de uma responsabilidade da qual o *Eu* é refém. Portanto, realiza-se independente da resposta ou reconhecimento que recebe do outro. Nesse sentido, o *Eu* atua em favor do outro sem se importar com a resposta que o outro possa ou não lhe oferecer.

Para Lévinas, as pessoas somos radicalmente responsáveis umas pelas outras, e essa fórmula assimétrica não admite reciprocidade. Por isso, a resposta que se recebe do outro não se entende como um elemento que facilita ou dificulta a relação ética com esse. A comunicação que se estabelece com o rosto vulnerável do outro não é de reciprocidade para Lévinas, ao contrário do que pensou seu mestre. Contudo, reconhece que “é Buber que identificou esse terreno, viu o problema de Outrem, o Du, o Tu (LÉVINAS, 1997, p. 162)”. Na atenção dispensada ao outro, ninguém pode substituir o *Eu*, por isso, a fidelidade aos valores abre a possibilidade do sacrifício e da própria doação da vida. A responsabilidade pelo próximo é tal que se converte em obstinação de *estar-aí* e, eventualmente, até dar a vida pelo outro.

Na educação para o cuidado se defende a existência da reciprocidade nas relações interpessoais. Do mesmo modo Buber trata da reciprocidade como algo inerente às relações entre um *Eu* e um *Tu*, a educação para o cuidado descreve o encontro entre quem

cuida e é cuidado como uma relação de influências recíprocas. O que não significa mutualidade, e precisamente por essa razão, é possível se falar em relações assimétricas. A reciprocidade nas relações interpessoais consiste em que a pessoa que recebe o cuidado participa reconhecendo o esforço da outra em favor do seu bem (BUBER, 2010).

Contanto, considerar a reciprocidade como uma troca de favores é uma visão bastante limitada, uma vez que considera os seres humanos como entidades separadas que apenas se unem para realizar certos acordos racionais, cuja finalidade é alcançar o bem-estar de cada um separadamente. Na educação para o cuidado quem recebe o cuidado dá à relação não a promessa de se comportar como o cuidador, mas de estabelecer com ele uma relação afetiva. Desse modo, ambos têm uma responsabilidade na manutenção do vínculo. Trata-se de um reconhecimento de uma conexão que desvela comportamentos, sentimentos e pensamentos. Ainda nesse contexto dirá Buber acerca da educação:

Desta maneira, a responsabilidade a respeito deste domínio da vida que lhe é atribuído e confiado, com relação a tal ou qual alma viva entregue a seus cuidados, o dirige para esta coisa que parece impossível e que, contudo nos é concedida em certa maneira, e que se chama educação de si mesmo. Aqui, como em tudo, não é ocupando-se de si mesmo que a pessoa se educa; é ocupando-se do mundo, sabendo do que se trata. As forças no mundo de que o aluno precisa para a constituição de seu ser, deverá o educador decifrá-las no mundo e traí-las a ele para assimilar. Educação de seres humanos por seres humanos significa seleção do mundo em ação por intermédio de uma pessoa e no meio dele. (BUBER, 1982, p. 21)

Essa forma de reciprocidade que se apercebe também na educação não é algo antinatural. A primeira forma de reciprocidade na história pessoal de cada ser humano aparece no choro e no sorriso dos bebês. Essas são formas rudimentares, mas muito efetivas e afetivas de comunicação que favorecem o desenvolvimento da relação cuidado-confiança. A vida pré-natal da criança é um estado de puro vínculo natural, de interação corporal e de fluxos recíprocos (BUBER, 2010). Os encontros entre o adulto e o bebê se convertem em uma ação de reconhecimento mútuo que gera um *nós*. Desse modo, os acalentos, os olhares atentos, os sorrisos, o abraço são respostas do bebê reconfortantes para quem cuida dele. Para compreender o essencial dessas respostas basta observar às mães.

#### **4 A RELAÇÃO EDUCATIVA E RESPONSABILIDADE GENEROSA**

A pedra angular sobre a qual se edifica a educação para o cuidado é a criação de uma relação interpessoal construída sobre a necessidade ou instinto de comunhão, apropriando-nos da terminologia buberiana (IBIDEM, 1985). O impulso de comunicação com o outro surge da necessidade de pôr em comum e trabalhar cooperativamente, não de possuir ao outro como objeto.

Compreendendo essa dinâmica nos esquecemos de nossos próprios interesses e estamos abertos à surpresa e à doação generosa. Conceitua-se assim, a relação interpessoal como uma relação ética, como uma responsabilidade generosa por um *Tu*. Em consequência, considera-se a comunicação educativa como possibilidade de acompanhar outras pessoas em seus caminhos, na busca da realização de seus projetos. Refletindo nesses termos, pensará Buber:

*A questão que nos ocupa hoje é a seguinte: que é que a educação de pessoas e educação de pessoas em desenvolvimento, hoje tem que ver com o advento de uma comunidade suprassocial, isto é, com um novo sentido de comunidade? [...] esse novo sentido de comunidade não repousa mais sobre 'ter em comum' sobre propriedades objetivas, como costumes, ligação legal ou outra característica da comunidade primitiva; não se baseia sobre o 'ter em comum' como fundamento necessário, ao contrário, este sentido de comunidade pode fundamentar-se sobre um tipo de 'comunalidade'. Em termos mais claros, não se baseia sobre um 'estar-com' estático, mas dinâmico; não sobre homens semelhantes, feitos, formados e ordenados de modo semelhante, mas sim sobre pessoas que, formadas e ordenadas diferentemente, mantêm uma autêntica relação entre si (BUBER, 2008, p. 87).*

A educação para o cuidado considera que se a relação com o outro está governada por ações pré-definidas e mecanicamente aplicadas: provoca-se o esgotamento, a rotina e a falta de interesse. Por isso, quem educa deve evitar encarcerar-se a si mesmo e a seus educandos seguindo protocolos de atuação. A generosidade que deve caracterizar o educador é a razão pela qual se estimula que o outro possa libertar-se e deixar ser segundo sua própria singularidade. O autêntico diálogo entre professor-aluno implica acolher a todos e a cada um, escutar e conhecer ao outro enquanto um *si-mesmo*, um sujeito único.

Estabelece-se assim, uma realidade educativa capaz de estimular modos divergentes de pensar, sentir e fazer segundo os interesses de cada pessoa. Se os educandos são passivos intelectualmente, não serão livres moralmente e vice-versa; se são passivos moralmente, não desenvolverão o pensamento curioso, crítico que persegue novos conhecimentos. As relações educativas autênticas são as que permitem sair ao

encontro do outro enquanto tal, ou seja, são as que nos fazem sensíveis às necessidades manifestas e nos permitem acolher e estimular a singularidade do outro (BUBER, 2010).

Concebe-se então uma prática educativa na qual respondemos ao outro, ao passo à medida que vamos construindo os pilares da confiança recíproca. A relação educativa permite gerar a confiança em si mesmo e no mundo, de modo que a solidão não nos paralise. Nessa compreensão, Buber defende que o efeito mais valioso derivado da educação é a confiança.

Dada a necessidade de educar à confiança recíproca visando a tomada de decisões do outro nos assuntos que lhe competem, tem-se que nada podemos fazer, nem ser no puro isolamento. O ser humano necessita da relação dialógica com outras pessoas: o reconhecimento dessa característica é essencial.

A perspectiva da educação para o cuidado entende que o caminho até a maturidade não é a separação em termos de autossuficiência, mas sim compreende-se que é na segurança emocional que se desenvolve a partir do vínculo afetivo com pessoas. Trata-se como confiança a possibilidade de sentir-se e saber-se acolhido, certeza que se constitui como a fonte da qual emana a maturidade (IBIDEM, 2010).

A postura de Buber e de sua educação para o cuidado é contrária ao pensamento dominante nas culturas ocidentais. A sociedade ocidental está imersa em uma cultura que ressalta o valor da autonomia, entendida como autossuficiência e da individualização, entendida como separação *eu-outros*. Assim, a liberdade se entende em termos da capacidade para alcançar o desenvolvimento do próprio potencial.

Considera-se que a construção de um *Eu* saudável consiste em realizar-se por meio do êxito individual, o controle, a capacidade de escolha e de independência. O filósofo em questão, considera excessiva a preocupação individualista e adverte que essa postura não é a da autêntica liberdade. Nesse sentido, ser livre verdadeiramente consiste em sentir-se criador, mas também criatura. O ser humano que não vincula liberdade e destino, cai na arbitrariedade (BUBER, 2010).

Na educação para o cuidado compreende-se que a maturidade não se alcança por meio da autossuficiência, mas através da responsabilidade generosa que nos faz desenvolver as competências para pensar e decidir por si, ser responsável pela própria vida e participar ativamente na busca do bem comum. Quando isso se dá somos capazes de assumir a nossa própria vulnerabilidade e de colocar-nos a serviço dos outros espontaneamente. Para tanto, sobre a questão educacional indagará o filósofo:

*O que educa? Quem educa? [...] Aquele que quer educar, não educa! O que educa é, em última análise, o espontâneo. O melhor exemplo de educação é a natureza. Ela educa através da luz, do ar, da floresta, dos animais e tudo o que pode experimentar. Na cidade isso ocorre em menor grau. Assim é educado o homem adulto. Não imaginamos o quanto uma criança é educada pela luz. Eu próprio observei isso em crianças. A criança é a que está menos consciente disso, e os adultos que cuidam das crianças, também sabem, infelizmente, muito pouco a respeito do efeito inconsciente do ambiente natural. O que mais educa? Pode-se dizer que a comunidade educa na medida em que ela está presente. Considerem o seguinte: uma pessoa chega e as crianças estão sentadas para serem educadas; então, pensam os senhores, que a seguinte situação não penetra na mente das crianças: “Agora vamos ser educadas”!?... Consideremos novamente a influência do professor sobre os alunos. Como o professor exerce realmente influência sobre o aluno? Na medida em que não existir esta resistência, na medida em que não houver a seguinte situação: “Ah, agora vamos ser educados!” Em outras palavras, quando as relações entre professor e os alunos forem espontâneas e estes não o saibam nem o percebam [...]. Na verdade, quero dizer o seguinte: a espontaneidade é o fator preponderante na educação e educar para a comunidade só é possível na medida em que existe comunialidade que educa para a comunidade (BUBER, 2008, p 90).*

As perguntas de Buber constituem o âmago da filosofia da educação. O modo como cada educador responde a tais questionamentos forjarão certamente sua prática. Compreende-se que a intenção do autor é indicar que a escola deve ser humanizada e humanizadora transformada em uma comunidade capaz de preparar pessoas livres, esclarecidas e engajadas com o futuro da humanidade. Nesse sentido, a escola é portadora de um grande potencial enquanto espaço comunitário e livre, lugar de encontro, partilha e crescimento.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A filosofia escrita em meados do século passado por Buber, continua hoje plena de atualidade e nos ajuda a dar sentido à nossa prática educativa. O diálogo entre pessoas que se vincula a partir do reconhecimento da própria vulnerabilidade são relações nas quais a reciprocidade se assume desde parâmetros de autêntica maturidade.

O modo como o filósofo descreve a relação entre um *Eu* e um *Tu* instaura um tipo de alteridade e de responsabilidade generosa por um *Tu* no qual a reciprocidade é elemento constitutivo; chave das relações humanas que querem desenvolver-se sobre a base da equidade e da dignidade entre as pessoas.

A reciprocidade entre os seres humanos requer tanto da preocupação pelo bem-estar do outro, como o respeito aos direitos de cada *sujeito-agente*. Por isso, a educação para o cuidado ressalta a importância do dirigir-se ao encontro do outro na sensibilidade

para escutar o peculiar e o divergente, ao mesmo tempo que possibilita a construção de novas formas de compreender o mundo e a si mesmo.

Quando levamos a sério a educação como uma forma de diálogo com um *Tu*, destinada a possibilitar o crescimento e a aprendizagem para a vida que vale a pena ser vivida estamos fazendo educação para o cuidado. O diálogo entre um *Eu* e um *Tu* perpassado pelo desejo de aprender e de ensinar.

O diálogo citado consiste em um escutar deixando-se afetar pelo pensamento crítico e despertando a potencialidade de cada pessoa, acompanhando-as nas dificuldades encontradas no caminho, o que gera assim a confiança recíproca. Nesse sentido, entendemos que a filosofia de Martin Buber é um dos elementos que nutrem o substrato sobre o qual se constrói o pensamento filosófico da educação para o cuidado, tal como se pretendeu evidenciar ao longo deste artigo.

## **REFERÊNCIAS**

- BUBER, M. **Eu e Tu**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Sobre Comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- \_\_\_\_\_. **¿Que es el hombre?** México: Fondo de Cultura Económica, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Da função educadora**. Revista Reflexão, Campinas, n. 23, p. 5-23, maio/ago.1982.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Tradução de: Pergentino Stefano Pivatto (coordenador). Petrópolis: Vozes, 1997.
- ZUBEN, Newton Aquiles von. **Martin Buber: cumplicidade e diálogo**. Bauru: EDUSC, 2003.



## **DA PERCEPÇÃO À REESCRITA: QUANDO O SUJEITO SOBREVIVE À LINGUAGEM**

Wanessa de Góis Moreira<sup>3</sup>; Hermano de França Rodrigues<sup>4</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

A produção textual é uma materialização de ideias de uma mente produtora de conhecimentos diversos. O texto surge de forma embrionária e contínua, ou seja, o exercício da escrita é dinâmico, por isso, não podemos dizer que os textos nascem prontos e acabados. Conforme Leite (2012, p.141), afirma-se que os alunos, na condição de escritores, encontram-se em fase de aquisição de habilidades de escrita.

Sabemos que a linguagem é viva e está no contexto de socialização. Conseqüentemente, as mudanças estão presentes na fala, pensamentos e escrita o tempo todo. Em razão disso, a reescrita tem a funcionalidade de aperfeiçoar as inadequações da escrita, sendo a ponte para que os aspectos textuais e linguísticos sejam modificados de maneira reflexiva.

Portanto, os estudos linguísticos sobre a escrita atestam que é processo composto de diferentes fases que se ligam recursivamente: o planejamento, a escrita e a revisão/reescrita (LEITE, 2012, p.141). Ao ser solicitado pelo professor, a produção do texto, a escrita tem que ser considerada como processo e não como produto. A partir dela que poderá ocorrer a reescrita e deve considerar a reescrita de suma importância na formação da escrita do aluno.

É por meio dela que o aluno reflete criticamente o seu texto, lendo e relendo o que escreveu, acrescentando e retirando determinadas inadequações textuais. Assim, permitindo que o sujeito escritor, apodere-se da autonomia textual, reelaborando os aspectos textuais (estrutura, forma e léxico) e ademais, os conteúdos abordados no texto. Em virtude disso, o aluno vai entender que a produção textual é um processo constante de escrita e reescrita que está para além da limpeza ortográfica.

Dado exposto, minha experiência no PROMEB (Projeto de Melhoria da Educação Básica) motivou-me a pesquisar: quais aspectos da textualidade são mais afetados na reescrita dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, na tipologia dissertativa argumentativa? Pois, na época, percebi que a reescrita, quando acontece na escola, é

---

<sup>3</sup> Graduada em Letras-Português – Universidade Federal da Paraíba

<sup>4</sup> Doutor em Letras – Universidade Federal da Paraíba

considerada lição extracurricular, acumulando os textos do aluno sem dar um *feedback* para que eles possam aprimorar sua compreensão de texto e de escrita.

Levando em conta os fatos apresentados, pretendemos identificar nas produções textuais, em que medida as observações do professor/mediador interferiram na reescrita dos alunos do terceiro ano médio; analisar no processo da reescrita, dos alunos, o que melhorou no texto em termos de estrutura, ortografia e discurso. Propormos em nosso trabalho elencar a suma importância da reescrita nos textos dos alunos, expondo que a reescrita não está, somente, no sentido de limpeza ortográfica, mas como prática para além da higienização (PEREIRA; MALAQUIAS, 2012, p.97).

Neste trabalho, procuramos elucidar questões acerca do processo da reescrita no ensino-aprendizado do aluno. Para isso, dividimos a nossa abordagem em três partes. Na primeira, apresentamos uma contextualização de gêneros textuais, escrita e reescrita, em sala de aula. Em seguida, apresentamos a metodologia que utilizamos para realizar a pesquisa. E, por fim, analisamos as produções textuais dos alunos, observando as nuances presentes nas aulas que abordam a reescrita.

## **2 PARA INICIARMOS A CONVERSA**

### **2.1 FUNÇÕES SOCIAIS DO GÊNERO: REDAÇÃO DO ENEM**

Bakhtin afirma que os gêneros discursivos possuem perspectiva sócio-histórico e dialógica (MARCUSCHI, 2008, p.152). O gênero discursivo é considerado sócio-histórico por estar vinculado à vida social e cultural da sociedade, servindo para ordenar os diversos usos da língua nas diferentes ocorrências comunicativas. Essa ideia dialógica por haver interação na língua, entre o locutor e o interlocutor em contextos comunicativos.

Silva e Malaquias (2012, p. 94) entendem que os gêneros textuais não são apenas instrumentos metodológicos para o aprendizado linguístico, mas representam a própria ação de linguagem. Portanto, é significativo o gênero ser ensinado de maneira apropriada para o aluno, fazendo-o entender o exercício social de sua escrita - dentro de determinado gênero, e, qual a função social – e o gênero escrito por ele representa nas diversas ocorrências comunicativas.

Assim, o aluno terá entendimento da funcionalidade das suas produções textuais. Não se limitado ao entendimento, unicamente, de como se estruturar e organizar formalmente um gênero, mas, apropriando-se do papel deste nos diversos discursos. Utilizamos, para nossa pesquisa, como um dos meios de investigação: o gênero redação

do Enem, de tipologia dissertativa argumentativa, no qual tem a função de apresentar um argumento e defendê-lo – e, por fim, proporcionar uma intervenção para a problematização do tema abordado. A redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) está imersa no ambiente escolar, por servir de ingresso para algumas universidades.

Em virtude disso, a importância de ensinar qual a função da redação do ENEM, no contexto social, é de grande estima. Como já foi dito, o ensino do gênero textual em sala de aula faz o aluno se apropriar da intenção e situação às quais o gênero textual Dissertativo-Argumentativo se aplica, por entender onde ocorre sua prática comunicativa. Por isso, abordamos o gênero redação do ENEM, para a prática pedagógica da escrita-reescrita em razão da imersão - influenciada pelas universidades, nas aulas de produções textuais escolares.

## 2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCRITA

A partir do ponto de vista conceitual e orientando-se as atividades de produção de texto, a escrita exerce a ação de corporificar as ideias de uma mente produtora de conhecimento. Esta habilidade está presente desde os primórdios da constituição da fala e interação do ser humano, construindo-se a partir da necessidade de comunicação e registro do diálogo humano.

Portanto, a escrita está para além de formações de frases. Sublinha-se que a escrita, como atividade de linguagem, tem que ser percebida na sua dimensão de texto. Tanto para quem escreve quanto para quem lê (ANTUNES, 2009, p. 209). No entanto, a escrita é considerada texto, quando há construção de sentido entre o locutor e interlocutor.

Leite (2012, p.143) salienta que os estudos apontam que a escrita é um processo que envolve várias fases e conhecimentos em diferentes níveis. Logo, a escrita não está somente nas junções de palavras para formar uma oração, mas está também no arquétipo do texto para dar sentido a ele. Conseqüentemente a escrita é a interação que o autor possui com seu interlocutor na construção de sentido e de compreensão do texto.

No entanto, a escrita *“raramente nasce pronta para ser apreciada pelos leitores”* (SAMPAIO, 2015, p. 11). A escrita é construído, o qual sofre modificação a todo tempo, não se pode cristalizá-la. Sabemos que a linguagem é viva e está no contexto de socialização. Conseqüentemente, as mudanças estão presentes na fala, pensamentos e escrita o tempo todo.

### 2.3 A IMPORTÂNCIA DA REESCRITA NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Após a inserção dos gêneros textuais e das produções textuais nas escolas, o texto passou a ser considerado processual, o qual pode sofrer modificações. Para Silva e Malaquias (2012, p.97) vê-se a prática da reescrita está para além da higienização, reescrever não aborda, tão somente, a limpeza ortográfica das palavras inadequadas. Considera-se que a reescrita se dá pelo processo de autorreflexão da produção textual, além de uma purificação lexical: vê-se tanto estrutura quanto conteúdo.

Leite (2012, p. 143) propõe que a reescrita está articulada a um processo construído através de conhecimentos interdisciplinares. O autor compreende que no processo de reescrita, o indivíduo desenvolve diversas habilidades textuais, não somente as operações linguísticas de estruturação de um texto, mas também os conhecimentos extrínsecos que são ativados no momento de reescrever.

O acionamento de informações exerce a reflexão do autor ante a sua escrita, de forma crítica quanto estrutura e conteúdo. No artigo para a revista “*Na Ponta do Lápis*” o cronista Antônio Prata (2016, p. 21) relata: “*Nem sei o que é revisar porque a escrita é revisar. Escrever é reescrever o tempo inteiro*”. A escrita está sendo afirmada como um ciclo constante de “leitura-reflexão-reescrita”.

A reescrita, muitas vezes, quando solicitada pode causar desconforto ao sujeito que irá refazer o texto. Está enraizado o discurso que a reescrita só serve como “limpeza ortográfica”. A ideia que predomina é que, se a primeira versão da produção textual significou um fracasso, passam a considerar que são incompetentes e desistem da reescrita.

Por essa razão, é de suma importância que o professor-corretor saliente que refazer o texto não significa que a primeira escrita foi uma falha, e sim como mecanismo para aguçar-los a reconhecer a reescrita como parte de uma construção eficaz de um texto coeso e coerente. Além do mais, é pertinente de ser falado, que a reescrita corrobora para melhoria da construção discursiva do texto.

Portanto, focalizamos nossa pesquisa na importância da reescrita nas produções textuais, visando o texto como processo. O método da reescrita é de suma relevância na formação das habilidades de escrita do aluno, sendo a partir dela que o aluno refletirá criticamente o seu texto. Somente assim é possível acrescentar ou eliminar informações presentes e analisar quais aspectos da ortografia e da estruturação do texto está de acordo com o gênero a ser escrito.

Desse modo, nosso trabalho pretende analisar o que foi aperfeiçoado na produção de reescrita do aluno, sabendo que o processo de escrita-reescrita requer do autor (aluno) - na construção do texto, capacidades de linguagem a serem trabalhadas na composição textual. De acordo com Leite (2012, p. 150-151) as capacidades de linguagem são:

**Capacidades de ação:** possibilitam ao sujeito adaptar sua produção à situação de ação linguagem (representações do conteúdo temático e dos contextos físicos, social e subjetivo) e ao gênero textual;

**Capacidades discursivas:** possibilitam escolher a infraestrutura textual (tipos de discurso, articulação entre os tipos de discurso, articulação entre os tipos de discurso, sequências e outras formas de planificação, plano geral);

**Capacidades linguístico-discursivas:** possibilitam realizar operações de linguagem implicadas na produção do texto e são de quatro tipos: (1) mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); (2) mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações); (3) construção de enunciados, orações e períodos; e (4) escolha de itens lexicais.

Juntamente com as capacidades de linguagem e sua importância na construção do texto, traremos também a influência da correção do professor no processo da reescrita. Assim, observando quais aspectos são solicitados a serem refeitos: ortográfico ou discursivo. Segundo Ruiz (2001, p. 146, p.147 apud LEITE) são elas:

**Correção resolutiva:** o professor aponta e também resolve as inadequações que encontram, adicionando, suprimindo ou deslocando palavras e/ou expressões do texto do aluno;

**Correção indicativa:** o professor detecta inadequações, indicando-as por meio de um sublinhado, um círculo ou outra forma de sinalização, mas a resolução fica a cargo dos alunos;

**Correção classificatória:** o professor detecta as inadequações, classificando-as segundo um conjunto de símbolos previamente convenicionado (um código), de modo que a resolução também fica a cargo dos alunos;

**Correção textual-interativa:** acontece através de comentários mais longos, feitos à margem do texto ou no "pós-texto" (espaço abaixo do texto) em forma de "bilhetes".

Destarte, as correções são pontos que, juntamente às capacidades de linguagem, devem ser observadas criticamente. Ambas oferecem mecanismos para realização de um exame textual, devido a função de indicar quais pontos devem ser verificados e alterados no momento da reescrita.

Levando em conta os fatores apresentados sobre capacidades e correções, o presente estudo basear-se-á nestes fatores para categorizar nossa análise. Nosso diagnóstico será realizado em duas partes, considerando seis textos. De início serão textos na primeira versão (escrita) e textos na segunda versão (reescrita); em fragmentos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na segunda parte, estarão concomitantemente

as discussões de acordo com as capacidades de linguagem, sobre os aspectos que foram modificados e quais as implicações da correção na modificação textual.

### **3 PROCESSO PARA INICIAR A PESQUISA**

Para investigar o processo de reescrita nas produções textuais do gênero Redação do ENEM de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, utiliza-se a pesquisa de cunho qualitativo-interpretativa. Os objetivos são exploratórios de base documental.

*“A pesquisa qualitativa valoriza o conteúdo da ocorrência e a análise interpretativa, independente da porção a ser investigada, pois cada elemento possui características idiossincráticas, peculiares que merecem ser observadas” (BARROS; LEITÃO; SILVA, 2016, p.63).*

Observamos que na pesquisa qualitativa-interpretativa são levados em conta o contexto em que o *corpus* estudado está inserido e quais as variáveis que compõem a pesquisa empreendida. A investigação qualitativa remete à fundamentação histórica e filosófica, ou seja, busca as percepções sobre a natureza geral e/ou ser ontológico.

A partir de uma análise metódica de todas as características, intrínsecas e extrínsecas, que compõem a investigação. Devido à relevância da pesquisa qualitativa-interpretativa em analisar de maneira processual o *corpus* estudado, utilizamo-la com intuito de investigar, de forma crítica, os aspectos levados em conta nas produções textuais dos alunos, nas aulas de escritas e reescritas.

A investigação foi realizada em uma escola estadual, em João Pessoa – PB, através do Programa de Melhoria da Educação Básica – PROMEB - com a turma de terceiro ano do Ensino Médio. Turma do turno da tarde, no período de Junho a Dezembro de 2015. A perspectiva do projeto é levar para os alunos leituras e produções textuais, na pretensão de desenvolver as habilidades de escrita e leitura-crítica dos alunos. O PROMEB conta com a parceria da Secretaria de Estado juntamente a Universidade Federal da Paraíba.

### **4 O CAMINHO DA ESCRITA À REESCRITA**

Nossa pesquisa foi realizada em seis aulas, cada qual com duração de 45 minutos, uma vez por semana. Tivemos a participação de oito alunos, por aula, mas, utilizaremos para análise três produções textuais, por não conseguir incluir todos neste artigo, por questões de espaço. Sabendo que os alunos do Ensino Médio estão prestes a ingressar

numa Universidade, cujo meio de entrada é a prova do Enem, a professora estava trabalhando com os alunos o gênero Redação do Enem. Abaixo, segue a sequência do que foi trabalhado em cada aula.

**Tabela 1:** Passo a passo da produção textual: o texto de maneira processual

ORDEM DAS AULAS	PROCEDIMENTOS
1ª	Orientações de como estruturar o gênero e a tipologia que o constitui: dissertativo-argumentativo.
2ª	Debate sobre a função comunicativa do gênero. O tema debatido e proposto para escrita foi "Ostentação e Consumismo". Foi disponibilizado um texto de apoio.
3ª	Houve a solicitação da produção textual aos alunos - sobre o tema: "Ostentação e Consumismo". A professora informou aos alunos que seus interlocutores seriam os corretores do ENEM, por isso, tinham que seguir a estrutura textual do gênero exposto.
4ª	Os textos foram corrigidos pela professora. Destacou-se os desvios e as inadequações ortográficas e estruturais cometidas pelos alunos e assim informando quais mudanças teriam que fazer no texto.
5ª	Antes de entregar a primeira versão da escrita corrigida, a professora escreveu no quadro negro algumas palavras inadequadas. Estas foram encontradas repetidamente no texto dos alunos. Foi solicitado para que os alunos identificassem o que estava impróprio naquela escrita. A ideia era propor que os alunos refletissem sobre o que eles haviam escrito e associassem ao seu texto as modificações que deveriam fazer.
6ª	Por fim, os alunos receberam seus respectivos textos e foram solicitados a refazerem de acordo com o que estava pontuado no final do texto.

## 5 PRATICANDO A REESCRITA: DIAGNÓSTICO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Nesse momento analisaremos o recorte dos textos dos alunos para refletir sobre quais aspectos foram afetados em seu texto, após a correção da professora e o pedido da reescrita.

### Primeira versão da introdução (texto 1)

*Tema: Ostentação e Consumismo*

*A ostentação e o consumismo das pessoas, desenfreadamente que acaba apagando a <sup>luz</sup> das crianças de periferia.*

Comentários da professora (texto 1)

Não houve comentários, apenas indicações no próprio texto.

### Segunda versão da introdução (texto 1)

Tema: Ostentação e Consumismo

A Ostentação e o Consumismo das pessoas, desafiada Quarta apagando a luz das crianças de periferia.

No exemplo acima, a correção que a professora utiliza é a indicativa. As indicações são realizadas através de caneta vermelha, a qual sublinha e circula os aspectos de ordens lexicais e estruturais que devem ser modificados. A única preocupação é a limpeza ortográfica.

A professora indica apenas quais palavras devem ser substituídas, uma vez que o gênero redação do ENEM requer a norma culta e não a coloquial. A correção e a reescrita dessa produção textual estão atreladas à capacidade linguístico-discursiva, pois visa a adequação de termos formais e linguísticos: ortografia, coesão e coerência.

Na correção não há diálogo professor-aluno, de maneira interativa, visando somente questões pontuais ortográficas. Mas mesmo diante dessa correção, as indicações levam os alunos à reflexão sobre sua escrita, pois identificou-se que o uso de determinadas palavras dentro do meio comunicativo exposto não é adequado. O gênero proposto não permite a utilização de variedades linguísticas. Logo, o aluno adequará sua linguagem.

### Primeira versão do desenvolvimento (Texto 2)

A ostentação leva os jovens a se espelharem e querer ser iguais a outros, suas condições de vida não boa assim, fazem com que os jovens da periferia sintam cada vez mais no mundo do crime, vão em busca da vida de ostentação, do dinheiro fácil querendo ter o poder.

combinar com o uso de



### Comentários da professora (Texto 2)

- \* Deminuir a ortografia;
- \* Deminuir concordância;
- \* Argumentar mais, pois está superficial;
- \* Argumentar mais a tese;
- \* Explicar mais na conclusão.

### Segunda versão do desenvolvimento (texto 2)

A estentação leva os jovens a se espelhar e querem ser iguais aos outros, suas condições de vida não são tão boas assim, fogem com que os jovens da periferia, ~~entrem~~ cada vez mais no mundo do crime, vão em busca da vida de estentação, é diferente fácil querendo o poder.

Nesta ocasião, a professora utiliza duas correções: a primeira é a indicativa, sublinhando as palavras que estão inadequadas no texto e ao gênero redação do ENEM, visando uma “higienização textual”. A segunda é a textual-interativa, já que nessa correção há um diálogo entre a professora e o aluno e, no final do texto, a professora explica por meio de comentários o que pode ser incrementado na construção textual.

Identificamos que a capacidade de linguagem utilizada pela professora é a discursiva, levantando litígios para melhorar a argumentação e o discurso do aluno no desenvolvimento do texto. A pretensão é que o leitor construa sentido ao ler o texto do seu aluno de maneira coesa e coerente.

### Primeira versão da conclusão (texto 3)

Tristo que, ao invés de consumirmos tanto poderíamos usar na melhoria de escolas, hospitais, onde estão precisando mais que nós, isso mas iria amenizar as destruições que estentação <sup>causa</sup> mais seria um grande começo para todos.

Comentários da professora (texto 3)

\* Não repare o sujeito do verbo  
com vírgula;

William

\* Atenção às redundâncias.  
\* Dominar a conclusão.

Obs: Últimos argumentos.

Segunda versão da conclusão (texto 3)

Justo que os índices de consumo tanto, poderia-se  
~~usar~~ usar na melhoria de escolas, com compras  
de materiais para hospitais, ~~contratação~~ contratação de  
médicos, pois estão precisando <sup>?????</sup> mais que nós,  
isso não iria amenizar as destruições que extinta-  
ção causa, mais seria um grande começo <sup>???</sup> e ~~trouxa~~ <sup>melhorias no</sup> ~~um~~ melhor futuro para todos.  
de que?

Aqui, a professora se apropria de três correções: a indicativa, sublinhando quais palavras devem ser modificadas; a textual-interativa, nos comentários ao trazer aspectos da gramática normativa que tem que ser seguida na produção textual, relacionando-se ao contexto comunicativo em que o ENEM está inserido - a norma padrão, por meio de comentários - no final do texto e a resolutiva, por meio da qual a professora escreve em cima das palavras inadequadas.

Percebemos que a capacidade de linguagem desenvolvida pela professora nas correções é a discursiva. Já a capacidade linguístico-discursiva, quando a professora pontua nos comentários, cita a conclusão dever ser mais dominada. A professora induziu ao aluno a reflexão-crítica sobre trazer mais informações, de maneira coesa e coerente. Na reescrita, de fato, o aluno traz mais dados na conclusão, de maneira significativa, ao seu texto, executando a capacidade linguístico-discursiva e o discurso.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com a pergunta inicial que nos motivou a pesquisar e, tendo em vista nosso objetivo de investigar nas produções textuais dos alunos do terceiro ano Ensino Médio: “*Quais aspectos do texto foram mais afetados na reescrita?*”, verificamos que a professora priorizou nas correções as capacidades linguístico-discursiva e discursiva.

Percebemos, em algumas correções da professora que o processo de reescrita está na superfície textual, como limpeza ortográfica e ajustes na concordância. Levando o aluno a revisar os elementos mais formais da língua, engessando o texto, não o considerando processual.

Quando encontramos na correção da professora o pedido de incrementar mais informações ao texto, subjaz a priorização da higienização ortográfica, porque há uma preocupação dos aspectos formais: ortografia e estrutura, maior do que o pedido de desenvolvimento no conteúdo.

Entendemos, então, que a reescrita, nessa análise, não aguça a reflexão-criticidade do aluno, por entendermos que a reescrita está para a autonomia do autor e nesses dados não observamos esse tópico. Por isso, é de grande relevância analisar as correções dos professores, porque é através dela que o aluno se apropria para refazer seu texto.

No processo de correção quando a professora dialoga com o aluno o que pode ser modificado e como ser modificado, aguça a reflexão do que incrementar ao texto. Mas quando a professora só indica e resolve as inadequações ortográficas, não leva o aluno a refletir o que deve ser feito em seu texto.

Levando em conta os fatores apresentados, defendemos que a correção do professor deve induzir à reflexão-crítica do aluno, dialogando com o seu texto e apresentando o que pode ser modificado e onde deve ser modificado. Deste modo, consideramos a importância da correção para a reescrita, pois será ela a porta para que o aluno leia o que não está adequado em seu texto, reflita, e refaça, de maneira eficaz.

Portanto, concluímos que a reescrita é processual, sendo através dela que o criador do texto poderá ajustar as inadequações: discursiva e ortográfica. Além disso, incrementar informações construtivas, na qual ajudem na legibilidade de seu texto, para que o leitor, ao ler a produção textual, construa sentidos eficazes sobre o conteúdo abordado no texto.

## **REFERÊNCIAS**

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos; SILVA, Gabriela Belo da; BARROS, Webert Cavalcanti. Sugestões para a construção do desenvolvimento do Tcc. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Entre conversas e práticas de Tcc**. João Pessoa: Idea, 2016.
- LEITE, Evandro Gonçalves. A Produção de Textos em Sala de Aula: Da Correção do Professor à Reescrita do Aluno. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Nas Trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- MALAQUIAS, Aline da Silva; PEREIRA, Regina Celi. O Estatuto da Reescrita no LD e suas Implicações na Prática Docente. In: PEREIRA, Regina Celi (Org.). **Nas Trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- MARCUSHI, Antônio Luiz. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. 1. Ed. Parábola Editorial, 2008.
- PRATA, ANTONIO. “Uma das graças de escrever é ver onde aquilo vai dar.” In: Olimpíada de Língua Portuguesa, Escrevendo o futuro. **Na ponta do lápis**. São Paulo: AGWM Editora e Produções Editoriais, Julho, 2015.
- SAMPAIO, Emílio Davi. “A reescrita textual: como aprimorar o texto do meu aluno?” In: Olimpíada de Língua Portuguesa, Escrevendo o futuro. **Na ponta do lápis**. São Paulo: AGWM Editora e Produções Editoriais, Março, 2015.

**ESTUDO DE CASO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA ESTADUAL  
ENSINO FUNDAMENTAL JOVELINA GOMES NO MUNICÍPIO DO  
UIRAÚNA - PB**

Christianne Nogueira Donato Formiga<sup>5</sup>; Greiciane Pereira Mendonça Frazão; Petrucia Kelly Oliveira Sousa; Roberta Melo de Carvalho; Paulo Henrique Lima Barroso<sup>6</sup>; Rosilene Felix Mamedes<sup>7</sup>

## **1 INTRODUÇÃO**

Ao adentrar numa sala de aula nos deparamos com constantes desafios, pois afinal de contas estamos lidando com um público diverso – pessoas com e sem deficiência – e cada qual com necessidades particulares. O professor passa por desafio de dosar entre as diretrizes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as necessidades dos alunos e ainda atender as demandas dos responsáveis.

A inclusão no ambiente escolar é um desafio, mas é possível criar estratégias a partir das potencialidades do aluno e orientação familiar adequada. É relevante que o professor, ao planejar-se, considere possíveis ausências. Já que muitos medicamentos causam efeitos colaterais. Já que para receber benefícios do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) como pessoa com deficiência (PcD) em idade escolar, é exigida a frequência escolar.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), o termo “pessoa com deficiência” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal. Isso pode ocorrer devido a natureza congênita ou não em suas capacidades físicas ou mentais (ONU, 1975). A escola procura inserir esta demanda em sociedade, no intuito de promover o pleno desenvolvimento, com a finalidade de exercer sua cidadania e autonomia

Como rede de apoio aos alunos PcD e professores, temos a FUNAD (Fundação Centro Integrado de Apoio Ao Portador de Deficiência). Destaca-se que a nomenclatura “portador de deficiência” não é adequada. Atualmente usa-se “pessoa com deficiência.” A fundação foi criada pela Lei 5.208 de 18/12/1989, em conformidade com Constituição Do Estado Da Paraíba. O artigo 252 reza:

---

<sup>5</sup>Especialista em Saúde Mental – Faculdade Integrada de Patos - FIP

<sup>6</sup>Graduado em Letras-Língua Portuguesa - UFPB

<sup>7</sup>Mestra em Linguística- Doutoranda em Letras PPGL

*“(...) é dever do Estado asseguramos portadores de deficiência a plena inserção na vida econômica e social e o desenvolvimento de suas potencialidades.”*

O objetivo do estudo é problematizar a inclusão escolar a partir de duas perspectivas: a ludicidade e a formação de professores.

## **2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E RETROCESSOS**

Dentro do processo de alfabetização, letramento e inclusão é fundamental que o professor seja capacitado e tenha o retorno financeiro em prol de uma cultura organizacional harmoniosa. De acordo com o artº. 3º a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. Ressalta-se nas Diretrizes curriculares em seu art. 4º que consideram-se público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

- I- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- II- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento, aqueles que apresentam um quadro de alterações o desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III- Alunos com altas habilidades/superlotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Em termos jurídicos, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) amparam legalmente a inclusão escolar.

Art. 205. A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovido e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Constituição assegura o direito da criança desde a creche até aos meios depois a criança é assegurada a criança ao ensino fundamental na rede pública de ensino, sendo 1ª fase até o 9º ano do ensino fundamental. Essa responsabilidade da inclusão também perpassa a família. O sistema de cotas reforça o acesso da PcD ao Ensino Superior.

*A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas e modalidades da educação do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades (...) Tais recursos e serviços, organizados institucionalmente, são utilizados para apoiar, complementar suplementar e, em alguns substituir os serviços educacionais comuns (Resolução CNE/CEB nº2/2001; Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/SEESP2008).*

O Atendimento Educacional Especializado e acordo com art. 2º dita que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação em sociedade e aprendizagem.

Apesar do planejamento e empenho, a escola em questão, tratando-se de uma região do Alto Sertão, apesar do investimento do governo Federal, apresentava deficiências desde o local para melhor desenvolver as atividades da professora com o alunado.

### **3 O PROFESSOR E A FAMÍLIA**

Apesar de assegurado na Constituição que a escola não pode negar matrícula tem que promover inclusão, a realidade nem sempre condiz e o acesso à informação de tal direito, especialmente por famílias mais vulneráveis, ainda não é amplo. A família que utiliza esses serviços ofertados na rede pública, na sua maioria, procura sempre acompanhar seu filho ou filha na escola e as atividades nas salas de AEE eram realizadas no contraturno.

A inclusão ofertada na escola é inclusão social, onde os alunos interagem, busca sempre interagir com o professor e com a sociedade e assim constroem mais uma rede de apoio. Mas também é válido ressaltar a importância de incentivos financeiros aos professores, no que diz respeito a salário e recursos.

### **4 BREVE HISTÓRICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA E NO MUNDO**

De acordo com a história em Roma Antiga, muitas crianças com deficiência ou que nasciam com alguma má-formação eram abandonadas em pequenos cestos nas margens do Rio Tibre. Por outro lado, Roma teve em seu seio muitos imperadores que apresentam alguma deficiência como Caio Júlio César, Ápio Cláudio e Nero. A

justificativa eram os casais consanguíneos (entre parentes próximos, incluindo irmãos) para garantir as posses e o poder das famílias.

Porém, no caso dos imperadores, a notícia não era divulgada para evitar a segregação perante a sociedade. Obviamente que o poder econômico e social das famílias também pesava bastante. Além desses imperadores, Roma teve muitos imperadores com deficiências que são: Galba, que apresentava problemas nas mãos e nos pés; Othon e Vitilio com má-formação nas pernas (BEZ, *apud* PERONZONI; FREITAS, 2000).

Em concordância à exclusão social de PcD, na Grécia ocorria a supervalorização do corpo belo e forte que pudesse participar de guerras. Deste modo, aquele que não atendesse esse ideal era marginalizado e morto, pois o intuito das famílias eram procriar homens para que a criança era fosse entregue ao Estado aos 16 anos. Compreende-se que servir ao Estado e à guerra era um valor social e, somente nesse caso, se o soldado fosse mutilado seria um protegido do Estado (BEZ, *apud* PERANZONI; FREITAS, 2000).

Enquanto para a Grécia a PcD era percebida sob a perspectiva da guerra, o povo hebreu entendia como uma punição divina. Por isso as pessoas com deficiência eram totalmente impedidas de participar da direção das atividades religiosas da época. Mas, com o surgimento do cristianismo, a visão do homem foi modificada para um ser individual e criado por Deus.

A PcD passou a ser romantizada como “criatura de Deus”, merecedora de cuidados e com destino imortal. Como consequência do pensamento cristão, pessoas com más formações congênicas passaram a ser protegidas pela Lei de Constantino em 315 d.C. Porém a exclusão dos deficientes continuou presente na história. A exclusão só saiu de um extremo desprezo para um sentimento de compaixão.

No império Bizantino, a Igreja Católica em conjunto ao Estado, usava como punição a mutilação, realizadas pela própria Igreja. A partir do Humanismo, no século XV, a concepção de valorização do homem foi transformada, iniciando-se a diferenciação no tratamento de pessoas com deficiências e da população pobre em geral. Observa-se que, até o início do século XIX, o fato da pessoa ter uma limitação (física e/ou mental) estava associada à incapacidade, à ideia de inutilidade e dependência. Por isso, o abandono e a eliminação das pessoas com deficiência eram atitudes comuns e não eram fundamentadas a preceitos morais e éticos que regiam as relações sociais.

Somente no final do século XIX e no início do século XX é que foram criadas instituições para PcDs com a finalidade de servir de asilo, já que eram entendidos como



incômodo para a sociedade (PERANZONI; FREITAS, 2000). A partir do século XX, houve um grande crescimento da assistência às pessoas com deficiência no mundo, pois além da filosofia humanista as nações deparavam-se com os mutilados após as duas grandes guerras e acidentadas nas indústrias. Surgiram então programas de reabilitação, incluindo a inserção profissional com deficiência.

*Desde o início dos anos 60, a integração escolar da criança com deficiência está regulamentada, proporcionando-lhe os recursos da classe especial que pode reunir diversas deficiências ou distúrbios muito decorrentes de processos sociais, bem como escolarização inadequada. Calcula-se que a escola atende em classe especial cerca de 15 % do total da população considerada de deficientes (BUENO, 1997, p.59).*

A nível de curiosidade jurídica e histórica, o artigo 208, referente a Constituição Federal foi regulamentado por decreto da inclusão em relação ao atendimento preferencial na rede regular de ensino às crianças e adolescentes PcDs. O Decreto nº 3.298 de 20/12/99, traz o seguinte preceito:

*O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso de ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.*

A Lei nº 7.853 de 24/10/89 já determinava a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimento públicos e particulares de pessoas com deficiência capazes de se inclinarem no sistema regular de cursinho. De um lado, o sistema educacional necessita providenciar cada vez mais a questão da acessibilidade, ou seja, mudanças arquitetônicas e equipamentos no intuito de promover condições necessárias e dignas para que o alunado obtenha o êxito escolar.

Após muitas lutas e movimentos sociais, a proteção social está assegurada a estas pessoas tendo como princípio fundamental a justiça social. Através deste princípio, é possível construir sociedades econômicas dinâmicas e sustentáveis em seu desenvolvimento. Hoje o termo adotado é pessoas com deficiência.

## **5 O ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR COM O ALUNADO**

O acompanhamento do professor com o alunado dar-se-á de forma contínua e adaptada às necessidades e potencialidades. Desenvolver atividades lúdicas relacionadas aos conteúdos no intuito de promoção da aprendizagem. De acordo com Durkheim (2000), a Educação não tem além apenas em transmitir conhecimentos “*mas o de criar*

*nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito”* que perdure na formação do aluno como cidadão por toda a vida. O objetivo da educação é um verdadeiro desafio criar laços para que ao aluno desenvolva a sua potencialidade, respeitando os seus limites, em diferentes etapas de nossa vida acadêmica.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo pretendeu desenvolver uma análise sobre a educação inclusiva na escola estadual Jovelina Gomes, na cidade de Uiraúna –PB. Em suma a questão da educação os avanços para a política e inserção do alunado no tocante à acessibilidade, quebra de paradigmas.

## **REFERÊNCIAS**

- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada até Emenda Constitucional nº32/Organização/Remissões e índice por Dulce Eugênia de Oliveira 3ed. São Paulo: Iglu,2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da educação**. Lei nº 9.394,de 20 de Dezembro de 1996.D.O.U De Dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das escolas de Santa Catarina, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação Especial. Secretaria da Educação Especial out,2005; jan/julh.2010. Inclusão. **Revista da educação Especial**. Secretaria da Educação Especial out, 2005; jan/julh/2010.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2ed. Brasília: MEC, SEESP, maio, 2002.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como Chamar as Pessoas com Deficiência?** Ed. São PAULO, 2005.
- FORMIGA *et al.* **Contextualização do Campo de estágio**: Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de deficiência –FUNAD. João Pessoa, 2006.49p.
- MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental**: São Paulo, Spcipione,1988.

## **OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS BRASILEIRA: DIREITO À EDUCAÇÃO OU REALIDADE DE EXCLUSÃO?**

Márcia Geam Oliveira Alves<sup>8</sup>; Pablo Machel Nabot Silva de Almeida<sup>9</sup>; Rosilene Felix Mamedes<sup>10</sup>; Herbert Gomes Mendes<sup>11</sup>; Eduarda Lira Amorim; Greiciane Pereira Mendonça Frazão

### **1 INTRODUÇÃO**

Este artigo é uma síntese da pesquisa realizada na conclusão da Pós-Graduação em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas, intitulada: *A Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lions Tambaú: Um Fator de Exclusão Social*. A pesquisa ocorreu no município de João Pessoa no estado da Paraíba, na Escola Municipal Lions Tambaú, com 13 alunos evadidos do Ciclo I e II do 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A investigação foi realizada através de questionário e entrevista semiestruturada.

Exclusão é um termo extremamente usual no âmbito das ciências sociais ou da política para expressar a situação social desfavorável de uma pessoa ou de um grupo de indivíduos. Neste sentido, esperava-se que houvesse no país um modelo de sistema socioeconômico que propiciasse àqueles que não usufruem de oportunidades de desenvolvimento ou que não logram êxito em suas necessidades básicas a integração e permanência nas instituições de Política Social.

Por conseguinte, na pesquisa aplicada percebemos que entre os sujeitos investigados, alunos da EJA, em sua maioria, no momento que evadiram na escola eles estavam como excluídos socialmente. Por este motivo, ampliando a problemática crônica e recorrente que atinge direta ou indiretamente diversos setores da sociedade, uma vez que a escolarização mediada pela escola fomenta o desenvolvimento do ser humano. Assim, subsidiando-o no modo de pensar e agir como ser integrante, de um mundo cada vez mais competitivo e exigente de pessoas qualificadas.

---

<sup>8</sup> Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas - Faculdades Integradas de Patos

<sup>9</sup> Mestre em Linguística – Universidade Federal da Paraíba

<sup>10</sup> Mestra em Linguística- Doutoranda em Letras PPGL

<sup>11</sup> Graduado em Licenciatura em Formação Pedagógica em Informática - Centro Universitário Leonardo da Vinci; Graduado em Redes de Computadores - Faculdade Estácio de Sá; Graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - Faculdade Estácio de Sá.

O objetivo principal desse artigo é analisar a problemática da EJA brasileira ser um direito ou uma realidade de exclusão. Como objetivos específicos:

- (1) Caracterizar o perfil dos alunos da EJA;
- (2) Verificar as condições de vida dos alunos da EJA;
- (3) Identificar as consequências da evasão escolar;

A evasão EJA no estado brasileiro pelo senso comum convencionou-se como um fracasso de fenômeno natural pertencente a indivíduo de *faltas*, conforme apontados pelas autoras Galvão & Pierro (2007, p.10) pertencente a [...] “alguém que não sabe, [...] não é capaz, não é preparado, não é informado, não é humanizado, não tem conhecimento”, sem que houvesse averiguação antes de estereotipá-los.

Em consequência dessas concepções, a partir de leituras e discussões realizadas quando discente do curso de Pós-Graduação em Educação, Desenvolvimento e Políticas Públicas surgiram alguns questionamentos: Os alunos da EJA evadem da escola porque são ignorantes? A evasão está associada às condições econômicas? Quais as consequências que o abandono escolar exerce sobre os direitos e o exercício da cidadania?

Responder aos questionamentos significou quebrar o elo do estereótipo que imputou sempre ao aluno da EJA o fracasso, por ser um sujeito de *faltas* e nesse cenário perverso, os sujeitos assumem uma identidade deteriorada de si mesmo, incorporando e legitimando o discurso depreciativo do outro ao próprio discurso, mas, conforme Charlot (2000, p.14), o fracasso remete para muitos debates “[...] é uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros, em certas situações sociais”.

Apesar das melhorias observadas em relação ao acesso (Direito) à escola fundamental, a cada ano aumenta o número de evasão na EJA (Exclusão) configurando uma contradição, pois, se a oferta de matrículas aumenta, conseqüentemente, deveria aumentar também o número de alunos na escola. Este fenômeno corrobora a importância da pesquisa, haja vista ser a escolarização um instrumento de desenvolvimento humano de erradicação das desigualdades sociais.

Conseqüentemente, foi realizadas leituras de autores que abordaram a temática como Freire, Gadotti, Charlot, Patto, Oliveira, Paiva, Pierro, entre outros. O artigo foi estruturado em três tópicos. No primeiro tópico foi feita uma retrospectiva da história da EJA intitulado “A EJA e a Realidade da Exclusão”. O segundo tópico: “O Sujeito da EJA numa Perspectiva Geracional”. O Terceiro tópico: “O Direito dos Jovens e Adultos à Educação”. Por último foi feita a conclusão do artigo na qual são tecidas no texto,

reflexões acerca da exclusão educacional brasileira e seu impacto na vida dos sujeitos da EJA.

## **2 A EJA E A REALIDADE DA EXCLUSÃO**

No início das discussões apresentadas, neste capítulo, se faz necessário esclarecer que o emprego do termo sujeitos<sup>12</sup>, refere-se a seres dotados de autonomia nas relações com o outro e com o mundo, em oposição a objetos passivos das relações sociais antidialógicas que, modelam as crenças, valores e identidades, haja vista, está a serviço de uma ideologia dominante, desprovida de compromisso e responsabilidade social o que, reduz “o poder de participação da sociedade civil, enfraquece as instituições democráticas e colabora para a proliferação de práticas e políticas inadequadas ou corruptas que agravam a situação de pobreza, injustiça e desigualdade social” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 20).

Esse modelo hegemônico de relação nos permite constatar que ainda estamos distantes da erradicação da pobreza política, humana e educacional. Assim, assumimos o propósito de traçar mais adiante o perfil dos sujeitos da EJA para uma melhor compreensão dos fatores que bloquearam o acesso aos estudos na idade própria, atentando para o fato de que a não escolarização os colocam na condição de “excluídos”.

A exclusão educacional brasileira é confirmada ao longo de sua história e revela que a falta de políticas públicas educacionais adequadas para a escolarização da população pobre, influencia no exercício dos direitos. Garantir a matrícula dessa parcela da população não é o suficiente, uma vez que, a baixa renda familiar obriga a maioria dos usuários da EJA, por uma questão de sobrevivência, a negar-se o direito à educação e cidadania.

Este contexto aponta para uma educação antidialógica, exclusiva e opressora, pois, além de limitar a formação dos grupos marginalizados<sup>13</sup>, impede os mesmos de levantar questionamentos sobre sua situação de excluídos, que se a mobilizem coletivamente e reforça as desigualdades sociais.

---

<sup>12</sup>Quando empregamos o termo sujeitos queremos nos referir as pessoas com capacidades de autonomia e iniciativas nas relações em contradição ao objeto passivo, dependente e estagnado. Ver Abbagnano (1998) para maior compreensão

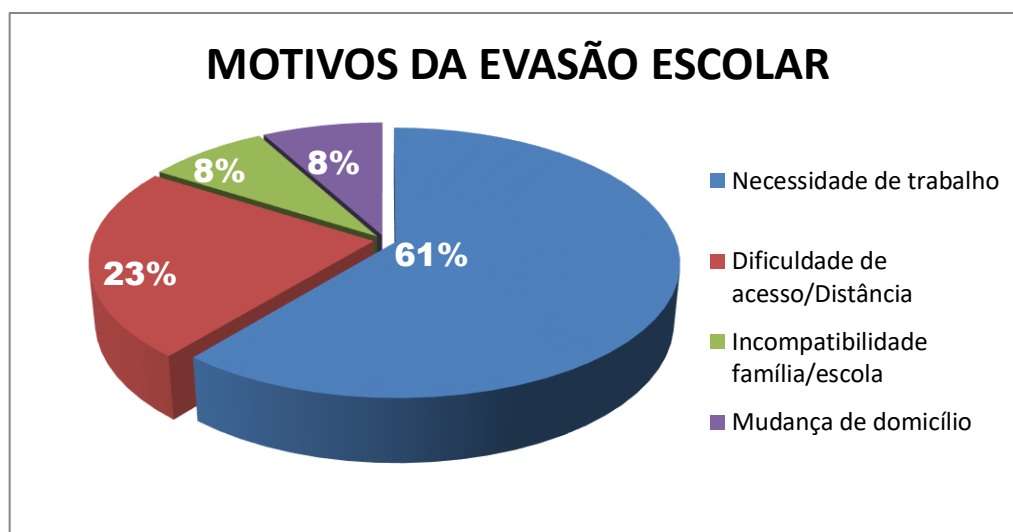
<sup>13</sup>Para Freire (2010), os marginalizados jamais estiveram “fora de”. Eles sempre estiveram no “interior de” uma estrutura social que os transforma em “seres para outro”. Oprimidos, são tratados como objetos passivos, domesticados.

Os jovens e adultos que não tiveram por algum motivo as condições e oportunidades de estudar na idade própria nem sempre se veem ou são vistos como vítimas de processos de exclusão social ou de violação de direitos coletivos. Imputam-lhes uma culpa vinculada a fracassos pessoais, a deficiência intelectual e incapacidade de aprendizagem. Entretanto, sobre as causas da evasão escolar na EJA, Paiva revela:

A educação de Jovens e adultos aponta para interrupções frequentes, diante de fortes motivos da vida adulta (impostos também aos jovens): um emprego, mudança de local de trabalho, mudança de local de moradia, doenças (pessoais e com familiares), estrutura familiar que se altera, exigindo maior participação de quem estudava entre outros. (PAIVA,2006, p. 535)

Na pesquisa (2015) foi constatada que 61% dos alunos evadiram-se da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lions Tambaú devido à necessidade de trabalho. Esse indicador também está confirmado como fator responsável pelos altos índices de evasão escolar na EJA nos estudos de Neri (2009) e Fontoura, (2013).

Gráfico 01 – Motivos da evasão escolar



Fonte: Alunos da pesquisa

Desigualdade e exclusão, portanto, fazem parte da realidade da EJA e se constituem em um desafio para os profissionais da área educacional. Nossa pesquisa preocupou-se em analisar a problemática sob o olhar dos mais prejudicados pelo fenômeno: os evadidos. A tentativa é desmistificar o pensamento preconceituoso de que a evasão escolar é um fenômeno natural pertencente exclusivamente àqueles que estão à

margem dos direitos. Revela que são consequências de uma cultura de exclusão que se fixou na coluna dorsal da organização escolar brasileira.

Para Bechara (2011, p.618) a exclusão é o “processo histórico ou social caracterizado pelo impedimento da inclusão de determinados grupos sociais ou pessoas em certa área da vida social com grande impacto em sua individualidade”. Nesse sentido, consideramos ser a exclusão uma construção sociocultural criada pela sociedade, a fim de impor dominação e dependência aos menos favorecidos.

Diante disso, se constrói uma educação perversa e opressora que desumaniza e leva as pessoas a assumirem conforme Freire “[...] posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo.” (FREIRE, 2005, p. 58). O autor denomina esse modelo de educação “bancária”, cujo único objetivo é o de depositar conteúdos desvinculados da realidade do educando, vazios de significação para eles e cuja única ação oferecida é a de receberem passivamente os conteúdos e arquivá-los.

Nesse sentido é lícito afirmar que a evasão escolar se constitui um obstáculo que impede a libertação sociocultural dos sujeitos aprisionados num mundo de injustiças e desigualdades. Por isso, Freire propõe uma educação libertadora fundamentada no diálogo do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

É através do “método de conscientização”, tomando consciência de si mesmo e do mundo que o homem humanizar-se, aprende a ser livre e exercer a prática da liberdade.

Em outras palavras, propõe uma educação dialógica na qual é imprescindível o refletir e o agir dentro de uma dimensão existencial, vocação ontológica e histórica de ‘ser mais<sup>14</sup> do homem. Só assim, é possível o encontro das ideias e atividades comuns que leva ao rompimento, que Freire chama de ato político, da dominação do sistema de marginalização.

O ponto de partida para a prática da educação libertadora proposta por Freire e consequentemente o rompimento com a política da exclusão está na tomada de consciência e apropriação de sua realidade histórica, assim, de posse de algo conquistado e não imposto, torna-se possível à superação da situação de opressão, de exclusão social.

---

<sup>14</sup>Freire (1979) entende o ser humano como ser inacabado em processo constante de humanização que só acontece através da consciência crítica da própria realidade apropriando-se dela para poder transformá-la.

### **3 O SUJEITO DA EJA NUMA PERSPECTIVA GERACIONAL**

Para melhor refletir sobre quem são os sujeitos da EJA, traçamos um panorama que se apoia em três perspectivas: a de sujeito Adulto (não criança), de sujeito excluído da escola e sujeito de determinado grupo cultural.

A definição da etapa de vida denominada juventude frequentemente é confundida com adolescência, isso impede a construção de identidade própria desse grupo, como bem observa Freitas (2005, p. 5): “[...] a juventude vai além da adolescência, tanto do ponto de vista etário quanto das questões que a caracterizam, e de que as ações e projetos a ela dirigidos exigem outras lógicas, além da proteção garantida pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)”.

Não há dúvidas quanto à imperiosa necessidade de reconhecer que a juventude é uma etapa de vida de um grupo diferente de pessoas que não são mais adolescentes, porém ainda não são adultas e se encontram em um momento de construção de identidade, perspectivas e lugar na sociedade. Nesse sentido, “[...] a juventude é compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, por onde os jovens passam a ser considerados como sujeitos de direitos e deixam de ser definidos por suas incompletudes ou desvios.” (ABRAMO, 2005, p. 22).

A etapa de vida jovem é o início da trajetória para a entrada na vida adulta, portanto, carregada de simbolismos que serão incorporados nesta nova fase, por isso, o conhecimento das características, das experiências e necessidades desses jovens são essenciais para a busca de respostas para certos comportamentos na fase adulta, a exemplo do abandono prematuro dos estudos. O adulto é definido por Oliveira, (2002, p.16) como:

[...] o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries de ensino supletivo.

Esta perspectiva revela que os jovens e adultos trazem consigo as marcas da experiência de vida, da socialização, da educação informal, portanto, sujeitos capazes de estabelecer conexão entre sua história e a educação formal.

Essa realidade nos permite construir um olhar específico sobre os processos de aprendizagem na vida adulta. Desse modo, conforme Charlot (2000, p. 72) “aprender faz



sentido por referência à história do sujeito, às expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”. Sobre isso, salienta Oliveira:

Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2002, p. 18).

É em termos de relações sociais, que a Educação de Jovens e Adultos deve ocorrer. Relação do sujeito com o mundo, com o seu eu e com os outros. Relações construídas dentro de uma sociedade e, portanto, conforme Oliveira (2002) há que historicizarmos o objeto da reflexão, evitando-se o risco de abstração do sujeito, pois, esse é obviamente um ser social.

No contexto da escolarização de jovens e adultos na condição de excluído do ensino fundamental sequencial regular, Freire (1979, p. 30) afirma que “[...] Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”.

Seguindo a linha do pensamento freiriano, entendemos que a mudança da realidade, ocorre também na ação e na reflexão em momentos históricos especiais que, alavancam a ação da transformação denominada de ato político.

No campo conceitual, a EJA segundo Paiva (2009, p. 154) “[...] vai lentamente, pelas práticas, absorvendo [...] os novos sujeitos que a ela chegam produzidos tanto pela ausência de atendimento escolar, quanto pelo fracasso no interior das escolas”.

Tabela 01- Faixa etária dos participantes da Pesquisa

<b>QUANTO A FAIXA ETÁRIA</b>	<b>NÚMERO DE ENTREVISTADOS</b>
ENTRE 26 E 50 ANOS	10
MAIS DE 50 ANOS	03

Fonte: Alunos da pesquisa

A tabela 01 revela que a idade predominante dos alunos evadidos da escola pesquisada concentrou-se entre 26 a 50 anos de idade, reafirmando que são pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental quando criança ou adolescente, pois, com essas

idades ainda estavam cursando os ciclos I e II do 1º Segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Sobre isso, alguns desses sujeitos em suas falas, declararam que foram muitas as saídas e reentradas da escola. Relataram que circunstâncias sociais ligadas ao mundo do trabalho e a distância entre casa e escola foram as principais causas que os obrigaram a abandonar à escola.

Uma das consequências dessa realidade é a ampliação do número de pessoas na condição de analfabeto funcional caracterizada pela incapacidade de exercitar certas habilidades de leitura, escrita e cálculo necessários para a participação ativa da vida social em diversas dimensões.

Os princípios da cidadania e da democracia, imbuídos no direito à educação, apontam a prioridade da criação de condições de igualdades para a vivência de todos na vida social, entretanto, muitos desses sujeitos ainda continuam à margem dos seus direitos sociais. “[...] O resultado desse fato histórico é o índice de analfabetismo crônico de grande parte da população brasileira, desde os primórdios da história do país.” (GUIMARÃES-LOSIF, 2009, p. 21).

Refletir a situação de quem é percebido analfabeto e marginalizado se constitui em um desafio, já que esta condição está vinculada a preconceitos e estigmas, portanto, devemos ser cautelosos ao abordar a problemática em questão, considerando os níveis de opressão e exclusão social como diligentemente observa Patto quando afirma que:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. [...] A defesa da tese da inferioridade congênita ou adquirida, irreversível ou não, dos integrantes das classes subalternas é antiga e persistente na história do pensamento humano. (PATTO, 2010, p.76)

Além da referência ao lugar social ocupado pelos sujeitos da EJA e sua condição de excluídos da escola sequencial regular, é imprescindível que também consideremos analisar sua especificidade cultural, condição de sujeito pertencente a determinado “[...] grupo relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea”. (OLIVEIRA, 2002, p. 22).

É interessante amadurecer a concepção de que a EJA é um direito público subjetivo, conforme explícito na Constituição Federal (CF) de 1988, portanto, não deve

ser reduzida apenas a função reparadora de uma dívida sócia histórica ofertando vagas tardiamente, mas, percebida como um bem inalienável de qualidade social para além da escolarização.

Portanto, a educação de jovens e adultos é confirmada um direito que se realiza ao longo de toda vida e considerado um requisito fundamental para o desenvolvimento humano independentemente de qualquer contexto socioeconômico, ambiental e cultural em que se encontre o ser humano.

#### **4 DIREITO DOS JOVENS E ADULTOS À EDUCAÇÃO**

Foi na década de 30 sob a influência da Revolução capitalista industrial que no Brasil surgiram às novas exigências educacionais. Antes no arcabouço oligárquico, as necessidades de preparação formal através do ensino não eram percebidas pela população, como também pelos poderes constituídos, mas, a nova realidade trouxe consigo a urgência das mudanças tanto na estrutura das aspirações sociais como também na ação do próprio Estado. Sobre isso, Romanelli coloca:

A revolução de 30, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. (ROMANELLI, 1999, p. 60)

Entretanto, essa expansão não ocorreu de forma igualitária em todo o território brasileiro. Seu desenvolvimento só se fortaleceu nas regiões de intensa relação de produção capitalista e isso acabou por criar uma profunda contradição no sistema educacional brasileiro, a saber, a luta de classes, pois, de um lado, crescia cada vez mais a pressão social pela democratização do ensino e do outro, o controle das elites dominantes que tentavam conter as exigências populares através da limitação de escolas e legislação do ensino, mantendo o seu caráter autoritário e elitista.

A educação como direito foi instituída pela primeira vez na Constituição Federal de 1934 no artigo 149 que assim declara:

A educação é direito de todos e deve ser ministrado, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a

estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolvida num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, CF, 1934).

Essa declaração é o marco histórico que legitima a educação um direito individual similar ao direito à subsistência, ao trabalho, à liberdade etc., contemplados nas constituições contemporâneas. Entretanto, no período autoritário, a Constituição de 1967 e a Emenda de 1969, voltam a misturar público com privado, confundido o direito principalmente com relação aos recursos públicos.

Somente com a Constituição Federal de 1988 é que ocorre o resgate do conceito de educação como direito público subjetivo, garantindo por parte da legislação a obrigatoriedade da mesma, com faixa etária e nível de ensino. Nessa perspectiva, a educação toma a direção da democracia educacional, pois passa abranger todos, inclusive os jovens e adultos que estavam excluídos do direito à educação por encontrarem-se fora na faixa etária.

Essa nova configuração na Constituição, permitiu novos horizontes à educação, principalmente à EJA, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Título V, Capítulo II, Seção V, Art. 37, estabelecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade específica destinada àqueles que não tiveram acesso e ou continuidade aos estudos no Ensino Fundamental e/ou Médio, em idade própria.

Apesar de a educação assumir a característica de direito de todos, um dos grandes desafios da Educação de Jovens e Adultos é modificar as políticas públicas no intuito de vincular: alfabetização, educação básica e contextualização social como parceiros indissociáveis em um mesmo processo, caso contrário, como afirma Gadotti (2008, p. 55), são projetos educacionais ineficazes que “[...]por melhores que sejam, [...] não enraizados no movimento vivo da educação, sempre fracassaram, mesmo os que dispunham de grandes investimentos como foi o caso do MOBREAL”<sup>15</sup>.

Historicamente a demanda por uma educação ao nível de alfabetização por parte dos sujeitos jovens e adultos nunca foi significativa no Brasil, isso porque esses sujeitos trazem consigo marcas do estigma de “analfabetos”. De modo geral o conceito sobre o analfabeto, conforme Galvão & Di Pierro (2007, p.9) é de que ele é uma [...] “pessoa que

---

<sup>15</sup>Criado pela Lei Nº 5379 de 15/12/1967. Tinha como prioridade a erradicar o alfabetismo e promover educação continuada a adolescentes e adultos.

não sabe ler e escrever”, “pessoa a quem falta letramento e alfabetização”, “pessoa que sabe menos”, “pessoa que não tem conhecimento”, “pessoa que não compreende alguma coisa”, ou “pessoa sem instrução” [...].”.

Assim podemos observar que as expressões sobre o analfabeto o vinculam preconceituosamente e discriminadamente a um sujeito inferiorizado, desqualificado e isso o coloca à margem do direito à educação, por sentir vergonha e culpa por “não saber”.

No âmbito da LDB, o problema do analfabetismo não foi contemplado, deixando evidenciado por esta lacuna, a falta de interesse e compromisso para com a enorme parcela de pessoas jovens e adultas que não possuem o domínio da leitura, da escrita e das operações básicas da matemática. Sobre isso Haddad e Ximenes colocam:

Como num passe de mágica, o tema passou despercebido, como se a lei tratasse de uma realidade que não é nossa. [...] nenhuma palavra mencionada foi dita sobre o analfabetismo, nenhuma responsabilidade foi atribuída aos vários níveis de governo, nenhuma meta foi estabelecida, ignorando-se os compromissos firmados no Plano Decenal de Educação de 1993. (HADDAD; XIMENES 2010, p.138)

A partir dessa observação é possível ponderar que ainda vivemos subjugados a governos autoritários disfarçados de democráticos, que “[...] revelam com clareza o quanto a sociedade brasileira tem sido vítima de políticas e conduções de sequentes governantes imóveis ao problema do analfabetismo e da interdição histórica aos [...] instrumentos da leitura e escrita”. (PAIVA, 2009, p.138).

Por outro lado, quando lhes dão acesso à educação, a formação está desvinculada da realidade desses sujeitos. Em outras palavras, ofertam-lhes uma educação subalterna e o resultado culmina no fracasso escolar seja pelas inúmeras repetências, seja pela evasão escolar.

Favorecer o acesso à escola garantindo-lhes direitos e igualdade à educação básica inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria como assegurado no Art. 208 da Constituição Federal de 1988, não é o suficiente para as pessoas marginalizadas que ingressam ou retornam à escola tardiamente.

Hoje, se faz necessário considerar para além da quantidade de acesso à educação ofertada à população, mas, sobretudo a qualidade e relevância para a vida prática dos sujeitos que a buscam, observando as suas diferenças geracionais, socioculturais, étnico-raciais, de gênero entre outros.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos constatar que ainda prevalece na atualidade uma cultura injusta de subjugação e exclusão, pois, ainda que haja oferta de acesso à escola, ela não atende as reais necessidades dos alunos da EJA e isso influencia na decisão de evadir-se dela.

Face disso percebe-se claramente que a educação ofertada aos jovens e adultos carece de estruturar-se em princípios de igualdade de oportunidades, qualidade e sustentabilidade, assim, tornando possível o rompimento com o ciclo de pobreza e exclusão.

Muitos são os problemas enfrentados por eles na luta em permanecer na escola até a conclusão dos estudos, e está inter-relacionada a outras áreas como economia, saúde, habitação política, emprego, cidadania etc. e acabam por influenciar na permanência ou não dos mesmos na escola.

A educação sozinha não resolve o problema da evasão escolar devido ao fato de estar vinculado a outras áreas de atuação, mas certamente é parte da solução.

Uma recomendação seria que se pense na promoção de uma educação para jovens e adultos ancorada em fatores que tenham impacto significativo sobre as vidas dos alunos.

Não basta conhecer o problema, mas, construir novas formas de abordá-lo, assim como não é suficiente oferecer apenas o acesso à escola, mas, criar estratégias para a permanência dos alunos até a conclusão dos estudos. É importante conhecer as singularidades que marcaram os abandonos e de posse dele construir uma nova história.

Outra recomendação seria criar um canal permanente de diálogo com os alunos da EJA, permitindo a fala dos mesmos, haja vista serem os principais interessados na solução do problema. Para, além disso, lhes outorgar o lugar que lhes cabe tanto como parte do problema como também como parte da solução.

Espera-se que o artigo tenha contribuído com informações que enriqueçam o debate sobre o tema e possibilite um novo caminho, ou pelo menos como diz Thiago de Mello “... um novo jeito de caminhar”.

## **REFERÊNCIAS**

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 2 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. de (Org.). **Juventude e Adolescência no Brasil**: [Consult. 12-11-2014]. Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?Option=com\\_booklibrary&task=vive&catid=29&id=113&Itemid=124](http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?Option=com_booklibrary&task=vive&catid=29&id=113&Itemid=124)>.

ALVES, M. G.O. (2015). **A Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lions Tambaú**: Um Fator de Exclusão Social. 2015. 71 f. (TCC Pós-Graduação em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas) - Faculdades Integradas de Patos-FIP. Patos-Paraíba

BECHARA, E. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. (2003). **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEB, SEBETC, SEED, 2003. 6Vol.II.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, Brasília, 2001.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei Federal n.º 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. [Consult. 12.11.2014]. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>>.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei Federal n.º 5379/67**, de 05 de dezembro de 1967 [Consult. 01.05.2015]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5379.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm)>.

BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** de 16 de julho de 1934. [Consult. 01.05.2015]. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

FONTOURA, J.C.S. **A problemática da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro em São Luís – Maranhão**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1979.

FREITAS, M. V. de. **Juventude e Adolescência no Brasil**: referências conceituais. 2005. [Consult. 12.11.1014]. Disponível em <[http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com\\_booklibrary&task=vive&catid=29&id=113&Itemid=124](http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_booklibrary&task=vive&catid=29&id=113&Itemid=124)>.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2008.

GALVÃO, A. M. de O. ; PIERRO, M. C. D. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007 (Preconceitos; v. 2).

GUIMARÃES-IOSIF, R. **Educação, Pobreza e Desigualdade no Brasil**: impedimentos para cidadania global emancipada. Brasília, DF: Líber Livro, 2009.

HADDAD, S. e XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passado dez anos. In: BREZEZINSKI, I. (Org.). **LDB DEZ ANOS DEPOIS**: Reinterpretação sob diversos olhares. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

MELLO, A. T. **A Vida Verdadeira**. [Consult. em 09.07.18] Disponível em [http://www.avozdapoesia.com.br/obras\\_ler.php?Obra\\_id=12371](http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?Obra_id=12371).

NERI, M. C. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

OLIVEIRA, M. K. de Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: Novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ABL; São Paulo: Ação Educativa, 2002.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira Educativa**. v. 11, n.33, p. 518 – 567 dez.2006.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.



## **O DIALOGISMO LINGUÍSTICO E A FUNÇÃO DO INTÉRPRETE EM SALA DE AULA**

Maria da Conceição Augusta<sup>16</sup>; Maria Leni Pessoa de Sousa<sup>17</sup>; Maria Zilda Medeiros da Silva<sup>18</sup>; Renata Oliveira Pessoa da Silva<sup>19</sup>; Rosilene Felix Mamedes<sup>20</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

A educação inclusiva para surdos tem de grande relevância atualmente. Assim, após a Constituição Federal de 1986 o tema vem sendo investigado, pesquisado caminhos relevantes, problematizações em prol de uma minoria em processo de inclusão educacional.

Dessa forma, após a Constituição Federal de 1986, em 1996 veio a LDB (Lei de diretrizes e bases educacionais) que teve como princípio nortear o arcabouço legal para educação em todos os níveis educacionais, inclusive, legislando para os “excluídos socialmente”, neste sentido, a LDB postulou que a educação para especial deveria seguir determinados princípios basilares “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (LDB-LEI Nº 9394/96)

A partir dessa nova abertura o sistema educacional passou a ter a obrigação de atender alunos com diferentes deficiências, dentre essas, a surdez passou ganhar um enfoque especial, com pareceres, leis que procurou garantir o ensino e assegurar a permanência do aluno na escola. Com isso, a escola passou a contar com a figura do intérprete que teve sua função regulamentada como forma de assegurar a aprendizagem do aluno surdo, uma vez que a sua presença passava a ser decisiva para a inclusão dessa nova demanda escolar.

Assim, após mais de 20 anos da LDB, do início das regulamentações em prol da inclusão do aluno surdo, ainda hoje, não há uma inclusão de fato. Temos escolas que se encontram perdidas neste processo inclusivo, alunos que entram nas escolas tardiamente, sem o domínio nem da LIBRAS, nem da língua portuguesa; professores que continuam

---

<sup>16</sup> Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB

<sup>17</sup> Pedagoga pela Faculdade Evangélica Cristo Rei e Especialista - CINTEP

<sup>18</sup> Mestranda em Linguística e Ensino - Universidade federal da Paraíba - UFPB

<sup>19</sup> Mestranda em educação - Instituto Superior de Educação do CECAP - ISCECAP

<sup>20</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras- Universidade Federal da Paraíba - UFPB

dando as suas aulas da mesma maneira, sem levar em conta a presença do aluno surdo que possui habilidades e competências distintas dos ouvintes.

Diante dessa realidade questiona-se como esse aluno está sendo assistido no pleito pelo intérprete de LIBRAS e se há uma dinâmica dialógica entre o intérprete os docentes das disciplinas, visto que o papel dele, ali, se restringe a mediar a aprendizagem do aluno. Será que o intérprete de LIBRAS tem favorecido o surdo na comunicação entre o docente e os ouvintes em sala de aula? E no que tange à aprendizagem? Sabe-se que são questões que exigem maiores conhecimentos, vivência na essência para além de determinações de poderes públicos. Essa pesquisa está ancorada nas realidades do cotidiano, cujo objetivo do estudo é identificar no campo das comunicações, contribuições pedagógicas do intérprete de LIBRAS no contexto sala de aula.

Como metodologia teremos os objetivos específicos observar, vivenciar e descrever ações que interferem no cotidiano dos sujeitos envolvidos no contexto sala de aula que possua alunos surdos. Este trabalho é de natureza bibliográfica exploratória de cunho descritivo qualitativo intuitivo Gil, (2008). Será desenvolvida a partir de material já existente, constituídos por livros e artigos científicos que se destinam a estudar o papel do intérprete em sala de aula.

O mérito deste trabalho está na necessidade de se entender o papel desse profissional quanto a sua atuação, intervenções pedagógicas no contexto educacional. Logo, questionamos: como saber se há um entendimento comunicativo entre professor e aluno surdo através dos repasses do intérprete de LIBRAS? Tal indagação é pertinente, visto que nem o professor sabe a LIBRAS e nem o surdo consegue se comunicar em português, dito isso, cabem-nos levantarmos a seguinte hipótese: se o intérprete não faz parte dos planejamentos e nem das ações pedagógicas, como é que o professor pode medir se o seu papel é exitoso? Já que o professor não consegue se comunicar com o aluno pela LIBRAS e desconhece o código linguístico para saber se o intérprete está transmitindo todo o conteúdo.

Dessa forma, refletir sobre estas questões é um fato de grande relevância, nos quais os resultados poderão contribuir para descobertas interpretativas que venham apresentar elementos novos, favorecendo outras pesquisas a respeito do eixo temático em questão.

Como base teórica do estudo foram usados autores como: Martinez (2012), Morim (2002), Fazenda (2015), Skiliar (1998), Lacerda (2010), Quadros (2004), Bakhtin (1995) e Damázio (2007). Para Bakhtin (1995), o sujeito se constitui nas interações sociais. Se

por um lado, nessa constituição há uma articulação de saberes que mobiliza os processos cognitivos, por outro lado, esse saber desencadeia ações, desejos, afetos, que mobilizam nossa vida no âmbito social.

Nesse contexto, a sociedade atual demonstra fatos de grandes transformações, reflexões que envolvem os direitos do “outro”. Pairam exigências nos fazeres dos direitos legais éticos judiciais tais como: era da informatização, globalização, velocidade gigantesca, tudo gira em torno do agora. Por essa razão, pode-se dizer que o homem, precisa estar antenado dessa nova era, principalmente quanto ao campo profissional, questões inerentes a adaptação as mudanças contínuas no contexto educacional, reflexão de natureza da presença do outro, digo aqui a presença do mais novo personagem na perspectiva dialógica assegurada pela presença do intérprete de LIBRAS. Pessoa essa que ganhou destaque na conquista do seu papel interativo enquanto sujeito atuante no universo lingüístico, no contexto sala de aula, comunicação.

É inegável a importância do intérprete em sala de aula, porém questiona-se sobre a sua atuação, de apenas mediar a aprendizagem, em meio a um momento discursivo dialógico, em que se prima pela interação, onde a linguagem é a forma dialógica de se fazer presente discursivamente em qualquer esfera sócio-discursiva, dessa forma, como dizer que há uma inclusão integral, em que o surdo é delimitado apenas a se comunicar com o intérprete, tendo em vista que os demais agentes escolares não sabem a LIBRAS?

Nesse processo é importante ter conhecimento da realidade, estudá-la, compreendê-la para encontrar meios alternativos viáveis de ação e construção de saberes, pois o conhecimento é social, ninguém aprende sozinho, já que ele é intransferível entre os seres. A partir de então é importante aprofundar questões inerentes as relações sociais educacionais em que temos as mudanças nos enfoques com presença do intérprete de LIBRAS no contexto sala de aula, suas interferências comunicativas que envolvem um público diferenciado vislumbram por fazeres lingüísticos, aprendizado de forma igualitária no coletivo em prol de todos. Sabe-se que essa realidade está longe de ser almejada na sua totalidade, já que há lacunas que ainda não foram transponíveis.

Nesse processo pede-se posicionamento próprio do profissional, novas posturas, planejamento envolvente nos propósitos com propostas geradoras de possibilidades de soluções em prol da coletividade. Desse modo, pode-se dizer que a educação é um instrumento que possui grande poder no papel inclusivo, declarações, amparo legal do sujeito do processo de inclusão, buscas incessantes em prol do outro, erradicar ações de negação do outro, exclusão e o fracasso da educação como um todo. Dessa forma, é

inegável o cumprimento e a confiabilidade nas determinações das políticas públicas. A ideia é clara: políticas públicas é o ponto primordial para assegurar ações viáveis ou não para resgatar a dignidade humana.

No que tange à educação do surdo, usuário da língua de sinais (LIBRAS) exige a presença do profissional especializado na língua de sinais (LIBRAS), o intérprete de LIBRAS, cujo objetivo fazer a transmissão dos conteúdos exigências dos parâmetros inclusivos em especial no contexto sala de aula, ponte entre discente/docente no peito educacional. O novo cenário dessa mudança é inegável, pois houve avanços significativos na legislação com garantias que possibilitaram aos sujeitos surdos a inserção na escola, com leis que os resguardam em suas singularidades.

Diante dessas novas conquistas a escola foi aos poucos mudando a sua nova cliente, e passando atender a receber os alunos surdos, por força da lei, mas apesar da lei garantir a matrícula e a permanência desses alunos surdos, o espaço escolar continua o mesmo, com professores que ainda não estão prontos para este “novo tempo”. Assim, conforme a LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.  
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Já para a formação profissional a mesma lei afirma que:

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

Percebe-se que no que refere à legislação temos todo o aparato que assegura o aluno surdo em seu processo de aprendizado diferenciado, porém a mesma lei que estipula a LIBRAS, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, “Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.” (BRASIL, 2002)

É indispensável para um bom resultado na aprendizagem que o intérprete se atualize continuamente, conheça os conteúdos que está transmitindo para os alunos,

busque elementos linguísticos facilitadores na transmissão do conhecimento de forma simples e prática, desta forma conhecimento será ou não mais prazeroso para o aluno surdo quanto ao se relacionar com o “outro” seja ele surdo ou não. Segundo Lima (2012, p. 53) “interpretar é uma arte de comunicação que deve ser cumprida com consciência, eficiência, ética e responsabilidade. Pode-se dizer que apesar do amparo legal, intérprete e surdo deve haver uma parceria de cumplicidade recíproca.

## **2 OS DIREITOS E O ‘OUTRO’**

Segundo Kant “direito é um conjunto de condições, segundo as quais, o arbitrário de cada um pode coexistir com o arbitrário dos outros de acordo com a lei geral da liberdade” Numa linha de entendimento falamos aqui das condições legais do indivíduo que vive na sociedade invisível aos olhos da lei.

Falamos aqui direitos básicos de todos os seres humanos. Travando então, o desejo de abrir espaço para discussão inerente aos direitos que nos dias atuais ainda não são totalmente respeitados interferindo na evolução da pessoa deficiente e adequação de tê-lo por direito. Busca-se direitos humanos em prol da dignidade e liberdade essenciais para a humanidade, pois se nascemos iguais e não justifica não termos os mesmos direitos. As condições de vida da pessoa deficiente, digo aqui pessoa surda, com deficiência auditiva bastante prejudicada sem direito algum, herança de preconceitos banalizados, injustiças sociais, raciais e socioeconômicas.

Na dimensão social, os surdos tiveram seus direitos humanitários negados desde sua existência, ausência de escolas, saúde, comunicação, total exclusão, quanto a dimensão econômica, estes viveram na pobreza extrema, precariedades, isolamentos sem promoção de melhorias considerados incapazes, desprovidos de qualidade de vida, tanto no social, emocional, pessoal e econômica.

Esses entraves reforçam as barreiras já existentes em relação à humanidade, desvantagens cruciais, dificultando cada vez mais as chances de recuperação de um passado sofrido, esquecido por uma nação injustiçada, cujo exercício da cidadania lhe fora negado. Essa realidade sempre vem à tona, mostra um contexto real, desumano, sem raízes. Porém, parte-se do pressuposto, que a vida segue confronta o mundo globalizado, exige mudanças em caráter de transformação humanísticas, com muitas lutas, somatórios de esforços humanos para além dos poderes públicos, das associações, reestruturação dos Ministérios, criação de órgãos específicos do Ministério da Educação entre outros. Todos

no sentido de promoções favoráveis, dignas que propiciasse ações interativas significativas para melhoria de vida no geral, ações comprometidas não só com o desenvolvimento escolar, mas também com práticas inclusivistas tanto no social quanto no educacional.

Nessa perspectiva, a educação do surdo grande marco na sociedade, respeito à identidade de cada um que convive suas peculiaridades individuais nas diversidades, competências educativas, oportunidades de multiculturalismo. É o princípio fundamental não só para o processo de inclusão educacional como também reformulação e integração das escolas ditas inclusivas. Permissões legais, jurídicas, universo interativo na diversidade, desfrutando o direito do fazer pedagógico respeito mútuo às diferenças. Questões particulares, envolventes, razões culturais, socioeconômicas, promovem oportunidades educativas, na diferença ao tocante ao aluno surdo para além da língua que o mesmo usa (LIBRAS) questão de identidade, e conflitos morais, sociais enquanto sujeito inserido no processo educacional. Nesse contexto o direito do outro começa de forma natural conquistada e respeitada.....

### **3 O MUNDO, O SURDO E O PARADIGMA DA INCLUSÃO**

É inegável que os anos 80 foi o marco para mudanças socioeducacionais, porém no início da década de 90 o mundo da educação tomou conhecimento de novos caminhos, denominado de educação inclusiva. Reconhecimento do processo legal, troca de entendimento pedagógico entre professor e novas demandas na rede pública de ensino, presença do aluno surdo, tendo o intérprete como interventor nas relações de saberes que envolvem a LIBRAS enquanto língua oficial da pessoa surda. Essas relações públicas pedagógicas nesse pleito vão além de saberes linguísticos, pois nem todos tem o domínio da LIBRAS, daí a necessidade das interferências da pessoa do intérprete (ponte) entre educando e educador no processo de ensino aprendizagem

Nesse contexto a confiabilidade do aluno surdo na pessoa do intérprete amplitude total, os mesmos se comunicam sobre qualquer contexto de forma recíproca dentro e fora do contexto escolar, ação preocupante razão que não acontece com a equipe pedagógica escolar ou mesmo com professor das disciplinas curriculares, reações negativas, quebra da comunicação, entendimentos peculiares, insatisfação pessoal, razão de falta de conhecimento da (LIBRAS) desafio pedagógico relevante ao repasse dos conteúdos, possibilidades de questionamentos, entendimentos no campo inovador, fatores esperados

sejam eles satisfatórios ou não, relação que pede uma pesquisa, novos estudos sobre necessidades dessa demanda, buscar alternativas, reavaliação, trabalho que busca conjunto de melhoria nos enfoques educativos.

Nesse contexto buscamos novos direcionamentos, questão que envolve o intérprete de LIBRAS assuntos de pauta pedagógica tanto na teoria quanto na prática. Profissional de alta importância no sistema educacional. Mas, afinal qual é a real papel do intérprete nos enfoques inclusivos? Como é o feito o repasse dos conteúdos para a nova demanda? Enfrentamentos no cotidiano em relação às determinações pedagógicas? Estratégias? É importante salientar que esses questionamentos fazem parte de um processo que me inquieta enquanto docente envolvida no processo. Seria só, somente só transmitir os conteúdos capaz de adsorver os entendimentos através de um contato pessoal momentâneo? Mas, como saber se houve ou não o mérito da compreensão nesse ato, segurança na aprendizagem do conteúdo exposto na sala de aula? E a pessoa do surdo no mundo das diversidades culturais, como saber seus anseios interativos, comunicativos, resoluções de conflitos seja pessoal ou mesmo pedagógico? Enfim a quem compete o olhar voltado às diferenças?

O papel da escola segundo Martinez, (2012, p. 2) lugar em especial que acontecem os encontros e os diálogos entre as diferenças [...] acolhendo a singularidade de cada sujeito e ao mesmo tempo promovendo a sociabilização desses sujeitos.

A ideia é clara, esclarece a escola apenas enquanto advérbio de lugar, único de possibilidades de fazerem infinitos ou não. A magia desse lugar está centrada nos atores ali presente, ações conjuntas com outros, interferências de saberes significativos para além dos muros da escola, ou seja, uma relação íntima e prazerosa, conexão com o mundo, essência de aprendizado para a vida. Martinez (2012, p. 6) reforça as mediações entre cultura de rua e escolares, afirmando ser um desafio e uma reflexão importante no cotidiano dos sujeitos (educadores e educandos). Para reforçar as relações comunicativas a de LIBRAS presença do intérprete é de fundamental importância, pois também faz parte do processo reeducar, repensar, reagir e outras ações pertinentes as universo para além dos muros da escola, requer entendimentos nos enfoques, ação transformadora de responsabilidade de todos de modo geral, razão que esclarece crescimento das relações internas e externas para além do universo sala de aula.

#### **4 O INTÉRPRETE, O SURDO E SUAS IMPLICAÇÕES**

A educação que tivemos anos afins, rompe com caminhos lineares que não surte mais efeito, organização/reorganização, ordem/desordem busca uma relação dialógica, razão desses e outras problematizações atuais que surgem nas convivências na diversidade para além de cumprimentos legais dos enfoques de ordem internacionais e nacionais. Nesse contexto o intérprete tem sido de grande importância nas interações entre comunidades surdas e escolares, ou seja: comunicação entre surdos e ouvintes. A sustentabilidade desse eixo educacional busca favorecimento da comunicação a todos de forma coletiva, Morim (2000, p 28) “A comunicação constitui uma ligação organizacional que se efetua pela transmissão e troca de sinais”. Logo, percebe-se a importância da presença do intérprete no dialogismo contínuo, cooperação entre o fora dele, ação que deve acontecer com muita responsabilidade, mudanças de hábitos comportamentais de forma livre, informal. A LIBRAS língua de sinais que foi reconhecida pela Lei de nº 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002 enfatizando a importância da pessoa do intérprete. Professor e intérprete, potencialidades em convivência.

Sendo o intérprete o mais novo membro no âmbito escolar. Fato que esse profissional exerce sua função para além do uso das mãos, expressões faciais e visuais, entendimentos nos enfoques de forma natural, simples e comportamental, do decorrer da sua atuação. Habilidades que pede grande responsabilidade, dispositivo de reações sejam elas positivas ou negativas. O mais importante nesse momento é não perder o contato humano com a pessoa do surdo em que o mesmo não sofra nenhum tipo de rejeição, pelo contrário, questões de valores linguísticos e viver outras realidades, aceitabilidades e respeitabilidades são o que realmente importa no auge dessa nova fase. Tudo precisa ser balanceado, experimentado, provado, procurar ver o outro lado da vida ou seja, vê a vida em outro prisma Skiliar, (1998, p.5) fala sobre os estudos dos surdos, enquanto programa de pesquisa em educação, identidades, línguas, projetos educacionais. Para essa reflexão é de suma importância além do suporte teórico quanto ao tema surdez ou visão inerente a deficiência.

Pode-se dizer então, que é importante olhar o outro por inteiro, fazeres de forma consciente, reescrever a história com novos véis. O importante é o crescimento pessoal, físico, emocional e intelectual do surdo tanto dentro ou fora da escola, concretizando fazeres e saberes construtivos para alcançar o sucesso acadêmico e trabalhista enquanto cidadão. Segundo Fazenda (255, p.63) “o verdadeiro educador precisa enxergar o outro, construir com ele o alicerce do conhecimento não só para servir a sociedade, mas para



enaltecer a vida”. A partir dessa afirmação percebemos a importância dos autores que estão frente a fazeres para além de uma comunicação com o uso das mãos. Nesse cenário particular percebe-se que o intérprete tem desenvolvido habilidades conforme situação de “emergência embora tenha seu direito legal por Lei.

## **5 O INTÉRPRETE DE LIBRAS E SEU PAPEL NO ENSINO REGULAR**

A década de 80 foi o marco do reconhecimento do trabalho dos intérpretes, suas atuações nas redes públicas de ensino, como também atividades religiosas. Em 1988, no I Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais, organizado pela FENEIS. No ano de 1992, aconteceu o II Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais, com abertura para discussões sobre o profissionalismo do mesmo e votação do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes.

O Decreto Lei nº 5.626, 22 de dezembro de 2005, normaliza a Lei nº 10.436, que reconhece a legalidade da Língua de Sinais. Admite e introduz o estudo da Libras nos currículos dos cursos de formação para professores e fonoaudiologia; cria as normas, regras para formação do professor. Instrutor, Tradutor/Intérprete de Libras. Determina o uso de Libras e de Língua portuguesa na educação de surdo; incumbindo as empresas vinculadas ao poder público no apoio e divulgação da Libras, bem como garante ao surdo o direito a saúde e demais serviços públicos.

A partir desse decreto o ensino de LIBRAS passou a ser obrigatório, sendo não apenas normatizados, mas também direcionando os cursos de formação dos docentes para esta obrigatoriedade. Cabe ressaltar que embora este decreto seja de 2005, os docentes em formação inicial, bem como aqueles que já estão em pleno exercício da profissão, em sua grande maioria desconhece a LIBRAS, cabendo ao intérprete missão de transmissor dos conhecimentos isoladamente, atestando assim, prioridade fundamental do seu papel, decodificar os códigos linguísticos, e traduzir para os surdos, aumentando cada vez mais a necessidade da interação aluno-professor. O fio condutor da comunicação deve acontecer dos anseios do grupo como todo. Nesse campo de entendimento a sociedade precisa está organizada para melhor abertura na condução das hipóteses de erros e acertos segundo as leis desse processo.

De acordo com a Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010, que redefine a profissão de Tradutor/Intérprete. Essa Lei prescreve as regras de formação do Intérprete não só no nível/médio, bem como suas atribuições, determinações e valores éticos em

relação a sua atuação enquanto profissional em prol da pessoa surda. De acordo com Quadros (2004) afirma que o intérprete é um profissional envolvido no processo de comunicação, com poder de influenciar o objeto e o resultado da tradução. O que significa dizer, sua grande responsabilidade em ter domínio do bilinguismo.

Lacerda (2010). Afirma que o pluralismo das traduções com o uso da LIBRAS não é apenas um fato linguístico, mas outras variáveis precisam ser consideradas e respeitadas como: culturais e sociais. Assim sendo:

A pessoa do intérprete no uso das suas atribuições necessita de saberes além das modalidades e peculiaridades, requer grande responsabilidade no desempenho do segmento das suas traduções. A sequência de entendimento nas suas articulações e traduções, possibilidades expressivas da língua, ou seja, usar pré-requisitos para além das regras gramaticais da língua portuguesa, facilitando assim, a compreensão do contexto exposto para o aluno surdo. Nessa representação é preciso conhecer as realidades diversificadas, experimentadas, diversas expressões de uma comunidade surda. Assim sendo, o tradutor/intérprete deve se embasar de todo tipo de conhecimento, texto, terminologias dentre outras variedades linguísticas, ou seja, todo universo decodificado pelos surdos.

No que diz respeito ao sentido da língua acrescenta ainda que: o intérprete é o interlocutor entre os sentidos das duas línguas, língua fonte e língua alvo. Outro fator importante, a considerar, são as variáveis culturais, natureza do evento e o nível intelectual do público.

Portanto, as inúmeras palavras desconhecidas dentro de um contexto linguístico, podem dificultar o entendimento do aluno surdo, deixando impossibilitado de interagir com o grupo de ouvintes presente no âmbito escolar, dificultando assim, seu crescimento pessoal, intelecto e por consequente sua aprendizagem, desafio do intérprete em rever o processo relacional do bilinguismo e o nível de conhecimento que ambos estão inseridos.

A formação do Intérprete no Brasil, sob o aspecto legal, pode acontecer em nível superior e médio, de acordo com o capítulo V, artigo 17, do Decreto nº 5.626/2005, encontra-se regulamentado que a formação do Intérprete deve acontecer em nível superior por meio de curso de tradução e interpretação, sendo:

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Já art. 18, determina que a formação do Intérprete, poderá acontecer em nível médio, por meio de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária ou cursos de formação continuada, acrescentando-se a esta formação a obtenção de certificação para conceder o exercício da profissão.

Segundo Quadros (2004) existe em vários países da Europa e América do Norte, a valorização da formação do ILS em médio até mestrado e que a qualificação dos Intérpretes varia de acordo com o desenvolvimento sociocultural da comunidade surda.

Isto significa dizer que o campo acadêmico é propício para o crescimento da formação e qualificação do profissional para além de um curso superior, pois o mesmo deve estar se atualizando dos códigos linguísticos que surgem a cada comunidade surda, sabe-se que a legislação determina normas, compreensão em prol de crescimento e realização pessoal.

Essa reparação requer uma atenção especial em prol não só da pessoa do intérprete, mas também da comunidade surda, que justifica o campo investigativo na qualidade de desempenho desse profissional, desafio contínuo dentro e fora do contexto escolar, produtividade, avanço filosófico comunicativo no convívio entre surdos e ouvintes, uma vez que, estar atreladas as contribuições relacionadas ao nível de formação e inter-relações sociais.

O processo de interação social condizente a pessoa do intérprete de LIBRAS na sociedade, trata-se de um cidadão livre, com disponibilidade de auxiliar o outro no sentido ampliar sua visão de mundo através interferências comunicativas, tema preocupante por se tratar de uma sociedade em processo de conhecimento da língua de sinais, atos entre personagens presente no contexto sala de aula, emissor, interlocutor, receptor, de forma similar, situação de reciprocidade, numa troca dialética fenomenal, buscando meios de contemplar a comunicação, o consenso, a compreensão mútua das relações existente nos grupos sociais interagindo com o intérprete. Nessa perspectiva, (BAKTHIN, 1986; 268) “A linguagem é o centro das investigações”, sendo a condição discursiva dentro do processo da comunicação, busca sentido linear para um desdobramento das relações humanas.

O processo de interação para o aluno surdo, comunicação, inexistente nas escolas públicas na rede de ensino regular sem a presença do intérprete, daí sua grande importância para o entendimento compartilhado, crescimento pessoal, justificativa da dialética no campo dos entendimentos empíricos.

## **6 DESAFIOS DO INTÉRPRETE NO CONTEXTO SALA DE AULA**

A escola enquanto inclusiva tem por obrigação se adaptar as novas propostas e aos novos desafios desconhecimentos de valores culturais, morais da nova demanda presente no anseio escolar. Instituição com grande responsabilidade e interferências no social, pessoal e emocional, deve romper com modelos antigos, desatualizados desprovidos de sucesso. Segundo Martinez, (2012, p. 2) É o lugar em especial que acontecem os encontros e os diálogos entre as diferenças {...} acolhendo a singularidade de cada sujeito e ao mesmo tempo promovendo a sociabilização desses sujeitos.

A ideia é clara, esclarece a escola apenas enquanto advérbio de lugar, é um dos lugares de grande relevância, possibilidades de fazeres de evolução ou não. A magia desse lugar está centrada nos atores ali presente, cujos objetivos estão atrelados a valores e formação de caráter, ações conjuntas com outros, interferências de saberes significativos para além dos muros da escola, ou seja, uma relação íntima e prazerosa, conexão com o mundo, essência de aprendizado para a vida. MARTINEZ, (2012, p. 6) reforça as mediações entre cultura de rua e escolares, afirmando ser um desafio e uma reflexão importante no cotidiano dos sujeitos (educadores e educandos ) Para reforçar as relações comunicativas com a língua portuguesa e a LIBRAS, nela, a presença do intérprete é de fundamental importância, pois o mesmo também faz parte do processo reeducar, repensar, reagir e outras ações pertinentes as universo para além dos muros da escola, requer entendimentos nos enfoques, ação transformadora de responsabilidade de todos de modo geral, razão que esclarece crescimento das relações internas e externas para além do universo sala de aula.

A comunicação do intérprete com o surdo no contexto sala de aula, acontece de forma natural através da língua de sinais. A LIBRAS, considerada primeira língua para o surdo, grande distanciamento entre professor e aluno surdo, desafios da classe docente pelo desconhecimento da LIBRAS, problematização no contexto escolar e no campo das interações, pois, a LIBRAS precisa ser conhecida por todos, pois apesar da presença do intérprete ser um dos passos importantes do processo de inclusão, o mesmo não está totalmente inserido no campo pedagógico educacional. O intérprete precisa ser visto para além de um agente escolar e participar do corpo escolar como todo. Assim o contexto comunicativo poderá abrir um leque para avanços significativos na interação comunicativa entre o surdo e o ouvinte, base principal, da equidade, dessas novas práticas educativas que buscam alcançar o sucesso a partir de então, superar barreiras da

própria condição dos agentes escolares, docentes que atuam nas escolas públicas, frente situação estática que gera no contexto social “inovador” atrelados fragilidades, posições paradoxos em que dificultam a acessibilidade de alunos com necessidades especiais (sujeito da ação), e conseqüentemente a negação de uma educação de qualidade, ativa e significativa, principalmente, por ser pessoas ainda excluídas da sociedade, na luta do resgate das suas histórias de vida, direitos respeitados garantidos perante as leis da inclusão para o cumprimento da cidadania.

Portanto, o processo de inclusão dos alunos surdos nas salas de aula comum no ensino regular, apesar da presença do intérprete a dificuldade é tremenda, o processo é lento, direito a promoção dentro da educação brasileira.

## **7 A LEGALIZAÇÃO DO INTÉRPRETE E SUAS ATRIBUIÇÕES**

A profissão tradutor/intérprete de LIBRAS passou a ser reconhecido oficialmente a parti da publicação da Lei de nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, esta Lei regulamenta como profissão o tradutor e intérprete de LIBRAS, assim, deixa assegurado os profissionais que buscam o conhecimento da LIBRAS para poderem participar das interpretações de forma digna e valorizada. Conforme o, “Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.”

A partir desta Lei 12.319/10, o profissional intérprete de LIBRAS passou a ser reconhecido, como também passou a ser obrigatório em todos os estabelecimentos públicos e privados a inclusão da acessibilidade da LIBRAS, conforme o decreto 5.626/05 que garantiu esse direito da LIBRAS nos estabelecimentos públicos, segundo o

Art. 26. O Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, deverão garantir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o seu efetivo e amplo atendimento, por meio do uso e da difusão da Libras e da tradução e da interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

§ 2º Para garantir o efetivo e amplo atendimento das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o Poder Público, as empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, poderão utilizar intérpretes contratados especificamente para essa função ou central de intermediação de comunicação que garanta a oferta de atendimento presencial ou remoto, com intermediação por meio de recursos de videoconferência on-line e webchat, à pessoa surda ou com deficiência auditiva.

Diante do reconhecimento como profissional tradutor/intérprete de LIBRAS, o surdo passou a ter o direito do acompanhamento do intérprete nos estabelecimentos públicos ou privados para dar-lhes apoio com interpretações, diante desta Lei as empresas e principalmente as escolas públicas e privadas são obrigadas dar assistência a inclusão da pessoa surda.,

Na área da educação é necessário que o intérprete de LIBRAS seja um profissional qualificado com a formação específica para poder desenvolver o trabalho de interpretação com competência e fluência na LIBRAS, tendo o nível de interpretação que pode ser: oral da LIBRAS para o português, como a tradução do português para LIBRAS, assim diz no decreto 5.626/05 no,

Art. 19. [...] devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

Diante desse perfil desse profissional, observa-se que a inclusão na escola em relação ao intérprete de LIBRAS é um caso polêmico, não há uma interação entre os profissionais da educação das diversas disciplinas com o intérprete, no qual deixam assuntos referentes às aulas só para o momento específico. Segundo Gesser, (2011), temos dois tipos de interpretações que podem se simultânea ou consecutiva. Simultânea que faz a interpretação sem ter o acesso do material e a consecutiva o intérprete tem o diálogo e o acesso do material com o professor antes da aula. Assim, exige do intérprete habilidades e técnicas próprias para desenvolver a interpretação com eficiência e responsabilidade.

No entanto, na maioria dos casos o intérprete só ver o assunto na hora da interpretação desenvolvendo de forma simultânea sem acesso as informações antes da aula, deixa lacunas no desenvolvimento do seu trabalho como intérprete de LIBRAS que tem o objetivo de traduzir a explicação do professor para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Essas lacunas que ficam marcadas no desenvolvimento da educação é só culpa do intérprete? Quando se referimos em intérprete na sala de aula, estamos destacando apenas

o intérprete e o aluno, ou podemos se referir ao contexto da educação professor, aluno e intérprete? Essas questões são para refletirmos um pouco do que se precisa melhorar para desenvolver um ensino com avanços contemporâneos, e assim podermos melhorar as atribuições de cada profissional na educação. Rosa, (p. 115, 2005) diz que “interpretação consecutiva, o intérprete senta-se junto à pessoa, ouve uma longa parte do discurso e, depois, verte-o para uma outra língua, geralmente com a ajuda de notas”.

Essa fala de Rosa foi apresentada na defesa da dissertação que teve o apoio de pesquisadores da área, esse pensamento traz a ideia de como seria a interpretação de forma consecutiva para a educação, no qual, em nossa atualidade contemporânea que busca profissionais que faz a diferenças, diferenças essas, que são desenvolvidas através das formações.

O profissional da educação precisar se qualificar buscar formação contínua para poder desenvolver um trabalho com pensamentos contemporâneos, essa qualificação de conhecer uma melhor forma de interpretar na busca do desenvolvimento para ensino e aprendizagem do aluno surdo não é apenas para o intérprete de LIBRAS, como também para os professores, eles precisam conhecer como é um trabalho do intérprete e como pode ser desenvolvido suas atribuições junto a equipe de profissionais da escola, assim diz Imbernón, (2016) os professores precisam se qualificarem a cada dia para poder desenvolver um trabalho com as novas ideias contemporâneas, precisam se preparar para as novas mudanças educacionais.

Diante de novas formações que envolva os profissionais da educação, com temas referentes à inclusão do aluno surdo no ambiente educacional junto ao intérprete de LIBRAS. As atribuições do intérprete passarão a ser compreendida na busca de um único objetivo, que é o aprendizado do aluno surdo de forma coletivo entre os professores, intérprete e alunos surdos.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As transformações educacionais face as novas demandas, consolidações jurídicas legais, e o apoio das políticas públicas no pleito da inclusão educacional, mudanças nos enfoques, presença da pessoa com deficiência (surda) e do intérprete de LIBRAS no anseio sala de aula, são mudanças presentes nos enfoques educacionais, que ainda para raízes tradicionalistas, condições contrárias as determinações e os propósitos legais que a rede de ensino, parâmetros curriculares, e outras determinações necessitam para o

cumprimento da inclusão social educacional da pessoa deficiente. Em relação à educação do surdo, apesar de todas as normativas em prol dele, percebe-se que o caminho ainda deixa espaços a serem preenchidos no tocante à comunicabilidade em relação docente /discente surdo e intérprete de LIBRAS.

Refletir, (RE) fazer e (RE) pensar nos papéis que estão inseridos, requer acertos nas questões cruciais para o ensino-aprendizagem sobre os sujeitos envolvidos. Dessa forma, é preciso pensar em quais os objetivos e quais os agentes envolvidos no ensino-aprendizagem, assim, é preciso saber a verdadeira função do ensino e voltarmos ao princípio de tudo, em que o sujeito aprendiz é a razão do ensino a partir de momentos em que aluno e professor e demais agentes estejam em contextos sociocomunicativos dialógicos, propiciando, assim, a aprendizagem significativa, com resultados e aproveitamentos, e não um faz de conta em que o aluno surdo, em geral, apesar de estar na escola, porém não faz parte de um movimento inclusivo, e, sim, apenas mais uma peça de um quebra-cabeça que ainda está bem longe de ser resolvido.

## **REFERÊNCIAS**

- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Interdisciplinaridade**, n. 6, 2015. Disponível em: Acesso em: 10 de março de 2016.
- SKILIAR, C. (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação,1999.
- QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**.3ª Ed, São Paulo: Hucitec,1986
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**.7ª Ed, São Paulo: Hucitec,1995.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. e GONZÁLEZ REY, F. O Operacional e o Subjetivado na Aprendizagem Escolar: Pesquisas e Reflexões. In: MITJÁNS, A.M.; SCOZ,B.J.L; CASTANHO, M.I.S. (orgs.) **Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco**, Brasília: Liber Livros, 2012
- LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação** (UFPEl), v. 36, p. 133- 153, 2010.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.



GIL, Carlos Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3<sup>oa</sup> Ed. São Paulo: Atlas, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de **Diário Oficial da União**. Sinais – LIBRAS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.

ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete** / Andréa da Silva Rosa. - Campinas, SP: [206], 2005

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

GESSER, A. **Tradução e Interpretação da Libras II**. Material didático desenvolvido para o curso Letras Libras na modalidade a distância. UFSC, 2011. Disponível em: Acesso em: maio. 2020.

## **O ATO DE BRINCAR DESENVOLVENDO A APRENDIZAGEM NOS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS (AEES)**

Amanda Ferreira Barbosa<sup>21</sup> ; Rosilene Felix Mamedes<sup>22</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Os Atendimentos Educacionais Especializados (AEEs) são atividades realizadas na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) cujo objetivo é desenvolver as potencialidades e auxiliar o aluno, para que as realize e avance no seu processo de aprendizagem e assimilação dos conteúdos na sala de aula regular. Em outras palavras, os AEEs são um suporte por lei que o aluno perfil de SRM tem. Os alunos perfis são aqueles que têm deficiência, como transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades comprovadas por laudo, atestando a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) ou estudo de Caso detalhado.

Por ser um conjunto de atividades, consistem em auxiliar o desenvolvimento dos alunos os AEEs, tendo como proposta a utilização de novas maneiras de trazer esse desenvolvimento para o discente. Assim, os AEEs sempre buscam novas formas, novos suportes e novas ferramentas de contribuir para a aprendizagem dos estudantes matriculados na sala de recurso.

Deste modo, visando sugerir novas formas de trabalhar as potencialidades e fazer com que o aluno vença suas dificuldades em relação aos conteúdos de sala de aula regular, foram propostas pesquisas a fim de verificar se o ato de brincar inserido nos atendimentos educacionais especializados podem não só despertar o interesse e a motivação do aluno como também desenvolver sua aprendizagem. Esta hipótese foi realizada com base nos estudos de Kishimoto (1996), Koll (2010), Rolim, Guerra e Tassigny (2008) que propõem que brincar não só leva o aluno a desenvolver seu cognitivo, mas amplia suas relações sociais, fazendo com que seja despertada no discente, a sua criatividade e aprendizagem sobre o cotidiano através da imitação, representado na brincadeira.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo principal, validar se o ato de brincar, os brinquedos e as brincadeiras podem trazer benefícios na aprendizagem e

---

<sup>21</sup>Graduada em Pedagogia pela UFPB. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela FIP. Pedagoga da E.M.E.F. João Fernandes de Lima do município de Bayeux-PB. Professora da E.M.E.F. Profº. Joao Gadelha Filho no município de João Pessoa-PB.

<sup>22</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras- Universidade Federal da Paraíba - UFPB

despertar a criatividade dos alunos-alvos da Sala de Recurso Multifuncional, durante seus atendimentos educacionais especializados. Tudo isto será realizado através das observações na utilização de brinquedos e jogos pelos discentes durante seus AEEs, da relação entre o lúdico gerado na brincadeira e da aprendizagem propiciada pelos AEEs. Esta pesquisa foi desenvolvida durante as seções de Atendimentos Educacionais Especializados (AEEs) no período do turno da tarde, ocorrida na sala de recurso Multifuncional, da E.M.E.F. João Fernandes de Lima, no ano letivo de 2015. Tal pesquisa feita foi realizada pela própria pedagoga da Sala de Recurso Multifuncional, através de observações e intervenções, no sentido de criar situações em que o aluno, durante os atendimentos, tinha contato com os jogos.

Assim, a metodologia da pesquisa está pautada nos pressupostos da Fenomenologia, na qual se estuda e analisa os fenômenos sociais vividos pelo homem na sociedade, partindo da ideia de investigar a experiência do próprio indivíduo, sobre um determinado fenômeno criado e executado pelo ser humano.

Ou seja, a fenomenologia não só estuda os fenômenos sociais, como também compreende o fenômeno social a partir do olhar vivido e experimentado pelo pesquisador, conforme ressalta Sadala (2004).

Assim, Sadala (2004) afirma que a fenomenologia nos postulados nas ideias do teórico e filósofo Husserl pode sim de fato analisar e estudar o ato de brincar, onde ele pode ser: “uma volta ao mundo vivido, ao mundo da experiência, o ponto de partida de todas as ciências. A Fenomenologia propõe descrever o fenômeno, e não explicá-lo ou buscar relações causais, volta-se para as coisas mesmas como elas se manifestam.”(SADALA, 2004,p.2).

Por isto, este trabalho foi baseado nos fundamentos e pressupostos da pesquisa fenomenológica, uma vez o uso de brinquedo e jogos na Sala de Recurso Multifuncional é frequente, pois nos atendimentos educacionais especializados sempre são exigidos novas propostas e novos olhares para melhor desenvolverem a aprendizagem dos alunos que são atendidos.

## **2 O ATO DE BRINCAR E A APRENDIZAGEM**

Brincar é o ato do pensamento infantil transformado em realidade, conforme afirma Kishimoto (1996). Assim, começa-se a compreender um fenômeno tão comum na

sociedade que é o ato de brincar, que não é apenas uma diversão que serve para entreter as crianças ou mesmo passar o tempo de jovens e adultos.

Brincar é a expressão do indivíduo em externar e extravasar seus sentimentos, socializar e compartilhar emoções prazerosas com aqueles que se interage, sem falar também na formação de interesse que este ato traz.

No que diz respeito à assimilação de conteúdos, regras e conceitos, o ato de brincar ajuda o indivíduo da fase infantil a se desenvolver, considerando que está na fase da descoberta e curiosidade. Nesta fase, gradativamente se assimila e se aprende novos elementos, que se assimila brincando, já que a brincadeira permite desenvolver o processo cognitivo e psíquico dentro de tal período etário. Assim, ela desenvolve a criatividade e o raciocínio ao diferenciar o imaginário do real (concreto), como destaca Coelho e Pisoni (2012) ao proporem que “O brinquedo é um mundo imaginário onde a criança pode realizar seus desejos.” (COELHO, PISONI, 2012, p. 149)

Em outras palavras, é na brincadeira que a criança transmite seu pensamento, suas fantasias e desejos em realidade materializando-os no brinquedo. Assim, a criança ao brincar não se atenta diretamente ao material do brinquedo ou sua forma, mas o que ela imagina do brinquedo durante a brincadeira. Segundo Kishimoto: “Quando a criança brinca está tomando certa distância da vida cotidiana, está no mundo imaginário” (KISHIMOTO, 1996, p. 4).

Para que se entenda melhor essa relação de assimilação de conceitos concernentes ao ato de brincar e desenvolver os sentimentos da brincadeira, primeiramente tem-se que compreender o significado do conceito de brincar, brincadeira, brinquedo e jogo.

Brincar é a ação da brincadeira feita pela criança, na qual esta compartilha experiência de aprendizagem e convívio com os demais de forma ativa, lúdica e interativa. Já a brincadeira é a forma de brincar como também pode ser o nome de uma determinada ação lúdica (brincar). O brinquedo é a peça-chave da brincadeira, pois ele é o objeto que origina a brincadeira, é ele que gera a ação de brincar feita pela criança.

Por fim, tem-se o jogo ou *game* que é um brinquedo regido por determinadas regras mais complexas do que um brinquedo simples e que estimula quem joga a pensar, como cita Santaella:

Os games são, portanto, uma alternativa ativa e autônoma, se comparados às metodologias tradicionais usadas em contextos de ensino e aprendizagem. A mudança principal é a troca de um processo tradicional para um que alie diversão e aprendizagem, facilitando uma aprendizagem por descobertas. (SANTAELLA, 2012, p. 182).

Assim, compreende-se o papel do brinquedo no processo de aprendizagem da criança sobre o convívio com as regras sociais. O brinquedo também tem forte papel no processo de aprendizagem de conteúdo proposto na escola, fazendo com que a criança também aprenda quando tem contato com ele, experimentando o brinquedo sozinha por livre e espontânea vontade e não induzida por professores ou outros especialistas com o único intuito dela aprender algum conteúdo ou para passar o tempo na sala de aula.

## 2.1 DESENVOLVENDO A APRENDIZAGEM EM AMBIENTE ESCOLAR

O brinquedo é um objeto que permite à criança brincar como também possibilita aprender a se desenvolver, uma vez que com este objeto, está se manifesta através da ludicidade sua compreensão sobre o que já aprendeu e o que vai aprender da relação com o meio (sociedade), segundo Koll (2010).

Em outras palavras, para Koll (2010), é no brinquedo que a criança externa a assimilação das regras e tratos estabelecidos a partir do convívio social no qual está inserida, fazendo com que quando se brinca imita-se tudo o que já aprendeu ao seu redor.

Do mesmo modo, a criança desenvolve-se nos aspectos cognitivos, psíquicos e de interação através da brincadeira, pois o ato de brincar desenvolve seu cognitivo, uma vez que além de trabalhar regras, estratégias contidas nas brincadeiras, irá também desenvolver a imaginação, a memória, tornando, assim, sua atenção mais aguçada. Deste modo, torna-se o aluno apto a aprender, o que é adquirido entre o processo cognitivo unido pela brincadeira, gerando, neste sentido, o desenvolvimento psíquico, que nada mais é do que a assimilação dos valores, conhecimentos e leis da sociedade.

Por fim, desenvolvido pela brincadeira, a interação como já foi dito acima, cria um vínculo de amizade, respeito para com os outros e o convívio em grupo.

Por isso, a brincadeira é importante no processo de aprendizagem da criança, considerando que ela de fato aprende, sem sentir que está assimilando conhecimento. Este processo é importante, pois a criança está conhecendo, experimentando e interagindo com o mundo. Desta forma, Barros afirma que (2009), “O brincar é uma das atividades potencializadoras do desenvolvimento infantil. Sendo assim, deve ser tomado como um dos principais eixos para o desenvolvimento de suas relações, reflexões e prática social.” (BARROS, 2009, p. 108)

Aprender significa “ser homem social”, ou seja, compreender todas as regras, leis e conhecimento imposto pela sociedade para tornar-se um indivíduo produtivo e apto a ela. Assim, na escola, a criança aprende desde cedo a viver em sociedade e torna-se um adulto produtivo. O brinquedo é colocado no âmbito escolar não com um instrumento de diversão que ao mesmo tempo educa e diverte a criança, mas como um mero instrumento que possibilita a ela aprender um determinado conteúdo.

Ou seja, na escola, em muitos casos, o brinquedo perde seu real sentido para ser um simples instrumento didático, para desenvolver a criança mais rápido para ela tornar-se um adulto útil e produtivo.

Tal compreensão de brinquedo e brincadeira faz com que ambos percam o seu verdadeiro sentido. Assim, no âmbito escolar ou como qualquer outro local, a criança deve ter contato com eles, daí sozinha sem ajuda de adultos ele utilizará o brinquedo para se divertir e nessa diversão ela poderá aprender conteúdo didático ou simplesmente aprenderá as regras da brincadeira.

No que diz respeito aos AEEs, inserir um brinquedo, jogo ou brincadeira, nos atendimentos, é tornar mais produtivo e dinâmico o próprio atendimento, que se tornará mais atrativo para o aluno que participa do AEE e assim ele não poderá aprender como desenvolverá vínculos com o profissional da sala de recurso multifuncional.

## 2.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEEs)

O Atendimento Educacional Especializado ou simplesmente AEEs é um atendimento realizado na Sala de Recurso Multifuncional destinado aos alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades com laudo ou CID. Assim, esses alunos são acompanhados na sala por um profissional habilitado para assumir a sala de recurso e desenvolver os chamados AEEs, visando suprir e potencializar a aprendizagem destes alunos. Para Barros (2009), potencializar a aprendizagem é tornar a criança sociável, ou seja, “[...] humanizar-se é desenvolver como homem social e histórico. Portanto, a produção das potencialidades humanas resulta desse processo de humanização, em que a força mediadora se torna propulsora”. (BARROS, 2009, p. 106).

Os Atendimentos Educacionais Especializados devem ser compreendidos como uma nova estratégia de não só motivação, mas como desenvolvimento de habilidades e potencialidade dos conhecimentos prévios dos alunos matriculados na sala de recurso e

não como um mero reforço escolar, pois assim esses atendimentos seguem a proposta da educação inclusiva. Tal proposta é afirmada por Carvalho e Cação (2012), ao analisarem que a proposta da educação inclusiva traz não só novas mudanças como se faz pensar sobre o currículo educacional e como ele está sendo estruturado, deixando a escola menos humanizada.

Assim, os AEEs criam novas maneiras de desenvolver a aprendizagem dos alunos matriculados na sala de recurso, onde sempre é levado em conta o raciocínio, o processo cognitivo e o processo de maturação das crianças, como também seus limites e interesse. Por isso, o AEE não pode ser considerado reforço escolar, uma vez que isto seria fazer com que a criança aprenda um determinado conteúdo de forma rápida que ela não aprendeu no decorrer das explicações da sala de aula regular. Diferentemente, “a efetivação de uma educação inclusiva só é possível em longo prazo”, papel este da AEE. (CARVALHO; CAÇÃO, 2012, p. 35).

Por ele ser compreendido dessa forma, o AEE não pode ser feito sem planejamento ou simplesmente utilizando atividades repetitivas ou retiradas de livros didáticos da sala regular. De outro modo, deve ser realizado de forma que leve o aluno a construir seu pensamento, fazendo com que o discente perfil da sala de recurso se desenvolva tanto no aspecto social quanto cognitivo e criativo.

Dá a importância de sempre modificar e incluir novas ferramentas pedagógicas para concretizar esse desenvolvimento destacado acima, contribuindo para o processo de aprendizagem do aluno como cita Sampaio e Sampaio ao afirmarem que:

A escola, [...], deve buscar consolidar o respeito às diferenças, vistas não como um obstáculo para o cumprimento da ação educativa, mas como fatores de enriquecimento e melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, tanto para alunos com deficiência quanto para aqueles sem deficiência. (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, 64)

Porém cabe ao profissional da sala de recurso tornar o AEE mais interativo e dinâmico, já que vai planejá-lo, pois o profissional da sala de recurso deve ter em mente que o AEE proporciona avanços positivos e significativos na aprendizagem e desenvolvimento de maturação dos alunos inseridos na sala citada. Um AEE mal planejado não irá contribuir em nada para o aluno.

Rosito, Bortolini e Accorsi (2015) afirmam que todo aluno com deficiência tem o direito de ter atendimento educacional especializado preferencialmente na sala de recurso

multifuncional em horário oposto. Sendo assim, o profissional deve de fato elaborar os AEEs para os alunos baseados na necessidade dos próprios alunos.

Partindo da ideia de incluir novas ferramentas pedagógicas para serem inseridas no AEE realizados na sala de recurso, o profissional sempre deve pesquisar essas novas ferramentas pedagógicas e experimentá-las, se são no nível de entendimento do discente, se é adequado para sua idade e se o aluno terá interesse. Essas ferramentas podem ser livros paradidáticos, jogos, brinquedos, dinâmicas, brincadeiras, imagens variadas, filmes, fotos, dentre outros recursos.

Tais materiais podem ser usados para que a partir deles se extraia a aprendizagem por parte do aluno nos conteúdos e informações que queiram ser trabalhadas nessas ferramentas, tornando assim, o AEE útil, interativo e capaz de desenvolver aprendizagem, conforme afirma Koll (2010), que ressalta que o aprendizado contribui para o processo interno do homem (neste caso, a criança).

### 2.3 RELATOS NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

Com base nas teorias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem relacionadas ao ato de brincar, foi criada a ideia de pesquisar a brincadeira como forma de estimular a aprendizagem durante os atendimentos educacionais especializados (AEE) realizados na sala de recurso.

Assim, esta pesquisa foi iniciada no mês de março de 2015 logo no início do ano letivo e concluída em novembro de 2015 no final dos AEEs, na sala de recurso da E.M.E.F. João Fernandes Lima situada no bairro da Imaculada no município de Bayeux-PB.

A pesquisa inicialmente se caracterizou pelas observações dos alunos que frequentam a sala de recurso com o contato com o brinquedo, peça-chave da ação de brincar, durante os atendimentos educacionais especializados. Em seguida, foi feita a introdução de jogos, brinquedo educativos durante os AEEs, com o intuito do próprio aluno aprender determinados conteúdos nos AEEs.

Assim, alguns discentes pesquisados não tiveram interesse de brincar ou mesmo de usar o jogo nos seus atendimentos, foi percebido que estes em relação aos que tiveram contato com o jogo não se desenvolveram no seu processo de aprendizagem e como ainda tiveram dificuldade em se socializar. Kishimoto (2010) afirma que no ato de brincar, a



criança consegue desenvolver a exploração de conhecimento de objetos como também partilhar sua individualidade.

Os alunos pesquisados foram pertencem ao turno da manhã da instituição escolar na qual a sala de recurso se encontra. Os alunos analisados são oriundos do Ensino Fundamental I (as séries iniciais) e totalizam 08 discentes, cujas idades são entre 7 e 12 anos. Tais estudantes cursam as séries do 2º ano (01 aluno), 3º ano (03 alunos) e 4º ano (04 alunos).

As observações dos alunos pesquisados ocorreram logo no início dos atendimentos dos AEES no mês de março, até o fim dos atendimentos no mês de novembro de 2015 –mês em que ocorreu o fim dos atendimentos. A sala de recurso multifuncional tem uma dinâmica a ser iniciada logo no segundo mês que inicia o ano letivo. No caso na E.M. João Fernandes o ano letivo se iniciou no mês de fevereiro e os atendimentos na sala aconteceram no mês de março. Essa dinâmica ocorre pelo fato de que antes de serem iniciados os AEEs, o profissional deste local de recurso tem um mês para elaborar os estudos de caso de cada aluno matriculado na sala.

Assim, foi observado que os alunos pesquisados logo se familiarizaram com os brinquedos contidos na sala de recurso (uma vez que a sala pesquisada dispõe de uma brinquedoteca com um acervo de jogos pedagógicos, jogos simples e brinquedos educativos). Desta forma, foi mais fácil inserir os jogos nos AEEs e incentivar o interesse pelos brinquedos.

Os AEEs realizados na sala de recurso durante as pesquisas, eram feitos semanalmente, com duração de 45 minutos sendo executado duas vezes na semana. Esse AEE era sempre iniciado com a leitura de um livro paradidático para incentivar o interesse pela leitura, em seguida eram realizadas atividades que visassem à aprendizagem de algum conteúdo, seguido de descanso com uma brincadeira escolhida pelo aluno e retomada pela atividade.

Assim, o aluno tinha sempre contato com os brinquedos e sempre brincava com a pedagoga, a profissional da sala. Nesse ato de brincar com alguém (no caso com a pedagoga), o próprio aluno transformava seu pensamento em uma ação, como falava de seus sentimentos e desejos. Era nesse período de divertimento e troca de saberes e experiências que os alunos da sala de recurso externavam suas emoções, sensações, medos e anseios, como também relatavam as relações conflituosas em seu ambiente familiar, uma vez que a criança ao brincar expressa o que já se sabe do mundo social.

Sobre tal fato, Kishimoto (2010, p. 12) ressalta que “O mundo social surge quando a criança interage com outras pessoas para aprender e expressar suas brincadeiras”.

O jogo inserido nos AEEs dos alunos foi introduzido não no chamado “descanso” e sim nas próprias atividades para serem desenvolvidas a aprendizagem de determinado conteúdo, pois o jogo é um brinquedo que visa não só divertir como faz com que o aluno aprenda a respeitar regras, seguir os passos como também possibilita ao aluno aprender.

Partindo disso, os discentes jogavam, em sua maioria, jogos educativos e, para tanto, ouviam as regras do jogo e, em seguida, treinava misto com a pedagoga. Depois, ela relacionava através de atividades escritas o que o aluno aprendeu com o jogo e os conteúdos trabalhados no atendimento.

O jogo quando era praticado pelos alunos, nem sempre era aceito pelos discentes pesquisados pois, em muitos casos possuíam regras mais avançadas, alguns alunos não queriam jogar para não “ter trabalho de pensar” para concluir o jogo. Quando era percebida a antipatia dos alunos, a pedagoga logo mudava a estratégia do jogo ou dava um intervalo para o aluno retomar o interesse pelo jogo.

Assim, ela fazia com que o jogo educativo não perdesse sua característica fundamental, que é algo que seja do interesse do próprio aluno, uma vez que segundo Rolim, Guerra e Tassigny (2008) citando Vygotsky, é o interesse que traz a motivação para ser executada a aprendizagem nas relações sociais.

Desta forma, foi observado que os alunos que tiveram contato com os jogos pedagógicos não só mostraram desenvoltura na assimilação de conteúdos trabalhados na sala de recurso (em sua maioria, atividades envolvendo leitura e atividade de identificação silábica), como também foi possível à pedagoga, conhecer os alunos, já que quando estes estavam completamente envolvidos na brincadeira a assemelhavam com certas situações do seu cotidiano. Ou seja, é na brincadeira que:

As crianças utilizam o brinquedo para externar suas emoções, construindo um mundo a seu modo e, dessa forma, questionam o universo adulto. [...] Na brincadeira ocorre o processo contrário: são as normas que se encaixam em seu mundo. [...]” (ROLIM, GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 177)

Assim, a criança se relaciona com o mundo exterior e é no ato de brincar que o seu pensamento se torna ação. Foi observado que antes das atividades de AEEs serem utilizados, muitos alunos não reconheciam a disciplina e o respeito às regras, todavia, com o passar dos atendimentos, explorando os jogos, os alunos passaram a assimilar as regras da sala, a respeitarem os participantes dos jogos e esperarem sua vez. Em outras

palavras, inserir o brincar nos AEES contribuiu também para o comportamento dos alunos da sala de recurso.

Foi verificada a preferência dos alunos na hora do chamado descanso em brinquedos mais coloridos e maiores. Já com relação aos jogos simples, eram preferíveis os jogos com regras básicas. Dentre eles, foi destacada a preferência dos virtuais contidos em sites de jogos, uma vez que a sala dispõe de notebook com internet. Estes jogos eram sempre pedidos pelos alunos. Vale ressaltar que tais jogos virtuais tinham que ser jogados individualmente.

Por fim, destaca-se que até o presente momento vê-se o jogo como um brinquedo com mais regras. O brinquedo inserido no AEE contribui de fato no processo de aprendizagem e vivência dos alunos com deficiência, pois ao brincarem não só se socializam, como estimula o pensamento enquanto compreendem as regras e condutas sociais, aprimorando sua aprendizagem.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo verificou como ato de brincar pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com deficiência que frequentam a sala de recurso, sendo este ato executado durante seus atendimentos educacionais especializados (AEEs). Através de observações dos alunos com os jogos e brinquedo e com sua relação entre eles, percebeu-se os avanços positivos e significativos no que diz respeito à aprendizagem, bem como à troca de experiência entre a pedagoga e os alunos durante a brincadeira como socialização e assimilação de regras contidas no jogo.

Foi comprovado através das observações e intervenção dos jogos educativos inseridos no AEEs que a ação de brincar, contribui para o desenvolvimento da criança, indiferentemente dela ser deficiente ou não, como também para o amadurecimento cognitivo, pois brincar requer brinquedos e estes requerem regras, disciplina e estratégia como maturação para diferenciar o real (o brinquedo) do imaginário (o que a criança pensa e imagina ao brincar). Do mesmo modo, o ato de brincar contribui também para o aluno externar suas emoções e frustrações, como desenvolver seu processo de aprendizagem, ou seja, o aluno quando brinca aprende sem perceber.

Outro fato positivo de incluir a ação de brincar durante os AEEs é ensinar de forma lúdica aos alunos a respeitarem regras, bem como respeitarem seus oponentes (colegas), o que também contribui para o aluno desenvolver o senso de companheirismo (quando

eles jogam ou brincam em dupla ou grupo). Tudo isto contribui para o aluno perfil da sala de recurso a seguirem regras de vivência na escola e convívio com os demais alunos da sala regular.

Brincar além de tornar os AEEs mais lúdicos faz com que o aluno com deficiência aprenda brincando e interagindo com o brinquedo, fazendo com que ele próprio aprenda de forma produtiva e lúdica, tornando assim seu interesse de aprender possível. Assim, usar os jogos e brinquedo desta forma, estimula a aprendizagem de alunos com deficiência e de fato possibilita o processo de aprendizagem para estes alunos mais incluídos.

Os AEEs devem ser desenvolvidos para que possibilitem a aprendizagem destes alunos, para que eles possam se desenvolver de forma plena no âmbito escolar. Isto torna possível que o aluno com deficiência tenha novos caminhos, não só para se desenvolver no seu processo de aprendizagem, como também para ser mais autônomo na sala regular.

## **REFERÊNCIAS**

BARROS, Flavia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: UNESPE. 2009.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Atendimento Educacional Especializado: Orientações Gerais e Educação à Distância**. Brasília: SEESP/SEED/MEC.2007.

CARVALHO, Sandra Helena Escouto; CAÇÃO, Maria Izaura, (org.). **Políticas e Práticas Pedagógicas em Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Unesp, 2012.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. **Vygotsky: sua teoria e influência na educação**. Rev. E-Ped-FACOS/CNEC, Osório/RS, v.2, n. 1, p.148-152, ago. 2012.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Revista Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.7, n. 1, p.92-104, jun.2007.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. **Os jogos e a educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira,1998.

\_\_\_\_\_. Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil. In: I Seminário Nacional: Currículo em movimento. Perspectivas atuais, nº1, 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1. p. 1-20.

\_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, v.12 n. 22, p. 105-128, ago./dez.1994.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio Histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, **mês abreviado**2008.

ROSITO, Mauricio Covolan; BORTOLINI, Sirlei; ACCORSI, Maria Isabel. **Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Porto Alegre: CORAG, 2015.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. Educação Inclusiva: **O professor mediando para vida**. Bahia: EDFBA. 2009.

SANTAELLA, Lucia. O Papel do Lúdico na Aprendizagem. **Revista Teias**, São Paulo, v. 13, n. 30, p185-195, set./dez. 2012.

SADALA, Maria Lúcia A. A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida- uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau Ponty. In: II Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, nº 2, Bauru. **Anais. Universidade Sagrado Coração-USC**: ed. SIPEQ, v. 2, 2004, p. 1-10. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000293&pid=S1414...lng](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000293&pid=S1414...lng). Acesso em: 21 jun. 2017.

## **REABILITAÇÃO ORAL COM PRÓTESE PARCIAL REMOVÍVEL: RELATO DE CASO SOBRE UMA ATIVIDADE DE INCLUSÃO SOCIAL**

Aldervan Soares Mariano<sup>23</sup>; Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega<sup>24</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Segundo Agostinho, Campos e Silveira (2015), para a Odontologia, o edentulismo é um forte indicador de problemas de saúde em adultos e idosos consistindo na ausência parcial, ou total, dos elementos dentários naturais. A reabilitação oral, utilizando aparelhos protéticos, tem como principal finalidade a restauração das funções do sistema estomatognático, por meio da reposição de dentes ausentes, tendo como objetivo devolver ao paciente a função mastigatória, fonética e estética (CARREIRO et al., 2008).

Como o próprio nome já diz, a Prótese Parcial Removível (doravante, PPR) é um aparelho protético removível, que deve ser retirado e recolocado pelo próprio paciente. A função desse utensílio é repor os dentes ausentes devolvendo funções fisiológicas perdidas e a estética facial. A saúde bucal apresenta um quadro de alta prevalência de cárie e doença periodontal, com exclusão dos adultos e idosos dos programas públicos de atenção, determinando a deterioração de sua saúde bucal, com o passar do tempo (AGOSTINHO; CAMPOS; SILVEIRA, 2015).

Sendo assim, o conhecimento acerca da longevidade e sobrevivência das PPRs, e a relação com possíveis causas de insucesso, são de extrema importância para o cirurgião dentista, a fim de realizar um planejamento correto e uma execução do trabalho protético. A instalação final da prótese na boca do paciente é a fase em que será realizada a adaptação da prótese ao paciente e, do paciente, à prótese. Dessa forma, deve-se ter conhecimento dos procedimentos de instalação, assim como identificar as necessidades de ajustes e retoques necessários melhorando a estabilidade e oferecendo conforto ao sujeito usuário (GONÇALVES et al, 2011).

---

<sup>23</sup> Bacharel em Odontologia pela Universidade do Norte – UNINORTE (Manaus). Residente em Harmonização Orofacial pelo Instituto Orofacial do Amazonas – IOFAM.

<sup>24</sup> Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística PROLING/UFPB, com estágio-sanduíche na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisas GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade (CNPq/UEPB). Coordenador da Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica – UEPB.

Os autores Faria Neto, Carreiro e Rizzatti-Barbosa (2011) afirmam que a Odontologia foi dominada por procedimentos cirúrgicos e protéticos durante muitos anos. Dentes eram extraídos rotineiramente visando à confecção de próteses totais. Até meados de 1940, acreditava-se que a perda de dentes e, por conseguinte, o edentulismo eram consequências inevitáveis do envelhecimento humano. Infelizmente, nesse período e durante outras décadas, muitos jovens e adultos tiveram funções fisiológicas (mastigação, deglutição, produção fonética) prejudicadas devido à retirada de seus dentes e ao não uso da PPR. Além disso, a estética facial, o contato social e a inserção no mercado de trabalho dessas pessoas ficaram danosos.

Compete ao profissional da Odontologia, após a instalação das próteses, realizar acompanhamento periódico para a orientação aos usuários sobre a higienização e o uso delas. A falta desse acompanhamento pelo profissional tem levado os pacientes a acreditar que os desconfortos provocados por elas fazem parte do processo de adaptação e que, só após a sua completa degradação, é que devem ser substituídas (GOIATO et al, 2005).

Diante dos argumentos expostos, o presente trabalho tem como propósito relatar um caso clínico de um homem adulto, de 42 anos, que decidiu fazer uso da PPR, em 2018. Mostraremos que a opção para o uso da PPR foi a melhor escolha a ser desenvolvida, devido ao melhor custo-benefício. Os resultados apontam para o fato de o paciente ter recuperado funções estomatognáticas, de mastigação e de produção fonética possibilitando a sua reinserção em outros meios sociais.

Assim, este texto apresenta o relato de caso, com discriminação da idade do paciente e local onde a intervenção foi realizada. Faremos apontamentos metodológicos, ao longo do relato. Em seguida, discutiremos os resultados com base em apontamentos teóricos. Serão usadas 13 figuras ilustrativas, com a finalidade de didatizar o relato, mas usaremos os procedimentos de preservação da identidade do paciente, por questões éticas.

## **2 PROCEDIMENTOS E RELATO DE CASO**

Para que haja entendimento de toda situação social, de saúde bucal e de motivação para a busca de um tratamento com prótese, trazemos o passo a passo de todos os procedimentos, desde a chegada do paciente à clínica, até os resultados.

O paciente L.S.B, 42 anos de idade, gênero masculino, melanoderma, compareceu à clínica de Odontologia da UNINORTE desejando realizar um tratamento reabilitador, tendo como sua queixa principal a dificuldade para mastigar direito. Na figura a seguir, podemos visualizar o perfil dentário do paciente:

**Figura 1 – Sorriso – Vista Frontal (A); Perfil Direito (B); e Perfil Esquerdo (C)**



Fonte: autoria própria (2018)

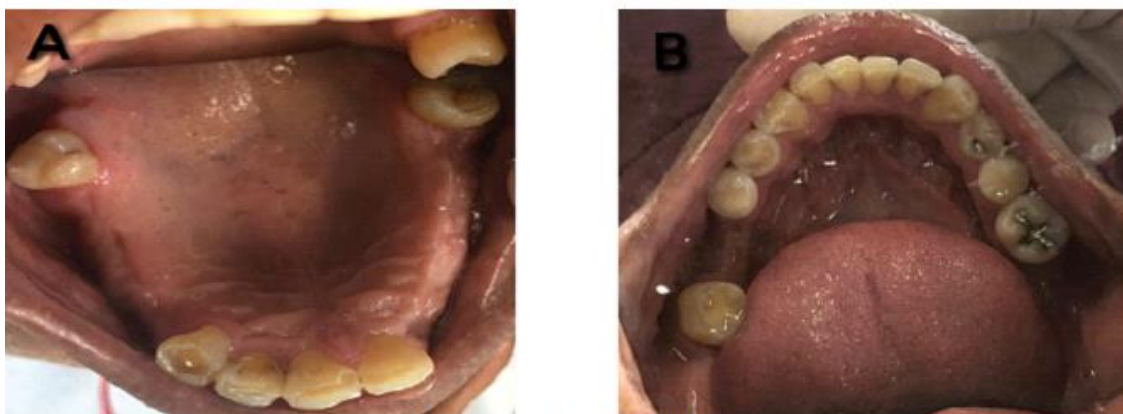
Na anamnese, o paciente afirmou que, no ano de 2006 teve tuberculose, mas que fez o tratamento com sucesso, e que, aproximadamente há cerca de 01 ano, tinha ido ao dentista para fazer extração de vários elementos dentários, para a confecção de uma prótese.

Constatamos, ao exame clínico intraoral, que o paciente apresentava ausência dos elementos dentais 14, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 25, 26, 27, no arco superior, e 46, 48, 36, 38 na arcada inferior, assim necessitando do uso da PPR, em resina acrílica, na arcada superior e inferior, mas que, no momento, o paciente desejava obter apenas a prótese superior, por motivos financeiros.

Também constatamos a presença de cálculos supra-gengivais, tanto na arcada superior quanto na inferior, os quais foram removidos com curetas tipo Gracey. Também se apresentaram bastantes desgastes incisais dos elementos dentais 21, 11, 12, 13, 33, 32, 31, 41, 42, 43, resolvidos após a instalação da prótese (**FIGURAS 2 e 3**).



**Figura 2 – Arcada Superior Classe III MOD. 1 (A) e Figura 3 - Arcada inferior (B)**



Fonte: autoria própria (2018)

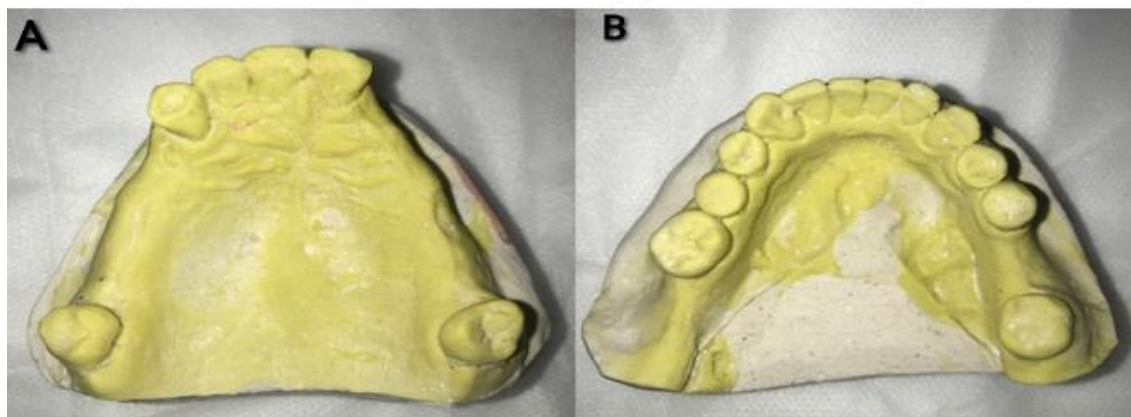
Dando continuidade aos procedimentos, realizamos o exame radiográfico dos elementos pilares diretos, juntamente com uma radiografia oclusal. Para dar início ao procedimento clínico, antes de tudo, conversamos com o paciente explicando o que iria ser feito, a fim de minimizar a insegurança e estresse normal da situação, devido ao contato físico do material (instrução ao paciente para realizar respiração pelo nariz, inclinação da cabeça para frente e para baixo, no caso de moldagem superior).

Com o objetivo de fazer um bom planejamento para o tratamento reabilitador, fizemos a moldagem anatômica com o hidrocólóide irreversível (JELTRATE PLUS – DENT SPLY) seguindo todos os passos: individualização da moldeira que tem a finalidade de carregar o material manipulado, com a cera utilidade nas bordas da moldeira, região de palato e espaços protéticos de extremidade livre; picote da cera, e em seguida inserimos o algodão, já com a retenção na cera feita com a espátula de Lecron; fizemos a medição da água no dosador e o despejo no gral de borracha (as medidas certas foram 3 medidas de água para 3 medidas de pó), medimos o pó de alginato e adicionado no gral, pois são 3 colheres rasas; e realizamos a espatulação do alginato com movimentos vigorosos utilizando todas as bordas do gral.

Em seguida, fizemos o preenchimento da moldeira com alginato cobrindo toda a moldeira, sem excessos ou ausências. Posicionamos a moldeira na arcada superior do paciente tomando cuidado para que o cabo da moldeira estivesse alinhado com a linha média, e que não houvesse contato da moldeira com a estrutura que seria moldada. Mantivemos a moldeira em posição e retirada em seguida, após a geleificação do alginato. Além disso, verificamos a qualidade do molde e observamos se tinha bolhas e defeitos, com a finalidade de nos certificarmos de que tudo estava certo. Após isso, o molde foi

lavado e desinfetado com Hipoclorito de Sódio 1%, por 10 minutos. Lavamos o molde, secamos com papel absorvente e vazamos com o GESSO TIPO III (ASFER). Com o modelo de gesso já pronto, após 40 minutos, o molde foi separado do modelo para procedermos ao recorte da base no recortador de gesso

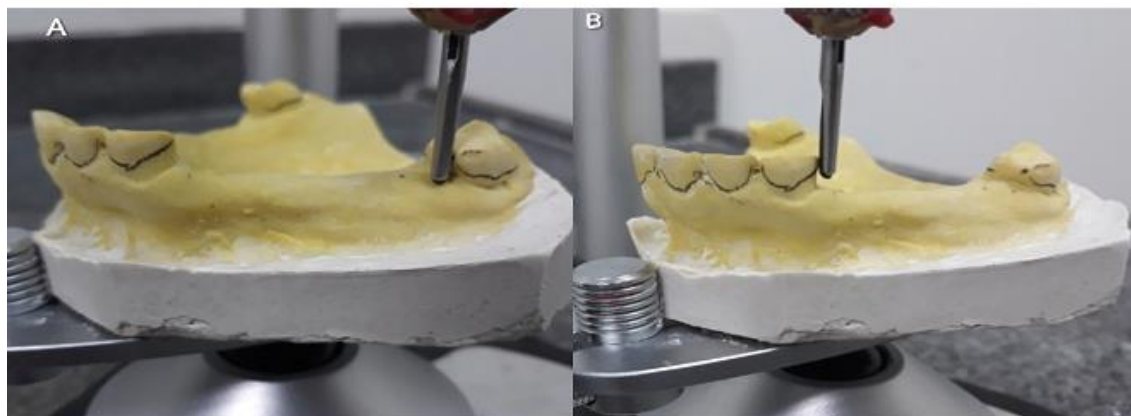
**Figura 4** – Modelo Superior Classe III Mod. 1 (A); e Modelo Inferior Antagonista (B)



Fonte: autoria própria (2018)

Para o próximo passo, demos início ao delineamento no modelo de estudo. O delineamento em PPR objetiva determinar o eixo de inserção e remoção adequadas da prótese à direção que a PPR se desloca, desde o ponto de primeiro contato de suas partes com os dentes pilares, até a posição total de repouso. Verificamos o posicionamento adequado dos constituintes da PPR, por meio do traçado da linha do equador protético, e, com a ponta porta grafite no mandril, em seguida, começamos a traçar o equador protético, em todos os dentes por vestibular e nos posteriores por palatina, que é importante para saber em qual área deve ficar o grampo de retenção. Feito isso, determinamos a linha do equador. Acima dela, a área expulsiva e, abaixo, área retentiva. Na área retentiva, somente poções flexíveis do grampo foram colocados, e, na de cima, foram colocados os elementos rígidos não retentivos.

**Figura 5 – Delimitação/ Equador Protético Modelo Superior (A) e (B)**



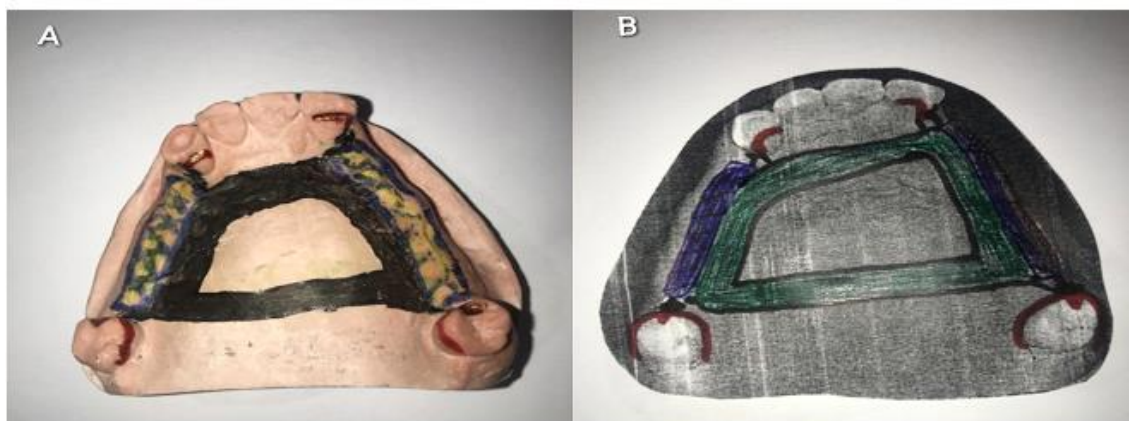
Fonte: autoria própria (2018)

Dando continuidade aos procedimentos inserimos a ponta calibradora no mandril e realizamos a identificação do ponto de retenção, região onde se localiza a ponta do braço de retenção do grampo e que se evidenciou com a cor vermelha.

Com a ponta de faca no mandril, iniciamos os desgastes dos ângulos mortos dos pilares diretos, e, em seguida, com a ponta cinzel, o isolamento do pilar que obteve o desgaste; também fizemos a manipulação da resina na técnica de Nylon pó e líquido (DENCRILAY), e, com o pincel fino, a elaboração das coroas guias, sem que a resina se interpusesse entre o cinzel e o dente. A todo instante observamos para que a espessura da resina não ficasse frágil. Após isso, realizamos o acabamento e o polimento das coroas guias.

Para o planejamento da PPR na arcada superior, decidimos utilizar apoios oclusais nos elementos 18 e 28, comportando um grampo circunferencial simples nos elementos 13 e 21. Optamos pelo grampo MDL MODIFICADO por não ser de extremidade livre, ter uma boa estética, e ter uma boa retenção nas proximais, além de ambos os dentes pilares com placa proximal distal, conector maior BARRA DUPLA com seus respectivos conectores menores, que, juntos auxiliaram na estabilidade, na retenção, reciprocidade, ou seja, os princípios biomecânicos mantendo desta forma a prótese em função (**Figura 6**).

**Figura 6** – Esquema do planejamento em modelo (A); Esquema planejamento em desenho, Xerox (B)

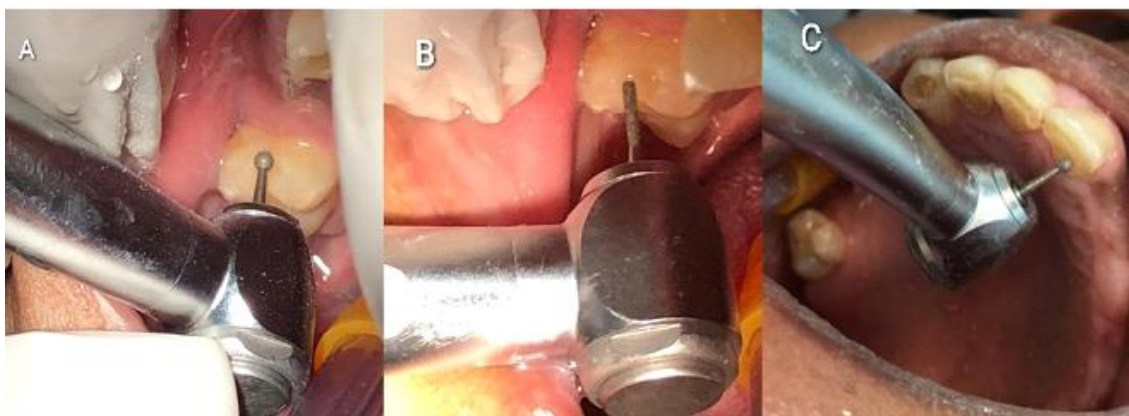


Fonte: autoria própria (2018)

Para o preparo de boca 2, a próxima etapa se deu pelo nicho oclusal, para receber a armação metálica. Dividimos a superfície oclusal do dente posterior 3x3 para determinar a extensão do preparo, com a broca esférica diamantada 1014 até 1 mm, para definir a profundidade da cavidade.

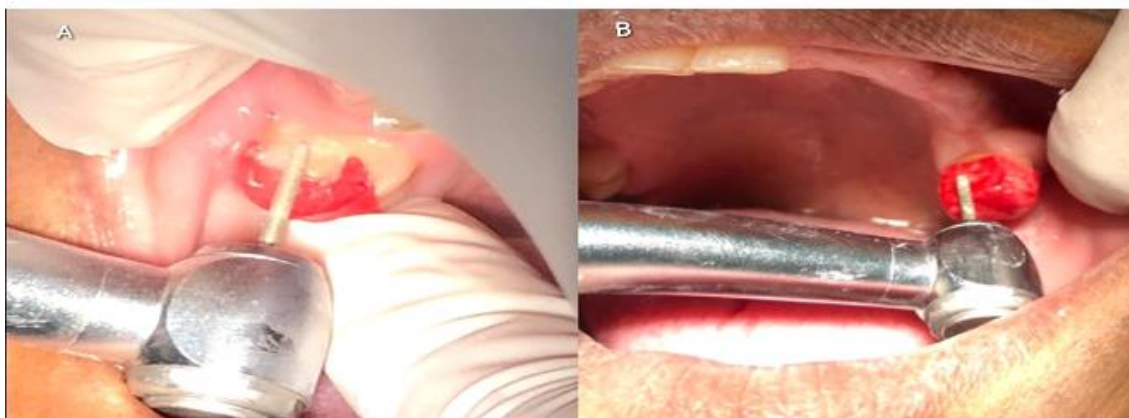
Executamos o preparo do nicho oclusal, no formato triangular com ápice arredondado voltado para o centro do dente, e base voltada para a crista marginal. E para a confecção do nicho de cingulo, utilizamos a broca 1014 sobre o cingulo dos dentes anteriores numa profundidade de 1mm, no formato de cabo de guarda-chuva voltado para cervical. Depois disso, houve o polimento e a remoção da parede retentiva com a broca 3216

**Figura 7 –** Preparo do Apoio Oclusal (A); Remoção da parede retentiva (B); Preparo do Apoio de Cingulo (C)



Fonte: autoria própria (2018)

**Figura 8 –** Remoção das áreas retentivas nos pilares (A) e (B)



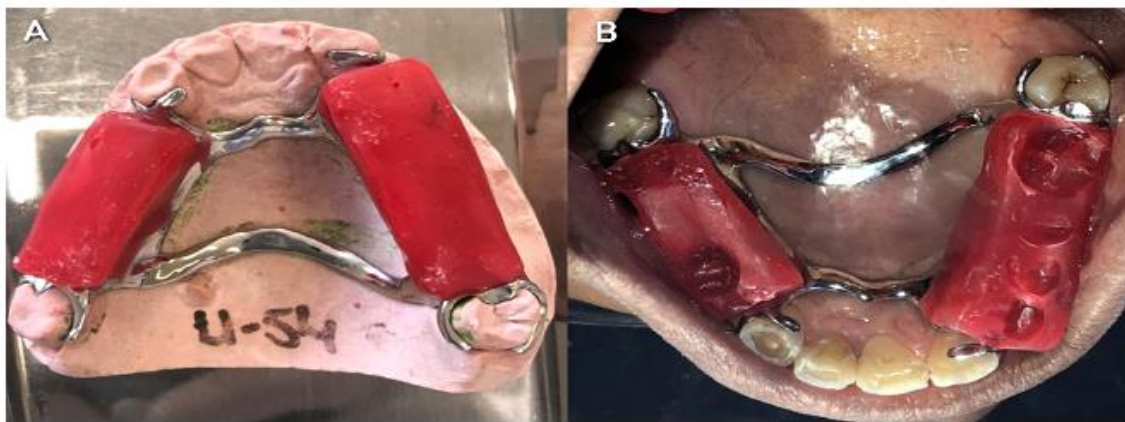
Fonte: autoria própria (2018)

Prosseguindo, realizamos a moldagem funcional utilizando a técnica de dupla moldagem, com silicone de condensação (CLONAGE/DFL) denso e fluido; agimos dessa maneira a fim de obtermos modelos com nítidos detalhes dos nichos oclusais e de cingulo, medindo a quantidade adequada de silicone de condensação denso e catalisador para o tamanho da arcada.

Também executamos a homogeneização do material colocado na moldeira selecionada fazendo, assim, a primeira moldagem; após isso, removemos o molde da boca do paciente para fazermos a avaliação do material. Logo em seguida, dosamos e manipulamos o silicone fluido com o catalisador sobre a placa de vidro preenchendo todo o molde e realizando a segunda moldagem. Ficamos à espera da presa do material e, por fim, o molde foi removido. O utensílio foi vasado com o gesso pedra tipo IV (DURONE-DENT SPLY) e encaminhado para o laboratório, para a confecção da estrutura metálica.

Na prova da armação metálica, não foi necessário nenhum tipo de ajuste, já que revelou íntimo contato dos conectores menores rígidos, nas superfícies proximais dos suportes anteriores e retenção satisfatória. Confeccionamos os planos de orientação com a cera 7 (mordida em cera), que determinou a dimensão vertical de oclusão e também um novo registro no arco facial, seguido por meio do registro interoclusal em relação cêntrica, que foi montado em ASA e reenviado ao laboratório para montagem dos dentes. Nessa mesma sessão, foi feita a seleção dos dentes BL8 da Bioform/Dentbras na cor A3,5 possuindo o mesmo formato de cor dos dentes permanentes do paciente.

**Figura 9** – Estrutura metálica em Modelo (A); Prova Estrutura metálica em boca /registro em cera (B)



Fonte: autoria própria (2018)

**Figura 10** – Dentes Artificiais Montados em ASA, visão lado direito (A); e visão lado esquerdo (B)



Fonte: autoria própria (2018)

Já com os dentes montados, fizemos a prova estética e funcional na boca do paciente, juntamente com a seleção de cor da gengiva, de coloração média, deixando o

mais parecido esteticamente possível e agradável com a sua coloração real. Estando tudo bem adaptado sem nenhuma alteração, o resultado foi satisfatório ao paciente, e, na mesma sessão, a PPR foi enviada para o laboratório, para a acrilização e para sua futura instalação.

A prótese finalizada foi instalada na arcada superior, os ajustes oclusais foram realizados e agendamos mais 4 sessões de preservação, para avaliar se houve ou não alguma alteração, feridas no paciente, incômodos ou outras queixas. Por fim, passamos as instruções e recomendações ao paciente, sobre higienização da sua prótese parcial removível, inserção, remoção e seus cuidados para que não houvesse nenhum problema futuramente.

**Figura 11** – Fotografia PPR finalizada (A); Fotografia intrabucal; Prótese instalada: visão oclusal (B)



Fonte: autoria própria (2018)

**Figura 12** – Fotografia Prótese instalada; Vista Frontal (A); Perfil Direito (B); e Perfil Esquerdo (C)



Fonte: autoria própria (2018)

**Figura 13** – Fotografia/ Perfil Frontal antes e depois da instalação da Prótese Parcial Removível; Antes (A); Depois (B)



Fonte: autoria própria (2018)

Tendo apresentado nosso relato de caso, passaremos à discussão dos procedimentos tomando por base alguns fundamentos de pesquisas na área.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O uso das PPRs em pacientes parcialmente desdentados ainda é bastante presente, isso porque é uma prótese versátil, podendo repor somente um elemento que foi perdido, mas também vários em uma única arcada.

O relato de caso clínico mostra um paciente com arcada classe III, modificação 1, Maxila. Assim, a PPR torna uma alternativa comum de tratamento restaurando áreas edêntulas, na medida em que apresenta preparos conservadores e rápida resolução. Nos últimos anos tem aumentado a procura pela estética do sorriso saudável em consultórios odontológicos. E esse tipo de prótese (PPR) cumpre um papel relevante na reabilitação de desdentados parciais, como afirmam Leles, Melo e Oliveira (1999).

A reabilitação bucal do paciente é uma preocupação cotidiana do cirurgião dentista. Com o avanço da implantodontia, a prótese se tornou a opção de primeira escolha na maioria dos casos. Porém, existem fatores que limitam a aplicação dessa técnica e nesses casos, a PPR apresenta-se como o tratamento mais bem procurado (OLIVEIRA et al, 2009).

A respeito da higiene da PPR, segundo Goiato et al (2005), é uma ação essencial para manter a saúde dos tecidos, prevenindo o desenvolvimento das patologias e, conseqüentemente, aumentando a longevidade de uma reabilitação oral. A higiene das



próteses muitas vezes é negligenciada por seus usuários. Além disso, a falta de orientação sobre a correta higienização oral pelos cirurgiões dentistas, as dificuldades relacionadas às características daqueles utensílios e a idade avançada dos pacientes interferem na promoção dessa higienização. Já a respeito do tratamento das patologias relacionadas ao uso da prótese, como a hiperplasia papilar inflamatória, estomatite protética e a candidíase crônica, ocasionadas pela presença de biofilme, é indicada a limpeza e desinfecção da prótese, bem como orientação quanto a um método mais adequado de higienização.

É importante destacar que, nos indivíduos, parcial ou totalmente edêntulos, a prótese dentária tem a função de substituir dentes e tecidos bucais ausentes, reproduzindo a anatomia original, sendo seu principal objetivo a reabilitação do sistema estomatognático dos usuários, sem que haja comprometimento estético ou fonético, conforme Franceschini Júnior et al (2011). Sendo assim, é de grande importância para o sucesso clínico a correta execução dos procedimentos clínicos e laboratoriais. Além disso, a presença de acompanhamento e manutenção profissional, não somente da prótese em função, como também de suas condições de higiene e preservação, contribuem para sua eficiência em longo prazo.

Franceschini Júnior et al (2011) afirmam que a PPR destina-se a devolver as funções fonética, estética e mastigatória, próprias do aparelho estomatognático, que foram parcialmente debilitadas em função de perdas dentárias. Por razões econômicas, sociais e culturais o uso das próteses foi indicado a uma grande quantidade de indivíduos parcialmente desdentados; essa decisão para a indicação está fundamentada basicamente na avaliação entre os riscos e os benefícios da sua utilização, bem como no custo envolvido na confecção dessa peça protética.

A PPR tem indicações muito versáteis, que abrangem uma gama grande de situações e, talvez por isso, não é raro quando se torna a única alternativa reabilitadora possível para determinados casos. Alguns exemplos disso são pacientes que, por motivos particulares ou de saúde, não querem ou não estão aptos a serem submetidos a procedimentos cirúrgicos orais para colocação de implantes osseointegros, pacientes que não apresentam espessura de suporte óssea necessária para estabilização de implantes. Além disso, outra indicação muito comum é por motivos financeiros, visto que a reabilitação com próteses implantossuportadas é um procedimento ainda muito oneroso financeiramente (CIELUCK, 2011).

A utilização da prótese não descarta a possibilidade de que novos problemas possam aparecer sobre os componentes biológicos e protéticos, o que confere um cuidado

contínuo com a manutenção da saúde do paciente, principalmente, lhe garantindo um prognóstico do trabalho realizado mais eficaz por parte do cirurgião dentista (GOIATO, et al, 2009). De acordo com Gonçalves et al (2011), um planejamento cuidadoso e uma correta higienização oral da PPR, assim como consultas periódicas, favorecem a uma longevidade do tratamento.

Conforme Aguiar (2017), o planejamento é uma das etapas mais importantes na confecção de uma prótese, sendo considerado um procedimento de coleta de dados precisos e abrangentes. Através dessas informações obtidas, torna-se possível diagnosticar os problemas e elaborar o plano de tratamento a fim de se obter um melhor prognóstico. Assim, no modelo de trabalho deverá haver uma representação gráfica da estrutura metálica mentalmente planejada, com todos os elementos constituintes da PPR, apoios, grampos, conectores maiores, selas e conectores menores. No caso descrito, foi feito todo planejamento da armação metálica baseado nos princípios de estabilidade, retenção e suporte.

Ainda conforme Aguiar (2017), o grande avanço da Odontologia, vinculado ao surgimento dos implantes osseointegrados, baseia-se na possibilidade de produzir-se suporte para restaurações protéticas em zonas onde não se encontram elementos dentários ou raízes residuais. No entanto, no caso relatado não optamos por implante, devido à relação custo/benefício, ou seja, considerando as condições financeiras do paciente.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse relato de caso mostrou o sucesso da reabilitação oral no paciente com PPR. Observamos que, após a instalação da prótese, o acompanhamento durante os 06 primeiros meses é fundamental (PROSERVAÇÃO) para uma boa adaptação, seguida de uma boa higienização do utensílio e de orientação ao paciente usuário, quanto à manutenção do aparelho, bem como aos cuidados com a saúde oral.

Para que a PPR alcançasse o sucesso, tudo começou com um bom planejamento, seguindo todos os protocolos descritos pela literatura, como também os nichos oclusais, registro de mordida, seleção adequada de dentes, que melhoraram tanto a estética do paciente, sua autoestima, quanto a sua principal queixa, que foi a função mastigatória.

Concluimos que, com essa opção de tratamento para a reabilitação da arcada superior parcialmente desdentada, conseguimos obter o resultado esperado com um baixo

custo para o paciente, e com um bom trabalho clínico reduzido, quando comparado a outras formas de tratamento.

Este trabalho mostra a importância de desenvolvermos ações que devolvam aos sujeitos a sua autoestima, a consciência do autocuidado, a possibilidade de se alimentar com qualidade, além de produzir os sons da fala dependentes da presença dos dentes.

Por fim, este relato de caso clínico nos apresenta uma possibilidade de reinserção do paciente em outros ambientes sociais e mais possibilidades para o mercado de trabalho, pois sabemos que a estética e a produção de sons da fala também facilitam a inclusão social.

Vale ressaltar que este texto pode ser de interesse de profissionais da saúde bucal, bem como de profissionais que trabalham com estética e com linguagem, uma vez que perpassa por todas essas áreas do conhecimento.

## **REFERÊNCIAS**

AGOSTINHO, A. C. M. G; CAMPOS, M. L; SILVEIRA, J. L. G. C. Edentulismo, uso de prótese e autopercepção de saúde bucal entre idosos. **Rev Odontol UNESP**. Mar.-Apr. 44(2). 2015. P. 74-79

AGUIAR, E. S. **Reabilitação oral através da prótese parcial removível**: relato de caso. (Monografia de Conclusão de Curso de Odontologia) 43 f. Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2017.

CARREIRO, A. F. P.; et al. Aspectos biomecânicos das próteses parciais removíveis e o periodonto de dentes suporte **Rev. Periodontia**, v. 18, n. 01, Março de 2008.

CIELUCK, D. C. **Reabilitação oral complexa** – Associação de PPR com encaixes intra-coronários: Relato de caso clínico. (Monografia de Conclusão de Curso). 35 f. Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Pelotas, 2011.

FARIA NETO, A; CARREIRO, A. F. P; RIZZATTI-BARBOSA, C. M. A Prótese parcial removível no contexto da odontologia atual. **Odontol. Clín.-Cient**. Recife, 10 (2), abr./jun., 2011. P. 125-128

FRANCESQUINI JÚNIOR, L; et al. Responsabilidade legal sobre modelos de prótese parcial removível. **RGO – Rev Gaúcha Odontol.**, Porto Alegre, v.59, n.4, out./dez. 2011. P. 603-608

GOIATO, M. C; et al. Lesões orais provocadas pelo uso de próteses removíveis. **Pesquisa bras. Odontopediatria clin. Integr.** 5 (1), jan-abr. 2005. P. 85-90

GONÇALVES, L. F. F; et al. Higienização de Próteses Totais e Parciais Removíveis. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**. V.15, n.1, 2011. P. 87-94

LELES, C. R; MELO, M; OLIVEIRA, M. M. M. Avaliação clínica do efeito da prótese parcial removível sobre a condição dental e periodontal de desdentados parciais. **ROBRAC**, 8 (25). 1999. P. 8-14.

OLIVEIRA, L. F; et al. Associação da prótese parcial removível com a prótese fixa: uma revisão de literatura. **Odontológica Clínica-científica**, Recife, v.8, n.4, 2009. P. 305-307.

## **A HISTÓRIA DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HUMANO: UM RECORTE DECORRENTE DA TÉCNICA À TECNOLOGIA**

Herbert Gomes Mendes<sup>25</sup>; Nadja Maria de Menezes Morais<sup>26</sup>; Marcia Geam Oliveira Alves<sup>27</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Tendo em vista que a tecnologia é mais do que a utilização de máquinas e recursos tecnológicos com o fim de propiciar melhorias e praticidades a vida da humanidade, faz-se necessário a compreensão da visão de mundo entendida e usada pelo homem para poder construir o mundo ao seu redor. Diante da imensidão de invenções e descobertas feitas pelo homem, em uma visão rápida sobre a sua importância, surge o questionamento de quais tecnologias se entrelaçam para a construção da atual conjuntura da era do conhecimento?

Por meio deste artigo, irás compreender como o homem entende o mundo e faz uso de sua capacidade de alterar o ambiente ao seu redor, criando um significado possível de compreensão, onde ele possa fazer uso de técnicas para sua evolução e de toda a sua espécie. Espera-se encontrar a ligação que há entre algumas tecnologias e sua real função de dependência para a formulação da grande gama de conhecimento armazenada pela humanidade ao longo dos séculos.

Logo, este trabalho, visa, portanto, entender a construção simbólica do mundo humano, como também apreciar algumas tecnologias desenvolvidas ao longo da história e entender o que vem a ser tecnologia.

Este artigo é uma pesquisa bibliográfica, de finalidade básica estratégica, do tipo descritiva de cunho qualitativo, fazendo uso do método hipotético dedutivo, que visa em linhas gerais relacionar a história da tecnologia na construção do conhecimento humano: Um recorte decorrente da técnica à tecnologia. Tem a serventia de trazer luz sobre a maneira de como se deu a construção e utilização de técnicas para a construção do conhecimento, partindo da forma primeira que une a técnica a simbolismo humano, a

---

<sup>25</sup> Graduado em Análises e Desenvolvimento de Sistemas e em Redes de Computadores pela Faculdade Estácio de Sá na Paraíba, Pós-Graduado em MBA Executivo em Coaching e em Gestão em Tecnologia da Informação voltada a educação pela Faculdade Única, estudante do curso de Licenciatura em Informática pela Universidade Uniasselvi, estudante de Pós-Graduação de Informática em Saúde pela UNIFESP e estudante do curso de Ciências de Dados e Inteligência Artificial pela Universidade Federal da Paraíba.

<sup>26</sup> Orientadora: Nadja Maria de Menezes Morais. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia, Graduanda em Análise do Comportamento Aplicada

<sup>27</sup>Especialista em Especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas. - Faculdades Integradas de Patos

escrita. Dessa forma, este estudo buscou investigar como a escrita foi a mola propulsora para que o homem pudesse registrar e armazenar seu conhecimento, viabilizando assim, seu uso para as gerações futuras. Com o avanço do saber, outras formas de criar, armazenar e manipular o conhecimento foram usadas, como é o caso dos computadores pessoais.

A construção do conhecimento pela humanidade se dá inicialmente pela invenção da escrita, é ela quem possibilita o armazenamento de informações de maneira mais precisa e pontual. Essa forma de comunicação possibilitou a disseminação do conhecimento pelos anos.

A partir do surgimento da escrita, quando foi possível dar sentido e significado de maneira variável a um conjunto de símbolos compactos e de rápida utilização, muito se fez possível, agora a humanidade pode consultar pesquisas anteriores para fundamentar as novas e a partir delas, construir algo completamente novo. Partisse da hipótese de que a escrita e todas demais tecnologias consequentes, foram degraus construídos ao longo dos séculos para possibilitar o que hoje chama-se de era da informação, onde o conhecimento de como fazer uso correto da informação é a principal moeda.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Entre todos os animais que habitam o planeta terra, o homem é o único dotado da habilidade de pensar, e pensando, poder pensar sobre seus próprios pensamentos.

Como dito por Cassirer (1994, p. 49) “comparando aos outros animais, o homem não vive apenas em uma realidade mais ampla; vive, pode-se dizer, em uma nova dimensão da realidade [...] o homem descobriu, por assim dizer, um novo método para adaptar-se ao seu ambiente.”

Cassirer entendia que todos os animais eram dotados de dois sistemas, o *Merknetz* que é o sistema receptor e o *Wirknetz* que vem a ser o sistema efetuator. São sistemas responsáveis pela recepção das ações percebidas do meio físico e as respostas dada a cada tipo de ação recebida. No entanto, o homem construiu um sistema todo dele, a que Cassirer denominou de sistema simbólico.

O sistema simbólico é a habilidade cativada pelo homem de analisar racionalmente que ação é cabível e diante de qual situação agir. O sistema de símbolos, permite que o homem possa dar significado a algo e que esse significado dado possa ser facilmente entendido por todos da mesma espécie dentro do mesmo ambiente simbólico.

Desde a antiguidade, essa capacidade de moldar o ambiente, o adaptando as suas necessidades, encontrando maneiras de existir, criando formas de compreender o mundo ao seu redor, é graças a sutileza e versatilidade de sua natureza perscrutadora. Natureza essa que encontra no desafio uma razão, um “Q” a ser superado, onde a descoberta do algo novo é a maior recompensa.

### **3 A INVENÇÃO DA ESCRITA**

Nos milênios passados, o homem iniciou sua forma simbólica de construir a história por meio da escrita rupestre, tal escrita era a representação em forma de imagens de suas atividades diária, mas, passariam milênios até de fato surgirem algo mais próximo ao que hoje conhecemos como escrita, símbolos fonéticos que organizados de formas variadas e que segundo uma regra gramatical, dar sentido diversos ao mundo simbólico humano. A escrita é basilar para toda a conjuntura tecnológica que hoje temos pois, ela congela no tempo toda a história de pesquisa de nossos antepassados.

Segundo MARTINS (1996) “sem escrita, privilégio do homem, cada indivíduo, reduzido à sua própria experiência, seria forçado a recomençar a carreira que o seu antecessor teria percorrido, e a história dos conhecimentos do homem seria quase a da ciência da humanidade” (apud Queiroz, 2005, p. 9)

A escrita não acompanhou o desenrolar da evolução humana, os primeiros registros são de 3.200 a.C. que são os escritos cuneiformes dos sumérios e os hieróglifos dos egípcios. Tanto uma quanto a outra são escritas em forma de pictograma, ou seja, são símbolos que representam objetos ou conceitos por meio de desenhos e figuras. Quanto ao alfabeto, não se pode datar com exatidão o seu surgimento, os exemplares mais próximos datam de 1900 a.C. onde fora encontrado na cidade de Serabit-el-Khaden, na península do Sinai, dezesseis textos na língua semítica, na qual se reconhece vinte e sete sinais distintos, claramente percebidos como sendo um alfabeto.

É dado ao fenícios a criação do alfabeto fonético próximo ao que hoje conhecemos como fala (Queiroz, 2005, p. 7):

Ao ser adotado e adaptado pelos gregos, o alfabeto fenício tornou-se o progenitor direto de todas as escritas alfabéticas ocidentais. Por direito próprio, foi um auxiliar importante – talvez vital, de um sistema comercial que se estendeu desde a costa da Palestina até ao estreito de Gibraltar e que vigorou por mais de mil anos. O alfabeto fenício adotado pelos gregos no início dos anos 900 a. C. Tomou feição própria no século IV a. C., com a forma definitiva do alfabeto jônico, composto por 24 letras e até hoje utilizado. Os alfabetos

européus se originaram do alfabeto fenício. O alfabeto latino, derivado do grego, possuía apenas 16 letras. Só mais tarde foram adotadas as letras g, h, j, k, q, v, x e y. Na história da escrita alfabética do Ocidente, como em muitos outros aspectos, os gregos representaram papel de capital importância. A escrita por eles adaptada dos semitas foi a origem direta ou indireta de todas as escritas alfabéticas usadas na Europa de hoje; e, embora tenha sido mais uma adaptação do que uma invenção, aperfeiçoaram-na em tal grau que foi, durante três mil anos, apenas com ligeiras modificações, um veículo incomparável de expressão e comunicação de homens das mais diversas línguas e nacionalidades.”

Com o surgimento da escrita, tornou-se possível a construção de leis, de forma a garantir o direito escrito e não pela força. Possibilitou que a história e os ensinamentos da humanidade pudessem ser replicados conforme o ocorrido e não de forma oral como era de costume. A educação tornou-se possível e a evolução do conhecimento veio a ser palpável, posto que os pupilos puderam rever todo o conteúdo armazenados anteriormente por seus mestres, servindo assim de contributos para a continuidade de pesquisas e desenvolvimentos de novos pensamentos.

#### **4 A INVENÇÃO DA IMPRENSA**

Durante muitos anos, a escrita ficou restrita aos domínios dos palácios e da igreja. Houve evoluções significativas quanto a confecção e armazenamento das palavras, saindo da argila cozida, como eram as escritas cuneiformes, passando pelos papiros e pergaminhos até o uso atual do papel. Não obstante, as formas de replicação dos livros eram realizadas manualmente por monges copistas. Somente nos meados da década de 1450 é que é desenvolvida a imprensa de Gutenberg, mecanizando o processo e se tornando um marco na história da humanidade, produzindo livros rapidamente, barateando o custo dos exemplares.

Conforme descreve Chartier (1999):

(...) um livro manuscrito (sobretudo nos seus últimos séculos, XIV e XV) e um livro pós-Gutenberg baseiam-se nas mesmas estruturas fundamentais – as do codex. Tanto um como o outro são objetos compostos de folhas dobradas um certo número de vezes, o que determina o formato do livro e a sucessão dos cadernos. Estes cadernos são montados, costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação. A distribuição do texto na superfície da página, os instrumentos que lhe permitem as identificações (paginação, numerações), os índices e os sumários: tudo isto já existe desde a época do manuscrito. Isso é herdado por Gutenberg e, depois dele, pelo livro moderno (QUEIROZ, 2005, p. 11).



Com o surgimento a impressa, viabilizando uma confecção maior e mais prática dos livros, se deu a revolução da cultura, do conhecimento. Auxiliados pela reforma protestante de Martin Lutero que propagava que todos deveriam ter direitos de ter conhecimento sobre a escrita e direito a interpretarem os livros como assim lhes aprouvesse. Isso fomentou uma revolução, fazendo com que o direito a leitura e a escrita não fosse direito só e unicamente das classes dominantes, mas, direito de todo o povo.

A formulação dos livros impressos foi o diferencial principal para que o homem pudesse disseminar o conhecimento, popularizado por Gutenberg. O livro impresso rompeu barreiras, fomentando no homem comum o desejo de ter conhecimento, de contar sua história, de entender como funcionam suas finanças e de assegurar a seus descendentes o benefício a todos os bens construído ao longo de sua vida, direito esse assegurado pelas leis agora escritas e de conhecimento público.

## **5 A INVENÇÃO DO COMPUTADOR**

O computador é a realização que mais exemplifica a importância da escrita, ele é a coleção de estudos e a soma de descobertas desde o século 2000 a.C. com a criação do ábaco, passando por Francis Bacon (1561 – 1626), idealizador do código binário, John Napier (1641), que criou o logaritmo, os cartões perfurados de Jacquard em (1801), o conceito de rotina e sub-rotina de Ada Lovelace e Babbage em (1823) determinando que a instrução computacional deveria ser composta por dispositivos de entrada, uma memória e uma saída.

Muitas outras contribuições foram adicionadas ao que hoje chamamos de computador, como foi a descoberta da eletricidade e suas aplicabilidades, como também a criação das válvulas ou mesmo dos transistores nos laboratórios Bell em 1947. Em 1970 iniciou-se a geração de computadores da atualidade, no que é denominado de PC (Personal Computer), um computador de pequenas dimensões, possuidor de um teclado, tela gráfica, mouse, gabinete, portátil o suficiente para caber em um birô.

Como descreve (Capobianco; Cury, 2011, p. 10):

A quarta geração de computadores, que corresponde à atual, iniciou-se em 1970 e caracteriza-se principalmente pelo aperfeiçoamento da tecnologia existente. A Apple, uma empresa fundada em 1976 alcançou sucesso de venda de computadores em 1982. Em 1981 a IBM lançou seu computador chamado PC (Personal Computer) que posteriormente tornou-se sinônimo de computadores de uso pessoal. Em 1984, a Apple lançou o computador Macintosh com uma tecnologia diferenciada chamada interface gráfica (GUI

– graphical user interface) caracterizada pelo suporte visual de janelas, menus, ícones, figuras, caixas de diálogo e mensagem, barra de ferramentas, botões e controles que dispensavam a redação da linha de comando. A tecnologia de interface gráfica passou por várias etapas de aprimoramento desde a década de 60.

A Microsoft empresa fundada por Bill Gates em 1976, iniciou a produção de software para computadores de pequeno porte, os famosos Desktops, desenvolveu sistemas operacionais para servidores e pacotes de programas para a edição de textos e imagens. A propagação de computadores pessoais e sua contínua evolução, permitiram que em menos de 3 décadas, mais da metade de toda a população tivesse tido contato de alguma maneira com computadores.

A década de 80 foi marcada por uma nova revolução, a portabilidade das redes computacionais, onde as informações são divulgadas e acessadas em tempo real. A evolução computacional na conjuntura de que um indivíduo o tenha em sua casa, deixou a muito de ser novidade, pois, com o advento dos computadores portáteis, os microcomputadores, possibilitou que o homem possa dispor de um smartphone ou seja, um computador em um celular, capaz de armazenar e divulgar conteúdo por todo o mundo sem qualquer restrição.

## **6 A INVENÇÃO DA INTERNET**

No final da década de 60, a agência governamental americana ARPA (Advanced Research Projects Agency), desenvolveu e testou a ARPANET, precursora da internet, que até o final da década de 70 já integrava computadores de universidades dos Estados Unidos em sua conjuntura.

Após várias implementações e criações de protocolos de comunicação, surgiu a internet com a finalidade de ser o meio capaz de servir como apoio para a construção da informação e conhecimento da humanidade.

Como descreve (Capobianco; Cury, 2011, p. 11):

O desenvolvimento tecnológico e científico propiciou a integração das potencialidades de cada sistema resultando na Internet, uma estrutura global que interliga os computadores e outros equipamentos para possibilitar o registro, a produção, transmissão e recepção de informações e permite a comunicação entre as pessoas independentemente da posição geográfica.

Se antes a criação, o armazenamento e a propagação das informações era algo limitado pela capacidade de publicação de livros em uma editora, agora, com o auxílio da internet, a informação é construída e divulgada em tempo real.

Com um ambiente tão livre ao alcance de uma digital, criar ou acessar informações, se inteirar dos acontecimentos pelo mundo se tornou muitos mais do que possível, se tornou uma cultura, onde o espaço cibernético liga pessoas separadas geograficamente e de distintos idiomas.

## **7 DEFINIÇÃO DE TECNOLOGIA**

Quando o assunto é tecnologia, comumente fala-se sobre computadores, satélites, o novo smartphone ou qualquer outra novidade que é concebida conceitualmente como uma definição coloquial do conceito de tecnologia. No entanto para se entender o que compõe a realidade do que é tecnologia, torna-se fundamental compreender os mecanismos necessários para a sua concepção.

A técnica é a primeira partícula, ela é a rotina lógica devidamente pensada com um único propósito de realizar uma ação, de maneira mais prática e da melhor forma possível. A máquina é a segunda partícula dessa engenhosa maturação, a ela se deve o papel da ação, da realização enquanto objeto criado pela compreensão da técnica.

Segundo (Silva, 2001, p. 842):

A máquina apresenta-se como um objeto concreto, um instrumento, certamente produto da técnica e que necessita dela para a sua concepção, produção e utilização. A técnica é, pois, uma forma humana de fazer, implica uma metodologia operacional controlada: o saber fazer com conhecimento de causa. Hierarquicamente, situa-se num nível superior ao da máquina e em certa medida é independente desta, havendo mesmo a possibilidade de existir uma técnica sem máquina.

Para se fazer entender a importância da técnica, é só pensar em algo que lhe fora ensinado e que você faça uso sem qualquer utilização de máquinas ou ferramentas confeccionadas para tal finalidade.

Em consonância com o exposto acima, entenda-se que a tecnologia é a relação existente da compreensão da técnica em conjunto com uma máquina/ferramenta para concepção de um produto, onde, o produto não é a máquina e sim, o resultado obtido no uso da mesma. Ao usar um smartphone, suas funções são para lhe proporcionar agilidade, comodidade e trazer praticidade em suas atividades, quando liga para um cliente, deixa

um recado no WhatsApp ou faz uma consulta na internet para avaliar o preço da cotação do dólar.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando fora iniciado o trabalho, constatou-se que muitas das literaturas pesquisadas não abordavam com a devida importância o impacto da escrita sobre a evolução humana, o que não facilitou a pesquisa e a procura de informações para validar a hipótese levantada.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral relacionar a história da tecnologia na construção do conhecimento humano: Um recorte decorrente da técnica à tecnologia. Para tanto, é necessário, entender a construção simbólica do mundo humano, como também apreciar algumas tecnologias desenvolvidas ao longo da história e entender o que vem a ser tecnologia.

A pesquisa partiu da hipótese de que a escrita e todas demais tecnologias consequentes, foram degraus construídos ao longo dos séculos para possibilitar o que hoje chama-se de era da informação, onde o conhecimento de como fazer uso correto da informação é a principal moeda.

Diante das declarações e citações apontadas, entende-se que sem a escrita, muito do que outrora compõe a realidade da era da informação não seria possível, visto que tais realizações são um emaranhado de conhecimentos, intimamente dependentes e harmoniosamente orquestrados para entregar ao homem, na figura da tecnologia, a possibilidade de continuidade do conhecimento.

Este artigo é uma pesquisa bibliográfica, de finalidade básica estratégica, do tipo descritiva de cunho qualitativo, fazendo uso do método hipotético dedutivo, que visa em linhas gerais relacionar a história da tecnologia na construção do conhecimento humano: Um recorte decorrente da técnica à tecnologia. Fora feito uso do Google Acadêmico para encontrar artigos que constam na bibliografia, para que, a partir deles, culminasse a concepção desta revisão.

Diante da limitação de laudas, a pesquisa fez uso de recortes mínimos para a sua composição. Recomenda-se que para uma melhor formulação, se faça uso de uma maior variedade de artigos, que contemplem várias outras tecnologias, como também a importância da reforma protestante, a globalização e o capitalismo.

## **REFERÊNCIAS**

CAPOBIANCO, L.; CURY, L. Princípios da História das Tecnologias da Informação e Comunicação – Grandes Invenções. **VIII Encontro Nacional de História da Mídia** -, n. Guarapuava (PR), Brasil, 28 de abril a 30 de abril de 2011, p. 13, 2011.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o Homem. Uma introdução a uma filosofia da cultura humana**. Tradução Tomás Rosa Bueno. 2. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 1994.

KRAUSE, M. M. C. D. A. Estudo filológico e paleográfico de manuscritos do século XIX, produzidos em manuscritos do século XIX. **Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – Mestrado e Doutorado**, p. 171, 2010.

QUEIROZ, R. DE C. R. DE. **A informação escrita: do manuscrito ao texto virtual**. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/a\\_info\\_escrita.pdf](http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/a_info_escrita.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2019.

SILVA, B. A Tecnologia é uma Estratégia. **II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**, n. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio, p. 839–859, 2001.

## **MERITOCRACIA: A ORIGEM E UTILIZAÇÃO DO SÍMBOLO**

Herbert Gomes Mendes<sup>28</sup>; Nadja Maria de Menezes Morais<sup>29</sup>; Marcia Geam Oliveira Alves<sup>30</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

No decorrer da evolução humana o sistema de símbolos deve ser atualizado, esse sistema é vivo pois a humanidade tende a evoluir e por meio da evolução construir novos significados. Diante dessa necessidade, este artigo propõe mostrar a importância que é se ter o devido conhecimento sobre um símbolo criado.

Este artigo é uma pesquisa bibliográfica, de finalidade básica estratégica, do tipo descritiva de cunho qualitativo, fazendo uso do método hipotético dedutivo, que visa em linhas gerais saber o que é dito na literatura sobre meritocracia: a origem e utilização do símbolo. Tem a serventia de trazer luz sobre a maneira de como se criou a palavra, seu sentido, sua função enquanto símbolo e da importância de seu uso correto.

Sua função é compreender como o homem entende o mundo e faz uso de sua capacidade de criar símbolos e dar significados a novas demandas impostas pela tecnologia ou mesmo pelas necessidades do dia a dia, mantendo a ordem natural da sociedade que é a vida em coletividade.

Espera-se desenvolver um raciocínio que sintetize a importância da utilização correta do símbolo meritocracia, como também ressaltar a sua criação e como tem se feito uso desta palavra no Brasil dos dias atuais.

Quando se fala de construção do conhecimento, deve-se ponderar que as histórias e experiências eram passadas de forma oral. Com o advento da escrita, que possibilita o armazenamento de informações de maneira mais precisa e pontual, deu-se condições de disseminar o conhecimento pelos anos. A partir do surgimento da escrita, quando foi possível dar sentido e significado de maneira variável a um conjunto de símbolos compactos e de rápida utilização, muito se fez e tem sido feito.

---

<sup>28</sup> Graduado em Análises e Desenvolvimento de Sistemas e em Redes de Computadores pela Faculdade Estácio de Sá na Paraíba, Pós-Graduado em MBA Executivo em Coaching e em Gestão em Tecnologia da Informação voltada a educação pela Faculdade Única, estudante do curso de Licenciatura em Informática pela Universidade Uniasselvi, estudante de Pós-Graduação de Informática em Saúde pela UNIFESP e estudante do curso de Ciências de Dados e Inteligência Artificial pela Universidade Federal da Paraíba.

<sup>29</sup> Orientadora: Nadja Maria de Menezes Morais<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia, Graduanda em Análise do Comportamento Aplicada

<sup>30</sup> Especialista em Especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas- Faculdades Integradas de Patos

É necessário entender que, para que haja a possibilidade de se fazer uso da escrita, anteriormente, se criou um sistema simbólico para que mesmo na ausência da escrita se pudesse fazer entender e entender aos demais. Com a escrita, foi possível criar regras e leis que criasse padrões para que todos pudessem, dentro daquele padrão simbólico se comunicar.

Entende-se, portanto, que sem uniformização, sem uma normatização definido por um acordo formal, cada um ficaria livre para usar o agrupamento de símbolos que desejar e com o significado que assim o aprouve, no entanto, com o advento da escrita e suas formas padronizadas, se fez um pacto social para que por meio desse padrão, todos pudessem usar o mesmo sistema e assim manter uma relativa unidade social.

## **2 O SIMBÓLICO E SUA FUNÇÃO**

A ciência data o surgimento da espécie humana a aproximadamente 7 milhões de anos atrás, e a cerca de 5 milhões de anos depois começaram a confeccionar artefatos de pedra. Segundo (LEAKEY, 1997, p. 26)

Estas criaturas bipédes que manejavam armas desenvolveram uma interação social mais intensa, que exigia mais intelecto, argumentou Darwin. E quanto mais inteligentes nossos ancestrais se tornavam, maior era a sua sofisticação tecnológica e social, o que por sua vez exigia um intelecto ainda maior.

No desenvolvimento humano, como visto pela teoria Darwinista, o meio social motivou o intelecto, entretanto os biólogos focam seus estudos não no quesito técnico-social, mas no quesito fisiológico, alegando que a elaboração das ferramentas para a agricultura, caça ou mesmo a origem da técnica e sua maturação se deu em consequência de um ganho biológico. Como descrito por Leakey (1997, p. 71)

A compreensão de que a expansão do cérebro e a tecnologia são separadas no tempo das origens humanas forçou os antropólogos a repensar sua abordagem. Como consequência, as últimas hipóteses têm sido formuladas em termos biológicos em vez de culturais. Considero isto um desenvolvimento saudável para a profissão — porque pelo menos permite que as ideias sejam testadas

comparando-as com o que sabemos da ecologia e do comportamento de outros animais. Ao fazer isto, não temos que negar que o *Homo sapiens* possui muitos atributos especiais. Ao contrário, procuramos pelo surgimento destes atributos a partir de um contexto estritamente biológico.

Há 150 mil anos atrás, surgiu no continente africano o *Homo sapiens*, dotado de intelecto e todas os atributos físicos dos homens modernos. Este homem vivia em comunidade, havia criado sua própria forma de entender o mundo e uma forma particular de transmitir conhecimento aos seus descendentes.

Este novo animal, ciente, é dotado de uma habilidade única, ele consegue desenvolver um raciocínio lógico, pragmático, estruturado e ainda exercer uma capacidade de julgamento sobre a execução de tais planos sem a necessidade de executá-los. Citando Cassirer (1994) “comparando aos outros animais, o homem não vive apenas em uma realidade mais ampla; vive, pode-se dizer, em uma nova dimensão da realidade [...] o homem descobriu, por assim dizer, um novo método para adaptar-se ao seu ambiente.”

Cassirer descreve que todos os animais são dotados de dois sistemas, o *Merknetz* sendo o sistema receptor e o *Wirknetz* como o sistema efetuator. Correspondem aos sistemas que captam as informações fornecidas pelo ambiente e qual ação será efetuada diante destas informações. Entretanto, o homem construiu para si um sistema particular que fora denominado por Cassirer de sistema simbólico.

O sistema simbólico é a habilidade criada pelo *homo sapiens* de ponderar racionalmente sobre que atitude tomar mediante as situações apresentadas. Este sistema, concede ao homem o poder de significar as coisas ao seu redor e dessa forma, transmitir esse simbolismo com a mesma bagagem de significado a todos de sua espécie que com ele comungam do mesmo ambiente simbólico.

Desde os primórdios, essa capacidade de simbolizar o ambiente, adaptando às suas necessidades, procurando formas e encontrando maneiras de existir, criando técnicas de compreender o mundo ao seu redor, concedeu ao homem a ampliação desse ambiente – ou melhor dizendo – a criação desse mundo simbólico, compactuado com todos na construção da linguagem, atribuindo assim um padrão de significados a tudo que o cerca, para que possa entender a todos.

A linguagem é a habilidade que o homem tem em criar conhecimento e compartilhar este conhecimento com a sociedade por meio da língua, da fala, da pintura,



dos gestos, de sinais ou toda sorte de processo humano capaz de expressar e compartilhar significado. Como dito belamente por Luiz Fiorin parafraseando Hjelmslev,

A linguagem [...] é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana. Mas é também o recurso último e indispensável do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta com a existência, e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta e na meditação do pensador. Antes mesmo do primeiro despertar de nossa consciência, as palavras já ressoavam à nossa volta, prontas para envolver os primeiros germes frágeis de nosso pensamento e a nos acompanhar inseparavelmente através da vida, desde as mais humildes ocupações da vida cotidiana até os momentos mais sublimes e mais íntimos dos quais a vida de todos os dias retira, graças às lembranças encarnadas pela linguagem, força e calor. A linguagem não é um simples acompanhante, mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento: para o indivíduo, ela é tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de pai para filho. Para o bem e para o mal, a fala é a marca da personalidade, da terra natal e da nação, o título de nobreza da humanidade. O desenvolvimento da linguagem está tão inextricavelmente ligado ao da personalidade de cada indivíduo, da terra natal, da nação, da humanidade, da própria vida, que é possível indagar-se se ela não passa de um simples reflexo ou se ela não é tudo isso: a própria fonte de desenvolvimento dessas coisas. (apud HJELMSLEV, 2013, p. 2)

No sentido semântico, a linguagem é o sistema que permite com que se possa criar um grupo que se comunica e se entende. Dividida em verbal e não verbal, pode-se fazer vários usos de sua função, usada em forma não verbal tem-se as placas, sinais de trânsito, gestos, pinturas, sons etc. na sua forma verbal, se faz uso por meio da língua: “Na forma de idiomas, compartilhado por um grupo de pessoas de um determinado país”, fala: “Uma forma peculiar e individual de usar a língua, por meio de gírias e expressões próprias”.

Mesmo que a língua tenha sua forma estrutural de existir, seguindo uma regra para que todos que dela façam uso possam ser entendidos por meio de seus significados, ela é uma língua viva, posto que a humanidade evolui e a cada momento dessa evolução, nascem novas demandas, e para que todos entendam e possam dar sentido a essas novas demandas, novas palavras são criadas, e nesse quesito é que a língua é viva, a palavra muitas vezes usada com uma finalidade, no seu significado conotativo, assume um outro papel mediante seu uso figurado denotativo. Como dito por Fiorin (2013, p. 5)

A linguagem é uma atividade simbólica, o que significa que as palavras criam conceitos e eles ordenam a realidade, categorizam o mundo. Por exemplo, criamos o conceito de nascer do sol. Sabemos que, do ponto de vista científico, não existe nascer do sol, uma vez que é a Terra que gira em torno do Sol. Contudo, esse conceito, criado pela linguagem, determina uma realidade que nos encanta a todos. Apagar o que foi escrito no computador é visto como uma atividade diferente de apagar o que foi escrito a lápis. Por isso, cria-se uma nova palavra para denominar essa nova realidade, deletar, que é considerada diferente de apagar. Afinal, o instrumento desta ação é uma borracha, enquanto se deleta, com um clique, um texto selecionado. No entanto, se esses vocábulos distintos não existissem, não perceberíamos a atividade de escrever no computador como uma ação diferente daquela de escrever à máquina. Uma nova realidade, uma nova invenção, uma nova ideia exige novas palavras, e são os novos termos que lhes conferem existência para toda a comunidade de falantes.

Mesmo que a língua seja viva, mesmo que se possa fazer uso de palavras de forma figurada, de maneira a simbolizar uma coisa diferente dentro de um certo contexto, a esta palavra não deve se dar significado diferente – exceto casos de homônimos – se feito isso, perde seu valor real, sua função primária de transmitir significado e entendimento a todos que fazem parte dessa comunidade.

Pensando nisso, a língua foi cuidadosamente desenvolvida, se fazendo uso de regras, tanto na palavra como em toda a frase, para que assim, seu significado e sentido seja mantido, fazendo com que haja entendimento.

### **3 A CRIAÇÃO DA PALAVRA E SEU SIGNIFICADO**

(...) porque enquanto a violência for usada no lugar do diálogo, palavras sempre manterão seu poder. Palavras oferecem um meio para um significado e para aqueles que a ouvem, a enunciação da verdade... Igualdade, justiça e liberdade são mais que palavras; são perspectivas! (MCTEIGUE, 2005)

Essa frase tem a proposta de fazer com que o leitor possa trazer as palavras que estão contidas no mundo das ideias, como dizia Platão, para um plano mais pessoal, um plano onde o leitor ou o telespectador possa contemplar, não só à palavra, mas a ação que ela propõe, mesmo que elas não sejam um verbo, mesmo que com elas não se possa criar conjugações, mesmo assim, ele pretende dar um sentido mais amplo a essas palavras apelando a uma visão de mundo, onde a justiça, a igualdade e a liberdade seja fato produzido por você e não uma ideia.

Neologismo é a criação de palavras, isso acontece de tempos em tempos, criasse termos novos que se precisa para compreender algo criado, uma ferramenta, uma técnica, situação ou qualquer outra coisa, para que, por meio dessa nova palavra, todos possam saber do que se trata.

Sobre o neologismo escreveu José de Alencar (2013, p. 131)

Criar termos necessários para exprimir os inventos recentes, assimilar-se aqueles que, embora oriundos de línguas diversas, sejam indispensáveis, e sobretudo explorar as próprias fontes, veios preciosos onde talvez ficaram esquecidas muitas pedras finas, essa é a missão das línguas cultas e seu verdadeiro classicismo.

Na criação da palavra meritocracia não foi diferente, a sua criação se deu mediante uma necessidade de um autor em definir um sistema de governo em sua obra ficcional chamada “*The rise of the meritocracy*” (“A ascensão da meritocracia” – “em uma tradução livre”), que fora publicado em 1958 pelo escritor Michael Young.

Escritor, sociólogo e político britânico Michael Young, autor do livro que cunhou o termo *meritocracy*, fez a união de uma palavra e um sufixo, “*Mereo*” – palavra latina que significa (ser digno, ser merecedor) e o sufixo grego “*Kratos*” – que significa (poder, força), assim formando esse novo vocábulo.

O livro é um romance de ficção-sociológica que retrata a distopia de uma Inglaterra futurista, onde se consolida uma elite por meio de testes padronizados de verificação de capacidade. O livro é claramente uma crítica ao sistema escolar e os testes de QI (Quociente de Inteligência) utilizados em sua época. Testes esses que todas as crianças deveriam fazer, enquanto estudantes, ao longo de seus anos de instrução.

Os testes vigoraram até o fim da década de 1980, sendo a criança aprovada ou não, tais resultados eram levados em consideração para determinar o futuro profissional enquanto adulta. Por meio do romance, Young pretendia satirizar essa visão de que os testes poderiam ser utilizados para favorecer os mais capazes, logo, se os escolhidos demonstrassem um certo grau de capacidade, era mérito seu e muito merecido ter um bom emprego e uma ascensão social.

No entanto, a verdade por traz desse sistema aparentemente justo, é que se ignorava que todas as crianças aprovadas eram filhas de pessoas de certo grau social,

posto que as mesmas tinham condições de colocarem seus filhos em boas escolas, criando assim um sistema viciado e acentuando a desigualdade.

Young propositalmente criou essa palavra para mostrar o quão doentio e débil seria um sistema onde o uso do mérito é o marcador angular, onde a justificativa de que o sucesso é consequência de esforço, dedicação e trabalho, seja a resposta para a gigantesca disparidade entre classes sociais.

Segundo a Startup da Real (2019)

Não é ético reduzir todas as variáveis ao simples argumento do esforço, ocultando as dificuldades que até mesmo quem está em situação de privilégio – nascendo em família rica, tendo frequentado boas escolas e contando com recursos para investir – precisa enfrentar para construir qualquer sucesso. Quando o palestrante do LinkedIn simplifica as variáveis ao dizer “é apenas mimimi”, ele gera um impacto maior do que a gente pode imaginar.

Miles Corak (2013), na época estudante de pós-graduação em Relações Públicas e Internacionais pela Universidade de Ottawa no Canadá, escreveu um artigo, resultado de sua pesquisa sobre desigualdade e os impactos sobre os descendentes, o título da obra era *Inequality from generation to generation: the United States in Comparison*, que em português seria traduzido a grosso modo como *Desigualdade de geração em geração: Estados Unidos em comparação*.

Neste artigo Corak desenha um gráfico que mostrar a mobilidade econômica entre pai e filho de 22 países no ano de 2006, onde o Brasil se encontra na 20ª posição, mostrando que a perpetuação da desigualdade social está diretamente atrelada ao ganho financeiro de seus pais. Um outro estudo, desta vez realizado pela OCDE, relata em matéria apresentada pelo El país (2018)

De acordo com o levantamento da OCDE, 35% dos filhos de pais posicionados no 1/5 mais pobre do Brasil terminam a vida nesse mesmo estrato social. Além disso, apenas 7% deles chegarão a figurar entre os 20% mais ricos. Por outro lado, 43% dos filhos com pais mais ricos seguirão com o mesmo nível de renda, enquanto apenas 7% deles têm chance de piorar de vida. Para se ter uma ideia da situação brasileira, a média da OCDE indica que apenas 31% do 1/4 mais pobres seguem da mesma forma, enquanto 17% se elevam ao 1/4 mais rico.

Em outras palavras, em um país onde os 20% mais ricos da população concentram R\$ 155,5 bilhões, enquanto os outros 80% ficam com 107,6 bilhões da distribuição de rendimento domiciliar per capita, observa-se também que, dos 2,1 milhões de habitantes que existiam entre 2017 e 2018, 39,8% da população não tinha rendimento algum, enquanto 60,2% da população possuía rendimentos, destes, 41,9% advinha de suas atividades laborais e os 24,1% de outras fontes segundo os dados do IBGE (2018).

Como visto, as condições e possibilidades de que um indivíduo que se encontra na base da pirâmide de crescer é ínfimo e a isso se elenca milhões de outros fatores, por hora, foi demonstrado que o ponto inicial de um indivíduo conta enormemente para a ascensão econômica.

Quando Young criou a palavra, a criou de forma pejorativa, de uma maneira particularmente negativa, com a evidente clareza de que um sistema que valorize o mérito, desconsiderando fatores sociais, econômicos, geográficos e biológicos, para em posse desses dados poder nivelar a todos e, a partir desta posição de equidade promover qualquer avaliação, seria certamente maléfico.

É deveras curioso que até os anos de 2009, todos os dicionários da língua portuguesa não possuíam essa palavra em suas páginas, que passando pelo processo de estrangeirismo – nada mais que a introdução de palavras de um idioma em outro, no caso, inglês para o idioma português Brasil – ela sofre o aportuguesamento em sua última letra, mudando de sua grafia original *meritocracy* para meritocracia, não deve em hipótese alguma perder o seu sentido, muitos perseveraram em defender uma ideia controversa baseada em falácias de pessoas que não conhecem o livro nem o propósito desse novo vocábulo.

Se o sentido das palavras é ser um símbolo, que por meio deste, possa se desenvolver um entendimento para o grupo, o não aceitar o significado dessa palavra em sua primária função, é romper com o propósito com que os símbolos foram criados, é entender que o que os torna humanos, que é a forma de enxergar o mundo, dando significado para assim tornar entendível a vida em sociedade, não tem qualquer importância, visto que, cada qual criará seus símbolos e farão o uso do mesmo segundo sua própria vontade, acabando de vez o pacto social e mundial de entendimento.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao iniciar a pesquisa, constatou-se que muitas das literaturas pesquisadas não tinham a proposta de enfatizar a importância do simbolismo que a humanidade desenvolveu ao longo das eras, ou mesmo a importância que tem a padronização das palavras para um entendimento contínuo da espécie.

No que se refere ao uso da palavra, muito fora encontrado quanto ao uso inequívoco de seu sentido, a forma como pessoas fazem uso de um suposto significado sem conhecer a proposta da formulação da palavra, trazendo assim um significado livre, baseado na sua própria suposição de significado.

A pesquisa partiu da hipótese de que, nos dias atuais, não se tem o devido conhecimento do que é meritocracia, da origem da palavra e que sua utilização fica a gosto do indivíduo para fazer use conforme sua vontade. Este artigo é uma pesquisa bibliográfica, de finalidade básica estratégica, do tipo descritiva de cunho qualitativo, fazendo uso do método hipotético dedutivo, que visa em linhas gerais saber o que é dito na literatura sobre meritocracia: a origem e utilização do símbolo. Foi feito uso do Google Acadêmico para encontrar artigos que constam na bibliografia, para que, a partir deles, culminasse a concepção desta revisão.

Concluiu-se, no entanto, que é de fundamental importância o uso adequado do sistema simbólico, das regras gramaticais e do entendimento em comum do significado das palavras, para por meio desse entendimento se chegue à compreensão do uso adequado da palavra meritocracia. O desconhecimento da origem da palavra meritocracia e a difusão de significados distorcidos, tem feito com que não se tenha um entendimento à cerca de sua real utilização, deixando que um assunto extremamente importante, como é o caso da desigualdade brasileira, venha a ser encarada de forma superficial.

Diante da limitação de fontes, a pesquisa fez uso de recortes mínimos para a sua composição. Recomenda-se que para uma melhor formulação, se faça uso de uma maior variedade de artigos, estudos que acompanhe gestações, infâncias e os impactos de uma condição precária sobre os mais pobres, para que, por meio dessas pesquisas se tenha a real noção da proposta da palavra.

## **REFERÊNCIAS**

ALENCAR, J. DE. *Diva*. 3. ed. Sumaré-SP: Martin Claret, 2013.

BENEDICTO, M.; MARLI, M. 10% da população concentram quase metade da renda do país. **IBGE - Agência de Notícias**, 2018.

BORGES, R.; AYUSO, S. **Mais pobres podem levar até 9 gerações para atingir renda média no Brasil | Economia | EL PAÍS Brasil**. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/15/economia/1529048970\\_395169.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/15/economia/1529048970_395169.html)>. Acesso em: 2 fev. 2020.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o Homem. Uma introdução a uma filosofia da cultura humana**. Tradução Tomás Rosa Bueno. 2. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 1994.

CORAK, M. Inequality from Generation to Generation: The United States in Comparison. In: RYCROFT, R. S. (Ed.). . **The Economics of Inequality, Poverty, and Discrimination in the 21st Century**. 1. ed. Santa Barbara, Califórnia: ABC-CLIO, 2013. p. 107–126.

FIORIN, J. L. A linguagem humana: do mito à ciência. In: DISCINI, N. (Ed.). . **Linguística? Que é isso?** 1. ed. Alto da Lapa, SP: Editora Contexto, 2013. p. 13–43.

LEAKEY, R. **A origem da espécie humana**. Tradução Alexandre Tort. 1. ed. Rio de Janeiro-RJ: EDITORA ROCCO, 1997.

REAL, S. DA. **Este livro não vai te deixar rico: Descubra a verdade sobre empreendedorismo, startups e arte de ganhar dinheiro**. 1. ed. [s.l.] Planeta Estratégia, 2019.

**V de Vingança**. Direção de MCTEIGUE, J. Produção: M. Walsh, Natalie Portman. [S. 1]: Vertigo/DC Comics, New York: Warner Bros, 2005. 1 DVD (132min.)

## **O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A CONTRUÇÃO DO CURRÍCULO INFANTIL**

Nadja Maria de Menezes Morais<sup>31</sup>; Christianne Nogueira Donato Formiga<sup>32</sup>; Maria da Conceição Augusta<sup>33</sup>; Tássia Souza de Jesus<sup>34</sup>; Paulo Henrique Lima Barroso; Kelly Dias Moura

### **1 INTRODUÇÃO**

Este artigo tem como propósito levantar uma discussão acerca da ludicidade como ferramenta pedagógica para a construção do currículo escolar nas escolas de Educação Infantil. As investigações no âmbito educacional fortalecem e esclarecem sobre a importância do currículo para a construção da cidadania de uma determinada sociedade.

As pesquisas sobre como o lúdico pode contribuir para as mudanças no contexto metodológico de uma escola é de extrema importância para que ocorra mudanças nos paradigmas educacionais. Sabe-se que o lúdico proporciona à criança a criar, inventar, reorganizar o que já sabe, levando-a a uma melhor compreensão acerca do conhecimento de mundo ao qual está inserida.

Quando a criança brinca e joga, esta entra no mundo do faz de conta e desenvolve suas habilidades de relações sociais. É no ato de brincar que ela assimila não apenas os conteúdos programáticos, mas aprende a lidar com suas emoções, a lidar com os conflitos entre ela e o outro. É uma possibilidade de aprender a conhecer-se melhor.

O contexto educacional oficial, principalmente no segmento do ensino fundamental nas séries iniciais ainda carrega os métodos mais tradicionais de ensino. Em algumas situações, foca suas ações sob um molde de repasse de conhecimentos, despejando conceitos e conteúdos didáticos atrelados a modelos já ultrapassados. Isso é uma problemática que os educadores, sobretudo os professores de rede pública atravessam em pleno século XXI.

Mas, quando o lúdico utilizado pelos docentes como ferramenta pedagógica, promove uma aprendizagem mais prazerosa e significativa, permitindo o desenvolvimento integral e as potencialidades das crianças. Para Moyles (2002), o

---

<sup>31</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia, Graduada em Análise do Comportamento Aplicada

<sup>32</sup> Especialista em Saúde Mental – Faculdade Integrada de Patos - FIP

<sup>33</sup> Graduada em Letras – Universidade Federal da Paraíba

<sup>34</sup> Especialista em Ensino de Matemática - Instituto de Educação Superior da Paraíba, IESP



brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, como função consolidar a experiência passada.

De acordo com Piaget (1998), a ludicidade é indispensável na vida da criança. Inicialmente vem o brincar do exercício, repetindo determinadas situações por puro prazer. Entre os 3 a 6 anos, ocorrem brincadeiras simbólicas, depois surgem os jogos de regras que são transmitidos socialmente de uma criança para outra. Nesta escalada temporal, a criança evolui suas habilidades com as atividades intelectuais e sociais.

Dessa forma, a brincadeira possibilita a criança aprendizagem sucessivas que envolve a participação do outro e do objeto. Isso traz a reflexão de Vigotsky quando aponta que as crianças se desenvolvem a partir do meio. Desse modo, se o educador proporciona um ambiente acolhedor e traz os materiais adequados e favorece a socialização entre as crianças e adultos certamente ocorrerá o desenvolvimento integral.

Entendendo a importância do ato de brincar para a aprendizagem e desenvolvimento humano, o presente artigo tem por objetivo discutir a temática. Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva por meio de levantamento bibliográfico que se fundamenta nos seguintes autores: Kishimoto, (2011), Piaget (1990), Vigotsky (1998) entre outros. Tudo isso para obtenção de informações sobre o lúdico como estratégia no processo de ensino aprendizagem.

## **2 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM**

É necessário conceituar a palavra lúdico para que se entenda o impacto que ela pode fazer na vida das pessoas de modo geral. Ela é uma palavra que se origina do latim “*ludus*” que quer dizer “jogo”. O lúdico passou a ser visto não apenas como um jogo, mas como um instrumento essencial para o desenvolvimento humano. Se a criança é exposta a atividades lúdicas ela aprende a explorar, manusear e se posicionar perante a sociedade. Segundo Kishimoto: “O jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas” (KISHIMOTO, 2011, p. 19).

Sobre isso, é interessante refletir que os procedimentos que se alicerçam na ludicidade é a primeira forma que a criança tem de compreender o seu contexto social, afinal ela constrói seu conhecimento sobre a forma correta de brincar com os jogos através das interações seja, com outras crianças ou adultos. Esses primeiros contatos fazem com que elas desenvolvam seu raciocínio lógico, suas habilidades psicomotoras

seu emocional.

Para Piaget (1990) o brincar é uma representação da fase de evolução da inteligência, norteadada pelo domínio do aprendizado sobre a assimilação, acomodação e equilíbrio possuindo como primordial função consolidar a experiência vivida. Nesse contexto, a ideia do aprender brincando tem grande influência no desenvolvimento humano, favorecendo assim o exercício da autoconfiança, o desenvolvimento da linguagem, a concentração e atenção.

De acordo com Francisco (2011, p. 06), encorajado nas ideias de Vygotsky (1998) relembra que, “mediante a atividade lúdica a criança é levada a imitar o comportamento e a linguagem dos adultos, para isso mobiliza a atenção, a memória, a imaginação, dentre outras funções psíquicas superiores”. É necessário destacar que:

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998 apud FRANCISCO, 2011, p.12).

É possível perceber, que através do brinquedo, da brincadeira as crianças viram as protagonistas do seu próprio aprendizado social, ou seja, ao brincar ela é capaz de assumir um papel de sujeito ativo no processo de aprendizagem, construindo coletivamente novas experiências. Conforme

A passagem de um papel passivo para um papel ativo é o mecanismo básico de muitas atividades lúdicas. Reduz o efeito traumático de uma experiência recente e deixa o indivíduo mais bem preparado para ser submetido novamente ao papel passivo, quando necessário. Isso explica, em grande parte, o efeito benéfico da brincadeira”. (KISHIMOTO, 2011, p. 75)

Assim, parte-se da premissa de que o brincar tem uma representatividade muito importante para a primeira infância, uma vez que, por meio da espontaneidade com que esta criança organiza suas atitudes durante a brincadeira, torna-se possível, desenvolver as estruturas cognitivas, psicomotoras socioemocionais. Corroborar-se com Luckesi quando diz que:

Em uma atividade lúdica, estamos plenos, inteiros nesse momento. Enquanto estamos participando de uma atividade verdadeiramente lúdica, não há lugar para outra coisa além dessa atividade. Não se tem divisão, se está inteiro, pleno, flexível, alegre, saudável. Poderá ocorrer, de se estar em meio a uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estar dividido com outra coisa, mas aí, com certeza, não vai estar verdadeiramente participando dessa atividade, então a atividade não será plena, e por isso, não será lúdica (LUCKESI, 2005 apud SILVA, 2011, p.17).

A este respeito, é interessante acrescentar que a ludicidade deverá conduzir a criança na sintetização da informação à sua maneira, tendo a liberdade para conduzi-lo de forma prazerosa, alegre e livre. O adulto precisa estimular a concepção da criança, e criar meios para permitir a interação dos que apresentarem dificuldades de concentração ou participação para que a brincadeira absorva a atenção por completo e contribua para melhorar o desenvolvimento integral da criança.

### **3 CURRÍCULO, CRIANÇA E O LÚDICO**

Com o passar do tempo as mudanças são necessárias para a evolução da civilização. Uma mudança que ocorreu que foi bastante significativa para a construção do currículo da Educação Infantil está relacionada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que trouxe um olhar para a construção desse currículo pautado nos direitos das crianças. De acordo com Sargiani (2018) deve-se encarar como um direito subjetivo da criança de receber um ensino de qualidade desde a Educação Infantil.

Desse modo a prática docente deve estar alicerçada nos eixos estruturantes entre interação e brincadeira, tendo estes dois eixos como base, as práticas educativas devem ter intencionalidades visíveis que possam levar a criança ao seu desenvolvimento pleno, independentemente da sua faixa etária ou da etapa educativa a qual esteja inserida. A (BNCC) apresenta em seu documento normativo que a primeira etapa da educação básica está dividida entre crianças bem pequenas e crianças pequenas.

O ato do “ensinar” educacional de acordo com o que propõe o documento normativo deve entender e respeitar as peculiaridades do desenvolvimento infantil, compreendendo que as crianças são sujeitos ativos em seu processo de construção do conhecimento. Dessa forma a BNCC diz que a criança deve ser protagonista do seu próprio aprendizado, quanto menos for a atuação direcionada do docente, mais a criança

interagirá com as outras crianças criando seus vínculos, desenvolvendo sua autonomia e suas maneiras de ver o mundo.

Desse modo pode-se entender que o lúdico na Educação Infantil (EI) é a base para desenvolver através dos campos de experiências as habilidades como: saber se expressar tomando decisões quando forem necessárias em diferentes situações do seu dia a dia, além do favorecimento para conhecer a si, aos outros e ao mundo.

Partindo disso, entende-se que as habilidades e competências que serão estimuladas durante o brincar são extremamente relevantes para o processo educacional destas crianças, uma vez que o ensino na (EI) deve estar atento aos direitos constituídos para elas. De acordo com Alves quando descreve as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)

Apresentam caráter mais aberto e democrático, propondo que as propostas pedagógicas devem respeitar princípios éticos (desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), estéticos (formação para o exercício da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais) e políticos (exercício progressivo dos direitos e deveres da cidadania, da criticidade e da democracia) e integrar educação e cuidar (ALVES, 2011, p. 31)

Dessa forma, a construção desse currículo deve ser construído a partir da realidade local e cada instituição de ensino. Deve estar atrelado a concepção de criança descrita nos documentos que regem as políticas públicas educacionais, juntamente com o trabalho reflexivo da prática docente.

Para que assim ocorra de forma intencional a brincadeira no ambiente escolar. Estas práticas devem ser pensadas desde o ato de organizar, planejar, selecionar, além de refletir como serão as interações sociais das crianças. Sendo assim, se faz necessário que os educadores e todos que compõem a escola reflitam como promover e organizar os espaços para que as crianças desenvolvam suas habilidades sociais através da brincadeira.

A definição de intencionalidade de acordo com a (BNCC) é: “organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados,

na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Com isso, o lúdico é de suma importância como ferramenta pedagógica neste contexto peculiar, como é o desenvolvimento de uma criança. Pois possibilita aos educadores promover espaços interacionais nos quais elas conseguem interagir com outros colegas a partir da organização dos espaços, através da rotina escolar, pelos momentos em grupos, pelas experiências propostas pelos educadores, enfim pela organização metodológica.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer deste trabalho destacamos a necessidade de compreender o que diz a BNCC para a Educação Infantil, pois é o documento mais recente das políticas públicas curriculares, bem como entender como o lúdico pode favorecer as práticas pedagógicas nos espaços escolares. Além de discutir a postura do professor dentro da educação infantil.

Este artigo explicita que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, que possui especificidades nas quais envolvem diretamente a metodologia utilizada pelos professores, a compreensão da concepção de criança, como também as diretrizes que o currículo deve ser construído para que assim as crianças possam se desenvolver de uma forma integral. O lúdico, inquestionavelmente é ferramenta primordial no trabalho do professor, devendo ser veículo estimulante e motivador, agindo como elemento de transformação do indivíduo. Esta ferramenta, deve estar sempre presente na ação pedagógica, para enriquecer o aspecto cognitivo dos alunos. a ludicidade é um instrumento pedagógico indispensável, que desenvolve o raciocínio e as habilidades, além de favorecer a criança se prepara para a vida, captando a cultura do meio, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece, se integrando e aprendendo a superar-se e a interagir como um ser social.

#### **REFERÊNCIAS**

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Dossiê temático. **Revista Aleph**: Rio de Janeiro, ano V, n. 16, 2011. Disponível em: Acesso em: 16 fev. 2018.

FRANCISCO, L.S. **O papel da atividade lúdica no desenvolvimento infantil:** contribuições de Elkonin. Universidade Estadual de Maringá. Paraná/PR. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O Lúdico na Prática Educativa.** Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, 2005.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002. 200 p.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança.** Livros Técnico e Científicos, 3ed. Rio de Janeiro, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins, 1998.

SARGIANI, Renan de Almeida; MALUF, Maria Regina. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 22, Número 3, Setembro/Dezembro de 2018: 477-484. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22n3/2175-3539-pee-22-03-477.pdf>> Acesso 20 de abril de 2020.

## **A CONTRIBUIÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA NA EAD<sup>35</sup>**

Marcos Mendonça Dantas<sup>36</sup>; Vanderson Douglas Tavares dos Santos<sup>37</sup>; Simone Rossi Dantas

### **1 INTRODUÇÃO**

Qualquer negócio, independentemente de seu tipo, encontra desafios. No caso do Ensino à distância, um dos maiores obstáculos que gestores de instituições de ensino precisam superar é o problema da evasão. Então, além de captar alunos, é preciso também preocupar-se encantá-los e mantê-los engajados, para que eles não abandonem o curso antes do final.

De acordo com o CENSO EAD.BR (2018) instituições de ensino que ofereciam cursos 100% a distância chegam a ter uma taxa de evasão de até 50%! Para cursos semipresenciais, esse número é de 25%, ou seja, analisando esses dados, cerca de metade dos alunos matriculados não chegam a completar o curso. É um número bastante expressivo e mostra que, de fato, a evasão na EAD é um dos maiores obstáculos para o ensino a distância no país.

O Ensino a distância ainda é relativamente novo no Brasil, então, a taxa de evasão é um pouco maior do que no ensino presencial. Porém, com o avanço tecnológico e o maior investimento que vem sendo feito na EAD, é possível adotar técnicas que podem minimizar o abandono de cursos EAD por parte dos alunos. Um dos grandes fatores para evasão na EAD é o não atendimento de expectativas por parte do curso. Caso ele perceba que a expectativa não condiz com a realidade ao longo das aulas, há uma chance muito grande de abandono. Sobretudo pelo curso ser a distância e, em geral, ser mais barato que um presencial, a chance de abandono é ainda maior, para isso é necessário uma comunicação clara de como funciona o curso.

Em outra situação que provoca a evasão é a falta de apoio institucional e de interação entre alunos, professores e instituição de ensino. Um curso EAD possui uma dinâmica bastante diferente de um curso presencial e é preciso atentar-se para esses detalhes. A falta de interação entre aluno e professor ainda é um fator que afasta muitas pessoas do ensino a distância, afinal, estamos muito acostumados com um mediador no

---

<sup>35</sup> Este artigo apresenta alguns dos elementos estudados no Curso de Especialização em Metodologias Ativas e foi apresentado ao final do curso sob a orientação do Prof. MSc. José Anierivson Souza dos Santos.

<sup>36</sup> Graduado em administração, especialista em Gestão Escolar e Marketing, Mestrado em Economia, Consultor SEBRAE em avaliação diagnóstica das pequenas empresas.

<sup>37</sup> Especialista em Libras e ensino - UNINASSAU

nosso aprendizado. Além disso, o aluno se sentir afastado da instituição de ensino e encontrar dificuldades para tratar de questões acadêmicas e administrativas também pode impulsioná-lo a desistir do curso.

O objetivo deste artigo é mostrar que a metodologia ativa pode contribuir com a diminuição da evasão, justamente fazendo essa interação que é uma das responsáveis pela evasão e assim torna o curso bem atraente. No decorrer do artigo ver-se-á várias vantagens da inserção da metodologia ativa na EAD.

A Educação hoje busca uma escola mais dinâmica e mais relevante, aplicando os conhecimentos da cognição humana e das novas tecnologias educacionais.

No ambiente educacional o computador tornou-se uma ferramenta importante, juntamente com a Internet, elevou exponencialmente uma forma de ensino, já existente desde o final do século XVIII: a Educação a Distância. O Ensino Presencial, tradicional, não supre o crescimento da demanda da sociedade.

Educação a Distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos (GARCIA 1994. p 14).

A Educação a Distância, com vantagens financeiras sobre o Ensino Presencial, além de inovar e proporcionar novas habilidades nos alunos, necessárias ao mercado de trabalho nos dias atuais, quebra muitos dos paradigmas educacionais e coloca-se como uma grande e positiva perspectiva para o futuro.

Demonstrando a eficácia da Educação a Distância, censo EAD, 2018, da ABED apontam que, quando esta é bem organizada, torna-se mais eficaz do que o Ensino Presencial. O Brasil encontra-se, ainda, em uma posição de desvantagem nesse setor, em relação a outros países, porém as perspectivas são muito boas e o crescimento é evidente. Não bastando as modificações tecnológicas, a modificação docente também é necessária. Com a grande demanda de atividades e tarefas que tem um cidadão do século XXI, há uma necessidade de mudança no que se refere ao conceito de escola. A escola deve ser um local que promova a educação, o conhecimento e o desenvolvimento humano, quando aqui nos referimos à educação, invocamos o seu sentido mais lírico, a educação mais além da ideia de respeito aos bons modos e costumes.



A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Artigo 2º da LDB)

A tradicional transmissão de conhecimento unilateral onde o professor fala e os seus alunos escutam passivamente já não é o bastante para atender as necessidades e aspirações dos estudantes. É neste cenário que as metodologias ativas ganharam respaldo de vários educadores ao redor do mundo.

Algumas metodologias de ensino diferenciadas vêm sendo desenvolvidas por educadores, que acreditam na possibilidade de promover mudanças nas suas práticas pedagógicas, objetivando uma aprendizagem significativa. Essa abordagem é dinâmica, integradora, atual e busca novas possibilidades da educação.

As metodologias ativas constituem estratégias, métodos e técnicas promotores da aprendizagem ativa. Aprendizagem ativa pode ser definida com base na atuação direta do aluno no processo – ele se envolve e vai além do ver-ouvir-anotar; principalmente, pensa sobre o que está fazendo. O papel do professor também serve como referência: o docente sai da condição de transmissor de informações e passa a ser aquele que orienta os estudos, oferecendo oportunidades, materiais e estratégias adequados para a aprendizagem, ao mesmo tempo em que identifica as potencialidades dos estudantes e os ajuda a desenvolvê-las.

Educação a distância e metodologias ativas se aproximam em pontos chave: na flexibilidade espacial para realização de atividades, na autonomia conferida ao estudante e na possibilidade de realizar projetos e outras tarefas em grupos.

A EAD brasileira ainda conta muitos cursos desenvolvidos a partir da transposição de conteúdos e técnicas utilizadas em similares presenciais, arrastando para a EAD as questões sobre a qualidade da aprendizagem. Outro aspecto a observar é a aproximação dos modelos presencial e EAD, em combinações variadas do tempo destinado a atividades presenciais e a distância. Considerando-se este cenário, e tendo em vista a melhoria da aprendizagem, cabe a reflexão sobre o uso de metodologias ativas na EAD, considerando-se as características desta modalidade.

Nos cursos a distância, o controle de horários e ritmo de desenvolvimento é transferido para o estudante, solicitando dele mais responsabilidade, organização e constância. Em paralelo, a abordagem pedagógica pode oferecer oportunidades interessantes para o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia do aluno, na

medida em que solicite interação com colegas e tutores, exposição de opiniões, pesquisas e colaboração na realização de tarefas.

Por fim, este trabalho será uma pesquisa bibliográfica e descritiva, onde apresentar-se-á os conceitos de metodologia ativa, benefícios da metodologia e os exemplos de metodologias ativas na inserção da EAD, como um diferencial para o sucesso desta modalidade de ensino, e assim, as pesquisas serão realizadas por artigos, sites (abed.org.br e outros), o material didático do curso e estudo relevantes sobre metodologia ativas.

## **2 CONCEITOS DE METODOLOGIA ATIVA**

As metodologias ativas ainda são uma novidade para muitos professores, seja dificuldades na preparação e/ou a condução das aulas, no processo de avaliação, ou até na condução de uma atividade prática com os alunos, entretanto, muitos professores não têm a consciência de que já praticam alguma forma de metodologias ativas. Estas foram descritas por alguns educadores na tentativa de resgatar a relevância dada ao saber elaborado e historicamente acumulado.

As metodologias ativas desencadearam o movimento da pedagogia crítica, que ganhou força no final da década de 1970 e início da década de 1980. Originalmente usada pela escola de Frankfurt, na atualidade abriga um amplo espectro de reflexões filosóficas com algumas diferenças em suas bases conceituais Tozoni (2007), apud Marin et al. 2010).

Para Barbosa e Moura (2013) o que difere a aprendizagem comum, tradicional professor/aluno, para uma aprendizagem ativa é a atitude eminentemente participativa por parte do aluno, que deixa de se colocar em posição passiva em relação à sua consciência quanto ao que está sendo ensinado e ao seu envolvimento nisso:

Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013, p.5)

Inicialmente Berbel (1998), descreve os conceitos de Metodologias Ativas como uma verdadeira metodologia, entendida como um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionados e organizados em cada etapa, de acordo com a natureza do problema em estudo e as condições gerais de cada participante. As metodologias ativas voltadas ao ensino devem ter como objetivo somente ensinar ou transferir conhecimentos, mas acima de tudo criar possibilidades para a construção de novos conhecimentos por parte dos docentes aos discentes.

É perceptível que caracteriza-se por um processo de ensino interativo em que o aluno é o principal responsável por sua experiência de aprendizado. A aprendizagem ativa está quebrando com o modelo tradicional de ensino onde o professor passa o conteúdo e o aluno recebe de forma passiva. Nesse processo o estudante passa a ser protagonista, participando da aula de forma dinâmica, e bons resultados vem acontecendo, onde se tem alunos com maior conhecimento do mercado, pois a vivência e experiência tem facilitado o processo de aprendizado.

Metodologias ativas são metodologias que possibilitam o aprender a aprender de formas diferentes os mesmos conteúdos, transformando o processo de ensino-aprendizagem significativo para os estudantes. Dentre os diversos conceitos encontrados tem-se que Metodologias Ativas são: 4 Metodologias que possibilitem o aprender a aprender, que garantam o aprender fazendo e instaurem relações democráticas dentro das instituições de ensino e prestadoras de serviços; metodologias centradas nos estudantes, vistos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem e como cidadãos; metodologias fundamentadas nos princípios da pedagogia interativa, na concepção pedagógica crítica e reflexiva, tendo como eixo central a participação ativa dos estudantes em todo o processo, incluindo todos os novos e diferentes cenários de prática (FERNANDES, 2003, p. 394).

As metodologias ativas voltadas ao ensino devem ter como objetivo somente ensinar ou transferir conhecimentos, mas acima de tudo criar possibilidades para a construção de novos conhecimentos por parte dos docentes aos discentes.

Muda assim o foco da missão de ensinar, até então entendida por muitos como transferir conhecimentos, para: criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento. Essa nova concepção pressupõe alterações no relacionamento professor/estudante e confere ao professor flexibilidade para induzir a participação ativa do estudante, ficando o docente como estimulador, coordenador e facilitador do processo (CECY, 2010 apud SILVA et al. 2012 p. 3).

Metodologias ativas são metodologias que possibilitam o aprender a aprender de formas diferentes os mesmos conteúdos, transformando o processo de ensino aprendizagem significativo para os estudantes. Dentre os diversos conceitos encontrados tem-se que Metodologias Ativas são:

Metodologias que possibilitem o aprender a aprender, que garantam o aprender fazendo e instaurem relações democráticas dentro das instituições de ensino e prestadoras de serviços; metodologias centradas nos estudantes, vistos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem e como cidadãos; metodologias fundamentadas nos princípios da pedagogia interativa, na concepção pedagógica crítica e reflexiva, tendo como eixo central a participação ativa dos estudantes em todo o processo, incluindo todos os novos e diferentes cenários de prática (FERNANDES, 2003, p. 394).

A ênfase na aprendizagem para os educadores estão centradas em atividades educacionais, conforme as expectativas e aptidões dos alunos, fazendo com que busquem seu desenvolvimento individual e social.

As Metodologias Ativas são inovadoras e, de certo modo, instigantes tanto para os docentes como para os discentes. Um desafio aos docentes consiste em compreender as ações pedagógicas e o papel que assumem no processo de ensinar e aprender, reconhecendo as demandas e os requerimentos que determinam o modo de ser e agir (SEBOLD, 2010).

Para Michael (2006), as metodologias ativas têm a vantagem de favorecer o aprendizado por meio das relações interpessoais e colaborativas que se estabelecem, partindo do princípio de que aprendemos melhor quando o fazemos de forma cooperativa; e que uma aprendizagem com significado, ou seja, que faça sentido e se mostre, assim, mais provável de promover mudanças na vida dos sujeitos, é mais provável de ocorrer quando articulamos explicações sobre o conteúdo a ser aprendido para outros sujeitos, como professores, pessoas da comunidade e colegas de trabalho/estudo.

## 2.1 TIPOS DE METODOLOGIA ATIVA

Hoje existem algumas metodologias que são mais bem difundidas e que, claro, são condizentes com a realidade do ensino no país. Citemos alguns exemplos dessas

metodologias e como elas são aplicadas atualmente:

### **2.1.1 Ensino híbrido**

Assim como o termo metodologias ativas, o ensino híbrido também abrange diversas técnicas. Basicamente, o ensino híbrido (ou *blended learning* em inglês) procura unir as melhores práticas tanto do ensino tradicional presencial quanto do ensino a distância (EAD). Dessa forma, os dois modelos educacionais se complementam e trabalham para melhorar a forma de aprender dos alunos.

Basta pensar sobre como cada pessoa aprende para entender a importância de um ensino híbrido focado em metodologias ativas de aprendizagem. Cada indivíduo possui seus pontos fortes e pontos fracos além de absorverem melhor o conteúdo passado de uma determinada maneira. Esperar que em uma sala com cerca de 50 indivíduos todos aprendam da mesma forma é uma expectativa nada real.

### **2.1.2 Sala de aula invertida**

Também conhecida como ‘classe invertida’ ou no inglês *‘flipped classroom’*, essa metodologia ativa pode ser uma das mais conhecidas no mundo. Assim como o nome sugere, a ideia desse modelo de ensino é “inverter” a lógica da sala de aula tradicional.

Se no ensino tradicional os alunos vão para a sala de aula ter o primeiro contato com o conteúdo e depois, a distância, resolvem exercícios e tentam sanar dúvidas, na sala de aula invertida acontece o oposto.

A ideia é que os estudantes tenham um contato com a matéria em casa, por meio do EAD, antes de estarem presentes fisicamente na instituição. Assim, quando chegam na sala de aula, usam do momento em que estão na presença do professor para tirar dúvidas, resolver questões, debater e fixar o que aprenderam em casa. Dessa forma o tempo de aula é otimizado e, conseqüentemente, o aprendizado é potencializado.

### **2.1.3 *Gamification* (ou gamificação)**

O termo “gamification” vem da palavra “game”, que provavelmente você já conhece e significa “jogo”, em inglês. A proposta dessa metodologia ativa é trazer, literalmente, uma experiência de jogos para o ensino. Essas táticas são muito efetivas tanto para um público mais jovem quanto para um público adulto (EAD, por exemplo), pois engaja os alunos em uma competição saudável que os estimula a pensar fora da caixa e se dedicarem mais ainda aos estudos.

A ideia do gamification é trazer lógica de jogos para outros contextos, como o contexto educacional. É uma excelente forma de quebrar a rotina e criar um ambiente divertido e, ainda assim, educativo para os alunos. Em geral, os jogos são efetivos para criar engajamento pois os seres humanos já são bastante competitivos por natureza e a sensação de vencer é bastante recompensadora. Então, as pessoas, quando em competição, procuram se empenhar ainda mais para conseguir alcançar o objetivo. Além disso, há também a sensação de superação quando o aluno não começa muito bem mas consegue dar a volta por cima, que é tão recompensadora – ou talvez mais – quanto a de somente vencer.

Então, explorar esse lado de uma forma saudável é uma excelente estratégia para engajar ainda mais os alunos e fazer com que eles tenham um papel cada vez mais ativo no próprio aprendizado.

#### **2.1.4 Recursos audiovisuais**

Conteúdos como vídeos online (videoaulas, palestras e lives) também são bastante relevantes no contexto das metodologias ativas de aprendizagem. Hoje, os vídeos já são bastante utilizados para além do contexto do entretenimento e já possuem um valor importantíssimo para o ensino, sobretudo o ensino a distância.

Duas formas excelentes de se incluir recursos audiovisuais no ensino são tanto para o aluno aprender, quanto para ele ensinar. Olha só alguns exemplos:

No modelo de sala de aula invertida, no qual o aluno tem contato com a matéria antes do encontro com o professor ou tutor, a utilização de videoaulas pode ser muito importante para a retenção de conteúdo.

Lembra das porcentagens do psiquiatra Glasser? As pessoas aprendem muito melhor por meio da observação e escuta do que por meio da leitura, então, para o EAD, os vídeos são bem mais efetivos do que a leitura de um texto, por exemplo.

Então, na hora de apostar no ensino híbrido, garantir uma estratégia de vídeos online (desde a gravação até a escolha da plataforma) é essencial para manter a qualidade e ajudar o aprendizado dos alunos.

Uma outra forma de estimular ainda mais o aprendizado por meio dos vídeos é, em vez de enviar esse formato de conteúdo para que os alunos assistam, é incentivar que eles produzam! Ainda no gráfico de Glasser, as pessoas aprendem muito mais quando estão ensinando a outras pessoas, então, estimular gravação de videoaulas ou até mesmo apresentação de discussões por meio de vídeos pode ser uma excelente forma de metodologia ativa de aprendizagem.

### **2.1.5 Aprendizagem Baseada em Problemas**

O método de aprendizagem ativa chamado de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), cujo termo vem do inglês *Problem Based Learning* (PBL) defende que o ensino deve partir da solução ativa de problemas.

A principal contribuição dessa metodologia ativa é a interdisciplinaridade. Ao contrário do ensino tradicional que separa todos os conteúdos em disciplinas e as mantém rígidas (português, matemática, história, etc.), a ABP propõe que os alunos utilizem diversos campos do conhecimentos de forma interdisciplinar. Assim como na sala de aula invertida os alunos têm contato com a matéria antes do encontro com os professores e, no momento da aula, esses apresentam problemas aos alunos que, em grupos, devem discutir e, claro, encontrar soluções para eles.

Nesse modelo, o aluno participa ativamente com suas ideias, suas percepções e suas sugestões para a resolução de um problema prático, utilizando os conhecimentos adquiridos no percurso escolar.

### **2.16 Aprendizagem entre pares**

Um outro modelo de aprendizagem ativa que aposta nos alunos como protagonistas é a aprendizagem entre pares. Nesse modelo, os estudantes são reunidos em duplas ou em grupos e aqueles que são melhores em um assunto assumem um papel de tutoria para os que ainda são iniciantes nele.

A ideia é criar um ambiente colaborativo no ensino, no qual os próprios alunos assumem papel de tutores e auxiliam uns aos outros. Vale lembrar que até mesmo os alunos que estão ensinando estão, também, aprendendo, e claro, os professores também assumem um papel de auxílio nesse processo. O conhecimento, então, vira algo compartilhado e construído sempre em conjunto, colocando tanto professores quanto alunos em um papel de relevância.

Pensar em reformar o ensino realmente parece ser um assunto polêmico no Brasil, especialmente por se tratar de uma área que segue tradições tão antigas. Porém, infelizmente o ensino tradicional sofre duras críticas por seu modelo engessado que, em muitas vezes, desestimula tanto professores quanto alunos pela falta de criatividade, inovação, engajamento e muito mais.

É por isso que as metodologias ativas de aprendizagem podem revolucionar o ensino. Colocar o estudante como protagonista (e não somente um ser passivo) de seu próprio ensino e aprendizado já se mostrou como extremamente efetivo não só para a retenção de conhecimento, mas também para o desenvolvimento de diversas habilidades distintas e, claro, transformar sua instituição de ensino em referência!

## 2.2 COMO A METODOLOGIA ATIVA É APLICADA?

Diferentemente de uma aula na qual o professor passa a maior parte do tempo frente à turma tecendo explicações, no formato de palestra, as metodologias ativas trazem para sala a participação efetiva dos estudantes.

Essas propostas sugerem aproveitar o tempo em sala de aula para debate, resolução de dúvidas e atividades práticas utilizando o que aprenderam. Ou seja, o espaço de aula seria para verificação e aprimoramento do saber que os alunos já desenvolveram por si mesmos. Então, ocorre na classe uma contextualização do que foi aprendido e, com isso, o aluno passa a reter muito mais do conteúdo do que conseguiria em uma aula apenas expositiva.

Para compreender melhor esse conceito, basta recorrer a teoria da Pirâmide de Aprendizagem, difundida por William Glasser. Segundo ele, o aluno consegue absorver: 10% daquilo que lê; 20% daquilo que ouve; 30% daquilo que observa; 50% daquilo que vê e ouve; 70% daquilo que debate com outros; 80% daquilo que escreve ou interpreta; 95% daquilo que ensina aos outros.



Pode-se perceber que quando o estudante atua diretamente na construção do conhecimento com debates, interpretação e ensino, ele consegue um desenvolvimento melhor e é aplicado um modelo de educação inovadora.

As metodologias ativas aplicam o aprendizado experimental. Dessa forma, é importante estimular os alunos a aprenderem na prática as respostas que antes eram apresentadas apenas em problemas teóricos. As metodologias ativas são utilizadas de diversas formas, por exemplo: Atividades que promovam a autonomia e liderança; Prática por meio da sala de aula invertida; Leitura anterior de materiais que serão debatidos em classe; Incentivo ao empreendedorismo; Tecnologias que auxiliem o aprendizado; Teoria e prática sendo exploradas em união; Estudo de casos reais; Solução de problemas práticos; Desafios e jogos que estimulem a reflexão e análise; Incentivo ao trabalho conjunto; Aproveitamento de jogos para o ambiente didático.

### 2.3 BENEFÍCIOS DA METODOLOGIA ATIVA

É possível destacar a existência de vários benefícios tanto para a comunidade acadêmica quanto para a instituição de ensino com a utilização das metodologias ativas. Aos alunos, podemos destacar como benefícios: Adquirem maior autonomia; Desenvolvem confiança; Passam a enxergar o aprendizado como algo tranquilo; Tornam-se aptos a resolver problemas; Tornam-se profissionais mais qualificados e valorizados; Tornam-se protagonistas do seu aprendizado.

Para a instituição de ensino, os benefícios se mostram principalmente com: Maior satisfação dos alunos com o ambiente da sala de aula; Melhora da percepção dos alunos com a instituição; Aumento do reconhecimento no mercado; Aumento da atração, captação e retenção de alunos.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os fatos observados nas pesquisas bibliográficas, pode-se considerar que as metodologias ativas são imprescindíveis para o efetivo ensino-aprendizado, mas que deve ser objeto de pesquisa, estudo e capacitação dos docentes.

Portanto, a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem tem um papel

importante para a educação, especialmente no Brasil, onde o setor necessita de transformações substanciais. Por isso, é preciso investir não somente em bons conteúdos, mas se faz necessário ter consciência de que aprimorar os procedimentos usados para educar é algo extremamente relevante, em especial para a Educação à Distância.

Foram observados algumas aplicações e por consequência os benefícios obtidos com a atividade das metodologias ativas, e o que foi percebido que a proposta é que os alunos compreendam de forma mais concretas a teoria, pois este estará colocando em prática toda a possível realidade do mercado. Além do aprendizado mais eficaz, a metodologia ativa tem participação direta no desenvolvimento social dos alunos. Bom humor e alegria são ferramentas estimulantes para a aprendizagem e entendimento do conteúdo, ou seja, saindo do tédio.

Da mesma forma, o espírito de trabalho em equipe é o combustível para a fixação das informações. Os alunos vivenciam o conteúdo e podem trabalhar a autoconfiança ao tomar decisões e desenvolver habilidades para cooperar com o grupo. Passam, inclusive, a se expressarem melhor tanto oralmente quanto na escrita.

Resumindo, a aplicação da metodologia ativa na EAD pode contribuir para melhora desta modalidade de ensino de forma substancial, e assim tornar a modalidade bem mais eficiente e diminuir a evasão de alunos.

## **REFERÊNCIAS**

ARAÚJO, José Carlos S. Da Metodologia ativa à metodologia participativa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Metodologia participativa e as técnicas de ensino aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2017, p. 17-55.

BARBOSA, Eduardo Fernandes. MOURA, Dácio Guimarães. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v.39, n.2, p 48-67, maio/agosto de 2013.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos**. Interface (Botucatu) [online]. 1998, vol.2, n.2, pp.139-154. ISSN 1807-5762. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831998000100008>.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie Medeiros Vilela. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso: 2018.

MARIN, Maria José Sanches et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Rev. bras. educ. med.** [online]. 2010, vol.34, n.1, pp.13-20. ISSN 0100-5502. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022010000100003>.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas convergências midiáticas. **Educação e Cidadania: Aproximações Jovens**, v. 2, p.15-33, 2015. Disponível em: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>. acesso em: 20 Fev 2020.

OLIVEIRA, Agostinho Carlos; ARAÚJO, Samira, Maria. **Métodos ativos de aprendizagem: uma breve introdução**. 2015. Disponível em: Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

ABED, **Associação Brasileira Educação a Distância**. Disponível em [http://abed.org.br/arquivos/censo\\_digital\\_ead\\_2018\\_portugues.pdf](http://abed.org.br/arquivos/censo_digital_ead_2018_portugues.pdf). Acesso em 10 de fevereiro de 2020.

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA SURDOS: DIFICULDADE DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR/ALUNO**

Vanderson Douglas Tavares Santos<sup>38</sup>; Marcos Mendonça Dantas<sup>39</sup>; Simone Rossi Dantas;  
Cidilene César de Andrade; Vânia da Silva Araújo

### **1 INTRODUÇÃO**

O objetivo do presente estudo será de compreender as dificuldades de comunicação entre professor de educação física/aluno surdo nas escolas públicas da Paraíba. Quais os caminhos que os professores buscam para incluir tal público, esses profissionais recebem a orientação necessária para atuar, quais os métodos e recursos didáticos utilizados, e as dificuldades que esses profissionais enfrentam no dia a dia para incluir esses alunos sejam em aula teórica ou em aula prática.

Realizar uma pesquisa de caráter correlacional, a fim de identificar as barreiras de comunicação e relacionamento entre professor/aluno e aulas teórica/prática. O Decreto Nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Dessa forma, este decreto constitui um marco da política educacional do nosso país, tendo um papel preponderante nesse processo que envolve as dimensões relacionadas à garantia dos direitos dos alunos, à formação dos professores, à gestão escolar e à qualidade da educação.

Segundo Souza (2008), o indivíduo que apresenta surdez é frequentemente privado do convívio da sociedade pelo simples fato da existência de barreiras de comunicação, a qual tem início na própria família. A valorização e incentivo da família e dos professores, no caso, professores de educação física, na socialização do surdo possibilitam um melhor desenvolvimento da criança e aperfeiçoamento das habilidades dos adultos, tendo em vista que a própria surdez não significa uma ineficiência na atualidade.

A formação de um professor vai muito além da universidade, das estratégias didáticas, dos pensamentos filosóficos e das leis que regem a educação. Essa formação é o convívio dentro da escola, a busca por melhores metodologias de ensino, por formas de incluir o aluno seja esse deficiente ou não. Todo ser humano tem uma necessidade,

---

<sup>38</sup> Especialista em Libras e ensino - UNINASSAU

<sup>39</sup> Graduado em administração, especialista em Gestão Escolar e Marketing, Mestrado em Economia, Consultor SEBRAE em avaliação diagnóstica das pequenas empresas.

um problema, um aspecto educativo, uma história social e formas diversas de perceber o mundo.

Para Carvalho (2012), a inclusão de alunos surdos se apresenta como um fato novo para a maioria dos professores e profissionais ligados à educação, surgindo como um grande desafio para todos, pois, uma escola inclusiva deve oferecer ao aluno surdo possibilidades reais de aprendizagem, caso contrário, estará realizando uma inclusão precária.

Na política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), a formação dos professores pode se dar por intermédio da formação continuada. Formação a qual se faz muito importante na vida profissional do professor, pois, são estas formações que vão servir de aparato para uma prática pedagógica e inclusiva de qualidade, onde o professor possa prestar o melhor serviço junto a toda equipe pedagógica, sabendo que, a inclusão é um processo multifatorial, onde todo o corpo docente e discente precisa andar junto e trabalhando para o mesmo fim, que é incluir o aluno, fazer que o aluno seja um meio ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Então por meio dessas preocupações trazemos à tona a necessidade de pesquisar o como o professor de educação física está recebendo esse aluno deficiente auditivo em suas aulas, averiguar se esse professor recebe algum tipo de capacitação e orientação para atender esse público, quais os métodos e recursos didáticos utilizados.

Iremos listar algumas formas do professor se capacitar para atender tal público, logo em seguida destacaremos algumas características da inclusão do deficiente auditivo e as principais dificuldades apontadas pelos profissionais participantes da pesquisa.

## **2 PREPARANDO PARA INCLUIR**

A necessidade de formação continuada de professores que atuam na rede regular de ensino é indispensável, sendo esse professor do atendimento educacional especializado ou não. A formação continuada é um método que o professor usa para estar sempre se atualizando para que dessa forma possa exercer melhor sua profissão, buscando sempre novas técnicas e aprimorando seus conhecimentos. A modalidade de ensino da educação inclusiva vem apoiar aos professores que dão o suporte e

assistência para os alunos especiais, que por sua vez necessitam de medidas especializadas para que cheguem a seu melhor rendimento. Segundo a Constituição Federal, no Artigo 208: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. (BRASIL, 2001, p. 30)

Quando a formação continuada é falha, o atendimento oferecido também é, o rendimento do aluno é diminuído e o acesso a educação de qualidade é comprometido. Muitos alunos deficientes não têm o atendimento especializado que necessitam sendo ofertado pelo poder público, caracterizando uma falha no processo de inclusão, esse atendimento deve ser feito por profissionais capacitados e orientados para tal, a acessibilidade garantida pela Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, é um direito do aluno que lhe assiste por toda a vida, só é a partir dessa acessibilidade que o aluno deficiente tem condições de acesso e permanência na escola, podendo interagir e se relacionar com outros alunos deficientes ou não e com professores, buscando assim a mediação e o avanço educacional dos mesmos.

A acessibilidade do surdo e da Libras, que é determinada pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e reconhecida pelo Decreto 5.626, de dezembro de 2005, é um fato muito importante para as pessoas que tem essa deficiência, porém, quando os professores que o atendem não recebem nenhum tipo de orientação, esse processo de inclusão se torna falho, mesmo que o aluno tenha um intérprete de libras (Língua brasileira de sinais) em sala de aula, a relação professor-aluno é comprometida, pois a mesma, precisa de um forte contato para que tenha uma real troca de conhecimento e aprendizado por parte do aluno, que diferentes dos alunos ouvintes não tem o sentido da audição preservada e acaba por utilizar como principal meio de assimilação do mundo e de conhecimentos, a visão.

Embora, hoje exista instituições, centros de acompanhamentos e informações tão importantes de apoio, assistência e auxílio à educação de surdos como, o INES ( Instituto Nacional de Educação de Surdos) e a Funad ( Fundação de apoio a pessoa com deficiência) que é situada na Paraíba na cidade de João pessoa, as quais ambas também se preocupam com a formação do profissional para trabalhar e promover a inclusão e assistência junto ao surdo, muitos profissionais da educação ainda hoje não encontram-se capacitados para tal serviço.

O professor, em seu processo de formação, inicial ou continuada, constitui-se em uma dada realidade social, fruto de um longo processo histórico, traduzido nas relações sociais nas quais ele está envolvido; processo que vai se

transformando de acordo com as exigências e demandas econômicas, sociais e políticas. Ora, ao mesmo tempo determinado e determinante, esse profissional deve reconhecer o nível de responsabilidade que possui sobre o processo e resultados do complexo universo da educação formal. (SILVESTRE, 2011, p. 12)

O processo ensino-aprendizagem precisa de práticas e contatos sólidos entre o meio e o fim, o professor precisa fazer escolhas de técnicas adequadas para o público que é acompanhado e se nesse grupo existir alguém que necessite de atendimento especial, se faz necessário que esse educador saiba utilizar de métodos básicos da educação inclusiva, para que esse aluno se sinta incluído e possa ser parte efetiva do desenvolvimento educacional, obtendo progressos, errando e aprendendo, como todo aluno que precisa evoluir e se preparar para a vida independente. Dessa forma, a educação é bem mais que ensinar, produzir conteúdos e reproduzir padrões, a educação é preparar para um futuro autônomo.

É comum na história da deficiência e nós dias atuais, retrospectos de pessoas superprotegidas pela família e sociedade, no âmbito escolar, muitos professores por falta de informação e capacitação adequada repetem o mesmo equívoco, por tanto, cabe aos professores mudarem esse pensamento e forma de intervenção diante desse público, é necessário criar, produzir e replicar formas de estimulação precoce para que desde a infância esse aluno possa perceber que é tão capaz quanto os ditos normais, que independente da sua deficiência não terá impedimentos sociais que lhes façam inferior aos demais, mas, terão sim, possibilidades e oportunidades iguais, inclusivas e integração social.

### **3 EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA**

Há muito tempo a educação física deixou de ser a disciplina de apenas lazer e entretenimento. A educação física a muito tempo vem ganhando espaço e destaque em todos os âmbitos, desde da escola, ensinado os alunos a importância do movimentar-se e ter saúde e à sociedade de forma geral, mostrando a importância do combate ao sedentarismo. A Educação Física, como disciplina curricular, deverá ter como princípio norteador aceitar as diferenças na aprendizagem e abandonar as idéias de homogeneidade e de exclusão dos menos aptos. (GADOTTI, 1993).

Ser ou não apto à prática de esportes de alto rendimento ou não, não é motivo

para ser excluído da aula de educação física escolar, hoje temos diversos tipos de esportes adaptados para atender as mais diferentes condições de público, o professor de educação física tem o compromisso e o dever de trazer esse grupo especial e proporcionar uma prática saudável e atrativa, para que assim, os deficientes tenham oportunidades de interação e desenvolvimento motor com condições iguais aos demais alunos. O trabalho do professor de educação física tem que ser motivador e de caráter atrativo para que o portador de deficiência se identifique com o esporte sugerido ou apresentado. (DIEHL, 2006).

Segundo Winnick (2004, p. 48 - 49) são várias as formas de atrair os portadores de deficiência à prática de esportes adaptados. Cabe ao professor estar sempre pronto para incentivar o aluno e produzir meios acessíveis de prática esportiva e proporcionar metodologias e estratégias que permita esse aluno vivenciar um ou vários esportes de acordo com suas condições especiais. Apoiando-se nos estudos de Souza (2008), os planos de aula para os surdos, são iguais aos planos de aula para pessoas sem deficiência. Os planos de aula tem que ter a compatibilidade das idades dos alunos surdos e ser apresentados da forma mais simples para o mais complexo. (DIEHL, 2006). Percebe-se assim que, o deficiente auditivo não necessita de preservação do meio, ele tem que fazer parte do meio, interagindo, relacionando-se e partilhando das mesmas experiências e vivências práticas.

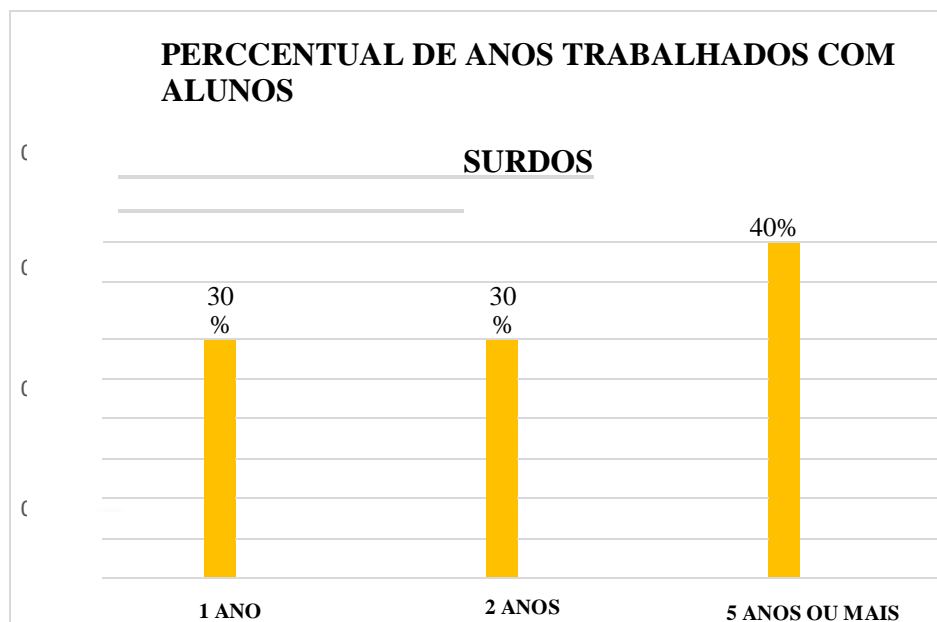
#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como análise dos dados sobre a dificuldade de comunicação entre professor-aluno surdo, nesta pesquisa contou com uma população de 10 professores com tempo de experiência variado entre um a cinco anos ou mais de trabalho com alunos surdos, de diversas escolas da zona metropolitana do estado da Paraíba. Percebemos que esse grupo vive a inclusão e suas dificuldades, que a falta de incentivo do poder público de capacitações para um melhor atendimento educacional é grave e que apenas, o professor com todas as suas técnicas, habilidades e competências, pode fazer a diferença em um processo educacional onde não se tem o real incentivo e comprometimento do poder público para uma inclusão de verdade, onde o mesmo deveria garantir todos os direitos que são assegurados aos deficientes por lei.



#### 4.1 PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM HÁ UM ANO COM ALUNO SURDOS

Gráfico 1



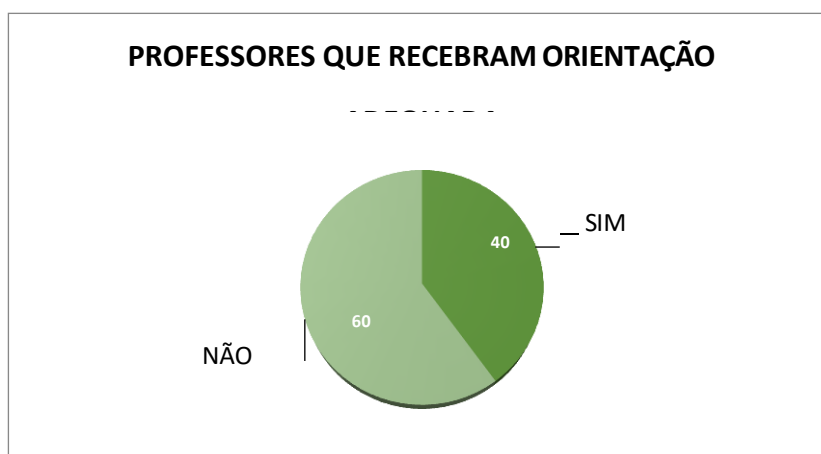
30% dos profissionais entrevistados apontaram que trabalham há um ano com alunos surdos, onde nunca receberam nenhum tipo de orientação e capacitação, usando assim como principal forma de comunicação a mímica, gestos e leitura labial. Usando como recursos didáticos figuras e ilustrações para facilitar a interação. Esse mesmo grupo apontou como principal dificuldade a falta de capacitação profissional para que possa ampliar o campo de conhecimento e entrosamento entre professor e aluno surdo. Colaborando com nossa pesquisa, Souza (2008), pode-se afirmar que o tempo de trabalho e de experiência é um fator muito importante para os professores de Educação Física sanar estas dificuldades que estão sempre em seu cotidiano.

#### 4.2 PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM HÁ DOIS ANOS COM ALUNOS SURDOS

No nosso segundo gráfico aponta que 30% dos profissionais entrevistados indicaram que trabalham a mais de dois anos com alunos surdos, sendo que nunca tiveram nenhum tipo de orientação e capacitação, deixando a comunicação por intermédio do interprete de Libras. Os recursos didáticos utilizados frequentemente são

imagens. A interação professor-aluno é pouca devido a falta de conhecimento da libras. Esse mesmo grupo destacou a importância de ofertas de cursos não apenas de Libras, mas, de inclusão de forma geral para que possa ter um atendimento educacional efetivo de fato. Contribuindo com nosso estudo Machado e Oliveira (2017), sabe-se para que o aluno surdo possa ter sucesso em sua vida escolar, faz-se necessário que o professor habilitado tenha conhecimento acerca das particularidades linguísticas e culturais da língua da qual estamos nos referindo.

#### 4.3 PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM HÁ CINCO ANOS OU MAIS COM ALUNOS SURDOS



Diante da análise do questionário chegamos a um grupo de 40% dos professores entrevistados, esses indicaram que trabalham há cinco anos ou mais com alunos surdos, onde todos desse grupo receberam algum tipo de capacitação para atender tal público, se distanciando assim da maioria dos profissionais que nunca receberam essa capacitação e orientação.

Eles utilizam como principal meio de comunicação a leitura labial, alfabeto manual, a comunicação através do interprete de libras e alguns sinais básicos que aprenderam durante essas capacitações e em contato com os alunos surdos. Utilizam como recurso para o ensino-aprendizagem as imagens através do data show e livros ilustrados. Esses mesmos profissionais apontaram certo nível de satisfação profissional ao tentar se comunicar com os alunos surdos e obtiver êxito.

Esses profissionais entendem como principal dificuldade para incluir a falta de

cumprimento de algumas leis que legalizam a inclusão, a falta de conhecimento dos gestores e dos professores sobre as mesmas, dificultando assim todo o processo. De acordo com Machado e Oliveira (2017), o professor é responsável por incentivar e mediar o desenvolvimento e conhecimento através da interação com o aluno surdo e seus colegas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão do aluno surdo é garantida por lei e cabe ao poder público garantir esse direito, porém, a falta de incentivo e de capacitações compromete severamente a inclusão desses estudantes, percebemos que são poucos os professores que recebem orientação adequada para atender esse público e se faz necessário campanhas de estímulo e orientação dos profissionais da educação para se poder assegurar a acessibilidade. A educação física vem como um fator importante dentro desse processo pois, as aulas de educação física contribuem para a socialização e desenvolvimento motor da indivíduo. E apenas o professor com muito empenho, dedicação e vontade de proporcionar o melhor para seu aluno, pode fazer a diferença em um processo educacional de tamanha complexidade e importância no mundo atual e que para uma sociedade que busca a inclusão, temos que superar muitas barreiras no processo de ensino-aprendizagem e lutar pela mudança de muitos paradigmas.

## **REFERÊNCIAS**

**BRASIL.** Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidente da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 3p, 2005

**BRASIL.** Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios básicos sobre a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Presidência da República, casa civil, sub chefia para assuntos jurídicos

**BRASIL.** Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras e dá outras providências. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br) CICCONE, Marta. Comunicação total. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura

**BRASIL.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

**BRASIL.** Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001.

Machado, Adilma Gomes da Silva; Oliveira, Thales Demetrius Soares de. A realidade do processo de aquisição da língua portuguesa como L2 para o surdo, através do livro didático. João Pessoa:2017.

DIEHL, Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças:** jogos para crianças e jovens com deficiência. São Paulo. Phorte, 2006.

OLIVEIRA, S.C.R. **A inclusão do aluno surdo na sala regular nas séries iniciais do ensino fundamental.** 28f. Monografia (especialização em educação especial). Centro de Ciências da Saúde. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2002.

SILVESTRE. M. A Prática de Ensino e Estágios Supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 11, n. 34, p. 835-861, set./dez. 2011.

SOUZA, Tiago Sérgio Ramalho de. **A Educação Física para os surdos: dificuldades dos professores de Educação Física/Tiago Sérgio Ramalho de Souza;** - João Pessoa, 2008.42f.

WINNICK. Joseph P. **Educação Física e Esportes Adaptados.** Barueri, SP: Manole, 2004.

## **ÉTICA NA GESTÃO ESCOLAR PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA**

Simone Rossi Dantas; Marcos Mendonça Dantas<sup>40</sup>; Vanderson Douglas Tavares dos Santos<sup>41</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas, necessárias para garantir o avanço dos processos sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Compete à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, de modo que sejam orientadas para um modo de ser e de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas.

A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, observa-se a escola e os problemas educacionais globalmente, e se busca abranger, pela visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente.

Cabe ressaltar que a gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável.

---

<sup>40</sup> Graduado em administração, especialista em Gestão Escolar e Marketing, Mestrado em Economia, Consultor SEBRAE em avaliação diagnóstica das pequenas empresas.

<sup>41</sup> Especialista em Libras e ensino - UNINASSAU

Portanto, o processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmos em relação a esse mundo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável.

Com esta demanda, o sentido de educação e de escola se torna mais complexo e requer cuidados especiais. O aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como ela é organizada e como funciona; pelas ações globais que promove; pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade, pela atitude expressa em relação às pessoas, aos problemas educacionais e sociais, pelo modo como nela se trabalha, dentre outros aspectos.

Diante desse desafio, ganha corpo e importância a gestão da escola e a atuação dos profissionais que a promovem. Subsidiar a realização desse trabalho e refletir sobre o mesmo é, portanto, uma tarefa aberta a contribuições. Este trabalho de pesquisa bibliográfica é dedicado a analisar importância da gestão da escola e do trabalho dos profissionais que a promovem. Aqui são apresentadas diversas contribuições de profissionais e educação, que se dedicam ao estudo e à reflexão sobre a gestão educacional.

Essa pesquisa apresenta algumas perspectivas da gestão escolar e as implicações quanto à formação de seus gestores, analisando os novos desafios de realização da gestão democrática viabilizada pela descentralização e respectiva construção da autonomia da escola. A análise é feita no contexto de mudança de paradigma e significado da educação, da escola e da gestão. Também a prática da formação de gestores é analisada, apontando limitações das práticas convencionais e indicando encaminhamentos para sua superação.

Em uma segunda parte, a pesquisa analisa as limitações da ética liberal em relação à gestão democrática da educação, tendo como finalidade a construção de uma sociedade mais humana.

Viu-se que, na grande maioria das vezes “ética” é entendida como *moral* (direitos e deveres), em abordagens filosóficas e sociológicas, sendo pouco relacionada à Educação. Viu-se também que, mesmo encontrando subsídios para a pesquisa, a produção de textos sobre ética e educação ainda é pequena no país, dando pouco atenção às preocupações dos professores. Muitos autores apresentam críticas em relação a ética, e não como ela pode ser uma aliada na educação, sem mesmo apresentarem pesquisas

empíricas nessa área, esquecendo-se muitas vezes dos documentos oficiais existentes para estudos dessa disciplina.

## **2 GESTÃO ESCOLAR**

É Expressão relacionada à atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos.

Neste início de pesquisa objetivou-se a análise de questões fundamentais e os novos desafios ligados à gestão escolar, em face das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma. Muitos destes desafios já se acham reconhecidos conceitualmente, embora, em muitos casos, sejam trabalhados apenas genericamente pela comunidade educacional. Sua notoriedade ocorreu principalmente por terem sido propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Tendo em vista a complexidade dos processos sociais, suas expressões estão sujeitas a múltiplos significados e interpretações, cabendo, portanto, explorar tantos quantos forem possíveis, de modo a alargar e aprofundar o entendimento das mesmas. Segundo Lück (2000), não o devemos fazer, pois, para estabelecer um caráter de comparação excludente e (ou) de disputa entre outros significados já expressos, mas para configurar novos desdobramentos sobre as questões.

Poder-se-á observar em várias passagens apresentadas neste trabalho, conceitos como gestão democrática e autonomia da escola, aqui tratados. O objetivo é o de abrir o leque do entendimento sobre essas práticas, ao mesmo tempo que reforçando a análise de certas abordagens. Um novo ângulo, uma ótica diferente, uma variação conceitual ajudam, por certo, a fundamentar melhor a compreensão sobre a realidade e os processos que a constroem (LÜCK, 2000).

São objeto deste estudo a mudança de concepção de escola e implicações quanto à gestão, as limitações do modelo estático de escola e de sua direção; a transição de um modelo estático para um paradigma dinâmico; a descentralização, a democratização da gestão escolar e a construção da autonomia da escola, e a formação de gestores escolares.

## 2.1 A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

O fundamento da gestão democrática, é que pressupõe a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas, analisando situações, decidindo sobre o seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto. Desse trabalho compartilhado, orientado por uma vontade coletiva, cria-se um processo de construção de uma escola competente compromissada com a sociedade.

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consistente pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e dos seus resultados.

Esse poder seria resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe dizem respeito (LÜCK, 1998).

A criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica da gestão democrática. Deles fazem parte a criação de uma visão de conjunto da escola e de sua responsabilidade social; o estabelecimento de associações internas e externas; a valorização e maximização de aptidões e competências múltiplas e diversificadas dos participantes; o desenvolvimento de processo de comunicação aberta, ética e transparente.

## 2.2 ÉTICA NA GESTÃO ESCOLAR

Na linguagem comum, costumeiramente dá-se à palavra ética a mesma definição que se dá à palavra moral, a saber, referência a um conjunto de princípios e regras cujo respeito é obrigatório e cuja transgressão é, portanto, punida. Quando se diz, por exemplo, que uma pessoa “não tem ética”, normalmente significa que ela não pauta suas condutas por regras que, se seguidas, evitariam que alguém fosse, de alguma forma, por ela prejudicado.

Uma pessoa sem ética é, neste sentido, uma pessoa imoral. Os códigos de ética das variadas profissões também contêm prescrições, deveres aos quais o profissional deve se submeter. E quando se fala em ética na política, estão em foco condutas consideradas honestas, justas, que não lesam, portanto, o patrimônio público.

Concordamos com Sptiz (1995), quando avalia que “este termo, que adquiriu uma importância cada vez maior, veio aliviar o inextricável embaraço daqueles que desejariam



falar de moral sem ousar pronunciar esta palavra” (p. 149). Dito de outra forma, emprega-se em geral a palavra ética para referir-se a normas de conduta, normatização.

Mas o fato de essas palavras poderem nos remeter a questões distintas (normas, fundamentos, estudos empíricos, vida boa) não deve passar despercebido. Há muita riqueza neste campo de reflexão, notadamente para a educação: trata-se de normatizar as condutas dos alunos? De instruí-los sobre sistemas éticos? De fazê-los refletir sobre as relações humanas? Sobre a felicidade? Sobre as virtudes? Reflexão dos professores? Contribuição para uma boa gestão dos diretores? O tema “ética e educação” pode muito bem referir-se a essas perguntas e a outras ainda, e assim serve para nossos gestores escolares.

A ética na Gestão escolar refere-se ao comportamento a ser adotado por todos os que fazem a comunidade, inclusive o gestor. As regras sociais consensualmente obtidas são internalizadas dialeticamente num processo de determinação e identificação individual e coletiva, onde se observa a possibilidade da transformação da instituição em organização.

### 2.3 A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES

O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior competência de sua gestão, sendo assim, a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social.

O MEC propôs, na década de 70, que todos os cargos de diretor de escola viessem a ser ocupados por profissionais formados em pedagogia. No entanto, com a abertura política na década de 80 e a introdução da prática de eleição para esse cargo, diminuiu acentuadamente a procura desses cursos que, por falta de alunos, tornaram-se inviáveis. Houve, no entanto, um movimento no sentido de ofertar cursos de especialização em gestão educacional, muito procurado por profissionais já no exercício dessas funções, porém, com um número relativamente pequeno de vagas.

No contexto das instituições de ensino superior, portanto, o que se observa é uma oferta insuficiente de oportunidades para a formação inicial de gestores escolares.

Recaem, portanto, sobre os sistemas de ensino a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo, como acontece em muitos casos, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares. Essa responsabilidade se torna mais marcante quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial (MACHADO, 1999), como condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitos as escolas e os sistemas de ensino.

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo.

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. Castro, relata uma pesquisa em sistemas municipais de ensino, apresenta, de maneira viva e contundente, as demandas diversas de competência a ser apresentada pelo diretor. A sua diversidade é um desafio para os gestores, cabendo também aos sistemas, organizar experiências capazes de orientá-los nesse processo.

Considerando-se, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas específicos e concentrados, como é o caso da formação em cursos de Pedagogia e em cursos de pós-graduação, assim como os frequentes cursos de extensão oferecidos e (ou) patrocinados pelos sistemas de ensino.

Castro, ao demonstrar as pressões e tensões cotidianas por que passa um diretor escolar, torna claro que, sem competências específicas, de acordo com um modelo de gestão que articule todas as demandas, o diretor age conforme as pressões, podendo ser

dominado por elas, em vez de agir sobre elas para fazer avançar, com unidade, a organização escolar.

### **3 PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO DO GESTOR E SUA EQUIPE**

O programa de capacitação de gestores propõe a realização de capacitação da equipe de gestão da escola, incluindo, quando existir, o vice-diretor, o secretário da escola, o supervisor educacional, o orientador educacional, o coordenador de área e professores líderes.

Igualmente, essa proposta é centrada na metodologia da problematização, que adota como foco as situações naturais e concretas de trabalho de gestão da escola. Barroso (1997), descreve uma pesquisa sobre o trabalho de diretores escolares aponta situações críticas que, para serem enfrentadas, demandam muita competência específica, portanto, muito mais que boa vontade de professores ao assumirem o papel de diretor de escola. O desenvolvimento de competências deve, pois, ser o foco de organização dos programas de formação de gestores.

Sobretudo, além das questões teórico-metodológicas dessa formação, que deve estar de acordo com a concepção de gestão democrática preconizada, é necessário ressaltar a necessidade de os sistemas de ensino adotarem uma política de formação continuada de gestores, de modo a estabelecer unidade e direcionamento aos seus programas e cursos. Um fator limitador desse investimento seria a periodicidade frequente de troca de dirigentes, tal como atualmente ocorre. Portanto, é necessário articular política de formação com política de gestão.

### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A produção de textos sobre ética e educação ainda é pequena, pelo menos não equivalente à preocupação atual e à demanda dos professores. Se pensarmos num processo educativo coletivo, a ética é fundamental para todos os que fazem a sociedade escolar, pois esses profissionais desempenham diversas funções educativas, sejam elas, a de docência e a de gestão.

O educador é um profissional que desempenha várias funções diferentes, sejam elas de ensino, de administração, prática educacional e outras. O gestor escolar historicamente não construiu sua profissão, mas desempenhou uma função na escola. Também não vai fazer isso agora, porque ele é, por natureza, um professor e, por isso mesmo, deve, como membro do grupo de docentes da comunidade escolar, construir um código de ética para o desempenho de sua função de gestão escolar, no seio das demais práticas educativas. Neste sentido, é que entra a ética, para ser entendida como a moral, ou seja, como campo de prescrições, de direitos e deveres, com destaque para a dignidade do ser humano e para a justiça, que infelizmente são inexistentes nas propostas educacionais. Em compensação, não parece haver muitas dúvidas a respeito da urgência desta questão.

Numa gestão democrática é possível verificar que a gestão escolar deve ser melhor compreendida, pois é possível identificar um conjunto do movimento social de educadores, pois o gestor não tem monopólio assegurado sobre uma atividade que exerce, haja vista que a exerce temporariamente. O controle de sua função passa a ser exercido não por seus pares gestores, mas por seus pares colegas de trabalho da escola e da comunidade em que desempenha sua função. Não deve ser pensado, portanto, enquanto especialidade técnica, mas como especialidade educacional, enfim a formação dos gestores é bem complexa e precisa de mais apoio estrutural e de conhecimento em administração, a democratização escolar permite o crescimento da sociedade escolar, quando se fala nessa sociedade quer dizer que é a escola e a comunidade local.

## **REFERÊNCIAS**

ANPEd. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 85-92, maio/ago. 1996.

BARROSO, J. Autonomia e gestão das escolas. Lisboa: Ministério da Educação, 1997. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In O ESTUDO da escola.** Porto: Porto Editora, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.**

\_\_\_\_\_. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Prêmio nacional de referência em gestão escolar 1999: manual de auto-avaliação escolar.** Brasília: Consed, 1999.

LÜCK, H.. Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino. *In* FINGER, A.. **Educação**: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996.

LÜCK, H.. **Metodologia de projetos para a melhoria contínua**: uma ferramenta de planejamento e gestão. Curitiba: Cedhap, 1999.

LÜCK, H.; SCHNECKENBERG, M.; DURLI, Z.. **A implantação e implementação de políticas educacionais**: o caso do Proem. Curitiba: PUC-PR, 1999.

MACHADO, A. L.. Formação de gestores educacionais. *In* CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Gestão educacional**: tendências e perspectivas. São Paulo: Cenpec, 1999.

MACHADO, M. A. de M.. Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais. *In* CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Gestão educacional**: tendências e perspectivas. São Paulo : Cenpec, 1999.

OLIVEIRA, R. J. de; CANEN, A.; FRANCO, M. Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 113-126, jan./abr. 2000.

## **A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL 1**

Camila de Oliveira Barbosa<sup>42</sup>; Rosilene Felix Mamedes<sup>43</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

De acordo com Magda Soares (2008) apenas ensinar a ler e a escrever é insuficiente, se esse ensino for responsável apenas por alcançar níveis de alfabetização funcional onde as pessoas lêem e escrevem e, de forma decodificada, pautada em práticas tradicionais do ensino, em os alunos apenas reproduzem a partir de um ensino metalinguístico regido por regras. No entanto, estes discentes não são capazes de fazer uso desse conhecimento e usar a linguagem em diferentes esferas sociais, sendo a gentes da sua língua por meio da linguagem e utilizar os diferentes gêneros textuais de acordo com as práticas comunicativas.

Vários são os problemas quando refletimos sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura, dentre estes problemas está a dificuldade da família em contribuir substancialmente, enquanto protagonista da educação dos filhos. Para muitos pais, se ele matricula o filho na escola, sua missão e responsabilidade relacionada ao âmbito educacional da criança já foi cumprida, e, de fato, esta é realidade de muitas crianças, os pais ou responsáveis que são conforme a Constituição Federal (1988) responsáveis por garantir a integridade, a educação e outros diversos fatores que colaboram com o desenvolvimento pleno da criança, acabam por apenas cumprir o papel de matriculá-la na escola. Muitas dessas crianças carregam em si o abandono familiar das mais diversas maneiras, sobretudo, no que tange ao ensino-aprendizagem, já que quase sempre, apenas a escola e os agentes escolares são os seus aliados na árdua tarefa de desenvolver habilidades e competências leitoras.

Por outro lado, muitas escolas também, pouco tem feito em relação à acolhida desta criança e da sua família, muitas vezes não introduzem adequadamente a criança e a família nas diversas atividades educacionais, sobretudo, no que se refere às práticas de leitura, renegando o universo social e o direito a ser incluída a partir das suas especificidades. Em muitos casos, há crianças que possuem problemas de transtornos,

---

<sup>42</sup> Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual Vale do Acaraú

<sup>43</sup> Mestra em Linguística- Doutoranda em Letras PPGL

como a dislexia e dificuldades de aprendizagem que precisam ser tratados, mas que na maioria dos casos, não há laudos e os pais sequer comparecem à escola quando solicitados. Como lidar com a diversidade de aprendizagem em meio ao processo da aquisição da leitura a partir das práticas de letramento? como ressignificar o ensino de modo que este possa colaborar de forma exitosa com alunos que estão saindo do fundamental I e não possuem o domínio da leitura?

Nesse sentido, esse projeto se justifica a partir da problemática em que é preciso que a escola lance mãos de ações que envolvam a família no contexto educacional dos seus filhos, de modo que seja possível incentivar a prática e o acompanhamento do processo de letramento das crianças que estão em transição para o ensino fundamental II.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como inquietação colaborar com o ensino da leitura em salas do 5º ano, buscando ter a família como elo construtor de vínculos, afetividade de modo que a prática da leitura por meio de diferentes formas letradas, a partir dos gêneros textuais, se torne algo prazeroso, não só na escola, mas, sobretudo, em seus lares, na família, local este, em que as crianças passam mais tempo e pode ser responsável por juntamente com a escola criar o perfil de leitores assíduos, capazes de ser introduzidos, como agentes leitores em várias formas de linguagem, atuando como protagonistas na linguagem e pela linguagem.

A Linguagem e as formas de leituras são inerentes ao homem desde a mais tênue idade, até mesmo no ventre das mães já somos expostos à linguagem, os sons. Quando nascemos lemos o mundo, respondemos aos estímulos e somos colocado com as cores e diversas formas da linguagem que o mundo nos proporciona. Lemos o toque, o cheiro, os sabores que nos são apresentados e tantos outros que descobrimos ao acaso. Portanto, fomentar a participação da família na escola, como segunda instituição que a criança faz parte, é de suma importância, uma vez que esta só vem a contribuir com o desenvolvimento das ações da instituição, principalmente no que tange ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Assim, conforme PCNs, “[...] é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua.” (BRASIL, 1998, p. 70). Nesse sentido, esta pesquisa buscará fazer a ponte entre o que se postula

Os direitos constitucionais da criança com a garantia à educação de qualidade, O Estatuto da criança e do adolescente (ECA, 2010), que garante a proteção integral como sendo obrigação do Estado, Família e sociedade e o teóricos dos estudos da linguagem, que colocam o sujeito como donos da sua própria linguagem, como sujeitos sociais que

são reflexos do meio. Portando, “aprender a ler e escrever oferece ao estudante algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes [...] e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social”. (INEP, 2017, p. 61). Conforme a BNCC (2017, p. 44)

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.

Para esse projeto se alicerça entre os autores que se debruçam sobre os estudos da linguagem como Bakhtin (2006 a, 2006 b), Kleiman (2004), Koch e Elias (2008), Vygotsky (2001), Marcuschi (2005), Faraco (2009), Gil (2005), Freire (1967; 1992;1996; 2018); Wallon (1995); Silva (2003); Smolka (1991) além de outros teóricos que se debrucem sobre a temática: letramento, família e ensino-aprendizagem tendo o processo de interação como norte.

Como objetivo geral para esta pesquisa apontamos a necessidade de: compreender de que forma a família pode contribuir com o processo de letramento (aquisição da leitura a partir das práticas letradas) por meio do da interação entre escola x família como forma de estimular a formação de leitores proficientes. Já para os objetivos específicos: Fomentar a participação das famílias no processo de ensino-aprendizagem dos educandos no processo de formação de leitores proficientes; desenvolver estratégias de leitura por meio das práticas letradas e de gêneros literários; Aplicar oficinas de leituras em duas turmas do 5º ano de escolas municipais do Município de Jabotão dos Guararapes; Descrever os resultados e analisá-los.

A metodologia que será aplicada baseia-se nas ideias sociointeracionistas de Vygotsky que fundamenta a abordagem do processo de ensino-aprendizagem na interação do estudante com o meio em que está inserido, respeitando sua história e considerando o saber do senso comum que o estudante traz para a escola a fim de que este conhecimento transforme-se em saber elaborado, construído através de seu crescimento pessoal, social e intelectual. Pesquisa sócio-crítica, com a participação de 2 escolas, como sujeitos de



pesquisas teremos os estudantes da turma do 5º ano, dos seus respectivos professores e dos pais dos alunos. O lócus de pesquisa serão duas turmas de uma escola da rede municipal de ensino de Jaboatão de Guararapes no Estado de Pernambuco. Como instrumento de pesquisa aplicar-se-á questionários semiestruturados e entrevistas com os docentes e pais dos alunos para posterior análise.

## **2 FAMÍLIA, ESCOLA E ENSINO-APRENDIZAGEM**

Historicamente, a escola surge para atender às necessidades de uma certa classe social. Com o desenvolvimento da sociedade, de maneira econômica, cultural e suas demandas de trabalho, aumentou a necessidade de formar mais pessoas para prepará-las a viver nesta sociedade. Segundo Pimenta et al (1999, p.89), a escola como instituição, responde à necessidade social de transmitir cultura, socializar o indivíduo e prepará-lo para desempenhar um papel na sociedade. Assim, a escola é uma instituição social básica vocacionada a satisfazer interesses e necessidades comuns.

Deste modo, é preciso levar em consideração que a educação que é adquirida na escola não tem só o objetivo de satisfazer as necessidades da sociedade, mas também e sobretudo, para humanizar o sujeito. Desta forma a escola torna-se um ambiente educacional a serviço da sociedade e a presença da família vem assegurar a continuidade da educação de seus filhos. Por isso, a importância da escola estar presente e em sintonia com a família.

A escola é uma instituição que procura, junto ao aluno, desenvolver hábitos de pensamento e de ação necessário e aceitos pela sociedade, transmitindo aos alunos um senso de solidariedade social, do desenvolvimento do senso social e de um modo de vida, de acordo com as necessidades e exigências apresentadas pela sociedade.

Para Martins (1999, p. 49), a escola é um grupo social em que o professor realiza um trabalho de superação das diversidades, reduzindo-as à unidade. Por meio do professor, o aluno tem acesso à cultura formal, o que faz da escola um grupo intermediário entre grupos primários, como a família e os grupos secundários. Na escola, desenvolve-se um processo socializante que objetiva integrar o educando na comunidade, recapitulando os resultados da experiência social, transmitindo-lhe os padrões do grupo social e cultural a que pertence. Além disso, a escola é um instrumento consciente de aperfeiçoamento social. Enquanto o trabalho da escola é o de transmitir

conteúdos para o aluno, o papel da família é o de ensinar valores para este sujeito. Esta era uma das formas de se pensar o papel da família e da escola. Contudo, com tantas transformações que a escola vem sofrendo durante anos e com as novas formas de organização familiar, é preciso ampliar as funções destas duas instituições.

Nesta perspectiva de observar a escola e a família desenvolvendo novos papéis dentro do sistema educacional e de aprendizagem da criança, cabe ao professor buscar desenvolver uma articulação entre os diferentes segmentos integrantes da comunidade escolar, a fim de que juntos identifiquem os reais problemas e necessidades do educando e que coletivamente desenvolvam ações para solucioná-los. Conforme Paro (1997, p. 30):

a escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano

A participação da família corresponde aos ideais pedagógicos e na compreensão que, o trabalho conjunto, pode trazer muitos benefícios à escola e aos alunos, garantindo uma prática educativa que de fato promova aprendizagem e produza bons resultados na formação dos cidadãos.

Antigamente, as famílias praticamente não auxiliavam no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, uma vez que a ideia concebida era de que a responsabilidade pela educação era da família e da instrução cabia à escola. Assim, quando a criança ia à escola, a família ficava tranquila, distanciando-se das suas responsabilidades. Nos dias atuais, esta concepção mudou, percebeu-se que a participação da família na educação escolar de seus filhos é de grande importância em sua formação, como também para a escola e para a própria família. A escola precisa então repensar as suas práticas pedagógicas, envolvendo de forma significativa as famílias. É importante que os pais estejam cientes da proposta pedagógica da escola, participando de sua elaboração e efetivação. É necessário propor ações que tragam essas famílias para a escola, distanciando a barreira existente entre elas.

Diante do exposto, entende-se que o interesse da família pela vida escolar da criança, exerce grande influência na aprendizagem. Mostrar isso às famílias é tarefa dos educadores. Para tanto, é preciso um trabalho de conquista, de aproximação da escola em

direção à família, que pode estar distante dos processos escolares, seja por conta do ritmo de vida de trabalho ou por não valorizar a escola como setor importante na vida do filho.

### **3 LETRAMENTO E AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA: UM CAMINHO PARA DESENVOLVER A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E COMUNICATIVA DO ALUNO.**

Refletir sobre a linguagem é trazer à tona a condição humana, uma vez que a linguagem está presente no homem, mesmo antes dele vir ao mundo. Estamos na linguagem e pela linguagem ainda no ventre das nossas mães, é pela linguagem que nos comunicamos com o mundo, com a nossa genitora, reconhecemos o toque, a voz. Ao chegar ao mundo, pelo parto, respondemos os estímulos pelo choro, e assim, a vida se desenha e passamos pelas fases criança, adolescente, adulto, idoso, entrelaçando e sendo entrelaçados pela teia da discursividade, em que as relações se estabelecem. Nesse sentido, a linguagem nos torna sociais, aprendemos e ensinamos por meio dela.

Assim, o letramento, objeto do nosso projeto, conforme Kleiman (1999) defende a ideia de o letramento está relacionado ao “desenvolver de novas eficientes estratégias quem permitam ao aprendiz a compreensão da palavra escrita, a fim de funcionar plenamente na sociedade quem impõe a cada dia mais exigências de letramento, isto é, de contato e familiaridade com a escrita para a sobrevivência” (KLEMAN, 1999, p. 12).

Ainda de acordo com Kleiman (1999) o letramento adquire múltiplas funções e significados dependendo da situação em que desenvolvido. Para esta autora uma família letrada se constitui em uma agência de letramento eficiente que garanta o sucesso por meio de práticas e uso da escrita como: leitura do jornal ao café da manhã, redação de bilhete ou consulta à simples anotação na agenda, leitura de um livro. Ações como essas colaboram para que crianças cresçam em ambiente de leitura e se tornem leitores proficientes, pois são estimuladas desde cedo com o hábito de leitura, como por exemplo, com a prática da leitura antes de dormir.

Nesse sentido, a desigualdade social se torna mais segregacionista e torna a proficiência da leitura distante para alunos de escolas públicas que não possuem famílias com tais hábitos e não são estimuladas e acompanhadas pelos seus familiares e/ ou responsáveis nesse universo que é a leitura.

Para Wallon (1981) “na criança, opõem-se e implicam-se mutuamente fatores de origem biológica e social” (WALLON, 1981, p. 49). Além disso, para o autor:

Quando a aquisição diz respeito a atividades mais artificiais, quer dizer, que só em circunstâncias excepcionais aparecem ao longo do desenvolvimento, a importância da aprendizagem torna-se essencial, embora não sejam menos necessárias condições funcionais adequadas. É, aliás, uma lei geral que os efeitos, dos quais nem a forma, nem o grau, nem a cronologia podem ser sensivelmente modificados pelo exercício, são reações primitivas, reações que pertencem ao equipamento psicobiológico da espécie e cuja condição dominante é a maturação funcional. Pelo contrário, o que o exercício pode desenvolver ou diversificar depende de atividades combinadas em que se traduzem os dons individuais de adaptação, iniciativa e invenção (WALLON, 1981 p. 59).

Como, já dito, somos seres sociais, mas estamos condicionados à aprendizagem por meio de exposição, sendo, assim, cabe à escola propor atividades que tragam a condição desse sujeito, a partir das suas especificidades por meio de práticas que os proporcionem aprender a responder a diferentes situações comunicativas tanto de gêneros orais como escritos, tornando-os cidadãos letrados e leitores proficientes.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Bakhtin (2006) coaduna com Vygotsky (2008), entendendo o indivíduo como social, o primeiro coloca o diálogo em seu sentido mais amplo possível, dialogamos com os vários “eus” que temos em nós e com o outros. Quando fazemos a interpretação de uma bela imagem, acionamos várias outras formas de leituras possíveis, atribuindo a polissemia, a diversidade de sentidos que aquela imagem pode nos proporcionar. Assim, é a leitura, ela abre um leque de possibilidade em que cada indivíduo passa ser único mesmo dentro de uma vasta pluralidade. Dessa forma, Vygotsky (2008) diz que o pensamento ou conceitos vivenciados socialmente, é armazenado no sistema mental do ser, sendo acionados quando necessários e fazendo a conexão entre o pensamento e a linguagem. Assim, para Vygotsky (2008)

[...] um ato verbal do pensamento e reflete a realidade de modo bem diverso daquele da sensação e da percepção. Essa diferença está implícita na proposição segundo a qual há um salto dialético não apenas entre a total ausência da consciência (na matéria inanimada) e a sensação, mas também entre a sensação e o pensamento. [...] o significado é parte inalienável da palavra como tal, e desta forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento (VIGOTSKY, 2008, p. 6).

Dito de outro modo, para tornar crianças proficientes em leituras se faz necessário oferecê-las um repertório vasto de gêneros discursivos, de acordo com a sua maturidade, e a partir daí proporcionar atividades que proponham condições favoráveis para o ensino-aprendizagem a partir da interação proposta por Bakhtin (2006) e retomada pela BNCC (2017) de modo que os discentes possam acionar e fazer a conexão entre práticas vivenciadas e sendo conduzidos para um ensino-aprendizagem da leitura, por meio das práticas comunicativas.

## **REFERÊNCIAS**

- BAKHTIN. **Oficina de leitura: Teoria e prática.** Campinas: Pontes, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 12 ed. HUCITEC. 2006<sup>a</sup>
- BNCC Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.
- Chalita, G. (2004). **Educação: A solução está no afeto.** São Paulo: Gente.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 38 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. IN: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- Libâneo, J. C. (2001). **Organização e gestão: Teoria e prática**. Goiânia: Alternativa.
- MARCUSCHI, L. A. O diálogo no contexto da aula expositiva. In PRETI, D. (org.). **Diálogos na fala e na escrita. Projetos Paralelos**, n. 7. Pp. 45-83. São Paulo: Humanitas, 2005.
- Martins, J. P. (1999). **Administração escolar: Uma abordagem crítica do processo administrativo em educação**, 2a ed. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Paro, V. H. (2000). **Qualidade do ensino: A contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã.
- Paro, V. H. (2010). **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**, 2ªed. São Paulo: Cortez,
- Pimenta, M. L. et al (1999). **Dimensões de formação na educação: Contributos para um Manual de Metodologia Geral**. Lisboa: Fundação Calouste.
- SILVA, L. A. Estruturas de participação e interação em sala de aula. In: **Interação na fala e na escrita**. (org.). Preti D. p. 179-204. 2 ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003. 322p. (Projetos Paralelos-NURC/SP, 5).
- SMOLKA, A.L. Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. **Trabalhos Em Linguista Aplicada**, 18(1), pp. 15-18. Jul./dez. Campinas, 1991. Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639163> Acesso em: 05. Jul. 20.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

## **TRABALHANDO COM CONCEITOS DE DIVERSIDADE ÉTNICA E RACIAL EM PERNAMBUCO**

Flaviano Batista Ferreira<sup>44</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

No decorrer da década passado do século XXI a educação brasileira passou por algumas mudanças e priorizou uma educação pautada na valorização da cultura do outro que contribui na construção da diversidade étnica brasileira. Por séculos a ausência da História Africana e indígena foi uma das lacunas nos sistemas educacionais brasileiros, retirando de muitos a oportunidade de valorização e construção de uma identidade positiva sobre as nossas origens, essa ausência abriu por muitos anos espaço para atitudes preconceituosas e racistas, criando um terreno fértil para a produção e difusão das ideias erradas e racistas sobre a origem da população negra e indígena.

O nosso povo, em grande parte negro e mestiço, tem como imagem refletida um modelo não correspondente à cor de sua pele, incorporando características que pertenceram aos colonizadores. É sabido que o resgate da identidade negra e indígena é tarefa árdua, na medida em que elas foram massacradas, descaracterizadas e reduzida, o que levou a transformar-se numa distorção da cultura afro-indígena.

Partindo desse pressuposto esse projeto foi idealizado a partir de reflexões sobre a questão étnica e social em nossa escola e sobre a miscigenação do povo brasileiro, em particular a da sociedade pernambucana. Amparadas na Lei nº 10.639/03 e 11.645-08, que institui a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana.

Baseados nessas leis debateremos questões relacionadas ao cotidiano afro indígena brasileira na tentativa de corrigir injustiças que foram propagadas ao longo dos séculos, buscaremos promover discussões que eliminem discriminações e promovam a inclusão social e a cidadania da sociedade Camutanguense.

---

<sup>44</sup> O autor é professor da educação Básica do Estado de Pernambuco. SEDUC-PE

A diversidade da sociedade atual permite dar enfoque e despertar o respeito ao outro, e refletir de que maneira tem sido construída ao longo do processo histórico a identidade do povo Brasileiro.

## **2 JUSTIFICATIVA**

Este projeto tem como proposta despertar nos educandos para a importância da valorização da cultura afro indígena brasileira, atentando para os indígenas e quilombos pernambucanos. É importante que valorizemos a cultura africana e indígena pois elas fazem parte integrante de nossas raízes. Em contato com o universo cultural daremos também um importante passo para nos afastarmos de preconceitos em relação a cultura do outro que muitas vezes foram descaracterizadas com isso valorizaremos e proporcionaremos oportunidades de enxergar melhor as características da nossa própria cultura.

Através das análises das leis 10.639-03 e 11.645-08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, faz-se necessário amplia-se o debate sobre o tema que, em termos gerais e atualmente tem se tornado relevante para se pensar em um modelo de sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

As leis por si só não bastam, é preciso que modifiquemos o ensino-aprendizagem para que tenhamos um resultado eficaz, conhecendo, valorizando e respeitando conhecimentos das culturas dos povos que deram origem a cultura brasileira. Aprendemos a história europeizante do outro, ou parte dela, no entanto, a cultura universal não inclui feitos afro-indígena de grande importância, principalmente em nosso país, estes feitos são desconhecidos ou desprezados pela maior parte da população brasileira. Para Gomes:

a educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadoras em desigualdades nas relações de poder e de dominação (GOMES, 2010, p. 83)



Diante disso propomos uma educação na qual a sociedade brasileira seja democrática e justa incluindo todos os setores da população, não admitindo a existência de distorções, diferenças ou dominação de uma cultura sobre a outra e sim a valorização da Diversidade racial na qual constitui a história cultural de nosso povo.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

- Promover o conhecimento e a interpretação das práticas sociais e culturais relativas à questão étnico-racial afro indígena brasileira e pernambucana.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS - EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL**

- Valorizar a pluralidade racial de nossa comunidade escolar;
- Desenvolver atividades que levem os alunos a uma reflexão e compreensão de mudança na maneira de ver e pensar sobre a raça e a cultura indígena e africana.
- Conhecer e refletir sobre a história dos negros e índios pernambucano.
- Contribuir para a diminuição do processo de exclusão social e incorporação do preconceito na comunidade escolar –
- Conhecer as culturas africanas, suas crenças, religiões, músicas, danças, artes visuais;
- Pesquisar como vivem as comunidades quilombolas e em Pernambuco.
- Verificar de que forma a cultura africana e indígena influenciou na cultura brasileira.
- Visitar aldeias indígenas;
- Reconhecer a diversidade presente em sala e a importância da convivência pacífica frente às diferenças, visando a construção de uma postura de tolerância e respeito ao outro.
- Promover a autoestima e o relacionamento saudável e harmonioso entre as diversidades.

#### **4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

No Brasil, a cor ou raça é autodeclarada: ao responder ao Censo Demográfico ou outras pesquisas, cada um diz se é preto, pardo, branco, amarelo ou indígena. Essa identidade normalmente se relaciona à cor da pele e a outras características físicas, não à ancestralidade. É comum, por exemplo, que um filho de pai ou mãe negra, mas que tem a pele mais clara, se declare branco. Em outros contextos, que não o da pesquisa, assumir a negritude é um ato político: trata-se de tomar para si a história e cultura do grupo, suas raízes, suas lutas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's acerca desta temática afirma que a escola tem o papel fundamental de: “promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social” (Brasil 1997, p.36).

A escola precisa colocar os alunos em contato com os elementos que formam cada grupo étnico brasileiro, para que eles sejam capazes de compreender a complexidade dessas identidades e, assim, se afirmar não apenas pela cor da pele ou do cabelo, mas também por outros elementos. Apesar de os conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana contemplarem esse esforço, ações específicas sobre a afirmação de cada identidade devem ser empreendidas nas escolas.

O primeiro passo é valorizar os agentes de todas as etnias, apresentando bons modelos de representações afirmativas. “Não se trata de vitimar o negro ou tratá-lo como mocinho enquanto o branco seria o vilão. O papel da escola é mostrar essa identidade racial de maneira afirmativa, desligando-a das imagens que predominam nos meios de comunicação, imagens comuns em livros didáticos, que mostram africanos escravizados em situações de constrangimento e humilhação, e as representações de filmes e novelas, em que negros ainda não assumem papéis de destaque.

Na escola, a inclusão no currículo de conteúdos que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira é um dos passos para o combate ao racismo, mas essa não pode ser a única ação. Os alunos e o restante da comunidade escolar precisam ser sensibilizados para o tema, de maneira que possam reconhecer o racismo em suas próprias atitudes e

mudá-las. Para Fonseca:

É necessário formar alunos/alunas multiculturais, usando sua excreção. Para uma sociedade também multicultural para assim atuar na sociedade livre de preconceito e sendo capazes de lutar contra as desigualdades cultural, sexista e política. (FOSECA, 2005, p.10)

Mais do que lidar com casos isolados ou abordar o tema apenas em datas comemorativas, a rotina da escola deve ter momentos de reflexão sobre o tema. Algumas atividades para esse fim são sugeridas no Guia Metodológico para a Educação das Relações Raciais, organizado pela ONG Ação Educativa. Outra possibilidade é o uso de filmes para organizar as conversas com a comunidade escolar. Entre as reivindicações históricas, a educação sempre foi pautada como uma possibilidade de construção de uma sociedade capaz de assegurar direitos sociais, políticos, econômicos e culturais a todos/as brasileiros/as.

O desafio atual da educação é implementar nos municípios e estados da Federação políticas públicas de promoção da igualdade racial. Para isso, três fatores são fundamentais: investimentos na escola pública; uma proposta de formação dos profissionais de educação, centrada na reflexão sobre as desigualdades raciais historicamente construídas que permeiam o espaço escolar, e a construção de projetos político-pedagógicos nas escolas que deem conta da diversidade na formação do povo brasileiro.

O projeto político-pedagógico deve ser a expressão de vozes que foram silenciadas e um diálogo democrático em torno dos silêncios. É neste contexto que a Lei n. 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e a vasta produção teórica dos últimos anos nos convocam a propor estratégias que poderão auxiliar no trabalho dos educadores/as das várias áreas do conhecimento e não podem ficar fora do projeto político-pedagógico que deve ser a expressão do pensamento da comunidade educativa, com as marcas de um currículo sócio-político-histórico e cultural, contemplando a diversidade na constituição do povo brasileiro.

Assim sendo, ao elaborar o projeto sobre A Semana de Direitos Humanos, centramos em atividades que possibilitem aproximar nossos alunos da riqueza cultural afro-indígena brasileira, aprofundando o estudo das fortes raízes culturais da sociedade brasileira e pernambucana.

## **5 METODOLOGIA**

Sondagem por questionário: (a intimidade dos alunos com a questão étnica); - Identificação dos países africanos de Língua Portuguesa; Oficina de arte: -pesquisa e criação de máscaras africanas; - a visibilidade do negro na mídia (tv, revista, outdoor); Leitura e análises de textos /poemas que aborda o cotidiano do negro e do índio; - Produção de textos poéticos e de painel artístico;Palestras: Filmes /documentários - exposição de trabalhos realizados pelos alunos durante o projeto: - análises de músicas; - comidas típicas - indumentárias indígenas e africanas; Pesquisas e leitura em jornais e revistas sobre discriminação racial. - Oficinas: Tranças, pintura no rosto, confecção de bonecas, confecção de máscaras música, filmes/vídeos, danças e Capoeira. -Leitura de imagens. Sugerir filmes para que assistam

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Trabalhar a diversidade étnica e racial fez parte do projeto da Escola de Referência em Ensino Médio Pedro Tavares no pequeno município de Camutanga, interior Pernambucano. Despertamos nos educandos o interesse de conhecer a raiz da história africana e indígena, e com isso trouxe vários aprendizados que geraram transformações de valorização de sua história e de sua família, a partir do momento que se auto identificaram como índio ou negro. Com esse trabalho acabamos com a discriminação, a violência e segregação racial que existia na escola, e atestamos que cumprimos nossa missão em educar cidadãos que irão valorizar o outro além dos muros da escola.

## **7 FILMOGRAFIA SUGERIDA**

Indicamos uma relação de filmes que abordem a temática estudada com a finalidade de sensibilizarmos nossos educandos e com isso a transformação aconteça no ambiente escolar e familiar.

01– Raoni. Direção de Jean-Pierre Dutilleux e Luiz Carlos Saldanha. Brasil, 1978.

02 – Desmundo. Direção de Alain Fresnot. Brasil, 2003. 03 – Hans Staden. Direção de Luis Alberto Pereira. Brasil, 1999.

04 – O descobrimento do Brasil. Direção de Humberto Mauro, Brasil, 1936.

- 05 – Anchieta, José do Brasil. Direção de Paulo Cezar Sarraceni.
- 06 – Pindorama. Direção de Arnaldo Jabor. Brasil, 1970. (102 min).
- 07 – Como era gostoso o meu francês. Direção de Nelson Pereira dos Santos. Brasil, 1971.
- 08 – Xica da Silva. Direção de Cacá Diegues. Brasil, 1976.
- 09 – Ganga Zumba, rei dos Palmares. Direção de Cacá Diegues. Brasil, 1964.
- 10 – Quilombo. Direção de Cacá Diegues. Brasil/França, 1984.
- 11 – O caçador de esmeraldas. Direção de Oswaldo de Oliveira. Brasil, 1979.
- 12 – A Muralha. Direção de Denise Saraceni. Brasil, 1999.
- 13 – República Guarani. Direção de Sylvio Back. Brasil, 1981.
- 14 – Yndio do Brasil. Direção de Sylvio Back. Brasil, 1995. 4  
<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/21-filmes-de-historia-do-brasil-colonial/>  
ACESSADO NO DIA 08-08-2016. 17
- 15 – A Missão (The Mission). Direção de Roland Joffé. Reino Unido, 1986.
- 16 – Brava gente brasileira. Direção de Lúcia Murat. Brasil, 2000.
- 17 – Vermelho Brasil. Direção de Sylvain Archambault. Brasil, França, Canadá, Portugal, 2014.
- 18 – Batalha de Guararapes, o Príncipe de Nassau. Direção de Paulo Thiago. Brasil, 1978.
- 19 – Os inconfidentes. Direção de Joaquim Pedro de Andrade. Brasil, 1972.
- 20 – Tiradentes. Direção de Oswaldo Caldeira. Brasil, 1998.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** [Brasília]: [s.l], 2003. 151p.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana.** Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11. 645**, de 10 de março de 2008. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e indígena. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 de abril de 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

CUNHA, Débora da Alfaia. **Cartilha para Legalização de Casas Religiosas de Matriz Africana.** Brincadeiras africanas para a educação cultural / Débora Alfaia da Cunha. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

FONSECA, Selma Guimarães; COLTO, Regina Célia do. Formação de professores e ensino de História: A perspectiva multicultural em debate. In: **Linhas críticas.** Brasília, DF: 12. Vol.2006 p. 59-74.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **Superando o racismo na escola**, 2ª Edição Revisada/Kabengele Munanga, org. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Leituras Compartilhadas- Março/2009. Diretor Responsável: Jason Prado. Editor: Ana Claudia Maia. Conselho Editorial: Ana Lúcia Silva Souza e Sueli de Oliveira Rocha. Direção de Arte e Produção Gráfica: Suzana Lustosa da Fonseca. Ilustrações: Taisa Borges. Outras Ilustrações: Montagens feitas por Suzana Lustosa da Fonseca. Lopes, Cristina. (Org.) **Cotas raciais: Por que sim?** / uma publicação Ibase; 2.ed. - Rio de Janeiro: Ibase: Observatório da Cidadania, 2006 44p.

LUCCHESI, D., BAXTER, A., and. RIBEIRO, I., (orgs). **O português afro-brasileiro.** Salvador: EDUFBA, 2009, 576 p.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Explorando o Ensino de história; Brasília, 2010. Psicologia e Relações Raciais. 2ª edição. MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (org). **Relações étnico-raciais e diversidade.** Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

## **UMA REFLEXÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO/TIC NA PRÁTICA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

Michele Serafim dos Santos<sup>45</sup>

### **1 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO/TIC NA ATUAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

Segundo Schuhmacher et al. (2017), a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) para fins educativos “apresenta-se como uma nova barreira a ser superada pelos professores”. Nesse movimento, Lévi (1999) argumenta que as novas tecnologias devem ser empregadas para enriquecer o ambiente educacional. E os professores, para cumprir com as novas exigências, ou seja, “para dar conta dessa inserção no cenário educacional”, necessitam de “novos saberes e competências para lidar criticamente com as TICs em seu dia a dia docente” (apud Schuhmacher et al., 2017, p. 564).

Bonilla (in Batista e Pesce, 2018, p. 98) corrobora essa ideia ao afirmar que “urge empoderar-se, no universo do letramento digital, para poder assumir uma postura crítica e adotar uma utilização dos recursos tecnológicos, que vão ao encontro da vivência plena da cultura digital”.

No entanto, Filho & Schuhmacher (2017) afirmam que uma das maiores barreiras para o uso das TICs dentro do ambiente escolar refere-se à infraestrutura física da escola e que a inexistência ou insuficiência de apoio também é agravante contra o professor que pretende adotá-las em seu dia a dia. Para os autores, “as barreiras decorrem das aprendizagens anteriores” (FILHO & SCHUHMACHER, 2017, p. 565), pois, em seus estudos, identificaram diagnósticos que indicam que a insegurança e a deficiência nas competências necessárias são fatores importantes a serem considerados.

Batista e Pesce (2018, p. 90) destacam que a formação inicial e continuada do professor torna-se atual e urgente, ainda mais em face à mudança paradigmática em que estão envoltas as relações entre as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e a contemporaneidade. Para esses autores, “vivemos em um momento de

---

<sup>45</sup> Doutoranda no Programa de Pós-graduação da Universidade Católica Dom Bosco. Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Mestre em Letras/Ensino de Linguagens - UEMS/2014.

grandes mudanças, mudanças que se fazem notar pela avalanche de usos das tecnologias digitais” (BATISTA e PESCE, 2018, p. 97).

Adorno (in LINHARES e LINHARES, 2018, p. 252) diz que “a superação desse processo, só pode ser atingida pela educação focando na formação cultural”. E, nos dizeres de Santos, “a formação é um fenômeno que se configura numa experiência profunda e ampliada do praticante que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, como produção de subjetividades” (SANTOS, 2018, p. 161). Buscamos em Freire (in LINHARES e LINHARES) a afirmação de que:

o estado de opressão e dominação no qual vivem as pessoas submetidas à adaptação às condições socioculturais do mundo em que vivem, pode ser alterado pelo próprio ser, em comunhão com os seus pares envolvidos com os elementos culturais que o cerca através de uma educação como prática de liberdade. Projeto que tem como essência, um processo humanizador possibilitado pela busca e conhecimento através de práticas reflexivas que orientam a desocultação da realidade, revelando as condições de sua existência concreta e a necessidade de sua transformação (LINHARES E LINHARES, 2018, p. 253).

Atualmente, para exercer a função de coordenador pedagógico na rede pública de ensino o professor precisa ter domínio da operação de equipamentos, programas, ambientes virtuais e meios da tecnologia de informação e comunicação, mas somente pode buscar esses conhecimentos entre seus pares, em sua prática cotidiana ou por meio de formações particulares, pois não lhe são ofertadas formações para exercerem suas funções.

Nesse movimento, Linhares e Linhares (2018, p. 256) ressaltam que “os espaços sócio educativos e constitutivos dos saberes, em especial a escola, é campo de sementeira para o poder emancipatório emanado pelo conhecimento”.

Linhares e Linhares (2018, p. 254) ainda destacam que “a produção e a socialização de informação nas/pelas tecnologias digitais, como os recursos e ambientes da internet é um recorte expressivo desse movimento”, pois ao mesmo tempo proporcionam possibilidades diversas no âmbito da produção, consumo e distribuição, e ainda viabilizam, conforme Linhares (2008, p. 22), “novas formas de saber e fazer, na trilha da colaboração, do compartilhamento de ideias, valores, culturas ampliando as percepções do mundo, do outro e de si mesmo”.

No entanto, Andrade (in LINHARES; LINHARES, 2018, p. 254) enfatiza que “esse sistema de informação pode gerar um movimento oposto quando produz uma avalanche de informações superficiais que dificultam a absorção ou crítica por parte do



usuário”. Citamos como exemplo a busca de conhecimentos na internet, que, se não for mediado e orientado, pode sofrer interferências de conceitos errôneos, resumidos, superficiais e enganosos, como as *fake news*.

Este artigo é parte de pesquisa em nível de doutorado, cujo objetivo é realizar um estudo sobre o uso das TICs pelos coordenadores pedagógicos em suas práticas diárias. Para tanto, realizamos, para três coordenadoras da Rede Pública de Ensino no município de Jardim-MS, as seguintes perguntas, enviadas via WhatsApp (aplicativo de conversa): *As TICs fazem parte da sua prática enquanto coordenadores pedagógicos? De que forma são utilizadas?*

As coordenadoras inquiridas atuam na educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II. Neste artigo elas serão nomeadas por letras do alfabeto (A, B e C) e cada uma terá seu perfil delineado a partir de sua formação e do tempo de atuação como docente e coordenadora pedagógica.

Para Gomes e Zuin (2017, p. 204), atualmente “professores trocam mensagens e conversam entre si por meio do WhatsApp durante os finais de semana”. Todas as coordenadoras envolvidas fazem parte de um grupo desse aplicativo chamado “Pedagógico em ação”. Elas possuem formação em Pedagogia e mais de 15 anos de docência. O aplicativo foi usado para a realização da pergunta, mas de forma privada, pois o grupo é formado por dezenove coordenadoras, um coordenador, quatro professoras da equipe pedagógica da Secretaria de Educação Municipal e pela secretária de educação do município de Jardim-MS. Sobre o fato de serem três mulheres, destacamos o que Tardif afirma:

Atualmente, as mulheres constituem cerca de 75% a 80% da força de trabalho de ensino da escolaridade obrigatória, e cerca de 90% a 95% da escola primária. Entretanto, a presença maciça de mulheres na educação não é um fenômeno recente, pois remonta ao século XIX e permanece desde então; inclusive, em alguns países, tem aumentado nos últimos trinta anos (TARDIF, 2013, p. 553).

## **2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JARDIM-MS: COMO É, NA PRÁTICA, O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS?**

O município de Jardim-MS tem seis escolas municipais que atendem da educação infantil ao ensino fundamental II e quatro Centros Integrados de Educação Infantil - CIEI.

O questionamento foi realizado às coordenadoras das três maiores escolas em números de alunos. Para as perguntas feitas, obtivemos as seguintes respostas<sup>46</sup>:

A coordenadora A, pedagoga com 20 anos de profissão, única especialista concursada do grupo, respondeu que:

Sim! Sem a internet não tem como realizar o meu trabalho! Pesquisar na internet para ajudar os professores, para a minha pesquisa em qualquer assunto na área pedagógica, correspondência por e-mails, para organizar o meu trabalho, passar informação e trocar ideias com colegas, para preparar capacitação aos professores, montar slides e outros. É uma ferramenta que sem ela não podemos avançar!

A coordenadora B, pedagoga e atuante na docência há 22 anos, coordenadora há dois anos, convocada, respondeu que:

Sim. Devido às recentes mudanças que em ocorrendo no século XXI. As inovações tecnológicas surgem com novas maneiras de pensar e ver o mundo, auxiliando nas pesquisas do dia a dia. As tecnologias digitais colaboram com os processos de ensino e aprendizagem, procurando estudar novas tendências pedagógicas que possa ajudar os professores e mostrando novas maneiras de apresentar o conteúdo para os educandos, pois se há pouco tempo a preocupação era deixar o celular fora da sala de aula, agora a cultura digital já é uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. Esta propõe compreender, utilizar e criar tecnologias digitais para melhorar a comunicação, o acesso e a produção de conhecimento, além da resolução de problemas, exercício da autonomia e protagonismo do estudante. Filmagem, animação, fotografia, produção de vídeo e podcast entre outras, atividades desenvolvidas com orientação do Professor. Tendo em vista que a tecnologia é uma ferramenta, não um resultado de aprendizagem, o esperado é que os alunos sejam autores, contem histórias, dominem linguagens, conduzam mudanças, resolvam problemas, sejam críticos e se comuniquem.

A coordenadora C, pedagoga, atua há 17 anos, sendo 16 na educação infantil e um na coordenação pedagógica, é professora efetiva e respondeu o seguinte:

A tecnologia tem tido um papel cada vez mais relevante na sociedade. Ela tem sido aplicada às diferentes atividades do dia a dia e, portanto, tem desempenhado uma função importante do ponto de vista pessoal e profissional. Também não podemos nos esquecer de que a tecnologia facilita a nossa vida. Ela permite automatizar algumas de nossas tarefas, otimiza tanto o tempo usado na preparação das formações (pesquisas/ vídeos /web conferências/ fóruns/ debates etc) quanto na análise dos planejamentos, sugestões de atividades para o professor. Além disso, os recursos tecnológicos permitem compartilhamento de materiais aos docentes (desde textos até vídeos) através das redes sociais (WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter, Gmail, Outlook, etc).

---

<sup>46</sup> As respostas das coordenadoras aparecem aqui tal qual foram enviadas. Deve-se considerar que, tratando-se de um aplicativo para conversas geralmente informais, apareçam equívocos de digitação e um registro mais próximo oralidade da língua portuguesa.

A análise das falas das coordenadoras tornou possível identificar alguns aspectos que mereceram destaque, pois Linhares e Linhares (2018) afirmam que

a internet pode acomodar processos de interação, colaboração e coprodução em que a troca de informação seja fonte de conscientização política dos sujeitos sociais, na medida em que contribua para a compreensão e aprofundamento de temas e situações que envolvam a realidade social e por este entendimento leve-os à mobilização e a transformação social. Sob esse aspecto nasce a esperança de que o fazer/aprender na rede digital com o suporte da informática sirva para conjecturar um processo educativo emancipador, especialmente, pelas instituições comprometidas com o esclarecimento como a escola (LINHARES e LINHARES, 2018, p. 265).

Ainda para esses autores,

A abundância de informação gerada e socializada no espaço digital, como em sites, blogs e redes sociais ao mesmo tempo que potencializa a democratização da informação, mecanismo cultural de acesso ao saber, pode representar também escassez de informação que leve ao conhecimento e a conscientização - subsídios para analisar criticamente a realidade e identificar nela, os processos reguladores e emancipadores que a constitui retratada no desconhecimento dos direitos, processos, fenômenos, entraves e contradições que historicamente regem as relações sociais em todos os espaços de sociabilidade humana, inclusive, no ciberespaço (LINHARES e LINHARES, 2018, p. 254).

Vivemos culturalmente cercados por “diversas linguagens, formas de expressão e representação do conhecimento através das tecnologias de informação e comunicação” (LINHARES; LINHARES, 2018, p. 256), e, por isso, compreender o funcionamento da cultura digital é fundamental para nos integrarmos ao contexto do século XXI.

As “tecnologias são compostas de interfaces abertas que possibilitam ao usuário o manuseio da informação e nesse movimento potencializar o desenvolvimento de ações cognitivas e comunicativas que a transforme em conhecimento” (LINHARES; LINHARES, 2018, p. 256).

o uso das tecnologias no contexto escolar nem sempre persegue a rota do diálogo entre os sujeitos mediado pela informação/objeto de conhecimento considerando as necessidades do educando e do contexto em que vive e atua, mas sim, a de um ideário de educação – leia-se escolarização – pautado nos limites da instrução de conteúdos escolares e desfocada da análise crítica da realidade. Assim, como as metodologias de ensino, o modelo de avaliação e outros processos no contexto escolar, o uso das tecnologias digitais na cibercultura, sua concepção, seja como meio ou instrumento, com ideologia conservadora ou como dispositivo emancipador na mediação da informação, do ensino e da aprendizagem situa-se de acordo com a concepção e organização educacional que a escola adota (LINHARES; LINHARES, 2018, p. 258).

Para entendermos as exigências que recaem sobre os coordenadores das escolas públicas da rede municipal de Jardim em seu dia a dia, precisamos evidenciar que eles realizam as seguintes funções: são formadores em suas escolas; utilizam ferramentas tecnológicas para visar/acompanhar/corrigir/aprovar os planejamentos on-line; realizam levantamento de aprovação/frequência/evasão; inserem e acessam o Projeto Político Pedagógico (PPP); alimentam o Plano do Dinheiro Direto na Escola (PDDE); consultam o Regimento Escolar; preparam/montam equipamentos eletrônicos para uso dos professores; realizam leituras de e-mails, comunicações internas e memorandos; utilizam equipamentos tecnológicos (notebook e datashow) nas formações continuadas que ofertam aos professores; participam de formação pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no Moodle; monitoram os índices das avaliações externas em sites oficiais do MEC e em sites privados, como QEdU e Inep, entre outros; elaboram plano de trabalho; coordenam e preenchem as planilhas do conselho de classe; acompanham e avaliam os resultados do rendimento escolar dos estudantes; analisam as ementas curriculares; assessoram pedagogicamente os professores; acompanham e orientam os planejamentos; analisam indicadores internos de frequência e avaliação da aprendizagem dos estudantes; elaboram e propõem projetos que visem à melhoria da aprendizagem; atendem a demandas dentro e fora da escola pelo WhatsApp, entre outras.

Diante de tantos afazeres, exigências e cobranças, observamos que a coordenadora A cita a internet como recurso tecnológico para avanço de seu conhecimento e trabalho; a coordenadora B afirma que os recursos tecnológicos são aliados do processo de aquisição e mediação do conhecimento; e a coordenadora C considera a importância dos recursos tecnológicos para o contexto social e escolar. Para Dalila Oliveira (in BATISTA; PESCE),

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação (...) O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola (...) (BATISTA; PESCE, 2018, p. 95).

Gomes e Zuin ressaltam que, quando os professores usam o WhatsApp fora do seu horário de trabalho para resolver assuntos relacionados à escola, “estão perdendo seus direitos trabalhistas em decorrência do fato de que suas jornadas de trabalho são realizadas em suas respectivas moradias, de modo que são cobrados por seus

desempenhos muitas vezes a qualquer hora do dia ou da noite” (GOMES; ZUIN, 2017, p. 204).

Ou seja, os coordenadores estão ultrapassando sua jornada de trabalho, visto que o exercício de suas funções excede os limites de espaço e de tempo, caracterizando degradação da condição da profissão de docente. Segundo Tardif (2013):

no âmbito da OCDE, todos os estudos e pesquisas destacam uma tendência muito nítida à prostração, à diversificação e à complexificação do trabalho docente. Os pesquisadores falam de uma intensificação do trabalho dos professores. Essa intensificação é caracterizada: 1) pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos, 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar, 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade, 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata (TARDIF, 2013, p. 563).

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*Não podemos acrescentar dias a nossa vida, mas podemos acrescentar vida aos nossos dias (Cora Coralina).*

Ao final da investigação, a conclusão foi positiva, pois entendemos que “a docência é uma atividade complexa e desafiadora, o que exige do professor uma constante disposição para aprender, questionar e investigar” (SANTOS, 2018, p. 154). As respostas dadas pelas coordenadoras pedagógicas nos apontam que a função exige muitas responsabilidades, pois é necessário fazer a escola funcionar. Souza e Placco afirmam que:

Ser coordenador pedagógico equivale a ocupar um lugar de gestão na escola, compondo, portanto, a equipe gestora, faz-se necessário, abordar o funcionamento da gestão, seu papel na escola, a relação entre seus membros (a própria gestão) e as relações com os outros, sobretudo com os professores (SOUZA E PLACCO, 2017, p. 14).

A função de coordenador pedagógico demanda exercer atividades específicas, interação com todos os atores do cenário escolar. Assim, faz-se necessária a formação específica para sanar as deficiências em sua atuação e colaborar com o desempenho de seu trabalho.

Tomamos como referência para concluir este artigo o documento *Políticas docentes no Brasil: estado da arte*, das autoras Gatti, Barreto e André (2011), que declaram a importância da formação continuada, do apoio aos docentes no exercício da educação básica e das iniciativas de valorização do trabalho pela ótica dos próprios responsáveis pelas ações. Dentre as conclusões apresentadas nesse documento, as autoras destacam que as formações continuadas consideradas mais produtivas são as de longa duração, que ocorrem com regularidade nas próprias escolas.

Batista e Pesce (2018, p. 97) nos alertam para a importância de as políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores dialogarem com as necessidades de atuação dos docentes, originárias “da materialidade histórica do seu cotidiano professoral, para muito além dos desenhos governamentais, que se curvam às demandas dos organismos multilaterais”.

## **REFERÊNCIAS**

BATISTA, Valter Pedro Batista; PESCE Lucila. Educação e Cibercultura: formação docente em contexto de resistência. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 87-110, Jan/abr. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Dulcinéia de Oliveira; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A cultura digital, as TIC e a reconfiguração da relação professor-aluno em Rio Verde - GO. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 198-213, mai/ago. 2017.

LINHARES, Ronaldo Nunes Linhares; LINHARES, Maria Conceição Silva. Educação e comunicação na sociedade digital: luz e sombras que espelham as vias dicotômicas entre regulação e a emancipação. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 245-268, jan/abr. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação Em Questão**, v. 46 n. 32, mai/ago. 2013

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2017.

SANTOS, Rosemary. A formação de formadores na cibercultura e a atuação docente universitária. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 154-174, jan/abr. 2018.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; FILHO, José de Pinho Filho;  
SCHUHMACHER, Elcio. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de  
informação e comunicação. **Revista Ciência e Educação**, v. 23, n. 3, p. 563-573, 2017.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos  
para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr-jun.  
2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

## **INCLUSÕES E EXCLUSÕES: IMPACTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PARAÍBA**

David Espínola Batista<sup>47</sup>; Flávia Melina Azevedo Vaz Santos<sup>48</sup>; Fabricio de Lima Bezerra

Silva<sup>49</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos é marcada por lutas e movimentos sociais que buscam garantir o direito à educação aos sujeitos que, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na fase dita como “regular”. Desta forma, a modalidade compõe um sistema educativo que rompe os limites da escolarização no sentido estrito. (PIERRO, et al, 2001). Ao se considerar as reivindicações, pode-se afirmar que a EJA é responsável pelo processo de democratização do acesso ao conhecimento, ainda que sob diversos conflitos.

Nas últimas décadas, a EJA tem sido cenário de intensas pesquisas, o que fomenta a formação de um campo de debates para a valorização dos sujeitos que a compõe, assim como a Educação Integral, que por longos anos vem sendo experimentada e ofertada, com intuito de contemplar a integralidade educativa dos sujeitos que dela usufruem, essas convergem por se preocuparem com a formação dos estudantes em diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino.

Este ensaio teórico tem por objetivo analisar as contribuições da Educação Integral para os jovens da EJA, articulando as principais concepções de uma para outra, além de refletir o porquê de esse modelo se restringir as séries do segundo ensino fundamental e médio, excluindo assim os sujeitos únicos da EJA. Nosso destaque está, especificamente, nos jovens da Educação de Jovens e Adultos, que não são incluídos na perspectiva de Educação Integral e não são apreciados com a construção de um Projeto de Vida, componente curricular que é o centro do modelo pedagógico das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba, vinculado a parte diversificada da Base Nacional Comum Curricular.

---

<sup>47</sup> Lic. em Ciências Biológicas, mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB.

<sup>48</sup> Pedagoga, mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB.

<sup>49</sup> Lic. em Matemática, mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB.



Partindo da aproximação desses modelos e modalidade de educação com o campo teórico, encontramos os documentos e pesquisadores que já se debruçaram sobre o terreno da Educação Integral. Assim, trazemos para o campo da EJA recursos teóricos que estão presentes na finalidade da Educação Integral que poderiam ser incluídos e ofertados ao seu público.

Essa proposta de Educação Integral, na Paraíba, concretiza-se a partir do cumprimento do que foi estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), através da meta 6 que regulamenta a ampliação de até 50% da educação em tempo integral em escolas públicas. Desta maneira, houve um aumento significativo dessas escolas em todo país. Contudo, as propostas de tempo-espacos escolar foram previstas desde as primeiras experiencias de Anísio Teixeira, tomando forma e se apropriando de novas características, como será abordado no tópico sobre Educação Integral no Brasil.

Pensar na inclusão da Educação Integral para EJA não é apenas possibilitar a ampliação do tempo escolar, da assimilação de conteúdos disciplinares, é olhar esses sujeitos na sua totalidade, articulando questões da realidade que o cercam com pautas sobre cidadania, cultura, diversidade etc.

## **2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL**

Antes de apresentarmos as especificidades da Educação Integral, pensemos para quem a educação servia em seu modelo integral? Esse modelo já existia antes das primeiras experiências propostas pelo educador Anísio Teixeira?

Essas perguntas nos ajudam a compreender os acontecimentos na educação brasileira, traçando uma linha histórica para analisar para quem se pensava a educação integral em tempo integral, antes mesmo das primeiras experiências e propostas de Anísio Teixeira. Segundo Giolo (2012) no período imperial, esse modelo já existia para pessoas importantes da sociedade,

[...] a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial era também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos. (GIOLO, 2012, p. 95).

O autor ainda contempla que a educação para população mais pobre sempre envolvia contextos de produção, onde as escolas eram espaços destinados a ensino básico,

objetivando apenas alfabetizar esses sujeitos para a sua inserção no mercado de trabalho “A rede para atender à elite foi erigida como suntuoso em todos os sentidos: prédios enormes, imponentes e bem situados nos centros urbanos, equipamentos e material pedagógico de ponta[...]” (GIOLO, 2012, p. 97).

Aos investigarmos sobre a gênese da Educação Integral, tem-se essa primeira noção de escolas em tempo integral desde o período imperial, porém os primeiros conceitos que caminham para as ideias atuais, pensadas para integralidades dos sujeitos e a democratização do espaço escolar, são encontradas a partir das primeiras experiências propostas por Anísio Teixeira, por volta de 1940, através das escolas parques. Este educador investiu sua vida acadêmica e política em melhorar, não só o ensino no Brasil, mas também, todo contexto escolar e a formação digna para os professores. Para isso, trouxe de seus estudos do Canadá e Estados Unidos, novas experiências pedagógicas, recebendo grande influência dos escolanovistas, sobretudo de John Dewey:

Educação identificada com a pedagogia de Dewey, com o pragmatismo norte-americano, voltado para o desenvolvimento do indivíduo, a democratização, a liberdade de pensamento e a necessidade da experimentação, com a ciência, com a arte e com a cultura popular. (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 73)

As ideias de Anísio partiram da compreensão de que a escola brasileira deveria acompanhar as renovações pedagógicas que aconteciam nesses outros países, não caracterizando esse modelo de educação inovadora para época como de “Educação Integral”, porém alguns teóricos que têm contato com suas ideias, veem significados próximos aos das concepções de educação integral.

[...]ele defendia um modelo de que ampliasse o tempo de permanência da criança na escola, antecipando o que hoje chamamos de educação integral, ou seja, a criança permanece o dia todo na escola, desenvolvendo atividades ligadas aos conhecimentos formais e também a atividades físicas e esportivas, artísticas e literárias, entre outras. (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 74)

Para os estudiosos, Anísio pensava em uma educação que fomentasse a democracia em seus vários aspectos, atualizando os padrões escolares, buscando a excelência e o acompanhamento das mudanças que aconteciam no mundo inteiro. Por isso, enquanto político e militante pela educação, usufruiu de suas funções administrativas para efetivar essas mudanças na educação do Brasil.

Darcy Ribeiro e Paulo Freire também estão envolvidos no processo histórico da educação integral, pois cada um traz sua contribuição teórica acerca das questões que estão presentes nas escolas que buscam se subsidiarem pelo modelo e princípio da

educação integral. Importante frisar que cada um desses educadores deixou sua marca e característica na educação brasileira, seja na ênfase da democratização do ensino, na cultura, no pensamento social, na população pobre excluída, nas vivências e relações dos estudantes com o mundo que o cerca e suas realidades, tornando o processo de escolarização mais humano e sensível.

Assim, durante um longo período, tivemos diversos fatores que foram modificando a identidade da escola pública brasileira. Analisar a história dos principais construtores dessas mudanças e investigar as lacunas que foram preenchidas por propostas, programas e política educacional, nos permite compreender melhor a trajetória da educação pública, sobretudo, sua intencionalidade.

Anísio, Darcy e Freire, dedicaram-se intensamente a educação brasileira, com propostas voltadas para sujeitos integrais e de direitos, buscando articular conteúdos regulares com dimensões sociais, então em virtude dessa investida na educação, outros segmentos vão externando suas revoltas, indignações e lutas. Na década de 90, grupos e movimentos sociais ganham força, a política pública entra nesse contexto para legitimar a necessidade de regularizar legalmente a política educacional.

Imbuído por mudanças, o cenário político da educação brasileira ganha uma representação importante, quando a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei N° 9394/96 nasce para assegurar o dever do estado quanto a educação pública, bem como sua estruturação e efetivação, mais uma vez a participação de Darcy Ribeiro nesse processo, pois ele foi um dos aprovadores da lei enquanto senador nesse ano (GIOLO, 2012). Esta Lei começou a ser construída em 1961, justamente pelas lacunas que eram reivindicadas pelos movimentos sociais.

Esse foi um marco importante para história da educação brasileira, tendo em vista que na LDB de 1996 alguns aspectos foram sendo inseridos a medida que outras lacunas surgiam, como a ideia de jornada integral e tempo integral<sup>50</sup> para educação infantil e ensino fundamental, a preocupação com a formação integral se insere tardiamente, a partir de 2017 após a proposta de reforma do ensino médio (BRASIL, 2017).

---

<sup>50</sup> Educação integral é um conceito ampliado de educação, enquanto que a escola de tempo integral é um tipo de organização escolar vista como supostamente capaz, dentro das políticas educacionais atuais, de realizar melhor a educação integral. A escola de tempo integral tem como justificativa a ampliação da permanência dos alunos na escola para o que se supõe reorganização do espaço e do tempo escolares visando prover atividades diferenciadas de tipo lúdico, esportivo, artístico, para além daquelas providas nas salas de aula. (LIBANÊO, 2014, p. 5).

Então, pensar na formação dos estudantes está para além de perspectivas conteudistas, visto que é uma fase visa a potencialização de propostas pedagógicas que assegurem as dimensões formativas, críticas, social e integral dos sujeitos formativos. Estas são portas que dão oportunidade para que outras sejam abertas e por isso surgem programas pensados em proporcionar a formação integral dos(as) alunos(as).

Assim, o marco legal da política de educação integral, começa a ganhar contornos com os primeiros programas que contemplavam não apenas a ampliação do tempo e espaço escolar, mas propostas de atividades pedagógicas, culturais e sociais que fomentassem a formação dos estudantes.

Os programas e escolas que foram pensados nesse sentido de complementar a ideia de mais tempo e espaço, surgem para concretizar ações educativas que tanto se discutiu ao longo de décadas, a democratização do ensino, a valorização do sujeito e do seu contexto social, cultural e econômico. Desta forma, o programa “Mais Educação” lançado em 2007, aparece como uma das intervenções pedagógica com mais destaque no modelo de educação integral e em tempo integral, pensado justamente na junção desses dois conceitos para se trabalhar com tempo-espaços escolares.

Para a autora Moll (2012), o programa “Mais Educação” se expande por todo território nacional com intuito de ressignificar o cenário escolar e a dimensão da utilização do tempo-espaço.

Um aspecto estruturante de identidade do Programa Mais Educação é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em mais do mesmo, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral. (MOLL, 2012, p. 133).

As estratégias realizadas pelo programa era justamente para que não se desvirtuassem o sentido integral da escola, pois ampliar o tempo, tinha por sentido melhorar as ações pedagógicas e aprendizagem dos estudantes. Ainda segundo Moll (2012), o programa foi uma grande investida do governo, conseguindo se expandir por todo território nacional e em diversas cidades, em principal, as mais carentes que demandavam emergencialmente novas posturas do Estado.

### **3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PARAÍBA**

A proposta de educação em tempo integral chega a Paraíba, sendo realizada inicialmente, pelo programa “Mais Educação” chega a João Pessoa em 2008, conforme está descrito no Plano Municipal de Educação 2015-2025.

O Programa Federal Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, a Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de João Pessoa, no ano de 2008, aderiu ao Programa Mais Educação, constituindo uma estratégia para a indução da construção da Educação Integral na rede municipal, ampliando a jornada escolar para 7 horas diárias, por meio de atividades optativas de acordo com o projeto educativo em curso na escola. (PME, 2015, p. 34)

A implantação do programa seguia os padrões determinados pelo Ministério da Educação, buscando cumprir seus objetivos pedagógicos e trabalhar com atividades que tinham temas específicos. Toda sua manutenção e recursos vinham da esfera federal e eram desenvolvidas atividades diversas, como aulas de artes, hip-hop, capoeira, educação ambiental, digital, saúde, direitos humanos, robótica, música, etc. (PME, 2015).

Em 2011, as escolas municipais passam pela ampliação e acolhem o projeto em tempo integral, ampliando o turno escolar de 4h30 para até 10h diárias, objetivando segundo o documento,

[...] atender às diferentes necessidades de aprendizagem, buscando a redução dos índices de repetência e conseqüentemente a distorção idade/ano, minimizar os índices de vulnerabilidade dos estudantes atendidos, além de desenvolver habilidades emocionais, sociais, proporcionando também o acesso desse grupo aos bens culturais produzidos no país e no mundo. (PME, 2015, p. 34)

Já as escolas estaduais da Paraíba, tem o primeiro contato com o modelo de educação integral em 2016, sendo palco de alguns conflitos e resistência por parte de estudantes e pais que não aceitavam a ampliação do tempo escolar. Antes de falar sobre a Lei que regularizou e demarcou o início da mudança no cenário educacional paraibano, é necessário analisar o que impulsionou a adesão desse modelo aqui na Paraíba.

Em todo Brasil, como já vimos, as propostas de educação integral foram aderidas e em diversos estados, tem-se experiências que englobam as intencionalidades desse modelo educativo, sendo aplicado em diferentes modalidades O modelo de educação integral da Paraíba, foi moldado a partir da realidade praticada em Pernambuco que regulamentou o programa de educação integral desde 2008, através da Lei Complementar Nº125 de 10 de julho de 2008. Segundo o Instituto de Corresponsabilidade Pela

Educação<sup>51</sup>, as primeiras experiências de educação integral em Pernambuco são de 2002 com o Ginásio Pernambucano, que posteriormente vira a Escola da Escolha (ICE, 2015). Em quase todo material de apoio pedagógico das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba a organização curricular é do ICE.

Esses documentos contemplam dimensões curriculares, didáticas, metodológicas, questões que norteiam como deve ser as abordagens e temas trabalhados em sala de aula, onde o eixo central desse modelo é o projeto de vida dos estudantes. Partindo-se do pressuposto que EJA é formada por sujeitos diversificados, tem-se no modelo integral, uma ferramenta alternativa e de grande potencial que pode promover crescimentos significativos nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos que a compõe.

O Projeto de Vida impulsiona os estudantes a projetarem metas e através delas idealizarem seus sonhos, além disso, são explorados as possibilidades para que conquistem o que almejam, relacionando o percurso que vão construir com as chances que a sociedade oferece. São estabelecidos dois encontros semanais, para se construir estratégias para onde se pretende chegar e trabalhando o “eu” no intuito de se reconhecerem e identificarem como querem ser, para articular o seu eu ao seu Projeto de Vida.

Por isso, compreender o Projeto de Vida como um componente curricular é analisar criticamente qual o sentido que se caminha as produções de saberes, investigando quais as intencionalidades para a construção de estratégias formativas os estudantes estão compreendendo a partir do contato com o material que orienta a organização e planejamento do Projeto de Vida.

O Projeto de Vida reside no “coração” do projeto escolar. Ele é a centralidade e sua razão de existir. É fruto do foco e da conjugação de todos os esforços da equipe escolar. É nele que o currículo e a prática pedagógica realizam o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem ao final da educação básica. Deve ser fruto dos diversos aprendizados nas mais distintas áreas de conhecimentos, do currículo que se processa nas várias práticas educativas (in) formais e nos mais variados espaços e tempos escolares. É fruto também da presença pedagógica, generosa e afirmativa, daqueles que apoiaram a trajetória do estudante nos diversos ambientes onde se realizou a sua passagem – colegas, educadores, familiares. (ICE, 2016, p. 30).

---

<sup>51</sup> O Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação é organismo financiado por empresas, tem sede em Pernambuco e tem parceria com a secretaria de educação do estado da Paraíba, sendo responsável pelo repasse do material de apoio pedagógico, pela formação de professores(as) e acompanhamento da implementação do modelo que eles chamam de Escola da Escolha, mas que aqui na Paraíba adotaram o nome de Escola Cidadã Integral.

Nesse material, o Projeto de Vida é recorrentemente citado como parte importante da escola, em um modelo pedagógico que coloca o jovem e seu projeto de vida na centralidade, sendo apoiado por três eixos: Formação Acadêmica de Excelência; Formação para vida e Formação de competências para o século XXI.

Além do modelo de Escola Cidadã Integral, temos ainda, a Escola Cidadã Integral Técnica e Escola Cidadã Integral Socioeducativa, cada uma com suas especificidades e público diferenciado, uma se objetiva na profissionalização dos estudantes e a outra tem como demanda a integração dos adolescentes em situação de privação de liberdade. O Programa de Educação Integral na Paraíba vai contemplar os três modelos de escola, bem como a utilização do material pedagógico será quase todo o mesmo, diferenciando-se aquele destinado para as ECITs. Mais uma vez, observa-se a exclusão da modalidade EJA.

Isso posto, as escolas estaduais da Paraíba foram gradativamente surgindo e sendo reformadas para se adequarem ao modelo da pensado pelo instituto. As Escolas Cidadãs Integrais foram regulamentadas em 2018, através da Lei 11.100 de 06 de abril de 2018, o Programa de Educação Integral (como é denominado na referida lei) está em construção desde 2016 e todo ano ganha mais força e adesão por parte dos estudantes que procuram essas escolas da rede estadual.

A lei descrita acima, segue as sugestões do Plano Nacional de Educação (PNE) sob a Lei 13.005/14, o qual traz em sua Meta 6 a seguinte determinação “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.” Para o cumprimento dessa meta, entra em cena as escolas de educação e tempo integral, e com isso, a realização de estratégias e implantação de programas para efetivação dessa meta.

Além desse documento, ainda temos, mais especificamente para o ensino médio, a reforma que impõem mudanças em quase todo currículo do ensino médio, cuja finalidade está voltada a construção das aprendizagens de forma espontânea, dando ênfase à parte diversificada do currículo, pois a partir dela se organiza os componentes curriculares eletivos e que estão presentes de maneira diferente nas escolas, suprimindo a demanda dos alunos(as).

A Lei expressa as finalidades do ensino médio e compromisso com aprendizagem dos estudantes, mas a ideia de escola em tempo e formação integral só são descritas através da Lei nº 13.415/17, a qual altera todas as definições para o ensino médio,

apresentando novos objetivos, citando inclusive o Projeto de Vida no currículo do ensino médio.

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a versão de 2017, confirma a necessidade de mudanças na estruturação do ensino médio, tendo em vista o que já foi exposto anteriormente quanto as transformações e anseios da sociedade, demandando novas posturas e abordagens pedagógicas dentro dos espaços escolares. Por reconhecer essa necessidade na renovação didático-metodológica, o documento apresenta conceitos como juventudes, diversidades, protagonismo juvenil, educação integral e Projeto de Vida (BRASIL, 2018).

O documento vai conduzindo as orientações para objetivação do currículo, tendo em vista as mudanças que são acionadas tanto pela finalidade educativa como pelo perfil diversificado dos estudantes, assim, o currículo segundo a BNCC e a Lei nº 13.415/2017, determina que ele seja diversificado e flexível.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas). (BRASIL, 2018, p. 468).

Traçar esse caminho histórico da Educação Integral, bem como analisar os documentos que são elaborados para fomentar a política educacional, nos faz questionar a ausência da Educação de Jovens e Adultos nesse processo. Nota-se que a EJA não foi contemplada diretamente com as propostas da BNCC e da Educação Integral, além disso ainda temos restrições posta pela Lei 11.100/18,

Parágrafo único. Em caso de prejuízo ao cumprimento do Modelo de Gestão e Pedagógico das ECI, ECIT e ECIS, o titular da Secretaria de Estado da Educação decidirá pela permanência da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio Regular, podendo ocorrer a transferência de forma gradual ou imediata. (PB, 2018, p. 2)

Posteriormente a promulgação dessa lei, muitas escolas com a oferta da EJA foram transferidas para outros polos, minimizando o acesso as escolas com a modalidade da EJA. Ainda segundo o mesmo documento, temos as Escolas Cidadãs Integrais aqui na Paraíba que contemplam o modelo da Socioeducação, cuja finalidade está voltada para



os estudantes que estão em privação de liberdade cumprindo medida socioeducativa, quando maiores de 18 anos esses estudantes são designados para o modelo de Escola Cidadã Integral Socioeducativa.

Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas: escolas dedicadas ao atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tendo por modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para ressocialização dos indivíduos, levando-os a se enxergarem como protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania; (PB, 2018, p. 3)

É interessante apontar esses fatos para demarcar o quanto a EJA tem sido excluída de processos que poderiam causar impactos positivos, principalmente para os estudantes que dela utilizam. Mas, quem são esses sujeitos e como a Educação Integral poderia corroborar para as finalidades da EJA? De acordo com Santos (2003), os sujeitos que compõem a EJA são jovens e adultos com pouca escolarização e que carregam em si grandes traços de fracasso escolar e inferioridade, que são resultantes de reprovações e do não aprendizado.

Ainda para o autor, muitos desses alunos deixaram a escola em razão da necessidade precoce do trabalho, em sua luta pela sobrevivência, enquanto outros foram excluídos do contexto escolar pela sua falta de adequação e não cumprimento das expectativas da escola, o que pode ser colocado como um retrato das vítimas do poder econômico e social.

As propostas de currículos oferecidas nas escolas cidadãs integrais e que contemplam os ensinos fundamental e médio deveriam ser, também, direcionados aos estudantes da EJA, o que promoveria mudanças didáticos-curriculares significativas e que facilitariam a construção do saber.

Hoje as escolas Cidadãs Integrais são espaços de manifestação e expressão das diferenças que caracterizam nossa juventude, o que possibilita esse processo é a mudança na organização da própria escola e no seu currículo, que visa justamente, contemplar as particularidades dos adolescentes, jovens e porque não adultos do século XXI.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Integral é palco para um cenário de mudanças na organização e na estrutura escolar, foi posto que a política pública tem voltado suas forças para melhorar o

cenário dos ensinos fundamentais e médio regulares, investindo e ampliando as escolas em tempo integral, mas a exclusão dos sujeitos da EJA desse processo só confirmam a segregação da educação pública brasileira, onde a prioridade ainda é o ensino regular e seus personagens, esse modelo que provoca a evasão dos estudantes tanto do ensino regular como da EJA (FURTADO, 2009).

Verifica-se que, Escolas Cidadãs Integrais são um dos pilares para implantação dessas mudanças pedagógicas, em todo território nacional, elas estão sendo conduzidas por modelos inovadores para o ensino, inserir a EJA nesse processo é possibilitar que seus estudantes tenham contato com novas abordagens e desafios, o que ocasionará uma maior apropriação de conhecimentos, posto que, os estudantes da EJA possuem singularidades e diferentes experiências de vida.

Assim, como descreve Arroyo (2011) as políticas públicas estão em débito com a juventude da EJA, onde esses sujeitos são estereotipados como vulneráveis, com uma série de questões que os excluam do ambiente escolar, por isso, a medida que esses novos arranjos e experiências educativas vão ocorrendo é necessário pensar na política pública da Educação de Jovens e Adultos também são sujeitos com direitos e merecem vivenciar novas experiências formativas, sobretudo pensada para o engajamento, envolvimento dos seus alunos(as) e na sua relação para/com o mundo (DAYRELL, 2005).

Por fim, pensar nas contribuições da Educação Integral para Educação de Jovens e Adultos não está centrada em uma questão de tempo escolar, mas de espaços e vivências pedagógicas integradoras, onde jovens possam também produzir e ter contato com os componentes diversificados que tem permitida a integração e o protagonismo dos estudantes no ambiente escolar.

Desta forma percebe-se que as políticas públicas que pautaram a ampliação das escolas integrais não incluíram a Educação de Jovens e Adultos nesse processo, pelo contrário, contribuíram para que diminuíssem as escolas que ofertam a EJA e sua relocação para outras escolas. A crítica não que se faz não está centrada nesse processo de exclusão dos estudantes pelos documentos, mas devemos pensar na relevância que teria a concepção de educação integral na EJA, sua contribuição para os jovens e a permanência dessas poderia ser significativa se novos arranjos pedagógicos mais dinâmicos e instigadores fossem incluídos no currículo das escolas com turmas da EJA.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidades pública**. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, LINO, Nilma. (Org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular Educação é a Base**. Ministério da Educação, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Lei 13.415/2017 (medida provisória que institui o “novo” ensino médio)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 27 ago. 2020.
- \_\_\_\_\_. **LDB. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasil. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996], 2016.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Ministério da Educação: Linha de Base; - Brasília, DF : INEP, 2015
- CHAGAS, Marcos A. M. das.; SILVA, Rosemaria J. V.; SOUZA, Silvio C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Contribuições para o debate atual. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Org. Jaqueline Moll...[et al.] Porto Alegre : Penso, 2012.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, LINO, Nilma. (Org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 53-67.
- FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso no processo de escolarização**. João Pessoa: UFPB, 2009. p. 37-93.
- ICE. **Modelo Pedagógico: Metodologias de êxito da parte diversificado do currículo**. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 1º ed., 2015.
- ICE. **Material do educador – aulas de projeto de vida**. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 1º ed., 2016.
- LIBÂNEO, José C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014.
- MOLL, Jaqueline. A agenda da educação Integral: compromissos para sua consolidação como política pública. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Org. Jaqueline Moll...[et al.] Porto Alegre : Penso, 2012.

GIOLO, Jaime. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Org. Jaqueline Moll...[et al.] Porto Alegre : Penso, 2012.

PARAÍBA. **Criação das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba – Lei nº11.100/2018**. Autoria: Poder Executivo, 2018.

PARAÍBA. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025) Documento Base, Comissão de Acompanhamento e de Avaliação do Plano Municipal de Educação**. João Pessoa, Paraíba, maio, 2015.

PIERRO, M. C. Di; JOIA, O; RIBEIRO, V. M. Visão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

SANTOS, M. L. L. **Educação de jovens e adultos: marcas da violência na produção poética**. Passo Fundo: UPF, 2003.

## **PANORAMA HISTÓRICO: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DO ALUNO SURDO**

Juliana Campos Francelino<sup>52</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Inúmeros são os desafios atuais diante da educação especial dos alunos com algum tipo de deficiência, desafio ainda maior é garantir que a educação ofertada atenda aos requisitos mínimos necessários para uma aprendizagem homogênea e igualitária.

A inclusão do aluno com deficiência tem por objetivo seu acolhimento, assim como de todos os demais alunos no sistema de ensino, esse acolhimento deve ocorrer sem exceção, independentemente de sua cor, classe social, gênero, condições físicas e psicológicas. Essas garantias estão previstas na legislação Brasileira, tendo sua aplicabilidade a todos os cidadãos conforme previsto em nossa Constituição Federal/88, no Capítulo II – Direitos Sociais, em seu Art. 6º.: “o direito a todos sem distinção de qualquer natureza a educação, saúde, lazer, proteção à infância, dentre outras garantias constitucionais”. Além da previsão expressa em nossa carta Magna, temos a LDB que preconiza as seguintes garantias:

Lei 9.394/96 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.  
Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:  
III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

Ainda sobre as garantias e direitos da pessoa com deficiência, temos a Lei 7.853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, e suas garantias na área da educação:

I - na área da educação:  
a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;  
b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

---

<sup>52</sup> Mestranda em Educação - Universidade Católica Dom Bosco

*c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;*

*d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;*  
*e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;*

*f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;*

O sistema regulatório apresentado, deixa evidente a preocupação dos poderes públicos quanto a inclusão dos alunos com necessidades especiais, porém, por outro lado, ainda é notório as dificuldades quanto a integração do aluno com deficiência auditiva no processo de ensino-aprendizagem. A inserção do surdo nos ambientes escolares e sua efetiva inclusão em todo o processo, merece um momento de reflexão, pois:

A atmosfera de inclusão que se instalou nessas últimas décadas e que exige a todo o momento um tratamento igualitário aos supostamente “diferentes” de diversas ordens seria um refinamento da produção dos diferentes. Novas palavras, novas práticas? Ou antigas práticas (re)atualizadas? Incluir para observar, encaixar, colocar num ponto estratégico de observação dos desvios? Estaríamos, na escola inclusiva, preparados para lidar com ambiguidades, ambivalências, indefinições, “diferenças”, sem, contudo, estigmatizar, delimitar espaços, estabelecer fronteiras fixadas de forma concreta ou imaginária? (SCHILLING e MIYASHIRO, 2008, p. 247).

O estigma é apontado como um dos fatores negativos que atuam diretamente no processo de envolvimento do surdo no cotidiano escolar, além da barreira existente diante da dificuldade da comunicação e interação entre os envolvidos, contribuem para o isolamento do aluno surdo. Castro (2015), apresenta o estigma evidente no tratamento do “sujeito” onde é comumente tratado como “portador de deficiência”, essa expressão é questionável, pois, a deficiência não “se porta” ou “se carrega” ela faz parte do indivíduo.

## **2 DETALHAMENTO DO PERCURSO DA PESQUISA**

Este estudo tem por objetivo analisar quantitativamente, acerca das pesquisas realizadas no Brasil em relação a educação especial do aluno surdo, no espaço temporal de 2015 a 2019. Para isto, esta análise documental discutiu sobre as pesquisas levantadas nas seguintes plataformas eletrônicas: Portal de Periódicos CAPES/MEC e Scientific Electronic Library Online – SciELO.

Como resultados dessa pesquisa, buscamos apresentar nas tabelas do estado do conhecimento, o resultado quantitativo acerca dos estudos realizados sobre a educação do surdo no Brasil. É nesse momento que Morosini (2014), compreende como etapas do estado do conhecimento as fases metodológicas a seguir descritas:

- Análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional;
- Identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras chave ligada ao tema;
- Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos);
- Identificação de fontes e constituição do corpus de análise. (MOROSINI, 2014, p. 3)

As pesquisas do tipo ‘Estado do Conhecimento’ são consideradas instrumentos consistentes de enriquecimento do conhecimento, pesquisas desse tipo, são indicadas não apenas para quem as realiza, mas também para quem se utiliza dessa ferramenta para aprimorar seus trabalhos sobre o objeto proposto.

Romanowski e Ens (2006) definem que este tipo de pesquisa pode demonstrar novas tendências, evoluções, características, objetivos, referenciais teóricos, lacunas e contribuições para se romper, ressignificar ou eternizar as pesquisas que discutem os temas por um determinado período.

Concluída a etapa de definição dos caracteres para busca e levantamento dos trabalhos, deu-se início a etapa com os critérios metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados.

Romanowski e Ens (2006) descrevem sobre os procedimentos indicados para a realização de um ‘Estado do conhecimento’: definir os descritores para direcionar as buscas; estabelecer critérios para a seleção do material que irá compor o *corpus* da pesquisa; levantar artigos e textos relacionados a temática da pesquisa; coletar material de pesquisa selecionado junto às bibliotecas ou disponibilizado eletronicamente; organizar relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nos trabalhos; analisar e elaborar as conclusões preliminares.

As autoras reconhecem que, a partir da elaboração do estado do conhecimento acerca de um determinado tema de pesquisa, é possível organizar e construir um

mapeamento das ideias já existentes, garantindo-nos segurança acerca das fontes de estudo. O mapeamento, organização e análise desses trabalhos, constituem a base metodológica dos estudos científicos, na medida em que contribuem com as reflexões apresentadas nos objetivos descritos em suas pesquisas.

### **3 ANÁLISE QUANTI: ANALISANDO A EDUCAÇÃO DO SURDO**

As buscas nas plataformas foram realizadas em agosto de 2020, sendo localizados e selecionados o quantitativo de trabalhos abaixo:

Tabela 1 - Número de trabalhos selecionados em cada base de dados

TERMO UTILIZADO PARA AS BUSCAS: <b>“Surdo”</b>
DATA DAS BUSCAS: <b>08/2020</b>
RECORTE TEMPORAL: <b>TRABALHOS PUBLICADOS ENTRE 2015 – 2019</b>
PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES/MEC: <b>14 Artigos</b>
SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE – SciELO: <b>19 Artigos</b>
NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS: <b>33 Trabalhos</b>

Fonte: Autora, 2020

Após a busca, a localização e o arquivamento dos trabalhos selecionados, iniciou-se à leitura dos resumos, com a finalidade de garantir o estudo apenas das pesquisas que relacionassem sua temática a educação do aluno surdo.

Concluído o processo de mapeamento e seleção dos dados coletados, iniciou-se a etapa das análises dos trabalhos na íntegra, com o objetivo de responder as inquietações dessa pesquisa, quanto aos estudos relacionados a educação do aluno surdo no Brasil.

Destacam-se como as principais características de uma pesquisa quantitativa a quantificação dos resultados, as amostras encontradas tendem a ser de grandes resultados, e de grande relevância para a população. Pesquisa quantitativa se concentra na objetividade dos fatos levantados, e apela a linguagem matemática para analisar suas



causas, a sua utilização permite observar informações além das que poderiam se observar isoladamente (FONSECA, 2002).

A organização dos trabalhos selecionados foi realizada a partir da elaboração de um quadro com os seguintes itens: citação do trabalho, título do trabalho, o ano da publicação, identificação dos autores, instituição de ensino, resumo da obra, plataforma em que o trabalho foi disponibilizado, gênero do autor e palavras-chave. Conforme preconiza Ferreira (2002), é a partir desse momento que se inicia o contato do pesquisador com os objetivos das pesquisas selecionadas, para a partir desse momento traçar uma narrativa das produções acadêmicas, com o intuito de apresentar os resultados elencados nos objetivos da pesquisa.

### 3.1 CARACTERÍSTICAS DOS TRABALHOS SELECIONADOS

A partir da inventariação dos 33 trabalhos levantados, podemos observar na Tabela 02 abaixo, o título das pesquisas, juntamente dos nomes dos autores e o ano em que as obras foram publicadas.

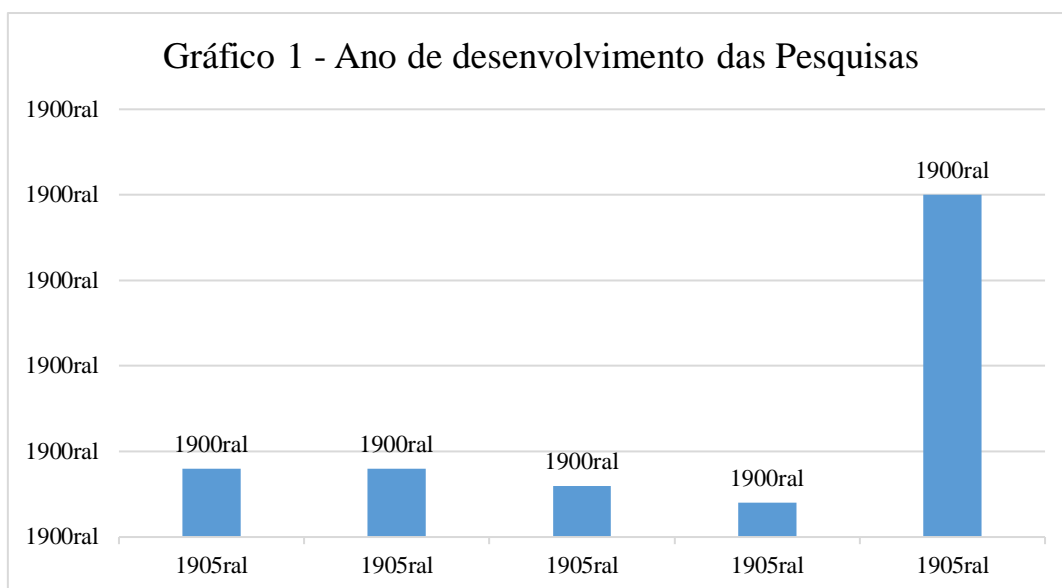
<b>Título da pesquisa</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Ano</b>
A escrita de sujeitos surdos: uma investigação sobre autoria	Djair Lázaro de Almeida; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda;	2019
Proposta de uma Gramática Visual para Descrição e Análise Composicional de Vídeos Digitais em Línguas de Sinais	Luiz Alexandre da Silva Rosado; Cristiane Correia Taveira;	2019
O Estatuto Linguístico da Língua Brasileira de Sinais e a Superação do Estigma na Educação de Surdos	Luiz Antonio Gomes Senna;	2019
Fatores de contextualização em textos redigidos por um estudante surdo	Claudia Rosa Riolfi;	2019
Educação de surdos pelo professor surdo, Ferdinand Berthier: encarando desconcertantes paradoxos e longevas lições	Aline Lima da Silveira Lage; Celeste Azulay Kelman;	2019
Proposta didático experimental para o ensino inclusivo de ondas no ensino médio	Márcio Velloso da Silveira; Ricardo Borges Barthem; Antonio Carlos dos Santos;	2019
Apontamentos sobre o processo educacional de estudantes surdos universitários: o que narram docentes?	Polliana Barboza; Ana Dorziat;	2019

Formação superior de professores de libras: primeiros desafios ao reconhecimento do sujeito multifacetado	Kate Mamhy Oliveira Kumada; Rosângela Gavioli Prieto;	2019
Deafhood: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil	Sueli de Fátima Fernandes; Francisco Martins Lopes Terceiro;	2019
A língua de sinais na formação do profissional da área de ciências humanas e sociais aplicadas	Wesley Kozlik Silva; Pollyana Pittner;	2019
Audiovisual produzido por jovens surdos: um roteiro de inclusão e acessibilidade	Ericler Oliveira Gutierrez;	2019
Surdos e ouvintes: por uma educação intercultural, democrática e plural	Valkiria de Novais Santiago; Maria Ivete Basniak; Sani de Carvalho Rutz da Silva; Antônio Charles Santiago de Almeida;	2019
O surdo e a aprendizagem mediada por recursos tecnológicos na Educação Superior	Sátilla Souza Ribeiro; Theresinha Guimarães Miranda; Teófilo Alves Galvão Filho;	2019
Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo	Pedro Angelo Pagni; Vanessa Regina de Oliveira Martins;	2019
Cenário Surdo e seus lugares de fala na Revista Educação Especial: uma análise por Redes Sociais	Renata Barbosa Dionysio; Álvaro Chrispino;	2019
O acesso do estudante surdo em Instituições Federais de Ensino Superior no município de Salvador: o caso da Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Elizabeth Reis Teixeira; Nanci Araújo Bento;	2019
“O surdo é um sujeito visual, por isso é preciso usar materiais concretos nas aulas de matemática”: problematizações acerca da educação matemática para alunos surdos bilíngues	Fernando Henrique Fogaça Carneiro; Fernanda Wanderer;	2019
O processo de produção textual em língua portuguesa de estudantes surdos de uma escola pública: desafios e possibilidades	Livia Conceição Costa Zaqueu; Dirce Socorro Ribeiro Alves; Francisca Morais da Silveira;	2019
O ensino em e da Libras: perfis profissionais para oferta da educação bilíngue no Brasil	Rubia Carla Donda da Silva; Sandra Eli Sartoreto Oliveira Martins;	2019
Associação de Surdos de São Paulo e a defesa pelos direitos linguísticos dos surdos	Natalia Francisca Frazão; Ana Claudia Balieiro Lodi;	2019
Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar	Claudia Regina Vieira; Karina Soledad Maldonado Molina;	2018
Forma de vida surda e seus marcadores culturais	Pedro Henrique Witches; Maura Corcini Lopes;	2018
Universidade Acessível: com a Voz os Estudantes Surdos do Ensino Médio	Adelso Fidelis de Moura; Lúcia Pereira Leite; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins;	2017

Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo	Ednalva Gutierrez Rodrigues; Cláudia Maria Mendes Gontijo;	2017
Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior	Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins; Carlo José Napolitano;	2017
Um instrumento para a avaliação formativa de textos produzidos por usuários de Libras	Terezinha Nunes; Rosane Vargas;	2016
Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas	Marilda Moraes Garcia Bruno; Luciana Lopes Coelho;	2016
Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente	Angela Nediane dos Santos; Orquídea Manuela Braga e Soares Coelho; Madalena Klein;	2016
Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações	Janete Inês Müller; Felipe Leão Mianes;	2016
Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais	Vanessa Regina de Oliveira Martins; Guilherme Silva de Oliveira;	2015
Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas	Vanessa Regina de Oliveira Martins; Neiva de Aquino Albres; Wilma Pastor de Andrade Sousa;	2015
Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de LIBRAS e professores de ciências	Walquíria Dutra de Oliveira; Anna Maria Canavarro Benite;	2015
Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos	Janete Inês Müller; Lodenir Becker Karnopp;	2015

Fonte: Autora, 2020

No Gráfico 1, ficou demonstrado o quantitativo das pesquisas por ano de sua publicação, nos anos de 2015 e 2016 foram desenvolvidas apenas 4 pesquisas, ocorrendo uma leve queda nos anos de 2017 e 2018. Enquanto no ano de 2019 ocorreu um crescimento exponencial se comparado aos anos anteriores.



Fonte: Autora, 2020

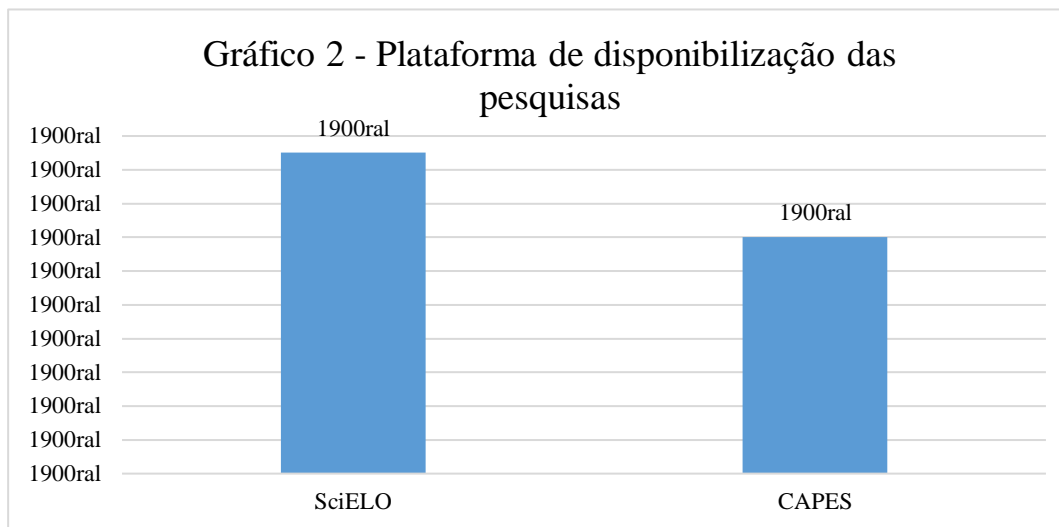
Esse crescimento pode estar relacionado ao projeto do governo federal criado em 26 de setembro de 2019, intitulado “Libras Gov – Sinalizando em Língua Brasileira de Sinais”, esse projeto é encabeçado pela primeira-dama do Brasil e interprete de LIBRAS Sra. Michelle Bolsonaro, esse projeto visa contribuir para a acessibilidade na educação da comunidade surda e difundir a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais que é reconhecida, assim como o Português as línguas oficiais do Brasil (Governo Federal, 2019).

No Gráfico 2 foi possível observar em qual plataforma eletrônica as pesquisas foram disponibilizadas, do total dos 33 trabalhos, 57,57% estavam disponibilizados na Plataforma da SciELO, enquanto 42,42% estavam alocados no portal de periódicos da CAPES.

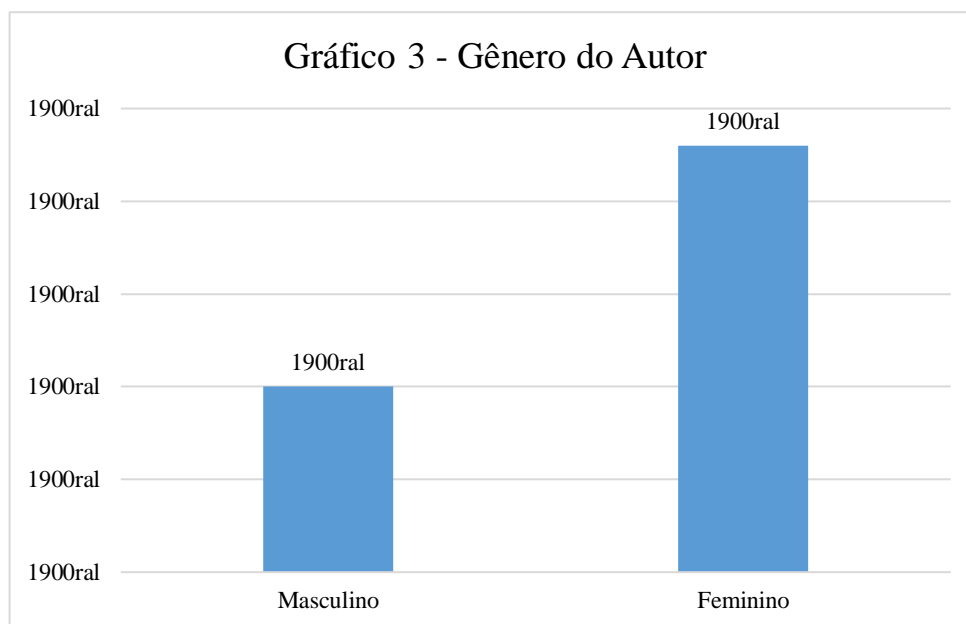
O objetivo dessas plataformas eletrônicas é contribuir para o desenvolvimento das pesquisas científicas através do aperfeiçoamento e da ampliação dos meios, edificação, comunicação e avaliação dos resultados veiculados através de periódicos de qualidade crescente em nosso país, visando o acesso aberto as comunicações da ciência.

[...] o SciELO contribui para o aumento sistemático e sustentável da visibilidade, acessibilidade, qualidade, credibilidade, uso e impacto nacional e internacional de periódicos de qualidade por meio da sua indexação, publicação e interoperabilidade na Web em coleções nacionais, regionais, globais ou temáticas. O SciELO promove o desenvolvimento e operação das coleções nacionais por meio da Rede SciELO, de modo a assegurar em todas

elas a adoção e obediência aos mesmos princípios, objetivos, metodologias e tecnologias. (Site: SCIELO, 2020)



Em relação aos gêneros dos autores principais das pesquisas analisadas. No gráfico 3, está demonstrado que dos 33 trabalhos analisados, 23 pesquisas foram realizadas por pesquisadores do gênero feminino, enquanto 10 pesquisas foram realizadas por autores do gênero masculino.



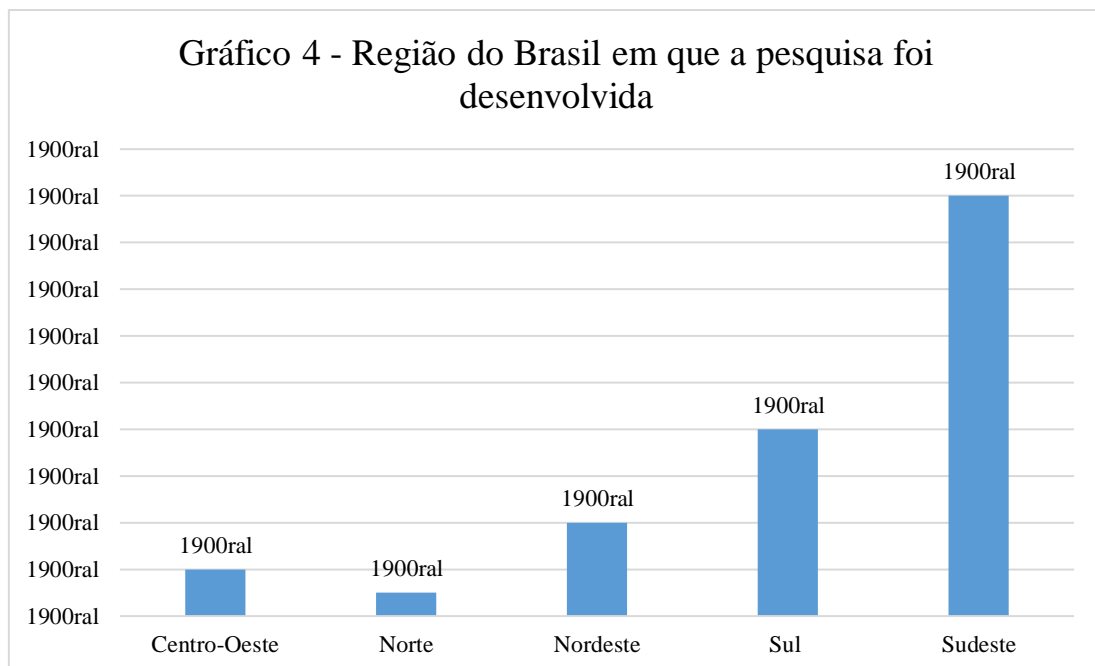
Fonte: Autora, 2020

Esse quantitativo corrobora com a afirmação da OECD (2012), onde apresenta que 1/3 dos países desenvolvidos, as mulheres estão à frente na educação quando

comparado aos homens. O Brasil assim como o Mundo, segue essa tendência, sendo as mulheres a maioria em todos os níveis educacionais, principalmente na graduação e pós-graduação (INEP, 2015).

[...] no Brasil, as mulheres são maioria entre os estudantes da educação superior, fato que deriva da maior escolarização feminina em geral, haja vista elas somarem 52% das matrículas no ensino médio no ano de 2015 (CAPES, 2016). Elas repetem menos, evadem menos e concluem a educação básica em maior proporção. Em 2014, elas representavam 53,8% das matrículas de graduação nas instituições de ensino superior públicas e 58,6% nas particulares, além de serem maioria, também, entre o número total de concluintes (cerca de 60% tanto na rede pública quanto na particular). Em relação à pós-graduação stricto sensu, observamos que, em 2015, 60,6% dos mestres formados no Brasil eram mulheres (CAPES, 2016). Entre os doutores, elas também são maioria, chegando a 55% dos titulados. (BARROS, MOURÃO, 2018, p. 4)

Dando continuidade à análise quantitativa desta pesquisa, outra questão importante foi apresentar a quantidade de pesquisas produzidas por região, os dados estão descritos na Tabela 4, onde é possível observar quais regiões desenvolveram pesquisas sobre nossa temática no espaço temporal de 2015 a 2019. O destaque desse dado fica com a região Sudeste do Brasil, sendo responsável por 54,54% do total das pesquisas realizadas no período analisado.



Fonte: Autora, 2020

Conforme a Tabela – 03 apresentada abaixo, é possível observar quais instituições de ensino foram responsáveis pela elaboração das pesquisas analisadas, qual região e cidade do Brasil a instituição pertence, e ainda em qual ano a pesquisa foi publicada.

<b>Região</b>	<b>Cidade/Estado</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
Centro-Oeste	Jataí/GO	Universidade Federal de Goiás – UFG	2015
Centro-Oeste	Dourados/MS	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	2016
Nordeste	Paraíba/PB	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	2019
Nordeste	Salvador/BA	Universidade Federal da Bahia	2019
Nordeste	São Luís/MA	Universidade Federal do Maranhão	2019
Nordeste	Feira de Santana/BA	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	2019
Norte	Araguaína/TO	Universidade Federal do Tocantins – UFT	2019
Sudeste	São Carlos/SP	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	2019
Sudeste	São Paulo/SP	Universidade de São Paulo	2019
Sudeste	Vitória/ES	Universidade Federal do Espírito Santo	2019
Sudeste	São Paulo/SP	Universidade Federal de São Carlos –UFSCar	2015
Sudeste	São Paulo/SP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2019
Sudeste	Vitória/ES	Universidade Federal do Espírito Santo	2017
Sudeste	Rio de Janeiro/RJ	Instituto Nacional de Educação de Surdos	2019
Sudeste	São Paulo/SP	Universidade de São Paulo – USP	2019
Sudeste	Vitória/ES	Universidade Federal do Espírito Santo	2018
Sudeste	São Paulo/SP	Universidade Federal do ABC - UFABC Centro de Ciências Naturais e Humanas – CCNH	2019
Sudeste	São Paulo/SP	Universidade Estadual Paulista – UNESP	2017
Sudeste	São Carlos/SP	Universidade Federal de São Carlos	2015
Sudeste	Marília/SP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2019
Sudeste	Rio de Janeiro/RJ	Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio)	2019

Sudeste	São Paulo/SP	Universidade Federal do ABC – UFABC	2018
Sudeste	Rio de Janeiro/RJ	Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)	2019
Sudeste	Rio de Janeiro/RJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Física	2019
Sudeste	Bauru/SP	Universidade Estadual Paulista – UNESP	2017
Sul	Porto Alegre/RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2019
Sul	Curitiba/PR	Universidade Federal do Paraná	2019
Sul	Paraná/PR	Universidade Federal do Paraná, Curitiba	2019
Sul	Pelotas/RS	Universidade Federal de Pelotas	2016
Sul	Rio Grande do Sul/ RS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	2016
Sul	União da Vitória/ PR	Universidade Estadual do Paraná	2019
Sul	São Vicente do Sul/ RS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	2015
Sul	Porto Alegre/RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016

Fonte: Autora, 2020

Esse Estado do Conhecimento iniciou-se com a definição da temática, sendo nesse caso definido a educação do aluno Surdo, posterior a escolha da temática da pesquisa definiu-se o descritor que seria utilizado na busca pelos trabalhos, optando por “Surdo”. As palavras-chave utilizadas como descritoras dos 33 trabalhos levantados, resultou num total de 123 palavras-chave, que serão reproduzidas por meio de Nuvem de Palavras, apresentada abaixo.





Fonte: Autora, 2020

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que a inclusão de alunos com alguma deficiência é um direito inquestionável, porém, muitos professores e instituições de ensino resistem diante do despreparo para que essa inserção efetivamente ocorra. Para Sasaki (1997, p. 167) inclusão social é:

Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, consequentemente, uma sociedade para todos (...). A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida (SASSAKI, 1997, p. 167).

De acordo com os dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem atualmente no país cerca de 10 milhões de pessoas com alguma perda auditiva ou com surdez total, esse número corresponde a 5% da população brasileira. Devemos refletir se efetivamente estamos preparados para o acolhimento e inclusão desses alunos em nossas instituições de ensino.

Ressaltamos que o simples reconhecimento e diagnóstico antecipado da doença, não é suficiente para a aplicação de uma “Receita pronta”, cada deficiência tem suas peculiaridades, assim como cada ser humano apresenta suas diferenças, tornando o processo de aprendizagem singular.

A educação especial demanda de oferta de serviços especializados conforme aponta Fernandes (2008, p. 30), “Alunos surdos, que, por suas necessidades linguísticas diferenciadas, precisam conhecer a língua de sinais e exigem profissionais intérpretes”, o acesso do aluno surdo ao intérprete de Libras é o mínimo necessário para que ele esteja inserido no processo de aprendizagem, sem a disponibilidade desse profissional é impossível que esta inclusão seja efetivada.

Acredita-se que as instituições de ensino precisam estar prontas, para depois recepcionar os alunos que demandam de alguma atenção especial. Lev Vygotsky (1896-1934), reconhece que a condição humana é construída ao longo de um processo histórico-cultural, trançado pelas interações sociais entre o indivíduo e o meio. Desse modo, o preparo desse professor nos contextos da educação inclusiva é resultado da interação e vivência cotidiana com cada um dos alunos, sejam com deficiência ou não, sendo possível a partir de uma prática pedagógica que reconhece e valoriza as diferenças tornar o processo de inclusão homogêneo e igualitário.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A escrita de sujeitos surdos: uma investigação sobre autoria. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e 20170153, 2019.

BARBOZA, Polliana; DORZIAT, Ana. Apontamentos sobre o processo educacional de estudantes surdos universitários: o que narram docentes? **Revista COCAR**, Belém, V.13. N.25, p. 437-457, Jan./Abr. 2019.

BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURAO, Luciana. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 30, e174090, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 08 de out. de 1988. Brasília, DF, out. 1988.

BRASIL. **Lei n. 7.853**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, de 24 de out. de 1989, Brasília, DF, out. 1989.

BRASIL. **Lei n. 9.304**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 20 dez. de 1996. Brasília, DF, dez. 1996.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; COELHO, Luciana Lopes. Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 681-693, set. 2016.

CARNEIRO, Fernando H. F., WANDERER, Fernanda. O surdo é um sujeito visual, por isso é preciso usar materiais concretos nas aulas de matemática: problematizações acerca da educação matemática para alunos surdos bilíngues. **Revista Educação Especial**, 01 December 2019, Vol.32(1), p.1-23.

Castro, P. A. (2015). **Tornar-se aluno – identidade e pertencimento**: perspectivas etnográficas. Campina Grande/PB: UEPB.

DIONYSIO, Renata B., CHRISPINO, Álvaro. Cenário Surdo e seus lugares de fala na Revista Educação Especial: uma análise por Redes Sociais. **Revista Educação Especial**, 01 January 2019, Vol.32(1), p.1-16.

FERNANDES, Sueli de F.; TERCEIRO, Francisco M. L. Deafhood. Um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil. **Revista Educação Especial**, 01 October 2019, Vol.32(1), pp.1-23.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRAZÃO, Natalia F., LODI, Ana C., B. Associação de Surdos de São Paulo e a defesa pelos direitos linguísticos dos surdos. **Revista Educação Especial**, 01 October 2019, Vol.32(1), p.1-17.

GUTIERREZ, Ericler O. Audiovisual produzido por jovens surdos: um roteiro de inclusão e acessibilidade. **Revista Educação Especial**, 01 April 2019, Vol.32(1), p.1-17.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação superior de professores de libras: primeiros desafios ao reconhecimento do sujeito multifacetado. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p. 34-50, jan. 2019.

LAGE, Aline Lima da Silveira; KELMAN, Celeste Azulay. Educação de surdos pelo professor surdo, Ferdinand Berthier: encarando desconcertantes paradoxos e longevas lições. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v.19, e 050, 2019.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe.3, p. 107-126, 2017.

- MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; OLIVEIRA, Guilherme Silva de. Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1041-1058, dez. 2015.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.
- MOURA, Adelson Fidelis de; LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Universidade Acessível: com a Voz os Estudantes Surdos do Ensino Médio. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 23, n. 4, p. 531-546, dez. 2017.
- MULLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1055-1068, dez. 2015.
- MULLER, Janete Inês; MIANES, Felipe Leão. Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 387-401, ago. 2016.
- NUNES, Terezinha; VARGAS, Rosane. Um instrumento para a avaliação formativa de textos produzidos por usuários de Libras. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 62, p.125-141, dez. 2016.
- OLIVEIRA, Walquíria Dutra de; BENITE, Anna Maria Canavarro. Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de LIBRAS e professores de ciências. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 21, n. 2, p. 457-472, jun. 2015.
- PAGNI, Pedro A., MARTINS, Vanessa R. de O. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. **Revista Educação Especial**, 01 October 2019, Vol.32(1), p.1-21.
- RIBEIRO, Sátilla S., MIRANDA, Theresinha G., FILHO, Teófilo A. G. O surdo e a aprendizagem mediada por recursos tecnológicos na Educação Superior. **Revista Educação Especial**, 01 December 2019, Vol.32(1), p.1-19.
- RIOLFI, Cláudia Rosa; TRINDADE, Carla Samile Machado Trucolo. Fatores de contextualização em textos redigidos por um estudante surdo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170162, 2019.
- RODRIGUES, Ednalva Gutierrez; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 229-243, mar. 2017.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; TAVEIRA, Cristiane Correia. Proposta de uma Gramática Visual para Descrição e Análise Composicional de Vídeos Digitais em Línguas de Sinais. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 355-372, set. 2019.

SANTIAGO, Valkiria de N; BASNIAK, Maria I., SILVA, Sani de C. R. da. ALMEIDA, Charles S. de. Surdos e ouvintes: por uma educação intercultural, democrática e plural. **Revista Educação Especial**, 01 December 2019, Vol.32(1), p.1-19.

SANTOS, Angela Nediane dos; COELHO, Orquídea Manuela Braga e Soares; KLEIN, Madalena. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 216-228, mar. 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SCHILING, F., MIYASHIRO, S. (2008). Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. **Educação e Pesquisa**, 34(2), 243-254.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. O Estatuto Linguístico da Língua Brasileira de Sinais e a Superação do Estigma na Educação de Surdos. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 487-500, set. 2019.

SILVA, Rubia C. D., MARTINS, Sandra E. S. O. O ensino em e da Libras: perfis profissionais para oferta da educação bilíngue no Brasil. **Revista Educação Especial**, 01 October 2019, Vol.32(1), p.1-32.

SILVA, Wesley K.; PITTNER, Pollyana. A língua de sinais na formação do profissional da área de ciências humanas e sociais aplicadas. **Revista Educação Especial**, 01 April 2019, Vol.32(1), p.1-18.

SILVEIRA, Márcio Velloso da; BARTHEM, Ricardo Borges; SANTOS, Antonio Carlos dos. Proposta didático experimental para o ensino inclusivo de ondas no ensino médio. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 41, n. 1, e20180084, 2019.

TEIXEIRA, elizabeth R., BENTO, Nanci A. O acesso do estudante surdo em Instituições Federais de Ensino Superior no município de Salvador: o caso da Universidade Federal da Bahia (UFBA). **Revista Educação Especial**, 01 October 2019, Vol.32(1), p.1-25.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e179339, 2018.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. FORMA DE VIDA SURDA E SEUS MARCADORES CULTURAIS. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e184713, 2018.

ZAQUEU, Livia C. C., ALVES, Dirce S. R., SILVEIRA, Francisca M, da. O processo de produção textual em língua portuguesa de estudantes surdos de uma escola pública: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, 01 April 2019, Vol. 32(1), p.1-22.

## **CONFLUÊNCIA ENTRE CAPITAL SOCIAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA DESIGUALDADE SOCIAL**

Larissa Amaro dos Santos<sup>53</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Historicamente, a educação brasileira foi marcada por fortes desigualdades, desde o acesso ao sistema escolar até a exclusão dentro do próprio sistema. Conforme Saviani (1999) os homens são bem diferentes biológica e culturalmente e devem ser respeitados de acordo com a classe, raça ou crença a que pertencem e a educação é um instrumento indispensável para combater as desigualdades da sociedade.

Compreender a educação formal neste contexto é um grande desafio para os (as) estudiosos (as) do universo educacional, uma vez que nele estão envolvidos um conjunto de interesses, seja ele de cunho político, econômico ou social. Diante dessas peculiaridades, é de suma importância conhecer as fragilidades e fortalezas presentes neste sistema, tendo em vista que os pontos positivos sejam perpetuados e os que não reformulados.

Sendo assim, para alguns autores investir no capital social (COLEMAN, 1996; BOURDIEU, 1998), e nas habilidades e competências (PERRENOUD, 2002), pode refletir positivamente no desempenho escolar dos indivíduos.

Partindo-se dessa premissa, o presente estudo pretende investigar a confluência da teoria do capital social no sistema educacional brasileiro. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, com análise bibliográfica e documental, cuja base teórica fundamenta-se em autores Coleman (1996) Bourdieu (1998), Carnoy e Levin (1993), Carnoy (2002), Perrenoud (2000) e Spring (2018). Para tanto, dividimos a discussão dois tópicos: (i) concepções teóricas acerca da confluência entre capital social e educação (ii) contexto social e desigualdade escolar no Brasil.

---

<sup>53</sup>Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cuité (UFCG/CES). Mestranda em Educação, pela Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) na linha de Políticas Educacionais.

## **2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA CONFLUÊNCIA ENTRE CAPITAL SOCIAL E EDUCAÇÃO**

O conceito de capital social apresenta uma pluralidade de significações no campo das ciências sociais, contudo, de maneira geral, está associada às normas e redes que facilitam a ação coletiva das pessoas, como é definida por Coleman, (1996) e Bourdieu (1998). Para tais sociólogos o termo não se refere apenas à sua forma econômica, mas também à sua forma cultural e social. Sendo assim, não se pode falar em capital social sem considerar o universo econômico, social e cultural no qual os indivíduos estão inseridos.

Conforme explica Bonamino et al (2010), Bourdieu e Coleman desde a década de 1980 transformaram o capital social em um tópico específico de estudo para tentar entender como indivíduos inseridos em uma rede estável de relações sociais podem beneficiar-se de sua posição ou gerar externalidades positivas para outros membros.

De acordo com Coleman - sociólogo que introduziu o tema capital social inicialmente nas pesquisas científicas e quem mais contribuiu para o desenvolvimento do conceito - o capital social independe das classes que os sujeitos pertencem, seja ela baixa, média ou alta classe, mas refere-se a acumulação individual a partir das relações coletivas.

Para Coleman, a família influenciaria no capital através do seu capital humano e social. o primeiro diz respeito ao quantitativo de capital que os pais têm, enquanto que o segundo, diz respeito o quanto estes investiriam na educação dos filhos (as). Partindo-se dessa premissa do sociólogo, observa-se que os pais da classe baixa e com pouco capital em sua maioria, não são capazes de investir na educação e por tanto no desempenho educacional dos filhos (as).

Em contrapartida, Bourdieu (1998), afirma que não só a família é responsável pelo desempenho escolar, mas também a escola. Conforme o sociólogo,<sup>54</sup> o capital social corresponde a [...] “um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão vinculados a um grupo, por sua vez constituído por um conjunto de agentes que não só são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por relações permanentes e úteis”.

Sendo assim, o capital social está ligado às relações que os sujeitos estabelecem no mundo - relações indivíduo-indivíduo. Em outras palavras, quanto mais relações

---

<sup>54</sup> Nogueira e Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67. Educação e capital social.



sociais os agentes e os grupos tiverem, mais qualificado será o processo de transformação (BOURDIEU, 1998, p.46).

Enquanto Coleman desconsidera que o capital social depende da classe na qual os indivíduos estão inseridos, Bourdieu declara a posição social, influencia diretamente nesse processo e afirma que as desigualdades escolares estruturadas nas desigualdades sociais, desvendaram o mito dos “talentos” ou “dons” naturais. Partindo-se dessa premissa e com a contribuição do pensamento de Bourdieu acerca da teoria, fica claro que os pais de classe social baixa, em sua maioria, não seriam capazes de investir na educação dos seus filhos e, por tanto, no seu desempenho educacional.

Conforme Silva e Santos (2009, p. 1) “O capital social [...] deve ser foco de atenção tanto do Estado quanto da sociedade, como indutor de um comportamento direcionado à formação de um cidadão mais consciente de seus direitos e deveres e gerar um comportamento mais responsável e coletivo.” No que diz respeito ao desempenho do aluno, conforme explica Carnoy (2009) alguns fatores podem influenciar no desempenho dos educandos, entre eles: o contexto familiar, sistema educacional e o próprio contexto escolar.

Contribuindo com esta discussão, Bonamino et al (2010), desvela que o papel das famílias na construção do capital social tem sido abordado pela literatura por dois ângulos. O primeiro examina a construção do capital social no interior das redes familiares e a importância disso para o desenvolvimento escolar e cognitivo dos filhos. O segundo ângulo focaliza o papel das famílias na construção de capital social extrafamiliar, ou seja, em redes fora do lar e no interior de contextos econômicos, estatais e/ou comunitários, formais e informais. Corroborando com esse mesmo pensamento, Carnoy e Levin (1993, p.127) explicam que:

Os estudos sobre socialização pela família e aspirações educacionais tendem também a apoiar o conceito de que há uma interação entre o que ocorre na escola e o que ocorre nas famílias e nos grupos de pares, e de que a decisão de continuar estudando, ou não sofre a influência da classe, através da família e dos pares.

Os autores acrescentam ainda que a própria estrutura das escolas reproduz desigualdades sociais, mesmo que a expansão da escola esteja associada as lutas de classe trabalhadora por maior igualdade e por mobilidade social e pela educação. No entanto, famílias e estudantes são parte da reprodução social de modo que também podem

influenciar a realidade das escolas. “Sustentamos que as famílias e as coletividades, assim como as comunidades e os governos nacionais, criam capital social e que este capital social é capaz de influenciar muitíssimo a quantidade de aprendizagem que ocorre nas escolas” (CARNOY, 2009, p. 34).

O autor explica ainda que o próprio método, a pedagogia com o qual é ensinado os conteúdos têm um viés ideológico. Os grupos e classes dominantes procuram sempre fazer com que as ideias e os valores aceitos por todos sejam os próprios valores e ideias. As práticas pedagógicas, os princípios e métodos educacionais estão sujeitos a conflitos ideológico vigente numa dada sociedade.

Partindo-se dessas premissas, vale indagar sobre: o que as políticas educacionais têm feito para promoção do desempenho escolar e combate às desigualdades sociais? A quem elas têm servido? Para muitos autores (SPRING, 2018, CARNOY, 2009, APPLE, 2003), a educação é vista como um negócio e por ser um negócio, segue as regras do mercado.

Conforme Spring (2018, p. 203) há uma relação intrínseca entre mercado e a educação para ascensão econômica mundial. Portanto, para atender as exigências do mercado, “a família e a escola fornecem às crianças o capital social que se torna parte de seu capital humano<sup>55</sup>, e determina sua futura empregabilidade, seu futuro sucesso econômico e a produtividade”. O autor destaca, ainda, que os (as) filhos (as) devem aprender habilidades técnicas e interpessoais necessárias para otimizar o capital humano e suprir as demandas das corporações.

O capital social seria, nesse sentido, a contribuição das interações sociais para o crescimento econômico e a produtividade. Sendo assim, as famílias deveriam apresentar ou dispor de um capital social voltado para o desempenho educacional, de acordo com as exigências do mercado.

Partindo-se desses pressupostos básicos acerca da confluência entre capital social e educação e considerando, sobretudo, que a condição e o contexto social determinado indivíduo não seja um fator determinante para seu capital social, embora influencie em demasia neste processo, podemos dizer que uma família desestruturada gera um impacto negativo na vida escolar da criança, bem como no seu potencial empregatício futuro. Em contraparte, uma família estruturada, geraria um impacto positivo no âmbito educacional, social e, principalmente econômico - de acordo com as exigências corporativistas.

---

<sup>55</sup> Capital humano é medido pelo grau de instrução das pessoas (Coleman, 1998).

Nesse sentido, o papel da escolarização muda de perspectiva e passa a valorizar o conhecimento necessário para que os estudantes possam competir no mundo de hoje, que está em processo de transformação e demasiadamente globalizado, desta forma uma escolarização da competitividade social. De acordo com Apple (2003, p. 1) para muitos dos intelectuais, políticos, dirigentes de grandes empresas e outros, a educação é um negócio e não deve ser tratado de forma diferente de nenhum outro negócio. “Dentre tantas vozes que falam sobre educação, só as mais poderosas tendem a ser ouvidas e estas tendem a ser mais conservadoras do que progressista.”

### **3 CONTEXTO SOCIAL E DESIGUALDADE ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Toca o sinal de uma escola e aparece a agitação da cidade, entre imagens uma bela praia em seguida um trem em movimento que atravessa um bairro pobre. Assim começa o documentário nunca “Nunca Me Sonharam”, dirigido por Cacau Rhoden que evidencia a ineficiência do estado na universalização da educação pública, gratuita e de qualidade. Costurando essas ambiguidades entre a educação ofertada pelo estado e a realidade social como forma de traçar um sensível retrato dos fatos presentes nas escolas públicas brasileiras, o audiovisual mostra as realidades dos jovens do Ensino Médio no Brasil que sonham com um futuro melhor ao mesmo tempo em que tem a desilusão ao percebê-lo distante e/ou inacessível.

Nas últimas anos, a educação tem sido um foco de muitos estudos e ‘investimentos’, tendo em vista o desenvolvimento dos países como posto pelos economicistas advindos do pensamento da Escola de Chicago, como apontado por Spring (2018), ou pensando como combate às desigualdades. Em linhas gerais pode-se destacar que de acordo com a LDB (1996) é assegurado o ensino obrigatório gratuito na educação básica em todos os níveis e modalidades, porém na prática muito ainda tem a se pensar na qualidade dessa oferta. PIES (2012, p, 41) ressalta que:

[...] as desigualdades sociais e econômicas não poderiam ser superadas apenas através da educação, bem como, o simples acesso à educação não poderia resolver e garantir o princípio da igualdade de oportunidades entre os indivíduos. Era necessário, para garantir a igualdade de oportunidades entre os cidadãos, levar em consideração não somente o desempenho dos dons individuais, mas sim, a origem social dos alunos.

O pensamento de Pies nos remete a importância de refletir a respeito das desigualdades sociais, muito embora estejamos cientes que pessoas não nascem com dons como ele apresenta. De acordo com Bourdieu (1996), ao longo da vida as pessoas convivem com o capital social do local que foi criado e desse modo muitos jovens não têm acesso a determinados conhecimentos e oportunidades devido o lugar social que eles ocupam que embora não seja determinante podem influenciar nas suas conquistas.

Tal fato pode ser visto no depoimento de Nelson de Jesus que afirmou: “Eu parei de estudar pra trabalhar porque tenho um filho, aí comecei a trabalhar muito para sustentar minha casa. Ter um lugar para ficar. Agora sou pedreiro profissional”. Todavia, a evasão da escola também é visível na falta de apoio familiar como relatou um dos jovens no documentário:

Como meus pais não foram bens sucedidos na vida eles também não influenciavam, não me davam forças para estudar. Achava que quem entrava na universidade era filho de rico. Acho que eles também não acreditavam que pobre podia ter conhecimento, pudesse ser inteligente, sabe? Para eles no máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego, trabalhar na roça, tipo vendedor alguma coisa do tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo, um professor. Nunca me sonharam sendo um médico. Eles não sonharam e não me ensinaram a sonhar. Aprendi a sonhar sozinho.

A falta de expectativa na educação na fala do jovem mostra um de vários casos das famílias que não vê a educação como parte da sua realidade. Neste sentido, embora a LDB (1996) artigo 2º coloque “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” é notório que nossa realidade educacional é marcada pela ausência da participação de algumas famílias neste processo, assim como investimentos do poder público nas instituições de ensino.

Nesse sentido, embora o direito à educação e sua gratuidade seja um dos princípios constitucionais, percebe-se que sua universalização ainda é muito precária, desde a estrutura física até o próprio sistema de ensino. Vale lembrar que a premissa da necessidade da modernização do sistema educacional brasileiro é algo debatido tanto pela direita como pela esquerda. Entretanto, a forma como essa modernização educacional deve acontecer, são pontos ideológicos e partidários divergentes.

Para os defensores da educação crítica <sup>56</sup>, são necessários mais investimentos por parte do poder público nas instituições de ensino, na valorização docente e na dedicação destes para conhecer a realidade dos seus estudantes para que assim possa ter aproximação afetiva e efetiva no processo de ensino-aprendizagem de acordo com a realidade vivida.

Por outro lado, os que defendem a lógica conservadora, influenciados pelas teorias da Escola de Chicago e organismos internacionais como o Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Fórum Econômico Mundial (FME), entre outros que propõe a ascensão econômica dos países com bases na teoria do capital humano que valorizam a ideia das habilidades e competências privilegiam essa mudança alinhada às demandas empresariais.

No que tange o papel da escolarização de acordo com o contexto social, Philippe Perrenoud um crítico do papel escolar na conjuntura político-social da sociedade moderna, elenca dez novas competências para o ensino de acordo com essa nova realidade social (2000, p. 14):

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem
2. Administrar a progressão das aprendizagens
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
5. Trabalhar em Equipe
6. Participar da administração da escola
7. Informar e envolver os pais
8. Utilizar novas tecnologias
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
10. Administrar sua própria formação contínua

Para o autor essas dez competências devem ser vistas como armas contra a divergência do sistema escolar com o contexto social e o professor, por sua vez, precisa entender a sala de aula como um espaço diverso e que sua atuação deve atender essa realidade plural. No entanto, será que as instituições escolares têm dado suporte aos professores para que atendam a diversidade de alunos que chegam na escola?

Porém, é importante destacar que Perrenoud, ao elencar as dez competências, corrobora com aceção de uma educação dualista e destaca que os seres humanos não vivem todos as mesmas situações, visto que fazem parte de contextos e realidades

---

<sup>56</sup> Diz respeito a uma educação voltada para desenvolvimento da capacidade intelectual do educando para que este possa questionar e analisar de forma racional e inteligente o contexto no qual está inserido.

distintas e, portanto, desenvolvem competências conforme seu mundo. “A selva das cidades exige competências diferentes da floresta virgem, os pobres têm problemas diferentes dos ricos para resolver” (PERRENOUD, 2000, p. s/n).

No entanto, ainda no que diz respeito educação e contexto social, vale destacar que o país vive uma crise política sem precedentes após o golpe político-Jurídico-Midiático de 2016, conforme explica Souza (2016) e que segundo Duarte e Derisso (2012, p. 132), “[...] foi motivado pela reorientação política da grande burguesia brasileira frente aos reflexos da crise econômica e financeira internacional”.

Diante disso, as mudanças e/ou reformas no âmbito educacional são percebidas rapidamente, desde a educação básica até a superior. Entretanto, no que cerne a educação básica, esta foi alvo de muitas intervenções políticas, entre elas a Reforma do Ensino Médio e do currículo, como é percebido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em processo de conclusão.

A Reforma do Ensino Médio, sancionada pelo presidente Michel Temer, em fevereiro de 2017, porém criada em setembro do ano anterior, em 2016, como uma medida provisória (MP), logo no período pós golpe, com dois objetivos centrais: flexibilização o currículo e sua aproximação com o mercado de trabalho. A proposta da BNCC também segue a lógica capitalista neoliberal, que segundo Oliveira e Sussekid (2017, p.57) “reafirma sua intencionalidade padronizadora, controladora e, portanto, antidemocrática.”

Em concordância com Gadotti (2005), o sistema educacional brasileiro precisa ser debatido, questionado e reformulado. Há necessidade, sobretudo, das instituições de ensino criarem e desenvolverem uma pedagogia que faça frente a uma que é a nossa, de uma nação forte em potencialidade, mas que é fraca na sua capacidade de pensar, boicotada sistematicamente por um estado autoritário e opressivo.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É notório que a sociedade brasileira passa por um processo de transformação e redefinição político-social, sob uma perspectiva capitalista e neoliberal, na qual diversos mecanismos são utilizados para criar e recriar um ambiente favorável à perspectiva social-econômica e que por sua vez, não segue o prisma básico da educação: uma educação em prol da igualdade e/ou equidade social.

Posto isto, a forma como a conjuntura política brasileira se apresenta merece destaque, uma vez que o setor público brasileiro, em especial a educação, nosso objeto de estudo neste artigo, tem sofrido as perversidades da política neoliberal e, portanto, tem perdido cada vez mais seu espaço para o mercado, de modo que a educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade, tem se tornado cada vez mais distante de ser efetivada.

A proposta de uma educação mercadológica como propõe alguns dos formuladores das políticas educacionais, percebido na Reforma do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular, contribui para a desigualdade social, dado que vivenciamos uma educação que segrega, oprime e marginaliza aqueles que apresentam um capital social vulnerável e precário.

Sendo assim, a economização e o corporativismo das famílias e das escolas, possuem convergências e divergências de interesses entre empresas globais, políticas, governos e formuladores de políticas educacionais. Como explica Carnoy (2002), estado, família e instituição escolar pode contribuir nesse processo de investimento de capital social para melhor desempenho educacional. No entanto, cabe-nos questionar como os formuladores de políticas educacionais, frente a desigualdade social do País, tem investido no capital social para favorecimento de uma educação em prol da igualdade e/ou equidade social.

Portanto, e com base em nossa exposição, observa-se que o capital social, definido como uma rede de relações sociais, pode contribuir para o sucesso ou fracasso escolar dos (as) educandos (as) de modo que a proposta neoliberal voltada para o mercado gera mais a exclusão do que a inclusão social, tal como não contribui para uma educação crítica

## **REFERÊNCIAS**

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo.

BONAMINO, Alicia et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 487-499, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27515491007.pdf>. Acesso em: 15/07/2019.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 25/01/2019.

CARNOY, martin. **Escola e trabalho no Estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba**: porque seus alunos vão melhor na escola. Martin Carnoy com Amber K. Gove e Jeffery H. Marshall. — São Paulo: Ediouro, 2009.

COLEMAN, J.S. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. In: **American Journal of Sociology**, **94** (Suplement):S95-S120.

Documentário **Nunca me sonharam**. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes, duração: 1h20', 2017.

DUARTE, Rita de Cássia. DERISSO, José Luis. **A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola**. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21857>. Acesso em: 14/08/2019.

**Entrevista com Philippe Perrenoud**. Construindo competências: In: **Nova Escola** (Brasil), Setembro de 2000, pp. 19-31. Disponível em: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html) Acesso 20.07.2019.

Nogueira e Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67. Educação e capital social.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. ESPECIAL, p. 55-74, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0871-91872018000200006&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0871-91872018000200006&script=sci_arttext&tlng=en). Acesso em: 14/08/2019.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar**. Phillippe Perrenoud. Tradução: Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIES, Neri. Processo educacional em Pierre Bourdieu. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 134, p. 40-46, 2012. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/17688>. Acesso em: 19/07/2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! SP:Autores Associados, 1999.

SILVA, Afrânio De Oliveira; SANTOS, Caroline. Capital social, capital humano e educação: o ensino da sociologia e a construção da cidadania. In: **Perspectiva**



**Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/426> . Acesso em: 19/07/2019.

SOUZA, J. **A radiografia do golpe**: Entenda como e porque você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018, Tradução de Ana Júlia Galvan.

## **TRADUÇÃO/ INTERPRETAÇÃO COMENTADA NA ÁREA DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL E CIDADANIA: A INCLUSÃO DE SURDOS NO MERCADO DE TRABALHO EM RECIFE**

Charlene de Lima Alexandre da Silva<sup>57</sup>; Juliana Soares Vanderley<sup>58</sup>; Rosilene Felix Mamedes<sup>59</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Este estudo focaliza a “inclusão” como um desafio no processo de profissionalização de alunos com deficiência auditiva. Tal interesse emergiu a luz das observações e inquietações durante as atividades da disciplina de Estágio Curricular do curso de Tradutor/Intérprete de Libras. Através dessas observações, foi possível vivenciar os desafios que se impõem à prática pedagógica inclusiva, na sala de aula, relativa à profissionalização de estudantes com a referida deficiência.

Nesse momento, direcionamos o olhar para compreender como os próprios estudantes significam sua formação, partindo da inserção nos cursos regulares de Educação Profissionalizante.

O curso de Tradutor /Intérprete de Libras é oferecido pela Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra (ETEASD). Escola de Educação Profissional da Rede Estadual de PE, localizada na Praça General Abreu e Lima, no Centro da Cidade do Recife.

Partindo desse pressuposto o curso objetiva a formação do Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais, evidenciando um caráter ético, profissional, dinâmico, flexível, com suporte para atuar em vários campos da tradução educacional e outros.

Entre os profissionais que atuam na efetivação de práticas de educação inclusiva, encontra-se o Tradutor-Intérprete de língua de sinais (Libras/Português) (TILS). Conforme Decreto 5.626, ele é responsável pela acessibilidade linguística dos alunos surdos que frequentam parte da Educação Básica, Educação Profissional e Ensino Superior, interpretando do Português para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e vice-versa.

---

<sup>57</sup> Concluinte - Tradutor /Intérprete de LIBRAS – ETEASD.

<sup>58</sup> Graduada pelo curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Pós-graduanda em Língua Brasileira dos Sinais – LIBRAS pela SOCIESC.

<sup>59</sup> Mestra em Linguística- Doutoranda em Letras PPGL.

Segundo Quadros (2007, p.7) o tradutor /intérprete de Libras é considerado como “a pessoa que interpreta de uma da língua de sinais para outra língua, ou desta língua para uma determinada língua de sinais”.

O presente trabalho vem mostrar a realidade sociocultural enfrentada pela pessoa surda no curso profissionalizante. Para isso, traça algumas linhas importantes, a partir das lutas, enfrentando barreiras, estereotipo ainda arraigado no senso comum, até chegar às conquistas atuais.

Comentar e observar uma tradução/ interpretação na área de educação profissional, em uma instituição privada. Explorar a educação profissional de alunos Surdos no curso de soldagem; Investigar o papel das instituições e sua importância como contribuição e valorização dos surdos em relação à vida profissional que garanta a estes, o exercício da cidadania; Identificar os obstáculos que impedem alunos com deficiência auditiva e com surdez, a frequentar e continuar nos cursos técnicos e profissionalizantes.

A abordagem utilizada nessa pesquisa foi de natureza qualitativa, uma vez que enfatiza a caracterização, a compreensão e a interpretação dos fenômenos verificados no grupo, compreendendo ações que acontecem no ambiente e no seu contexto social (MOURA; FERREIRA, 1998).

O processo de investigação que norteou a temática da pesquisa situou-se na metodologia do estudo de caso, que nos permitiu o aprofundamento, restrição do campo e compreensão da realidade investigada. De acordo com Gil (2008, p.15), o estudo de caso caracteriza-se por ser um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento” e, conseqüentemente, a verticalização e o aprofundamento das informações sobre o contexto ou sujeito investigado, neste caso, especificamente utilizamos uma única turma regular, que se atende ao objetivo da pesquisa.

Assim, para este estudo investigou-se uma instituição da rede privada, que oferece cursos profissionalizantes da cidade do Cabo de Santo Agostinho, referência em educação profissional, situada na zona central da cidade. A instituição foi escolhida por critérios de conveniência, ou seja, pelo fato de atender pessoas com deficiência auditiva e abrir espaço para ser campo de pesquisa.

Participaram deste estudo, 06 estudantes com deficiência auditiva, do ano 2014, da modalidade profissionalizante, do curso de soldador, primeiro módulo, com idades entre 16 a 32 anos, como também a coordenadora.

A coleta de dados aconteceu por meio de observações, entrevistas com os participantes da pesquisa (alunos, discentes e a coordenadora do curso) e análise documental do plano de aula da docente. Segundo Gil (2008), o estudo de caso requer a utilização de múltiplas técnicas de dados, pois garante a profundidade necessária ao estudo de caso, bem como confere maior credibilidade aos resultados.

## **2 AS OBSERVAÇÕES**

Para esta pesquisa utiliza-se a observação assistemática, caracterizando-se pelo não estabelecimento de critérios prévios para os registros, bem como por ser do tipo não participativa, na qual o pesquisador atua à distância, sem participar como membro da situação (MOURA; FERREIRA, 1998). Empregamos o diário de bordo construído por meio de registros em forma de narrativa elaborada durante os momentos de observação, com comentários acrescentados posteriormente, no momento da releitura analítica e digitalização do material.

As observações foram realizadas com o objetivo de identificar e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos alunos em sala de aula e pelos profissionais que atuam no curso profissionalizante e que favorecem a aprendizagem da pessoa com deficiência Surda. Foram realizadas 59 observações na sala de aula regular e 01 visitas à sala da coordenação. No que se refere especificamente a esta última, buscamos obter esclarecimentos do responsável pelos núcleos de ensino acerca das deficiências atendidas pela escola, como a surdez.

Foram realizados questionários, que se caracterizam por apresentar um conjunto de perguntas fechadas elaboradas, em geral com o objetivo de reunir informações, dando ao entrevistador a facilidade de serem respondidas (MOURA-FERREIRA, 1998). A escolha do questionário justifica-se pelo interesse em obter ao máximo de informações possíveis, de forma a subsidiar a compreensão sobre das respostas dos sujeitos. Os questionários aconteceram individualmente com os participantes os estudantes Surdos do curso de soldagem e foram realizadas após o término das observações. Foi utilizado um questionário específico. (Ver Apêndice A)

A escola investigada funciona em três turnos, com oferta da modalidade de ensino Profissionalizante. A escola tem uma infraestrutura ampla, salas arejadas, respeitando as normas de acessibilidade, atendidas de acordo com a Lei nº 10.098, 19 de dezembro de

2000, contendo rampas em todas as entradas e saídas da escola, e banheiros masculino e feminino adaptados. A escola possui, ainda, 12 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 refeitório, 01 quadra para atividades esportivas, 01 biblioteca.

Em relação à equipe de Recursos Humanos, esta é composta por 02 gestoras, 02 professores, 02 coordenadores pedagógicos, auxiliares de serviços gerais.

Para analisar a aprendizagem dos estudantes da modalidade de ensino profissionalizante escola privada, recorreu-se à análise temática na perspectiva de Bardin (1977). Para tal, foram realizadas três etapas: (I) pré-análise (leitura flutuante), (II) exploração do material, (III) tratamento e apresentação dos resultados, esta última possibilitando uma análise criteriosa dos dados.

A primeira fase, de pré-análise, permitiu, através das leituras flutuantes, a compreensão dos textos e mensagens como também a construção de hipóteses provisórias sobre o objeto estudado, para serem inferidas posteriormente. Após a leitura dos registros de observação e das entrevistas, elencamos categorias com as características mais importantes do conteúdo, configurando-se, assim, na segunda etapa, ou seja, a exploração do material. Por fim, na terceira etapa, procuramos conhecer aquilo que está por trás das palavras (BARDIN, 1977).

A partir dos significados que emergiram das informações das diferentes fontes de dados (questionários e observações), que foram inter cruzadas, elaboraram-se as seguintes temáticas: (i) Educação Profissional (ii) Inclusão, Profissionalização e Mercado de Trabalho.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A transição do século XX para o XXI coincidiu com uma mudança paradigmática de grandes proporções em todo o mundo. Com isso houve grandes expansões inovadoras sobre a nova perspectiva de vida em sociedade, é iniciada a valorização da educação e posteriormente a educação profissional.

A relação trabalho x educação ganha força com o surgimento do capitalismo, onde a escola foi vista como um instrumento por excelência para viabilizar o conhecimento

necessário para execução de atividades. Neste contexto, as relações eram pautadas pelo o que o homem produzia e não por ser um processo natural.

De acordo com Saviani (2007), a Revolução Industrial provoca a incorporação das funções intelectuais no processo produtivo e a via para objetivar-se a generalização dessas funções na sociedade foi à escola, tanto que, os principais países organizaram sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica.

No Brasil a educação profissional ganha força na vigência do governo de Vargas, devido à entrada da industrialização e a necessidade de qualificação profissional. De fato, vivenciamos o momento em que a racionalização, eficiência e eficácia na produtividade de serviços, era algo indispensável. O cenário social é de um país em desenvolvimento, onde poucos têm acesso à educação, ao mesmo tempo em que visualiza na educação um caminho a ser promissor desse desenvolvimento.

Neste período a educação sofre mutações a fim de atrelar um novo currículo ao um novo perfil social. As reformas educacionais foram intensificadas, reestruturação do ensino, dentre elas houve a Reforma Capanema, onde notou-se a importância da educação para sociedade e a segregação entre o trabalho manual e trabalho intelectual. Tal Reforma se constituíam Leis Orgânicas, que organizavam os níveis de ensino que foram instituídas, em 1942. As Leis Orgânicas, segundo Romanelli (1999), ficaram assim estruturadas: 1. Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-lei 4.073 de 30/01/42; 2. Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-lei 4.244 de 09/04/42; 3. Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto-lei 6.141 de 28/12/43.

Os Decretos acima foram instituídos na gestão de Capanema, enquanto Vargas era Presidente da República. Após a queda de Vargas, a reforma continuou com o Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, no governo provisório de José Linhares, como se apresenta a seguir: 1. Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-lei 8.529 de 02/01/46; 2. Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-lei 8.530 de 02/01/46; 3. Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-lei 9.613 de 20/08/46.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola foi a última a ser editada, já no governo de Eurico Gaspar Dutra, tendo como Ministro Netto Campelo Junior. Somam-se a essa organização do ensino regular e profissional, a criação do SENAI, pelo Decreto-lei 4.048 de 22/01/42 e o SENAC, pelos Decretos-lei 8.621 e 8.622 de 10/01/46, tomadas como importantes ações, integradas à reforma, que lhe deram sustentáculo e seguiram a sua linha de pensamento. Os cursos profissionalizantes, voltados à realização de trabalhos

manuais, segundo a constituição de 1937, este modelo de ensino era destinado às camadas mais pobres.

Também a outra lei que respalda a Educação Profissional, esta, a mais importante, pois regulamenta o ensino em suas diversas áreas, trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que versa sobre a referida modalidade de ensino dizendo que “A educação profissional, dos objetivos da educação nacional, o cumprimento integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

Considera-se a proposta de investigação da referida lei e seus expostos, de suma importância na formação dos jovens e adultos e que compreende uma educação voltada para o mercado de trabalho, bem como a de estabelecimentos de políticas públicas mais justas visando à cidadania para todos.

### 3.2 INCLUSÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO

O trabalho sempre fez parte da história dos seres humanos, desde as épocas mais remotas esta ocupação já se fazia presente no cotidiano da humanidade. O trabalho hoje é algo que se constrói coletivamente, em busca de uma automação, sendo o mesmo algo que engrandece o ser humano. Segundo Albornoz (1994), o trabalho pode significar realizar uma obra que expresse o ser humano, que lhe dê reconhecimento social e permaneça além da sua vida, assim como também pode ser um esforço rotineiro e repetitivo sem liberdade e de incômodo inevitável.

Foi através do trabalho que foram sendo geradas as civilizações, assim como, foi se desenvolvendo e alcançando o nível em que se encontram, responsável pelo grande progresso da sociedade, o trabalho é visto como algo que gera conhecimentos, riqueza e desenvolvimento econômico, por este motivo se torna cada vez mais valorizado pela sociedade.

Levando em consideração a importância do trabalho para a sociedade, entra então a participação dos deficientes, que buscam sua autonomia financeira, através do processo de profissionalização. Hoje, procura-se desviar o viés assistencialista e cuidados excludentes para possibilitar aos deficientes auditivos e Surdos a inclusão efetiva, estes passarão a ser pessoas que traçarão seus próprios destinos e não serão meros beneficiários de uma política de assistência social, percebe-se aqui o direito de ir e vir, de estudar, trabalhar e se qualificar, inclusão de fato, inerentes a qualquer cidadão, deficiente ou não.

Outro ponto importante e crucial no desafio da educação do surdo no Ensino Profissionalizante é o aspecto relacionado à aprendizagem, segundo Fiorani (2008) afirma que um maior comprometimento e uma maior dedicação do aluno no decorrer do curso, propiciam uma maior probabilidade de aprendizagem. É preciso incentivo e estímulo da instituição para que esses alunos participem de forma atuante, direta e continuada, oferecer subsídios para esta permanência é imprescindível, um bom exemplo de estímulo é a participação de forma homogênea desses alunos em sala de aula, tanto na prática como na teoria, sendo cobrados igualmente a todos os outros estudantes, estes precisam estar inseridos na sociedade sempre. Nesse sentido várias ações buscam dar apoio aos alunos, incentivo a sua permanência no curso e estímulo à sua participação nas atividades desenvolvidas. Uma dessas ações é a busca do envolvimento e apoio das famílias dos alunos no processo. Pais e responsáveis são chamados a participar do processo através de encontros regulares onde o desenvolvimento do curso e a própria inclusão dos surdos na escola profissionalizante e no mercado de trabalho são abordados.

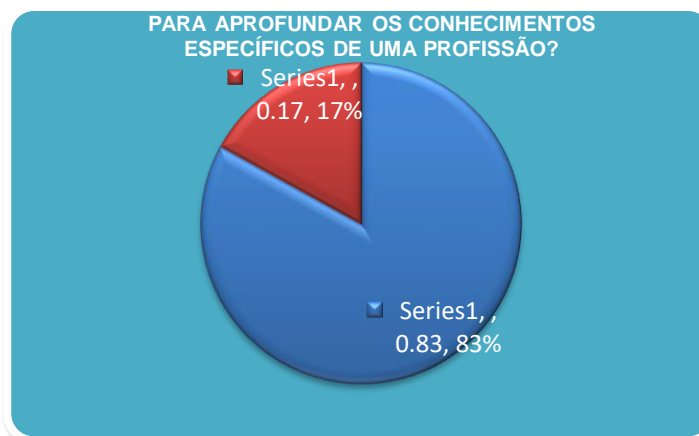
Também não menos importante é a divulgação da existência desses alunos entre os outros cursos, a instituição dá palestras e mostra como é o desenvolvimento dos surdos na escola, sem dúvidas, a instituição se preocupa com a inserção do surdo tanto nos cursos como no mercado de trabalho.

### 3.3 PESQUISA FECHADA (DISCUSSÕES DOS RESULTADOS)

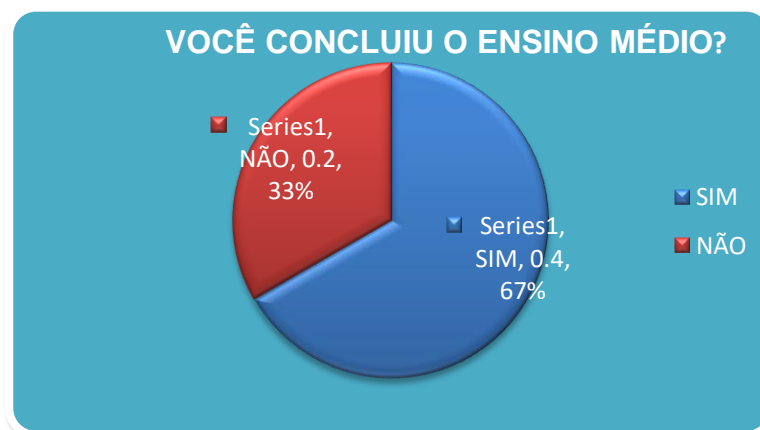
Foram realizados 60 dias de visita na escola no período compreendido entre abril e junho de 2014, na referida escola no Cabo de Santo Agostinho que é pioneira no campo de Educação Profissional, nela os participantes estão matriculados (alunos e profissionais). O objetivo é verificar a dinâmica da sala de aula, bem como se constitui o processo de aprendizagem desses sujeitos na formação profissionalizante.

0,17% dos alunos optaram por fazer o curso porque gostam da instituição de ensino, os demais, 0,83% optaram por fazer o curso porque querem se aprofundar nos conhecimentos específicos de uma profissão, conforme indicação no gráfico abaixo:





Dos 6 (seis) discentes entrevistados 0,67% já concluíram o Ensino Médio e os outros 0,33% estão em fase de formação no supracitado anteriormente, conforme gráfico abaixo:



Ao término da execução do questionário pode-se analisar aspectos positivos e negativos, os positivos foram em relação à convivência dos surdos com os ouvintes dentro de um mesmo espaço, sendo ela considerada satisfatória e a assimilação dos assuntos e práticas abordadas em sala de aula que contemplaram a todos da mesma forma. No caso da negativa, trata-se apenas da não adequação do curso por parte de alguns surdos e alguns problemas de comunicação, pois havia alunos que não se identificava com a língua. Segundo Skliar:

O fracasso educacional dos surdos está diretamente ligado à falta de compreensão e de produção dos significados da língua oral, o analfabetismo

massivo, a mínima proporção de surdos que têm acesso a estudos de ensino superior, a falta de qualificação profissional para o trabalho etc.

Em nosso cotidiano, o termo “inclusão” é usado com o significado de fazer parte, inserir, introduzir. É empregado por muitos sujeitos fazendo analogia à nova terminologia da inclusão social. Neste trabalho, parte-se da compreensão que a Inclusão, em seu sentido mais amplo, diz respeito ao processo de cidadania, direitos e obrigações civis e políticas que todos os membros de uma sociedade deveriam ter, não apenas formalmente, mas como realidade de suas vidas (SASSAKI, 2006; BAPTISTA, 2005). Devemos considerar o processo sócio histórico pelo qual se configurou a trajetória das deficiências, até a implantação do que, hoje, percebemos sobre política inclusivista.

Historicamente, as pessoas com deficiência, independente da especificidade, eram vistas de forma marginalizada pelos sujeitos ditos “normais” e, por muitos anos, foram rotuladas pelo seu “defeito”, como incapazes de viver em comunidade, ou seja, incapazes de ter uma vida plena, além de serem rotulados com termos pejorativos.

Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais. Na era cristã, segundo Pessotti (1984), o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido (MIRANDA, 2003, p.02)

Sabe-se que cada sujeito possui características próprias, não existindo simetria entre as pessoas. Ser deficiente não significa que o sujeito seja incapaz de realizar algo, mas o coloca como uma pessoa que se desenvolve de outra maneira, em outro tempo. Para Vygotsky (2008), a deficiência nada mais é que uma perda ou insuficiência orgânica dos órgãos físicos e sensoriais.

Hoje, compreende-se que o conceito de deficiência foi decorrente do campo das ciências sociais e psicológicas e que seu desenvolvimento se deu lentamente. Primeiramente, a concepção sobre as pessoas com deficiência seguia o modelo médico, ou seja, as intervenções eram voltadas à reabilitação do sujeito a fim de adequá-los ao padrão das sociedades. Posteriormente, a ênfase foi sobre a de integração, que surgiu com a finalidade de suprimir a prática excludente em que as pessoas com deficiência foram

submetidas por vários séculos e, com ela, o conceito de normatização, que deveria propiciar ao sujeito deficiente o convívio no meio social.

Da integração ao modelo inclusivista atual, foi um passo mais rápido e o qual reconhece a pessoa deficiente como um cidadão. De acordo com Sasaki (2006, p.39), a inclusão social é o “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

É nesse contexto de inclusão social que o termo inclusão é tomado, muitas vezes, por modismo, realizando-se a transcrição da palavra e não do sentido. De acordo com Sasaki (2006, p. 42), “algumas pessoas utilizam o termo inclusão, significando modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e cidadania”.

Para que se compreenda a ideia de inclusão (ato ou efeito de incluir-se), devem-se identificar as políticas educacionais mais pertinentes ao tema e adota-lás para sanar ou mediar o processo, visto que estão situadas no contexto social e político atual.

Uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação, de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam. (BRASIL, 2005, p.08).

Sendo assim, deve-se ter em mente que os desafios e dificuldades estão relacionados com a estrutura de sociedade na qual estamos inseridas. Sabe-se que, o ser diferente é um ponto de discussão entre os sujeitos, até os dias atuais. A ideologia é a ocultação da verdade dos fatos e que ao mesmo tempo, nos torna míope. É dessa miopia que precisamos ter medo. (FREIRE, 1996, p. 125).

Durante muito tempo, as pessoas que nasciam com características ditas “anormais”, muitas vezes eram consideradas demônios, aberração da natureza e acreditava-se que tais pessoas não poderiam ser educadas. Assim,

O movimento de inclusão tem origens que decorrem dos limites nos processos de identificação dos sujeitos com necessidades educativas especiais; das

críticas aos mecanismos excludentes da escola em geral e, em particular, das alternativas paralelas de atendimento, com proposições pedagógicas que tendiam a minimizar os desafios propostos aos alunos; das transformações nas concepções de alternativas de intervenção em educação e saúde. A evolução desse movimento mostra uma tendência que mantém e atualiza princípios norteadores de uma educação “ampla”, propondo a inclusão escolar. (BAPTISTA, 2005, p. 18).

A Constituição Federal de 1988 apresenta como princípio fundamental a dignidade da pessoa humana e, por conseguinte, o exercício da cidadania. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB-, nº 9.394/96, por sua vez, diz que a educação especial, modalidade de educação escolar (Decreto 3.298– 20/12/1999 artigo 24, parágrafo 1º), é um processo educacional definido em uma proposta pedagógica que busca assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir serviços educacionais comuns.

Destacando o campo educacional como um campo essencial para o desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos, após a Declaração de Salamanca, passou-se a ressaltar a necessidade e urgência de:

[...] Operacionalizar a inclusão escolar – de modo que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade – é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos. (BRASIL, 2001a, p.11).

Na escola inclusiva, o processo educativo é entendido como um seguimento social em que todas as pessoas podem aprender e se inserir na comunidade. A escola é vista como um espaço de transformação e quebra de paradigmas, em que o foco é a prática pedagógica que valoriza as diversidades e as potencialidades dos sujeitos.

Prioste, Raiça e Machado (2006) argumentam que a educação da pessoa com deficiência, tem sido um desafio para os educadores, provocados a reverem suas práticas para lidarem com essa realidade. Isto, aliado a uma postura de questionamento sobre a escola, que também precisa ser revista para atender às demandas dos estudantes com e sem deficiência. Percebe-se, então, uma preocupação voltada à aprendizagem de todos, de forma a garantir a aprendizagem, o desenvolvendo e o estabelecimento de relações

interpessoais do aluno com deficiência e os demais alunos inseridos nas salas de aulas. Isto com o intuito de promover um ambiente de harmonia e de aprendizagens múltiplas, seja em relação à linguagem, à matemática ou à arte.

#### **4 TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO COMENTADA**

Sabe-se que a ação de interpretar e traduzir tem por objetivo a transposição de significados e sentidos para que o “outro” possa compreender o que está sendo falado em determinado momento. Sendo assim, a presente tradução comentada é objeto da disciplina do relatório Estágio Curricular de tradução/interpretação em Libras e tem por objetivo analisar as dificuldades enfrentadas pelo Tradutor/ Intérprete de Libras em sua área de atuação, como também servirá para relatos do referido, Término de Conclusão de Curso (TCC).

A tradução comentada com descrição e análise processual de um artigo intitulado Formação Educacional e Cidadania: a inclusão de surdos no mercado de trabalho produção textual dos autores: Marcos Gonçalves da Silva e seu referido orientador Prof. Msc. Thiago Nunes Soares. O referido artigo está em língua portuguesa (língua fonte - É a língua que o intérprete ouve ou vê para, a partir dela, fazer a tradução e interpretação para a outra língua, a língua alvo). Com uma linguagem objetiva e do gênero textual artigo científico, descrito neste trabalho como texto de partida para a nossa tradução em Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), (Língua alvo - É a língua na qual será feita a tradução ou interpretação). Resultando em um texto vídeo gravado e traduzido em Libras que será apresentado e gravado numa mídia de DVD.

Buscou-se então realizar um mapeamento dos caminhos que nortearam nosso trabalho como: levantamento de biografias, análise do texto; para a apresentação e gravação do artigo em libras, os tradutores escolheram diferentes vestimentas como citações de autores, uso-se duas cores distintas para indicar à mudança de pensamento a cor azul e preta para redigir a ideia central do artigo.

Portanto, entendemos que ao realizarmos uma tradução comentada se faz necessária cautela e fidelidade ao texto escrito (português) para a Libras, já que envolve o uso de duas Línguas. Alves, Magalhães e Pagano (2000) defendem:

A ideia de levar o tradutor em formação a desenvolver estratégias de tradução está imbuída do espírito de conscientizá-lo da complexidade do processo tradutório e da necessidade de monitorar suas ações e examinar com cuidado as decisões tomadas ao longo do processo tradutório. A conscientização deste tradutor envolve um redimensionamento do conceito de aprender, o qual passa a demandar que o aprendiz se torne diretamente responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. Em outras palavras, espera-se que o aprendiz se torne autônomo para escolher o caminho mais adequado, para selecionar e gerenciar as ações que melhor respondam a seus interesses e necessidades e para buscar formas de apreensão e utilização de conhecimentos que sejam mais apropriadas ao seu estilo individual de aprendizagem.

Assim, César (1999) ressalta que a tradução comentada pode ser encarada como algo fundamentalmente técnico, mas que na verdade, seus comentários são conduzidos pelo conteúdo, e muitas vezes tendem a se concentrar nos trechos em que o discurso se intensifica, sendo assim, o tradutor sente uma maior necessidade de explicá-los. Sendo assim, ao realizarmos esse trabalho nos colocou um desafio, pois o texto escrito pode-se considerar uma ideia estática, onde não se tem como questionar algo ou alguém na hora da tradução.

A dupla teve dificuldades em identificar na Libras, palavras que fazem parte do vocabulário da Língua Portuguesa referindo-se à norma culta, como também a busca por novos sinais que tivesse o mesmo significado do texto fonte. Foi feito assim, uso da metalinguagem-explorando como é a propriedade que a língua permite de voltar-se para si mesma, podemos ampliar o significado do termo quando encontramos um tipo de linguagem (tema) que se remete a ele próprio.

Estratégias utilizadas como adequar o sentido do texto, nos colocou a perceber a necessidade do profissional que trabalha com tradução, pois em alguns momentos percebemos como é árduo este tipo de trabalho.

Portanto, realizar este trabalho não foi fácil, o tempo, habilidade e a reflexão de expor a ideia do texto, como também organizar todas as etapas para gravação do DVD. Mas, compreendemos que o desafio, ampliou os conhecimentos tanto na Libras, e visualização de atuação profissional no universo acadêmico .

#### 4.1 ANÁLISE DE CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICAS

A tradução/interpretação comentada será feita por análises linguísticas, semântica, morfológica das imagens, sua equivalência em Língua Portuguesa (LP), *SignWriting* e posteriormente os devidos comentários.

#### **4.1.1 Sistema fonético da Libras**

O sistema de transcrição fonética das Libras, com a contribuição de Lucinda Ferreira Brito, é uma das mais importantes na estrutura gramatical da Libras, os símbolos convencionados e sua estrutura gramatical original e assim apresenta-se a partir das convenções:

- a) Os sinais da Libras são representados por palavras da LP em letras maiúsculas:

Ex.: BRASILEIRA, INDÍCIOS, PRODUTIVO

- b) Sinal único traduzido por duas ou mais palavras em LP, é representada por palavras correspondentes e separada por hífen:

Ex.: PODER- NÃO “não poder”; GOSTAR-NÃO “não gostar”

- c) Datilologia (alfabeto manual) usada para expressar nome das pessoas, localidades e palavras que não exista sinais, é representada pela palavra, separada letra por letra por hífen:

Ex.: B-R-A-S-I-L, I-R-R-E-G-U-L-A-R, A-T-Í-P-I-C-A

- d) Sinais soletrados com datilologia dos sinais é representado em itálico; uma vez que passaram a pertencer a LIBRAS por empréstimo da LP:

Ex.: M-S-C “mestre”, C-F “Constituição Federal”

- e) Gênero (feminino/masculino) e número (plural): por não possuir desinências para gênero e número, o sinal representado por palavra da língua portuguesa que possui essas marcas é determinada por símbolo @:

Ex.: LUT@, CONQUIST@, HUMAN@

- f) Tradução da LIBRAS: serão utilizadas usando aspas (“ ”) para tradução da LIBRAS para o Português:

Ex.: CURSO TÉCNICO OU PROFISSIONAL VOCÊ OPTAR? “Você optou por curso técnico ou profissional?”

- g) Sinal composto por dois ou mais sinais será representado por duas ou mais palavras, com a idéia de uma única coisa, separadas pelo símbolo ^:

Ex.: CASA ^ ESTUDAR “escola”

#### **4.1.2 Parâmetros da Libras**

Na LIBRAS, o termo sinal é usado para designar o mesmo que a palavra ou o item lexical como é nomeado nas línguas oral-auditivas. Os sinais são formados pela combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, que pode ser parte do corpo ou em espaço neutro (onde não se toca em nenhum lugar do corpo). O conjunto destas combinações são chamados de parâmetros da LIBRAS e são 5, respectivamente:

- a) Configuração de mão (CM): São formas das mãos, podendo ser datilologia (alfabeto Manual) ou outras formas feitas pelas mãos, pode ser um marcador de gênero.



- b) **Locação (L) ou Referenciação:** É o local onde incide a mão, esta pode então tocar ou não partes do corpo, caracterizando espaço ou não tocando partes do corpo, neste caso chama-se espaço neutro, pode ser também uma marca de concordância verbal com o advérbio de lugar.
  
- c) **Movimento (M):** Os sinais na LIBRAS podem ou não apresentar movimento, pode ser também um advérbio.

Segundo Quadros e Karnopp, sobre o movimento na LIBRAS: “O movimento pode ser definido como um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de fonemas e direções. Desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso e os movimentos direcionais de espaço.” (QUADROS. KARNOPP. p. 54, 2002).

- d) **Orientação (O):** Os sinais podem apresentar direção ou inversão e podem também apresentar ideia de oposição, contrariedade ou concordância número-pessoal.
  
- e) **Expressões Manuais e Não Manuais (EM e EMN):** São expressões da face ou com movimentos do corpo que podem diferenciar ou definir significados, podendo traduzir também vários sentimentos.

#### **4.1.3 Processo de Formação dos Sinais**

Na Libras, como já explicitado antes, os sinais são formados por parâmetros, e também, são compostos por unidades mínimas que têm significados, alterações e combinações. Existem dois tipos: os infixos e os sufixos.

**Infixos:** ocorre simultaneamente entre a raiz, movimento e expressões manuais e não manuais. **Sufixo:** no caso dos verbos se incorporam para modificação da raiz, o verbo possui um determinado movimento e significado, porém finaliza-se com movimento contrário que neste caso transforma-se em antônimo, podendo constituir a negativa do sinal.

O léxico da Libras refere-se ao conjunto de sinais que formam as palavras, com estrutura diferente destas em línguas orais, pois não são articuladas, de forma linear, suas unidades mínimas sonoras - fonemas, e sim por unidades mínimas espaciais.

#### **4.1.4 Estrutura Gramatical da Libras**

##### *4.1.4.1 Fonética: sons da fala*

Esta parte dos estudos linguísticos objetiva investigar aspectos da fonética articulatória e fornecer subsídios para o entendimento da produção dos sons da fala e a forma de transcrição desses sons. A fonética é a parte da gramática que estuda as particularidades dos fonemas, ou seja, as variações que podem ocorrer na realização dos fonemas. A fonética, segundo Cagliari (2002), descreve os sons, explicitando quais mecanismos e processos de produção de fala estão envolvidos em um determinado segmento da cadeia sonora da fala. Em outras palavras, Silva (1999, p. 23) define fonética como a “ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana”.

A fonética e a fonologia devem estar entrelaçadas, uma necessita da outra, sendo assim, a fonética é responsável pela interpretação dos resultados da fonologia, já que essa é interpretativa.

##### *4.1.4.2 Fonologia*

Segundo KARNOPP, os segmentos consonantais e vocálicos organizam-se em estruturas silábicas formando palavras possíveis em uma determinada língua. Um dos objetivos centrais da fonêmica/ fonologia é fornecer aos usuários o instrumento para conversão da língua oral em língua escrita.

Ela estuda os sons e suas representações gráficas da linguagem humana, os fonemas e as sílabas que formam os vocábulos ou palavras. Estuda também o comportamento dos fonemas de uma língua, tornando-os como unidades sonoras, capaz de criar diferenças e significados.

Apresentaremos a seguir uma explanação teórica do modelo de análise fonêmica, conforme descrito em Silva (1999).

#### *4.1.4.3 Fonemas e alofones*

“Um dos objetivos de uma análise fonêmica é definir quais são os sons de uma língua que têm valor distintivo (servem para distinguir palavras). Sons que estejam em oposição – por exemplo [f] e [v] em “faca” e “vaca” – são caracterizados como unidades fonêmicas distintas e são denominadas fonemas.” (Silva 1999, p. 126).

Algumas palavras, no entanto, não possuem sinais ainda determinados pela comunidade surda, a datilologia é um método utilizado para ajudar nesse contexto, é a soletração feita com as mãos que representam as letras do alfabeto na Libras. Por isso a datilologia em nenhum momento deve ser confundida com a língua de sinais, esta, é um código que para cada letra exige um sinal, ela é mais usada para compor nome de pessoas, localidades e palavras que não possuem sinais específicos ou quando uma pessoa não conhece ou não sabe o sinal correspondente a palavra e ajuda para que o surdo entenda do que se fala.

Figura 03 - Metalinguagem



Fonte: Acervo das autoras (2020)

#### **4.1.5 Variações Linguísticas**

A linguística, ao estudar qualquer comunidade que usa uma língua, constata, de imediato, a existência de diversidade ou de variação, ou seja, a comunidade lingüística (no caso aqui investigado, a comunidade de surdos) se caracteriza pelo emprego de

diferentes modos de usar a língua de sinais. A essas diferentes maneiras de fazer sinais, utiliza-se a denominação de “variedades lingüísticas”.

As variações Linguísticas ocorrem também na LIBRAS, como em qualquer outra língua e nesta não poderia ser diferente. Deve - se deixar esclarecido que a Língua Brasileira de Sinais não são as mesmas no mundo, elas se diferenciam sim, a Língua de Sinais Americana (ASL) é diferente da Língua de Sinais Britânica (BSL), a Língua de Sinais Portuguesa (LSP) da LIBRAS e etc. Também é sabido que as variações podem ocorrer de lugar para lugar (variações regionais), e de comunidade para comunidade ( variações sociais), como vejamos nas imagens a seguir, respectivamente:

Linguística significa de acordo com Perini, “uma tentativa de descrever e compreender um fenômeno muito misterioso: uma pessoa pode comunicar a outras certas ideias através de sinais sensorialmente perceptíveis. Em outras palavras, é o estudo dos códigos usados pelas pessoas para se comunicarem, e da capacidade inata que nos permite levar a efeito essa atividade”.

Na Libras, lingüística é bem definida por Quadros e Karnopp (2004) “como a área que se preocupa com a natureza da linguagem e comunicação”.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscou-se neste estudo, investigar o papel da instituição e sua importância como contribuição e valorização dos surdos em relação à vida profissional que garanta a estes, o exercício da cidadania. Os resultados indicaram a coragem, garra e vontade de aprender uma nova profissão, por todos os surdos do curso de soldagem. Esta experiência imensurável que aponta a verdadeira inclusão e inserção no curso para formação desses estudantes no mercado de trabalho, onde todos passam por processos de aprendizagem de forma homogênea. Observa-se que existem muitos desafios e dificuldades a serem enfrentados na concretização de um curso de soldagem, como também em vários outros, com a participação de alunos surdos, estudantes esses, que apresentam uma deficiência, mas do que isso, uma língua específica.

Nesse processo, segundo especialmente os alunos investigados, a consideração dos aprendizados onde a Libras, língua usada para comunicação entre eles é ainda objeto de estudos muito recentes, e, portanto, ainda pouco compreendida pela sociedade em geral. Também vale salientar que são poucos os docentes que dominam uma metodologia

que contemple de forma singular a todos os alunos e a falta de experiência prática para atender a esta realidade. Assim, medidas foram tomadas para o acesso dos alunos surdos dentro da sala de aula, como a atuação do Intérprete de Libras para mediar comunicação entre os docentes e discentes.

Assim, sendo a interrelação entre as disciplinas do curso de soldagem, dentre elas: Língua Portuguesa, Qualidade, Meio Ambiente e Saúde, e Segurança, embasadas numa exploração lexical entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS, foi antes de tudo, discutidos sinais entre o Intérprete e os surdos, já que para muitas dessas áreas existia sinais específicos e ainda sem representação pela comunidade surda e ou outro meio como o da pesquisa em livros para apresentação desses sinais.

Os assuntos de uma disciplina específica em sua totalidade foram essenciais para o desenvolvimento dos alunos, não foram presenciados preconceitos, barreiras ou dificuldades que afastasse os surdos do foco maior do curso que era a permanência, assiduidade, troca de conhecimentos, aprendizado e inserção destes no mercado de trabalho.

Mesmo com a regulamentação de leis, ainda existe muita disputa e polêmica entre surdos e ouvintes na sociedade, quanto à atuação no mercado de trabalho, polêmica esta, que de forma alguma tira o direito de que pessoas com deficiência acessem aos conhecimentos de uma educação profissional e mostrem que têm capacidades iguais aos ouvintes.

Há ainda, muito caminho a ser percorrido, precisa-se de profissionais capacitados que trabalhe uma boa didática, metodologia que contemple a todos e possam garantir o acesso pleno aos conhecimentos socialmente compartilhados. Além disso, precisa-se de políticas públicas mais profundas que almeje a inclusão verdadeira e não apenas que ponham os surdos dentro de uma sala de aula sem os devidos respaldos para entendimento dos assuntos abordados, existem muitos tópicos a serem discutidos e conquistados.

Assim, podemos concluir que os surdos lutam por algo que promova sua inserção no mercado de trabalho com mudanças favoráveis, mudanças estas que promova a identidade cultural, mão de obra qualificada, o acesso à boa qualidade de vida e se tornem profissionais formados que atuem em vários segmentos do mercado de trabalho, exercendo funções inerentes a todos os seres humanos, sem distinção e limitações.

Deste modo, espera-se que através de pesquisas como estas auxiliem outros profissionais, Pedagogos, Professores, Colaboradores e incentivem novas áreas de conhecimento, que não estanke na educação profissional, mas que parta a outras instâncias como a da universidade, ampliando assim o conhecimento acadêmico.

## REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana. **O Que É Trabalho**. 6ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. **Lei Estadual nº 2883 de 06.01.1998**. Autoriza o Poder Executivo a criar a carreira de intérprete para deficientes auditivos. Disponível em: [www.mesquita.rj.gov.br/.../legislaÇÃo%20estadual%5B1%5D.doc](http://www.mesquita.rj.gov.br/.../legislaÇÃo%20estadual%5B1%5D.doc) [acessado em 08/12/2013].
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Lei 9394 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação. [Portal. mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf). Acesso em 26/06/2014.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002
- CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem & outras metas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CESAR, Ana Cristina. **Crítica e tradução**. São Paulo: Ática, 1999.
- CAPOVILLA, Fernando Cezar; RAPHAEL, Walkiria Duarte; **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue Língua de Sinais Brasileira**; vol. II – SP – 2006.
- FREIRE. Paulo, **Pedagogia do oprimido** (São Paulo: Paz e Terra, 2009, 39ª edição)
- FIORANI, L. A.; ARAUJO, V. M. Estudo da relação entre a dedicação dos alunos e resultados obtidos em disciplinas do curso de graduação em engenharia civil. In: **XXXVI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia - COBENGE 2008**. ABENGE, São Paulo, 2008.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- KARNOPP, Lodenir B.; QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. 1. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- \_\_\_\_\_, Lodenir B. **Fonética e fonologia**. Apostila do curso de Letras-Libras-licenciatura e bacharelado.
- \_\_\_\_\_, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais**

surdos. Porto Alegre, PUC: Dissertação de Mestrado, 1994.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. 2003. Disponível em <[www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf)>. Acesso em 25 abril. 2014.

MOURA, Maria Lucia S.de; FERREIRA, Maria Cristina; PAINE, Patrícia Ann. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000.

PERINI, Mário A. **Sobre língua, linguagem e linguística** –uma entrevista com Mário A. Perini- Universidade Federal de Minas Gerais. Acesso em 12/07/2014.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E; FRANCON, M, A, S. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 23. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Thaís C. **Fonética e fonologia do português**. São Paulo: Contexto, 2001

\_\_\_\_\_, Thaís C. **Exercícios de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2003.

SKLIAR, Carlos; **A Surdez, um olhar sobre as diferenças**. 3ª edição; ed. Mediação – Porto Alegre – RS – 2005.

## **ESTUDO SOBRE SITUAÇÕES, CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO ESTRESSE NO EXERCÍCIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Charlene de Lima Alexandre da Silva<sup>60</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

Este artigo prima por discutir sobre os problemas enfrentados pelos docentes em sua prática diária no exercício de sua profissão e apresenta estudo sobre situações, causas e consequências do estresse no exercício docente na educação infantil.

Além disso, as condições físicas, a valorização do profissional em termos remunerativos e de condições adequadas de trabalho (estrutura física e funcional, quantidade de alunos por sala, relação com a família, relações funcionais, material didático inadequado, tempo para planejamento, acompanhamento da gestão etc) pode comprometer a saúde do professor. As exigências externas sobre o trabalho do processo, os contratos precários, o clima relacional, podem ser outros fatores a ser considerados como desencadeadores do estresse na profissão docente.

Diante disso, essa pesquisa será guiada pela seguinte questão: Quais fatores levam docentes a níveis de estresse capazes de interferir em sua prática pedagógica?

A sobrecarga da diversidade de competências a serem desenvolvidas nesta modalidade educacional, as condições físicas, a valorização do profissional, as exigências, o clima relacional dentre outros fatores são causadores do estresse profissional. A limitação de práticas docentes impostas pela falta de estrutura física e psicológica no ambiente de trabalho.

Têm por objetivos: I) Identificar situações, causas e consequências do estresse no exercício docente na Educação Infantil. II) Evidenciar situações específicas da educação infantil que impactam na saúde do docente. III) Identificar causas estruturais físicas e funcionais, bem como, psicológicas que atuam como fatores para o estresse docente na educação Infantil. IV) Detectar situações de afastamento, desmotivação, desequilíbrio emocional que repercutem diretamente no desenvolvimento deste processo.

Pontuando a grande importância deste nível de ensino no processo educacional do sujeito, buscamos identificar situações de afastamento, desmotivação, desequilíbrio

---

<sup>60</sup> Concluinte - Tradutor /Intérprete de LIBRAS – ETEASD.



emocional que repercutem diretamente no desenvolvimento deste processo. Prejuízos emocionais, físicos, funcionais e psicológicos causados aos docentes, conseqüentemente resultam em prejuízos no processo cognitivo e social dos discentes.

A tensão causada pela indiscutível responsabilidade do educar e cuidar, exigidas neste nível de ensino, nos remeteu a analisar a falta de estrutura psicológica do professor da educação infantil, para a realização desta atividade como uma causa significativa do estresse docente.

Esta pesquisa proporcionará uma tomada de consciência de situações, muitas vezes camufladas por algum período, que resultam em prejuízos vastos e, não raros, irreparáveis. O reconhecimento de possíveis causas poderá nos estimular subsídios para atenuar os efeitos negativos e significativos do estresse docente no processo educacional e social dos atores envolvidos.

Como profissionais da Educação, envolvidos neste processo com múltiplas possibilidades, nosso direcionamento é em busca de conhecimentos mais profundos do estresse docente, norteados pelo anseio e necessidade de um exercício da docência pleno e digno.

## **2 OBJETIVOS**

- Identificar situações, causas e conseqüências do estresse no exercício docente na Educação Infantil.
- Evidenciar situações específicas da educação infantil que impactam na saúde do docente.
- Identificar causas estruturais físicas e funcionais, bem como, psicológicas que atuam como fatores para o estresse docente na educação Infantil.
- Detectar situações de afastamento, desmotivação, desequilíbrio emocional que repercutem diretamente no desenvolvimento deste processo.

### **3 REFERÊNCIAL TEÓRICO**

A educação infantil, primeira etapa do processo de ensino-aprendizagem do sujeito objetiva o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança. Desde 1998, seguindo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, delega a esta etapa da educação básica a responsabilidade docente de cuidar e educar com ênfase no desenvolvimento integral da criança.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, no capítulo II, seção II, artigo 29 que trata da Educação Infantil e afirma que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, 9394/96, seção II, art.29).

Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Constituição de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido. Nela constam vários parágrafos que focam a educação infantil, em seu artigo (208, IV) e diz que “é dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

Em consonância com a legislação, o Ministério da Educação publicou, em 1998, dois anos após a aprovação da LDB, os documentos “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” A educação infantil recebeu um destaque na nova LDB, inexistente nas legislações anteriores. É tratada na Seção II, do capítulo II (Da Educação Básica), nos seguintes termos: Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A LDB traz uma posição clara contra as práticas de alguns sistemas e instituições que retêm as crianças na pré-escola até que se alfabetizem, impedindo seu acesso ao ensino fundamental aos sete anos.

Os problemas recorrentes de conflitos nas escolas, estresses contínuos na relação professor-prática, decorrem, não raro, de problemas sócios econômicos, famílias desestruturadas que, de certa forma, não conseguem dar suporte necessário para a formação dos seus filhos, não conseguem transmitir para os filhos a compreensão necessária sobre o que é educação.

O desafio para o docente está em dinamizar suas aulas com os problemas que aparecem, pesquisas mostram que de 30% a 40% de suas aulas, o professor precisa parar para corrigir falhas, criar ambientes favoráveis de aprendizado. Cresce o acúmulo de insatisfações, cobranças e desestímulo.

É evidente que esses problemas e inquietação que afetam não só o docente, como também os discentes, o professor chega à escola e encontra comportamentos diferentes, chorosos, indiferentes, depressivos, cabisbaixo, exausto, frustrados. Segundo Reinhold (2002), ao estresse do professor, menciona que,

O estresse refere-se a uma síndrome de respostas a sentimentos negativos, que geralmente acompanhadas de mudanças fisiológicas e bioquímicas, potencialmente patogênicas, resultantes de aspectos do trabalho do professor e mediadas pela percepção de que as exigências profissionais constituem uma ameaça à sua autoestima ou bem-estar.

Quando essa problemática é identificada e pode ser trabalhada com o diálogo, seria o melhor caminho. Contudo, o problema é o crescimento dos conflitos e a falta de instrumentos das instituições de ensino em detectar e corrigir esses problemas. Há professores que adquirem inúmeros tipos de patologias, existem alguns docentes que se ausentam dias, semanas, meses afastados de suas atividades, alguns adquirem depressões profundas e diversas fobias. Outros apresentam um quadro tão problemático que desenvolve a Síndrome de Burnout – que se trata de um distúrbio psicológico que se apresenta com o desgaste físico e mental intenso, em decorrência de uma vida profissional desgastante.

Outro ponto importante está nas exigências por partes dos órgãos de regulamentação e secretarias de educação do Estado quando da cobrança de indicadores, isto, muitas vezes, tira o foco do professor que precisa dar conta de inúmeras

responsabilidades. Sufocados por essa exigência educacional imposta em sua prática, como também, uma gestão descompromissada, deficitária no diálogo com os educadores e articulação funcional.

Paro (2002), discorre sobre a escola de hoje, moderna e globalizada, onde se adapta ao contexto escolar, professores e gestores por sua vez, não se entendem, pois têm dificuldades em aceitar e cumprir regras, por isso, entram em conflitos com a administração escolar, pois se sentem explorados, por um processo de educação capitalista, onde infelizmente se afeta direto a educação.

Para sanar esses problemas, tanto a secretaria como a administração escolar deve pautar seus trabalhos no diálogo com os professores, outro fato importante é colocar em prática a gestão democrática entre as partes e trabalhar o Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas, somente assim se pode convergir interesses, dirimir conflitos e estimular a autonomia por partes de todos os envolvidos. De forma alguma se pode pensar em escola sem problemas e sem conflitos, já que estas em sua maioria estão inseridas em comunidades onde existem divergências e contradições.

O estresse faz parte do cotidiano de uma sociedade globalizada, o ambiente de trabalho é um lugar que, sem dúvidas, mais acarreta essa problemática, pois é um lugar de grande permanência. Tratando-se do ambiente escolar, manifesta-se com maior frequência, por ser um ambiente altamente adverso.

Sendo assim, os docentes precisam estar atentos para apresentar um trabalho de qualidade. A dupla jornada e a falta de tempo para se cuidar acarretam prejuízos em sua saúde física e emocional, refletindo em seus alunos em sala de aula. Isso deve ser evitado. Um docente saudável e estimulado promove um ambiente de bem estar e uma sintonia agradável com seus discentes, razão de existir de uma instituição educacional.

Em Souza (2002) lê-se que "todos os que são professores conhecem essa experiência devastadora: ser profissional e psiquicamente demolido por crianças ou jovens que os destituem do lugar de professores, não pelo fracasso, mas pela ausência, pela recusa em entrar no jogo da escola" (p.109). E tanto Souza quanto Almeida (2000) alertam para o fato de que ao se sentir socialmente abandonado, o professor não renuncia facilmente aos seus sintomas, que adquirem o estatuto de um mal-estar assistido, com todas as "vantagens" e "benefícios" daí advindo e deles fazendo uso.

É necessária a garantia do direito dos alunos em estudar, mas é imprescindível que o professor esteja em boas condições para oferecer uma aula envolvente, que realmente alcance os objetivos que são propostos.

#### **4 METODOLOGIA**

Em concordância com as ações pretendidas nas etapas de investigação desta pesquisa, a metodologia se dará pelo método hipotético-dedutivo. A percepção do frequente estresse docente na educação infantil, bem como, o desconhecimento das causas e consequências mais frequentes nos impulsionou a formulação de hipóteses e investigação de tal ocorrência.

Neste contexto, há adequação de procedimento monográfico, pois, focaremos grupo de indivíduos (docentes), condições funcionais, sociais e psicológicas deste, “O método monográfico consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos e comunidades, com a finalidade de obter generalizações.” (Lakatos, E M e Marconi, M A, 2003, p.108).

Este projeto de pesquisa aborda situações, causas e consequências do estresse docente na Educação Infantil, utilizando amostra, para sua realização, 05 (cinco) unidades educacionais municipais da cidade do Recife. Profissionais da docência serão questionados, 1 (um) em cada unidade educacional, quanto às condições, realizações e expectativas do exercício docente. A observação das atividades rotineiras no período de 10 (dez) dias completou os estudos pretendidos.

Através deste projeto buscamos pesquisar situações, causas e consequências do nível de estresse docente na educação infantil. Quanto aos objetivos a pesquisa está classificada do tipo descritiva e também explicativa. Descritiva, pois segundo Gil (2002, p.42):

Tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, no estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma das suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Então, inicialmente descreveremos situações que podem levar o docente a desenvolver situações de estresse na educação infantil. Portanto, nos trará os fatores que contribuem para o desenvolvimento da situação acima citada, cada vez mais comum, relacionar situações, causas e identificar as consequências.

É também explicativa, pois, como afirma Gil, (2002, p.42): “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas”.

Sendo assim, sobre este aspecto, permite que fatos e fenômenos sejam observados e interpretados de maneira mais ampla. Quanto aos procedimentos teóricos, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo, que de acordo com Gil (2002, p.53):

focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagens e fotografias.

Assim sendo, este se desenvolverá através da observação e acompanhamento das atividades e situações docentes nas unidades educacionais e aplicação de questionários com os sujeitos em questão, buscando um conhecimento mais profundo sobre as condições de trabalho e como, estas, podem acarretar estresse.

Portanto, a pesquisa se desenvolverá na observação de uma comunidade de trabalho, ou seja, uma atividade humana e percepção de explicações e interpretações do grupo estudado (GIL, 2002, p. 52).

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As docentes, amostra foco dessa pesquisa, em sua totalidade, possuem consciência do real significado de educar e cuidar associados e que os dois concorrem para o objetivo do desenvolvimento integral da criança. Todas realizam suas atividades norteadas pela máxima que o desenvolvimento e construção do processo ensino-aprendizagem baseada

nos referenciais curriculares, associados a cuidados básicos, contribuem para apropriação de ferramentas fundamentais de desenvolvimento e autonomia. Vieira (1999), afirma:

Se torna muito importante reconhecer quais são os objetivos que se deseja alcançar com a criança, pois eles orientarão as ações: se são os objetivos de cuidar e educar, a formação de seus profissionais deve também assegurar essas facetas, aliando as questões pedagógicas com as questões ligadas à higiene, alimentação e cuidados em geral (...) e ambas se relacionam às dimensões afetivas, ética e estética da prática educativa. (VIEIRA, 1999, p.36).

A falta de envolvimento dos pais foi pontuada, por 20% das profissionais, como um dos entraves no processo de desenvolvimento das crianças, bem como, um desgaste emocional e estrutural do processo. Eles têm uma grande dificuldade em entender a inegável importância desta etapa no desenvolvimento psíquico e motor de seus filhos. Parolim (2007, p. 14) destaca que: “sabemos que a família está precisando da parceria das escolas, que ela sozinha não dá conta da educação e socialização dos filhos”. Acrescentam as professoras, “as posturas familiares são adversas às atividades rotineiras e pedagógicas adotadas na escola para com os alunos, isto, provoca prejuízos inevitáveis em suas aprendizagens”.

A formação acadêmica é componente de suma importância. Todas as profissionais pesquisadas possuem formação adequada para atuarem nesta etapa do ensino regular. São graduadas em Pedagogia e especializadas em temas afins. Porém, 40%, destas, salientam dificuldades em fazer uma ponte entre o teórico e a prática. Afirmam que o curso de Pedagogia é muito teórico e apresentam embaraço em desenvolver os conceitos na prática do dia a dia.

Diante dos fatos apresentados é interessante o que afirma Saviani (2008),

O que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo. E o que se põe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a "prática" sem teoria e o verbalismo é "teoria" sem prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo. Portanto, o objeto da pedagogia é a práxis educativa, vale dizer, a unidade teoria-prática.

As dificuldades encontradas no cotidiano desses atores são diversas. Não seria o curso ou a própria academia a única formadora, já que se devem unir as duas vertentes do

curso, a teoria e a prática. Seria até ingênuo de pensar que toda área do conhecimento se desenvolveria apenas na universidade ou no curso de magistério. Conforme as palavras do Perrenoud (2002, p. 50),

Seria absurdo esperar que uma formação inicial, por mais completa que fosse, pudesse antecipar todas as situações que um professor encontraria em algum momento do exercício de sua profissão e oferecer-lhe todos os conhecimentos e as competências que, algum dia, poderiam ser úteis a ele. Em diversos estágios, todos os professores são autodidatas, condenados, em parte, a aprender seu ofício na prática cotidiana.

As problemáticas apresentadas pelos docentes foram inúmeras. As relatadas por 100% dos profissionais na pesquisa: Estrutura física (espaço de sala de aula, recreação e atividades) e funcional (profissionais de apoio) inadequadas, falta de material didático adequado para a educação infantil, quantitativos de adultos/ crianças, em sala de aula, impróprios. Estas situações limitam as atividades rotineiras e pedagógicas, elevam o nível de estresse, bem como, acarretam prejuízos na construção do processo ensino-aprendizagem. Libâneo (2001) em suas palavras, já percebia as dificuldades nas escolas, esses empecilhos velhos corriqueiros, e afirmava que,

Diante dessas exigências, a escola precisa oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual. É este o desafio que se põe à educação escolar neste final de século.

Ainda das dificuldades que influenciam negativamente o processo educacional, 20 % das entrevistadas, salientam o descaso da Rede com esta etapa do ensino básico, por insistirem numa visão prioritariamente assistencialista. Como primícias para o poder público, vale salientar o que afirma Ávila (2002) acerca do direito à educação na primeira etapa da vida: “A creche é o espaço do cuidado e da educação indissociados e indissociáveis. O cuidado e a educação são, na esfera pública, o direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos.” (ÁVILA, 2002, p.126).

A violência crescente nas comunidades, onde as unidades educacionais estão inseridas, é vista por 40 % dos componentes desta pesquisa como outro fator negativo. A



presença de pais problemáticos, reproduções comportamentais dos alunos, de sua vivência fora da unidade interferem no cotidiano da escola e no processo ensino-aprendizagem.

Gestão descompromissada é ponto relevante para 60% dos docentes, aqui considerados, como um profundo ponto de desgaste profissional. Por falta de justa atuação, o gestor ausente e descompromissado proporciona um acúmulo de responsabilidades nos docentes, bem como, quebra a articulação de um bom funcionamento entre os profissionais envolvidos em todo o processo e desnorteia o real sentido da escola na formação de sujeitos de direito. Como afirma Libâneo: “A escola é uma organização em sentido amplo, uma “unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, e que opera através de estruturas e processos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição” (Libâneo, 2005, p.77).

As profissionais, em sua totalidade, afirmam não encontrar um campo de atuação colaborativo. Todas as dificuldades são comunicadas, mas são falas sem “eco”. Elas continuam e as cobranças também. A principal preocupação dos gestores, cobrados pelo sistema é o atendimento do maior número possível de crianças. Quantidades em alta e qualidade unicamente responsabilidade do docente.

Cobrança de metas a serem atingidas foi lembrada por 20% das docentes, como mais um desgaste no processo, bem como a desvalorização salarial. Pontuada por 100%. Diante desta desarticulação de ações, todas docentes assumem uma postura solitária, e independente, trabalhando com adaptações para oferecer o maior número de possibilidades no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes.

As questionadas lamentam os prejuízos causados aos alunos, afirmando, nelas mesmas, o desgaste físico e mental, bem como, a cansativa luta contra a desmotivação. Expectativas de melhoras, 40% colocam não terem.

Todas as docentes já desenvolveram algum tipo de patologia resultantes da rotina profissional, 80% já tiveram períodos de afastamento. Problemas psicológicos e físicos foram pontuados, porém, todos relacionados ao psíquico. Mudanças de comportamentos, dores de cabeça, dores físicas, insônias, reflexos no relacionamento com os colegas e princípio de depressão foram os motivos citados dos afastamentos. As demais, 20%, mantiveram-se no exercício profissional, contudo, fazem uso de medicamentos (ansiolíticos).

Como reflexo destas questões patológicas no exercício profissional, 80% das pesquisadas relatam falta de estímulo para o trabalho, dificuldades de relacionamento

com alunos e colegas, tristeza por não desenvolver todo o trabalho pertinente, desmotivação para criar, interagir e brincar, fatores estes, tão importantes nesta etapa. No entanto 20% dizem conseguir mecanismos para manutenção de uma prática docente satisfatória.

Para os discentes, a pesquisa questionada, aponta prejuízos no desenvolvimento de suas competências, a falta de espaço limita atividades motoras. Material didático inadequado diminui a oferta de atividades. A oscilação no emocional, bem como, o afastamento das docentes prejudica o planejamento pedagógico, a rotina e a sequência didática, conseqüentemente o desenvolvimento educacional das crianças. Quando do afastamento docente, na maioria das vezes, não são substituídos, sendo o trabalho delegado a pessoas não capacitadas. Assim sendo, vale salientar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

As instituições de Educação Infantil devem definir em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (Resolução nº022/98, artigo 3º inciso III).

Somados todos os fatores relevantes, respondidos às questões, nesta pesquisa observou-se, “*in loco*”, um desgaste físico e emocional resultante do embate entre todas as competências a serem desenvolvidas nesta etapa educacional e as condições inadequadas de trabalho que o sistema oferece.

Os docentes procuram manter a rotina que envolve atividades pedagógicas, físicas e básicas. A cada dificuldade, que não são poucas, ocorre um inevitável desgaste nas relações, no desempenho e no emocional de todos. Não raro, foram observadas situações de estresse por falta de material, planejamento comprometido por falta de recursos internos, como: descaso e até ausência da gestão, funcionários de apoio insuficiente, falta de material didático ou inadequado. E externos: transportes para passeios, desinteresse dos pais etc.. Acrescentados a todos esses desgastes, as cobranças por metas quantitativas e quase nenhum apoio por parte do sistema, elevam consideravelmente os níveis de estresse para os docentes. Como pontua Nunes Sobrinho (p. 82),

O estresse ocupacional constitui-se em uma: [...] experiência extremamente desagradável, associada a sentimentos de hostilidade, tensão, ansiedade, frustração e depressão, desencadeados por estressores localizados no ambiente

de trabalho. Os fatores contribuintes para o estresse ocupacional vão desde as características individuais de cada trabalhador, passando pelo estilo de relacionamento social no ambiente de trabalho e pelo clima organizacional, até as condições gerais nas quais o trabalho é executado.

Os profissionais, por vezes, se mostram irritados, outros, desmotivados, ainda, isolados, tentando realizar as atividades e atingir os objetivos definidos. Ocorre um desgaste crescente, advindo de um acúmulo de insatisfação, cobranças e descaso.

Esta pesquisa nos possibilitou a visão clara da falta de entrelaçamento de ações em torno dos referenciais curriculares para com esta etapa de ensino.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação infantil é de primordial importância na vida escolar do discente como a primeira etapa educacional de sua vida. Nesta, a transdisciplinaridade, o desenvolvimento psicomotor, a autonomia, trabalhados de maneira eficaz e pertinente possibilitam às crianças o desenvolvimento de competências que serão primordiais e decisivas em seu desempenho nas demais etapas do ensino regular, bem como, em outras modalidades de ensino.

O docente na Educação Infantil é peça fundamental na mediação do desenvolvimento de competências e construção de saberes dos discentes. Para tanto, formação, capacitação e condições de trabalho são primordiais para o desenvolvimento das atividades condizentes a este processo ensino-aprendizagem.

O conhecimento e observância dos profissionais em questão sobre as referências curriculares para esta etapa da educação, o justo e provedor desempenho junto aos discentes, demandam condições estruturais, funcionais e didático-pedagógicas indispensáveis. Assim sendo, negligenciar um ou vários componentes deste processo, somar, ainda, às cobranças de metas e resultados, acarretam situações de estresse com desastrosas consequências.

O interesse e tentativa dos docentes na execução e manutenção do planejamento pedagógico, da oferta de possibilidades, do desenvolvimento de competências dentro do processo ensino-aprendizagem dos discentes, nas unidades educacionais pesquisadas, apontam para o embate entre o necessário e o possível. Nesta perspectiva, os docentes são expostos a circunstâncias visivelmente estressantes, resultando em situações inteiramente

adversas ao processo educacional, bem como, em prejuízos físicos, emocionais e funcionais para os mesmos. Como consequência, todo o processo é influenciado negativamente. Professores desmotivados, estressados, afetados patologicamente e discentes prejudicados no desenvolvimento de suas competências.

## **REFERÊNCIAS**

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de Crianças Pequeninhas e o Cuidar e Educar. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP.** Dissertação (Mestrado Educação) UNICAMP, 2002.

BENCINE, R. **Estresse O (ex) inimigo número 1 do professor.** In: **Revista Nova Escola ab/2005.** Disponível no site: <<http://www.novaescola.com.br>>. Acesso em: 26/12/2014.

BRASIL. **Educação Infantil: Responsabilidade docente no desenvolvimento do indivíduo em seus aspectos físicos, afetivo, intelectual, linguístico e social.** <http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/261educacao-infantil.html>. Acesso em 20/12/2014.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB nº 022 de 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em 22/12/2014.

\_\_\_\_\_. Lei 9394 de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação.** Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf). Acesso em 26/12/2014.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 398/2005- **Comissão Especial de Educação Infantil. Conselho Estadual de Educação.** Estado do Rio Grande do Sul.

DIAS DA SILVA, M. A. **Quem ama não adoce: o papel das emoções na prevenção e cura das doenças.** São Paulo: Best Seller, 1993, cap. III.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2002.

KUHLMANN JR., Moyses. **Historias da educação infantil brasileira.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo-SP.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola. Teoria e Prática.** Goiânia: Alternativa, 2005.

- LIMA, R. O Professor e o Estresse. **Revista Universidade e Sociedade**. Ano 13, Número 17, Junho/98, p. 35 a 39.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: 4ª Edição. Editora Atlas, 1992.
- SOBRINHO, F. P. Nunes. O Stress do professor do ensino fundamental: O enfoque da Ergonomia. In: LIPP, M. E. N (Org.) **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2006.
- OLIVEIRA, A. D. Silva. As Condições do Trabalho na Educação Infantil: Os desafios para os profissionais docentes. Art. 24p. **IV EDIPE- Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. 2011. Salvador-BH.
- PARO, V. H. **Administração Escolar: Introdução à crítica**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Pais e Educadores: quem tem tempo de educar?** Porto Alegre: Mediação, 2007.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e Razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PINTO, M. F. Noronha, DUARTE, A. M. Cancelli e VIEIRA, L. M. Fraga. **O trabalho docente na Educação Infantil Pública em Belo Horizonte**. Art. 18f. 2012. Belo Horizonte - MG.
- REINHOLD, H. H. Stress Ocupacional do Professor. Em M. E. N. Lipp (Org.), **Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco**. Campinas, SP: Papirus. 1996.
- SEABRA, Karla e SOUZA, Sandra. **Educação infantil 1, módulo 1 e 2**. FUNDAÇÃO CECIERJ Consórcio CEDERJ. Rio de Janeiro-RJ.
- VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional de educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Revista quadrimestral**, Faculdade de Educação Unicamp. V.10, n.1, p.28-39, março. 1999.

## A HOMOGENEIDADE MORFOLÓGICA DO SUBSTANTIVO DA LÍNGUA PORTUGUESA E NA LIBRAS

Natália Helena Nery e Silva<sup>61</sup>; Rosenice de Lima Gabriel<sup>62</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

#### 1.1 OBJETO DE ESTUDO

Segundo Vogeley e Andrade (2010), a composição da linguagem se dá por alguns aspectos gramaticais, sendo estes: fonético, fonológico, sintático, semântico, pragmático e morfológico. Discorreremos neste trabalho sobre a morfologia o qual prevê a formação da palavra e para tanto escolhemos a classe do substantivo, a partir das suas regras formais, a fim de identificar os aspectos de flexão: gênero, número e grau, tendo em vista a norma culta que a escrita prediz com suas regras formais.

Para darmos início a este trabalho, buscaremos uma fundamentação teórica que possa contribuir com a construção epistemológica, somada a observação do processo de formação das palavras substantivas na língua portuguesa, comparando-a, inclusive, com a LIBRAS, objeto de estudo de uma das autoras.

O conceito de homogeneidade neste trabalho não está relacionado a língua enquanto capacidade humana, pois corroboramos com Marcurchi (2007), quando diz que a mesma é heterogênea, no entanto, visamos apresentá-lo no sentido de uniformidade, das regras que estes substantivos possuem no campo de formação das palavras, ou seja, no seu o campo morfológico.

Ao partir do viés gramático, a palavra morfologia, é originada do grego “*morphê*” (morfo = forma) e (log(os)+ia = estudo), assim, a mesma compreende o estudo das formas e, conforme afirma Luft (1989), (LUFT, 1989, p.71), a classifica como a "disciplina que se ocupa do sistema morfológico da língua, do aspecto formal das palavras". Esta definição está de acordo com a gramática prescritiva, pois conforme Almeida (1983), tal campo analisa as palavras quanto a sua estrutura e formação; quanto às suas flexões e quanto à sua classificação.

Corroborando com tais autores, Monteiro (1991) afirma: "a morfologia trata da estrutura e dos processos de flexão e formação das palavras. Cabe-lhe ainda, segundo as

---

<sup>61</sup> Mestranda em Linguística e Ensino – Universidade Federal da Paraíba

<sup>62</sup> Mestranda em Linguística e Ensino – Universidade Federal da Paraíba

gramáticas, a tarefa de classificar os vocábulos." (MONTEIRO, 1991, p. 203).

Isto posto, compreendemos que a morfologia é capaz de analisar o substantivo, suas estruturas, seus processos de flexões, formações das palavras além de classificá-las.

A priori, faz-se necessário, compreendermos a diferença entre classes e funções gramaticais, assim, Fernandes (2010) busca distinguir da seguinte forma:

Analisando-se os conceitos acima, não se pode confundir classe gramatical com função. Sendo que as classes gramaticais são encontradas pelas desinências características ou pelo sentido dêitico, também se tem a função que é obtida pelo critério sintático, dependendo qual a função praticada pelo vocábulo no sintagma, pela semelhança entre os termos da frase. (FERNANDES, 2010, p.3)

Compreendendo tais definições, analisamos a primeira classe que corresponde ao nome, ou seja, o substantivo, a partir deste ponto, discorreremos sobre a flexão do substantivo em seu aspecto homogêneo, ou seja, seu padrão formal da língua portuguesa, na escrita.

O autor Sacconi (1990) define substantivo como “O substantivo é o nome de todos os seres que existem ou que imaginamos existir”. (SACONNI, 1990, p. 124).

Sendo assim, substantivos estão subdivididos na seguinte classificação: comum, próprio, coletivo, abstrato, concreto, composto, simples, derivado e primitivo. Este ainda pode sofrer flexões e esta que iremos detalhar a seguir, primariamente na língua portuguesa e posteriormente iremos ver seu comportamento na Libras.

Desse modo, a fim de compreendermos com mais clarezas os conceitos e as particularidades pertencentes aos substantivos da língua portuguesa, e na língua objeto do estudo de uma das autoras detalharemos a seguir como ocorrem as flexões dos substantivos.

## 1.2 FLEXÃO DO SUBSTANTIVO

Como sabemos, os substantivos podem flexionar-se em gênero (masculino e feminino), número (singular e plural) e grau (diminutivo e aumentativo). Comumente utilizamos essas variações.

No tocante ao gênero, os substantivos podem fazer referência à seres, sejam eles dotados de sexo ou não. Vejamos: o cachorro, a cachorra, a mesa, o celular e o lápis. Os substantivos masculinos geralmente são formados com a marcação pelos seguintes

artigos: “o”; “os”; “um”; “uns”. No entanto os substantivos femininos geralmente são precedidos dos artigos a seguir: “a”; “as”; “uma”; “umas”.

Até mesmo alguns substantivos referentes a animais ou pessoas apresentam uma discrepância entre gênero e sexo: ‘cônjuge’, por exemplo, sempre será uma palavra masculina, ainda que o termo esteja se referindo a uma pessoa do sexo feminino.

Em casos que não seja possível diferenciar os substantivos quanto ao gênero, como é o caso dos substantivos “dentista, capitalista, gerente”, em que não está explícito, o artigo é fundamental para marcar o gênero, ou seja, o termo está se referindo ao sexo feminino ou masculino. Os substantivos ainda, podem ser de dois gêneros os uniformes e biformes. Os uniformes são os que têm uma única forma para ambos os gêneros, como vimos no exemplo anterior, “dentista, capitalista, gerente” entre outros, que é comuns-de-dois gêneros.

Os substantivos biformes possuem muitas variações. Alguns autores destacam as seguintes terminações para os substantivos biformes a maioria que tem suas terminologias em: “o” e “a”, “ão” ou “ã”, “or”, “ês”, “l” e “z” ou pelas sílabas “esa”, “essa” e “isa” e algumas outras formações que não se encaixam em absolutamente nenhum desses grupos. Podem apresentar formação irregular, como: ateu, ator, avô. Assim, a marcação do gênero feminino é feita respectivamente da seguinte forma: ateia, atriz, avó.

Por último, os substantivos biformes apresentam significações morfológica e semanticamente a exemplo de: "Antônio é o cabeça do negócio" (chefe); "A minha cabeça está doendo" (parte do corpo);

### 1.3 FLEXÃO DE NÚMERO

A flexão substantiva de número diz respeito ao singular ou plural. Geralmente o plural é marcado com a inclusão da letra ‘s’ no fim das palavras, todavia, existem exceções. Vejamos alguns exemplos: Meninos e Meninas.

Vejamos agora os que possuem exceções os que terminam com as letras “al”, “el”, “ol” e “ul”. Assim para flexioná-los devemos trocar a letra “l” por “is”. Como exemplo temos: Papel – papéis; jornal – jornais; azul – azuis.

Existem ainda casos de exceções, aqueles cujas últimas letras são “r” e “z”. Assim para fazer a flexão deve-se adicionar o sufixo “es”: Dor – dores; cruz – cruzes.

Somado a isto, as variações para as paroxítonas terminadas em “s” e “x”, marcado apenas por artigo quando necessário. Exemplo: "o xérox" e “os xérox” "o lápis, “os lápis”;



Todavia, as oxítonas terminadas em “s” para formar plural acrescentam-se o sufixo ‘es’, por exemplo, “país” - “países”. Já os terminados em “n” formam plural com “es” ou “s”. Exemplo: “pólen” e “pólenes”. Os que terminam em “m”, flexionam-se com “ens”. Exemplo: “armazém” que vira “armazéns”. Por fim, os que terminam em “ão” pode flexionar no plural em “ões”, “ães” ou “ãos”. Existe também a flexão dos substantivos compostos, os quais têm regras específicas.

#### 1.4 FLEXÃO DE GRAU

A flexão de grau no substantivo, relaciona-se a identificação da grandeza de um determinado substantivo. Os substantivos que possuem grau aumentativo e diminutivo.

A seguir, vejamos exemplos de algumas flexões dos substantivos quanto ao grau:  
Homem - Hominho- Homão

Como podemos observar, graficamente a formação de palavras substantivas na língua portuguesa obedece a uma regra estabelecida nesta língua. Assim, não existe correlação perfeita, a exemplo dos substantivos, suas classes, tipos e flexões com outras línguas, a exemplo da Libras. Todavia, o universal que é aproveitado nesta classe é o seu conceito, ou seja, em ambas as línguas o substantivo é o nome dado a seres, coisas e pessoas.

## **2 A RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO: O ASPECTO MORFOLÓGICO DO SUBSTANTIVO NA LIBRAS**

Conforme Quadros e Karnopp, (2004), a Libras é uma língua, e, como tal, assim possui todos os aspectos linguísticos, com estrutura gramatical própria. Todavia, uma das diferenças marcadas entre as línguas de sinais, como é o caso da Libras e das línguas orais, a exemplo da língua portuguesa, é perceptível principalmente no que concerne às modalidades, ou seja, a produção e percepção, enquanto a Libras é produzida com as mãos e percebida com os olhos enquanto a língua portuguesa é produzida com o aparelho fonador e percebida com os ouvidos.

Outra característica distintiva da Libras para língua portuguesa é que esta é ágrafa, assim, a mesma só pode ser transcrita na língua portuguesa, ou seja, para esta é adotado o método utilizado por pesquisadores da área denominado de “sistema de notação de palavras”, o qual consiste no ato de transcrição do sinal para a língua portuguesa na

utilização de itens lexicais na língua portuguesa em letras maiúsculas, caso seja um sinal composto, além das palavras serem formadas em letras maiúsculas, as mesmas são interligadas por um hífen.

Na Libras, o conceito de morfologia se encontra com os conceitos aplicados a o mesmo aspecto linguístico na língua portuguesa, ou seja, conforme Quadros e Karnopp, (2004), compreende a formação de palavras, que são constituídas pela união dos parâmetros fonológicos.

Os substantivos em produções feitas por pessoas surdas, na modalidade escrita, conforme estudos de Oliveira e Costa (2017), tem grande representatividade, pois conforme constataram, estas são compostas em sua maioria por substantivos, o que corresponde a 59,21%. Desse modo, percebemos a importância do substantivo também para a produção escrita por sujeitos com surdez, e assim se faz importante que além de dominá-los em sua língua materna, é importante compreendê-los na língua portuguesa, na modalidade escrita .

As flexões de gêneros na Libras são marcadas por composição, ou seja, o substantivo é acompanhado por um sinal o qual identifica e mais um outro sinal que é produzido após este para marcar o gênero, ou seja, se é masculino ou feminino, vejamos produzido pela autora para exemplificar: MENINx-HOMEM (menino) MENINx-MULHER (menina).

Já as flexões de número nessa língua, são formadas por intensificadores que são produzidos simultaneamente com as expressões faciais e a repetição do movimento que compõem o substantivo e dependendo do contexto este substantivo ao ser pluralizado, pode tornar-se um coletivo, exemplo:

Imagem 01 - Árvore



Fonte: Youtube (2019)

Imagem 02 - Floresta



Fonte: Youtube (2019)

As regras para flexão do grau do substantivo na Libras também são marcadas pela intensificação das expressões faciais, assume um valor prosódico e são produzidas simultaneamente com o parâmetro fonológico movimento o que dará proporção ao grau que está sendo falado.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como vimos, o aspecto linguístico morfológico está presente tanto na língua portuguesa, quanto na Libras, assim como o conceito de substantivo, encontra-se em conceitos e afasta-se quando se trata da especificidade pertinente a cada uma destas.

No entanto, os aspectos homogêneos condizentes às regras que necessitam ser estabelecidas neste processo de formação de palavras, cada língua possui a sua, o que não inferioriza não uma destas, porém só fortalece suas particularidades linguísticas.

Assim, nosso trabalho elegeu o léxico como fator importante nessa transição, sendo o substantivo uma classe de maior relevância por trazer em si a capacidade de nomear a realidade desconhecida na segunda língua.

Através da análise das flexões, também é possível antever seu funcionamento, quanto às marcações de gênero, número e grau, além de analisarmos como se dá o processo de formação das palavras na língua portuguesa e na Libras. Sendo este, um assunto relevante a ser trabalhado em todos os níveis de ensino desta língua, até mesmo com crianças nas séries iniciais que ainda não tenham conhecimento das classes de palavras gramaticais, mas já possuam em sua gramática universal os parâmetros de gênero, número consolidados, estes vocabulários serem ampliados.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, N. M. de. **Gramática metódica da Língua Portuguesa**. 32<sup>a</sup> ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

CÂMARA JUNIOR, J. M. **Dicionário de Lingüística e Gramática**. 17<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1990

FARIAS, M. B.; CAVALCANTE, M.C. *et al.* (Org). **Língua portuguesa e LIBRAS: teorias e prática 1** – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010

FERNANDES, G. da C. Costa (2010). **Morfologia e seus conceitos**. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/conceitos-morfologia/40276> Acesso em: 17 Jun 2019

LUFT, C. P. **Novo Manual de Português: Gramática, Ortografia oficial, Redação e Literatura**. 5<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1989.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MONTEIRO, J. L. **Morfologia Portuguesa**. 3<sup>a</sup> ed. Campinas - SP, Pontes, 1991

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. **ArtMed**: Porto Alegre, 2004.

Link da imagem 1: <https://www.youtube.com/watch?v=LzmwY5oH5Mo> pesquisa : 01/08/2019. Link da imagem 2: <https://www.youtube.com/watch?v=DzYXXXrdrEE> pesquisa : 01/08/2019.

## **INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Maria das Graças da Silva Aquino<sup>63</sup>; Janilda Ferreira da Silva<sup>64</sup>; Robéria Gonçalves dos Santos<sup>65</sup>; Vanessa da Silva Balbino<sup>66</sup>; Rosilene Felix Mamedes<sup>67</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

O direito ao acesso e à continuidade escolar estão assegurados em nossa Constituição desde 1988, sendo para todos. No entanto, somente nos últimos anos, tem se trabalhado mais enfaticamente em nossa sociedade a construção da cultura inclusiva. Essa perspectiva da inclusão se dá tanto no sentido de incluir sujeitos - que antes estavam fora de alcance das escolas - quanto no sentido de tornar a inclusão objeto de políticas públicas e assim fomentar de fato a inclusão desses sujeitos.

No âmbito educativo, restritamente nas salas de aulas, as políticas educativas inclusivas introduziram inúmeros estudantes em salas de aulas ditas “regulares”. Esta perspectiva se baseou nos direitos dos sujeitos de conviverem em sociedade de forma mais harmoniosa com o intuito de desmistificar processos discriminatórios. Assim posto, as discussões voltam-se para a forma como esse público específico (alunos com deficiência) foi recebido nas salas de aulas, tanto pelos professores como por seus pares.

Desse modo, no interior de nossas perspectivas analíticas, a formação docente emerge como campo essencial de debates. Tal realidade torna necessário que o educador esteja preparado para ofertar tanto um ambiente acolhedor de aprendizagem e desenvolvimento a esses estudantes. Para tanto, o planejamento pedagógico deve ser fluído, flexível e, principalmente, personalizado de acordo com as reais necessidades e potencialidades dos estudantes.

Toma-se então, como objeto de pesquisa, as metodologias de intervenções pedagógicas especializadas. Nessa direção, o objetivo da pesquisa consiste em perceberem como professores do ensino fundamental da modalidade EJA realizam suas intervenções pedagógicas com estudantes que apresentam problemas de aprendizagens.

---

<sup>63</sup>Mestranda em Ciência da Educação Faculdade Alpha <sup>63</sup> Especialista em Língua Portuguesa, Faculdade de Formação de Professores – FAMASUL.

<sup>64</sup>Mestranda em Ciência da Educação Faculdade Alpha - PE, Especialista em Matemática, Graduada em Matemática- Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul.

<sup>65</sup>Mestranda em Ciências da Educação Faculdade Alpha - PE, Especialista em Pedagogia e Letras – graduada em psicopedagogia e Letras – Universidade Estadual Vale do Aracaju - FAESC – Faculdade São Luiz.

<sup>66</sup>Mestre em Diversidade e Inclusão Universidade Federal Fluminense.

<sup>67</sup>Professora Orientadora: Mestre em Linguística, Doutoranda em letras- Ppgl-UFPB.

A problemática que segue a discussão consiste em identificar como as intervenções pedagógicas dos professores podem incluir ou excluir os alunos com limitações intelectuais em sua permanência na escola e sua inclusão no mercado de trabalho.

## **2 METODOLOGIA**

Esta pesquisa tem cunho qualitativo. Segundo Minayo (2004), essa abordagem trabalha com o universo de significados que corresponde aos elementos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A pesquisa, nesse sentido, toma como pressuposto metodológico, cujo foco é a construção de conhecimentos amplos. Este considera as características significativas dos eventos da vida real a partir de uma perspectiva integrativa (YIN, 2015, p.2).

O estudo contou como procedimentos de coleta de dados:

- a) Revisão da literatura;
- b) Entrevistas semiestruturadas com professores da EJA;
- c) Entrevistas semiestruturadas com alunos com deficiência intelectual matriculados na quarta fase da EJA;
- d) O local de coleta é a uma escola municipal da cidade de Joaquim Nabuco, Pernambuco, localizada na região Nordeste do Brasil.

Para a construção da revisão de literatura foi realizada uma ampla pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES. Para encontrar os trabalhos, usou-se o descritor “deficiência intelectual”. Para a seleção do material, primeiro houve a leitura, exclusão ou inclusão dos resumos e, em seguida, organizou-se um conjunto de questões relacionadas ao tema estudado para compor a entrevista com os professores. A análise dos dados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que a define como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, P. 47).

Os dados foram estruturados a partir das categorias:

1. Inclusão Intelectual na EJA;
2. Metodologias Interventivas;
3. Inclusão no mercado de Trabalho.

Conforme Oliveira (2006), quanto à inclusão profissional de jovens e adultos com deficiência, é visível a complexidade de fatores políticos e sociais para a efetiva inclusão desse público no mercado de trabalho, o que conseqüentemente, expõe a dependência desses cidadãos na vida adulta.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E VYGOTSKY**

Entende-se como deficiência as diferenças sobre as quais foram atribuídas determinadas significações de limitação no desenvolvimento. Vygotsky (1989) considera que a deficiência não se constitui um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, a deficiência intelectual pode ser denominada como transtorno neuropsiquiátrico e sua principal característica é o QI abaixo de 70.

Pessoas com deficiência intelectual podem processar as informações mais lentamente, o que implica algumas limitações nas áreas de comunicação, habilidades sociais e dentre outras com maior ênfase no rendimento escolar. Dentre alguns tipos de deficiência intelectual, podemos citar:

- Síndrome do X frágil - uma condição genética causada por uma mutação, ou seja, alteração na estrutura do DNA no cromossomo X;
- Síndrome de Down - uma desordem genética que ocorre quando alguém nasce com uma duplicação do cromossomo 21 em seu DNA. Podem apresentar atraso no desenvolvimento;
- Síndrome do álcool fetal - refere-se a condições pela exposição do feto ao álcool.

Embora a deficiência intelectual possa indicar limitações no desenvolvimento e no processo de aprendizagem. Na visão dialética do real, a deficiência é colocada no prisma de que se existem problemas também há possibilidades. A ideia se aplica na seguinte dialética: ao passo que a deficiência enfraquece o organismo e age como uma força negativa, por outro lado, age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo (VIGOTSKY, 1989).

A partir dessa colocação, percebe-se como a plasticidade, ou seja, a capacidade de adaptação e transformação do organismo na busca por processos adaptativos, deu

origem ao que Vygotsky chama de formação da compensação - ou superação. Assim, com base em seus estudos, a inteligência ou o desenvolvimento intelectual/cognitivo não é estático, mas se constitui em uma construção dinâmica.

Portanto, para que ocorram aprendizagens significativas, as intervenções devem considerar as trocas do indivíduo com o objeto de conhecimento. Essas trocas são relativas ao agir sobre esses objetos de conhecimento. Dito isso, emergem a mediação remetida à intervenção dos sujeitos que possuem deficiência intelectual.

### 3.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A EJA

A entrada de estudantes com necessidades educativas especiais na escola, representou um marco social, fruto de uma enorme conquista histórica. De acordo com Ferreira (2009), no que corresponde a EJA, existe grande parcela da população analfabeta no mundo em virtude da ausência de oportunidades de acesso à educação escolar na idade apropriada.

Tendo em vista que muitas pessoas com deficiência estão institucionalizadas nos países economicamente pobres. Estão escondidos e invisíveis na escola e nos vários espaços sociais (FERREIRA, 2009, p.75), sendo privadas de aprendizagens formais e de desenvolvimento humano adequado na maioria dos casos.

Historicamente, o rendimento escolar é um campo muito complexo, ainda mais quando relacionado à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Apesar dos avanços de propostas e diretrizes governamentais direcionadas à EJA em perspectivas inclusivas, ainda vê-se limitações. No ambiente escolar, o estudante com deficiência intelectual é compreendido como um grande desafio, principalmente no que diz respeito às intervenções e à aprendizagem.

Nossa sociedade e organização escolar ainda tem resquícios de não ser pensada para acolher a diversidade, para estar além da presença física. O acolhimento nesse contexto, e, especialmente na EJA, torna-se constante desafio para reinventar ideias e práticas pedagógicas no sentido de atender e garantir direitos constitucionais.

Pensando nessas garantias o Decreto 7.611/2011, considera que além da inclusão dos estudantes em salas de aulas regulares, eles devem ter Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo o decreto, a sala de AEE consiste em um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, de forma a complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.



Vale destacar que é obrigatória a oferta do Atendimento Educacional Especializado pelos sistemas de ensino, no espaço físico da no contraturno. O mesmo decreto indica que as salas de recursos multifuncionais sejam dotadas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos específicos para os diversos tipos de transtornos atendidos na instituição escolar.

Os dados extraídos das entrevistas apontam para essa questão do AEE, quando os professores expressam a existência do atendimento educacional especializado, os alunos chegam munidos de diagnósticos médicos. E, para a sua inclusão nesses espaços, os diagnósticos permitem a construção de um percurso escolar, no qual há clara sistematização de registro de seus avanços.

Os dados obtidos através das entrevistas apontam que os professores da EJA, os quais atendem alunos com deficiência intelectual, mobilizam os conhecimentos que dispõem sobre as disciplinas procurando formas de intervir de maneira adequada ao transtorno. No entanto, muitas delas permanecem centralizadas em exposições e material impresso desconectado das potencialidades e focadas na limitação.

Esse dado expõe a necessidade de formação específica para os professores que recebem estudantes com deficiência, pois a inclusão deve ser plena, não apenas física. O professor da sala de aula regular deve manter pleno diálogo com os professores do AEE, estabelecendo assim, uma parceria efetiva. Só assim contribui-se para a consolidação de aprendizagem de alunos PcD.

### 3.3 FORMAÇÃO DOCENTE E METODOLOGIAS INTERVENTIVAS

Conforme Oliveira (2012), a orientação profissional renasce hoje como um processo de ajuda e encaminhamento dirigida ao aluno, de forma que esse aluno aceite uma imagem adequada de si próprio e do seu papel no mundo, para que conheça as possibilidades do meio quanto a estudos e a profissões, de forma a interpor o seu autoconceito e conseguir tomar decisões com as máximas probabilidades de êxito pessoal e social. Ainda segundo o autor, a formação profissional constitui uma etapa determinante na inserção da vida ativa das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Os dados coletados, relativos às metodologias interventivas, mostram grandes disparidades de concepções dentro do fazer pedagógico dos professores da EJA na

instituição pesquisada, os processos pedagógicos, a qualidade das aulas oferecidas e as relações que se estabelecem entre o professor e o aluno.

Nesse aspecto, chamamos atenção para as bases epistemológicas de Vygotsky, ao destacar que intervenções lúdicas focadas nas potencialidades e não nos limites. Permeadas pela afetividade e trocas com pares e o meio, possibilitam construções significativas de aprendizagens.

Ao serem questionados como organizavam seu plano de aula e os recursos utilizados, as respostas dos professores indicavam sempre que a improvisação da intervenção específica para o estudante com deficiência intelectual ainda está presente na prática educativa. Já outros indicaram que não adaptavam as atividades, que tratavam todos por igual.

Na prática pedagógica do professor, o planejamento é fundamental e torna-se válido na medida em que o docente organiza as intervenções destinadas a esses estudantes. Os relatos sinalizam ainda que grande parte dos professores desconhecem estratégias diferenciadas e/ou adaptações curriculares. Se a EJA por essência é um território de organização pedagógica bem específico, é fundamental a utilização de materiais didáticos específicos e práticas pedagógicas curriculares diversificadas para este público.

[...] requer do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, fazer a transposição didática, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável pelos alunos, propor situações de aprendizagem de forma que os alunos consigam problematizar as demandas do mundo do trabalho e que a teoria e a prática, em sala de aula, não podem ocorrer a partir somente das exposições descritivas, ou como elementos contraditórios, dicotômicos e antagônicos (SILVA, 2013, p. 28).

Intervenções pensadas em acolhimento dos estudantes com deficiência intelectual e ressaltam a importância da relação interpessoal para o trabalho pedagógico. Quando analisadas o quanto às intervenções possibilitaram aprendizagens e a potencialidades destas se fazerem presentes para a entrada no mercado de trabalho, os dados evidenciaram uma problemática estrutural da região geográfica, na qual estão inseridos os jovens e adultos, a saber, a ausência de mercado empregatício.

A região da Mata Sul de Pernambuco é conhecida por suas atividades canavieiras, agrícolas e pouca presença de fábricas ou indústrias. Com a impossibilidade de empregos, muitos desses jovens e adultos lutam entre idas e vindas em busca do benefício de prestação continuada BPC - salário mínimo ao idoso acima de 65 e destinado também a

pessoas com deficiência de qualquer idade, sem contratempo de natureza física, mental, intelectual.

Lembrando que para receber o referido benefício, a renda da família deve ser menor que um quarto de um salário mínimo vigente e o cidadão precisa passar por avaliação médica por profissionais do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

Diante do exposto na presente pesquisa, é possível compreender que a inclusão intelectual de Jovens e Adultos, constitui-se um elemento de análise e reflexão da formação docente na tentativa de responder as demandas pedagógicas dos profissionais de educação, a fim de assegurar um ensino de qualidade.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em nosso desenvolvimento de pesquisa recolhemos dados voltados para as metodologias interventivas de alunos com deficiência intelectual na EJA. Esse levantamento possibilitou desmistificar algumas interpretações deturpadas que ainda existem em nossa sociedade a respeito dessa deficiência e que ainda se fazem muito presentes nas salas de aulas. O estudo redirecionou os olhares para além das limitações e abriu possibilidades de reflexões sobre as potencialidades dos alunos com limitações intelectuais.

Objetos de acessibilidade, recursos pedagógicos e formação inicial e continuada permitiram a análise que rompe com uma discussão centralizada. Também permitiram pela multiplicidade de elementos, tanto seu papel individual como no conjunto, uma discussão abrangente de teor pedagógico e político. Concluímos que uma educação na perspectiva inclusiva para a EJA fomenta práticas pedagógicas de amplo alcance, cujas ações impulsionem o desenvolvimento da vida social desses cidadãos e sua inclusão no mercado de trabalho.

#### **REFERÊNCIAS**

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 14 abr. 2020.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, S. S. S. **A importância do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/62.htm>.

SILVA F. R. B. **Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: algumas implicações**. Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 15-31, jul. 2013

TARDIF. **Sentido e significado da docência em EJA**. Revista Brasileira de Educação, n.13, Rio de Janeiro, p. 5-24, Jan-Abr. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. In: Obras completas. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

## **QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -QPEJA: POR UMA POLÍTICA SOCIAL EMANCIPATÓRIA**

Cidilene César de Andrade<sup>68</sup>, Regina Celi Delfino<sup>69</sup> Maria Conceição Silva Lima

### **1 INTRODUÇÃO**

Este estudo apresenta o relato de experiência do projeto de Qualificação Profissional integrada a Educação de Jovens e Adultos – QPEJA, desenvolvido com estudantes da EJA matriculados no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa- PB, executado no período de 2010 a 2012, através da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Para realização da QPEJA os cursos profissionalizantes foram ofertados em parceria com instituições de notável saber na área de formação profissional são elas: SENAC, SEST/SENAT, FUNETEC. Inicialmente, fizemos uma consulta preliminar com 85 escolas e aproximadamente 5000 alunos, com objetivo de aproximar os cursos que seriam ofertados ao interesse e necessidade.

Foram escolhidos os cursos: Informática Básica; Básico de Corte de Cabelo; Auxiliar de Recepção de Hotel; Serviços de Hotelaria; Preparo de Pratos Regionais; Telemarketing Negociação e Vendas; Práticas Administrativas; Higiene e Limpeza de Ambientes; Assistente de Almoxarifado; Frentista e Abastecedor; Recepcionista/Telefonista; Jardinagem e Manutenção de Piscina; Bombeiro Hidráulico; Eletricista Residencial; Corte e Escova; Cuidador de Idoso; Pedreiro de Acabamento; Mosaico e Pintura Decorativa; Arte e Culinária.

Os cursos acima são sugestões advindas da consulta e foram submetidas a análise das instituições parceiras que na ocasião visitaram, junto com a equipe pedagógica da secretaria, as escolas municipais que possuíam melhores condições de oferta dos cursos. E assim, foram estrategicamente organizadas salas do QPEJA nas sextas-feiras em diversas escolas de diferentes bairros da cidade. Os encaminhamentos das ações na garantia das ofertas dos cursos, o quantitativo de participantes e depoimentos evidenciam as potencialidades e desafios de uma política de qualificação profissional integrada à EJA.

---

<sup>68</sup> Especialização em Língua, Linguagem e Ensino - Faculdade Integrada de Patos

<sup>69</sup> Mestra em Educação – Universidade Federal da Paraíba

Ao final serão explicitados os procedimentos, impactos dessa ação para as escolas, secretaria e para os alunos, em destaque a sua promoção referente aos cursos.

O Projeto Qualificação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos – QPEJA foi elaborado quando estávamos como coordenadora da Educação de Jovens e Adultos do município de João Pessoa em parceria com a equipe de assessoria pedagógica da coordenação supracitada.

O objetivo deste relato é refletir sobre a execução do projeto QPEJA que se caracteriza por ser a primeira experiência na educação na cidade de João Pessoa-PB, integrando a Educação Profissional e EJA. Vamos apresentar ações e os resultados da execução do projeto QPEJA, que desejou ser uma proposta educacional na perspectiva de uma política de inclusão individual e social e de caráter emancipatório.

Para fundamentar essa reflexão, faremos menção as teorias de FREIRE (2005), ARROYO (1991,2007), MANFREDI (2003), FISCHER (2008), PEGORINI (2017) e outros teóricos da temática para tratarmos sobre os fundamentos teóricos do elo entre EJA e Mundo do Trabalho. Para uma melhor apresentação das informações este artigo, além deste tópico introdutório, será dividido da seguinte forma: faremos uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos- EJA e o mundo do trabalho, sequencialmente, será descrita a experiência realizada com o Projeto de Qualificação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos – QPEJA – no período de 2010 a 2012, nas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa que ofertavam a EJA, e nas considerações finais refletiremos sobre a realização do projeto apontando avanços e entraves em uma prática de qualificação profissional resgatando os elementos de conquistas e de perspectivas inovadoras de vida para os alunos participantes dessa ação pública de educação e trabalho.

## **2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA E O MUNDO DO TRABALHO**

No dicionário de Paulo Freire, (Fischer, 2008) afirma que “o trabalho será central nos programas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos”. Nesse sentido é recorrente as discussões sobre a modalidade EJA em relação ao mundo do trabalho, por outro lado, esse interesse não tem repercutido com eco no currículo proposto para a EJA

e nas pesquisas em educação, conforme, Pegorini (2017) identificou lacunas existentes da produção acadêmica e científica com relação à educação profissional, segundo ela:

Foram identificadas na pesquisa (...) subáreas da educação profissional relevantes que foram silenciadas: a primeira refere-se à educação profissional não formal, realizada em ambientes não escolares; a segunda faz menção à educação profissional técnica e tecnológica; e a terceira traz à baila a discussão da EJA integrada à educação profissional. (PEGORINI, 2017, P.12)

A assertiva acima nos situa sobre ausências de discussões teórico/práticas envolvendo a temática EJA integrada à educação profissional, o que se torna relevante registrar nossa experiência e, assim, poder corroborar de forma relevante para o campo científico, social e educacional.

A integração profissional com a modalidade foi instituída legalmente pelo Decreto Federal Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, para tanto, a Lei 11.741, de 16 de julho de 2008 vem complementar, alterando os dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica complementada pela Resolução CNE/CEB Nº 01, de 05 de julho de 2000.

Portanto, mesmo garantida por lei, a integração da EJA com a Educação Profissional não ecoou com evidência no campo das pesquisas, com poucos relatos de experiências, embora tendo todo aparato legal, como podemos identificar na LDB “no Artigo 37, Parágrafo 3º, que sugere a articulação da EJA com a Educação Profissional”, o que induz a elaboração de programas e projetos que contemplem essa demanda, nessa direção caminhamos ao ofertarmos o projeto QPEJA.

Historicamente, dentre as diversas temáticas relacionadas à modalidade EJA uma das mais discutidas refere-se à necessidade das escolas que ofertam esta modalidade de ensino contemplarem concepções, currículos e metodologias voltados para o mundo do trabalho, no entanto, o ensino da EJA, ainda, contempla um grande tradicionalismo curricular e metodológico que acaba por oferecer ao estudante um número excessivo de conteúdos dissociados de sua vida profissional.

A formação escolar destinada a estudantes trabalhadores precisa contemplar de forma relevante o mundo do trabalho, como possibilidade de superar a abordagem tradicional tecnicista, ainda presente nas propostas pedagógicas de EJA, que terminam

negando a estes estudantes o direito de acesso aos saberes do mundo do trabalho e a compreensão das contradições das relações sociais de produção e o processo de produção de conhecimento no qual a EJA assumi um papel fundamental na luta contra a exclusão, oportunizando aos trabalhadores que ora estudam um ensino de qualidade e que possam entender seu contexto histórico e social.

Portanto, cabe a escola numa perspectiva crítica da educação, acompanhar o movimento da sociedade e na práxis ser capaz de integrar saberes do mundo do trabalho aos saberes escolares tornando os conhecimentos significativos para os trabalhadores alunos, porque segundo Arroyo:

O trabalho, as formas diversas dignas ou inumanas, as lutas pelo trabalho poderão ser o eixo estruturante dos conhecimentos do núcleo comum dos currículos. Não um tema a mais, periférico. O direito aos conhecimentos dos mundos do trabalho não é uma opção político- ideológica por um currículo social politizador para os pobres, trabalhadores, nem será um currículo do mercado, pragmático para jovens, adolescentes destinados a profissões sérias, de direção. (ARROYO, 2013)

Na EJA um dos motivos que fazem os educandos retornarem aos estudos é o trabalho, seja para se qualificar, ter autonomia ou êxito profissional. Porém, o trabalho muitas vezes tem sido motivo de desistência dos estudos, uma vez que, os educandos não encontram na escola currículo que se aproxime da realidade do mundo do trabalho e pela falta de políticas públicas que garantam e efetivem a sua permanência na escola com êxito.

Corroboramos portanto, com o pensamento freireano, que nos desafia a elaborarmos projeto de educação que se pretenda libertadora, emancipatória com coerência metodológica e curricular, dialogando com o universos existencial dos sujeitos a quem se destina. Como bem disse Freire,

[...] uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE,1993, p.87).

Nessa perspectiva, em busca de metodologias que favoreçam o fazer pedagógico com mais qualidade na EJA, na tentativa de atender aos anseios dos sujeitos envolvidos



nessa modalidade de ensino, que trazem experiências de vida e saberes valiosos, é que elaboramos o QPEJA com o princípio norteador a formação integral.

### **3 PROJETO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –QPEJA**

#### **3.1 O QUE É O QPEJA?**

A QPEJA é um projeto de integração entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, que traz a possibilidade de construção e consolidação de uma proposta educacional dentro da perspectiva de uma política de inclusão social emancipatória. A partir dessa proposta aspira uma formação que oportunize ao aluno uma mudança de vida, uma melhor compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte, a ampliação de sua leitura de mundo e engajamento nos processos sociais. Portanto, uma formação plena, integral. Sua fundamentação legal é a Resolução nº.10/2010 – Conselho Municipal de Educação - CME, que regulamentava a Organização da Educação de Jovens e Adultos, Integrada a Qualificação Profissional na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, no período de execução do projeto de 2010 a 2012.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 10 da Lei Federal n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com base no Decreto Federal Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, na Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, e na Resolução CNE/CEB Nº 01, de 05 de julho de 2000,

**RESOLVE:**

**Art. 1º** Fica a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, autorizada a organizar a Educação de Jovens e Adultos oferecida pela Rede Municipal, na forma da presente Resolução.

**Art. 2º** A Educação de Jovens e Adultos, no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, será ministrada com a finalidade e a extensão estabelecidas nos artigos 37 e 38 da Lei Federal n.º. 9.394, de 20.12.96 - LDB, pelo Decreto Federal Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, pela Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, pela Resolução CNE/CEB Nº 01, de 05 de julho de 2000, e de acordo com as normas fixadas na presente Resolução.

**Art. 3º** A Educação de Jovens e Adultos se constitui em modalidade específica da Educação Básica e visa a prover a escolarização ou a continuidade de estudos para aqueles que não puderam ter acesso ao Ensino Fundamental na faixa etária regular.

**Art. 4º** O Sistema Municipal de Ensino, deverá assegurar, gratuitamente, aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular,

curso específicos, na modalidade EJA, consideradas as características dos estudantes, suas peculiaridades, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

**Art. 5º** A Política de Educação de Jovens e Adultos para o Município, deve nortear a Escola na socialização do conhecimento, garantindo uma prática pedagógica sistemática, de modo que os estudantes jovens e adultos vinculados à Rede de Ensino consigam o domínio do saber em processo permanente de construção e reconstrução do conhecimento integrado à Qualificação Profissional.

**Art. 6º** A faixa etária para ingresso na Educação de Jovens e Adultos é de 15 anos completos para qualquer um dos ciclos, de acordo com a LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Nº 9.394/96.

**Art. 7º** A modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na SEDEC/JP, passará a ser ofertada de forma integrada a Qualificação Profissional. (RESOLUÇÃO nº 10/2010 - CME).

### 3.2 AÇÕES PARA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO QPEJA

Um dos postulados Freireanos é a valorização do diálogo para dizer a nossa palavra, pois para Freire, segundo Zitzoski,

o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver” (ZITKOSKI, 2008, p.198-199).

O desejo inicial foi caminhar nessa direção, portanto, ao assumir a coordenação de EJA da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, começamos a dialogar com gestores, especialistas, professores, para pensarmos juntos estratégias, ações, projetos, que possibilitassem uma melhoria na qualidade da oferta de EJA nas escolas, buscando aproximar-se do universo dos educandos desta modalidade as propostas pedagógicas oferecidas nas unidades de ensino que faziam esse atendimento.

Para tanto, organizamos reuniões com os gestores e especialistas das escolas que ofertavam EJA, para dialogarmos sobre as dificuldades no atendimento dessa modalidade de ensino, levantamos algumas situações problema e ações exitosas. Dentre as situações problemas mais evidentes foram citadas: evasão, metodologia, horário, professores sem perfil para a clientela da EJA, entre outras. Entre as ações exitosas foram citadas: aula de campo, oficinas de pintura, artesanato, oficinas de bijuterias, gincanas, desenvolvimento de projetos a partir de eixos temáticos, entre outras.

Como encaminhamentos sugeridos pelo grupo, baseado nas ações desenvolvidas em algumas escolas com oficinas de artesanatos, pintura, bijuterias, foi proposto o planejamento de um projeto envolvendo cursos de iniciação profissional. Diante dessa demanda, enquanto coordenação, começamos a pensar o projeto de qualificação profissional.

Em outro momento de reunião, com grupos de professores, apresentamos as propostas da reunião com gestores e especialistas, solicitando dessas contribuições para elaborarmos o projeto de qualificação profissional. Dentre as sugestões foram evidentes: inseri na matriz curricular de EJA a educação profissional, que o horário da formação continuada dos professores de EJA fosse no turno de trabalho com a modalidade e não no contra turno, como vinha acontecendo.

A partir desses diálogos e induzidas pelos programas implantados pelo governo federal, e atendendo a LDB e as demandas dos encontros de fóruns de EJA, elaboramos o projeto de Qualificação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos – QPEJA.

Para contemplar a qualificação profissional a Matriz Curricular da EJA precisou se adequar, fizemos ajustes nas cargas-horárias das disciplinas, e para complemento da carga-horária exigida por lei, sugerimos atividades de enriquecimento curricular não presencial. A Matriz Curricular ficou organizada com 800 horas para a Base Nacional Comum e 200 horas para a Qualificação Profissional. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos – EJA da Rede municipal de Ensino buscou convergir em três campos da Educação que considera: o modo próprio de fazer a educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos, a formação para o exercício da cidadania e a formação para atuação no trabalho. Anexo 1

Para apresentar o projeto QPEJA aos gestores, professores e especialistas das escolas da Rede Municipal de Ensino, e representação de alunos da EJA, realizamos uma reunião com a presença da secretária de educação, prefeito e outras autoridades. Na ocasião foi apresentado o formato do projeto, possíveis parcerias, a Resolução nº 10/2010 do CME que fundamentava legalmente as novas orientações da EJA na Rede Municipal de Ensino naquele momento.

O principal objetivo dessa reunião era adquirir a adesão dos gestores, especialistas, professores e alunos ao projeto, para garantir a mobilização juntos aos educandos da EJA, uma vez que era opcional a esses a participação no QPEJA. Portanto, essa adesão inicial era fundamental para a execução e êxito do projeto.

Dando sequência as ações de execução, enviamos para as escolas uma ficha para ser preenchida pelos alunos na qual eles informariam os seguintes dados: nome, idade, endereço, ciclo de estudo e opção de curso profissionalizante. Anexo 2

A partir do levantamento das opções feitas pelos educandos, buscamos firmar convênios com instituições de educação profissional que ofertavam os cursos profissionalizantes escolhidos por estes, as instituições foram SENAC, SEST/SENAT, FUNETEC, e para atendimento aos educandos que fizeram opção por oficinas de artesanato, pintura, bijuterias, contamos com o apoio dos Programas Ciranda Curricular e Mais Educação. A previsão de início dos cursos seria no primeiro semestre de 2011.

Para realização do QPEJA, elaboramos o calendário escolar da EJA, distribuindo as aulas das disciplinas da Base Nacional Comum de segunda a quinta-feira, e as aulas da Qualificação Profissional nas sextas-feiras. O horário seria das 18:30 às 21:45 horas. A escolha das sextas-feiras para a realização da Qualificação Profissional, foi para tentarmos diminuir o índice de evasão nesse dia. Quanto aos professores, nesse dia e horário participariam da formação continuada ou planejamento. Anexo 3

### 3.3 DESAFIOS E ENTRAVES NA EXECUÇÃO DO QPEJA

Durante a execução do projeto QPEJA nos deparamos com várias situações desafiadoras, as mais recorrentes foram: atraso do início da qualificação devido a questões relacionadas a logística, firmação de convênios por conta da burocracia, grande número de estudantes sem o CPF, documento este primordial para o cadastro destes junto às instituições, tivemos que organizar um mutirão para tentar solucionar esse problema, o que impediu abertura de um número maior de turmas, uma vez que o sistema das instituições não reconheciam educandos sem a documentação mínima, as instituições tiveram que adaptar seu material didático para esse público, o que contribuiu também para o atraso do início dos cursos, estrutura operacional das escolas.

Algumas unidades de ensino tiveram que adaptar alguns espaços para a realização de determinados cursos, entre outros entraves, com o atraso dos cursos, só começaram no segundo semestre, tivemos que pensar estratégias para cumprir o calendário escolar sem as aulas da qualificação profissional para não comprometer a carga-horária mínima exigida por lei.

Em busca de soluções para essa problemática, reforçamos a necessidade de atividades de enriquecimento curricular com a carga horária referente a da qualificação, bem como atividade não presencial. A demora para início das aulas da qualificação profissional foi uma grande fragilidade na execução do projeto. Outra grande fragilidade foi a evasão.

O monitoramento das aulas do QPEJA foi feito pela equipe de monitoramento da coordenação de EJA e os colaboradores das instituições parceiras. As visitas aconteciam às escolas todas as sextas-feiras à noite, para verificar frequência dos educandos, como estavam acontecendo as aulas, levantar demandas e apresentar possíveis soluções e durante a semana, a equipe de monitoramento da coordenação fazia o trabalho de rotina, visitando as escolas e na medida do possível resolvendo as pendências.

Mesmo com muitas situações desafiadoras, até por ser uma experiência pioneira na EJA municipal, já era esperado alguns entraves, conseguimos executar com certo êxito o QPEJA em várias escolas, e atendemos um número significativo de estudantes com a profissionalização. Os dados a seguir são uma amostra da execução do QPEJA entre os anos 2011 e 2012, uma vez que o ano de 2010, aconteceu a elaboração do projeto e as primeiras ações para apresentação e mobilização. As tabelas a seguir são compostas pelos seguintes dados: ano de execução, instituição parceira, cursos profissionalizantes, número de turmas e número de alunos participantes. A tabela 1 apresenta os dados da instituição SENAC, a tabela 2 apresenta dados da instituição SEST/SENAT e a tabela 3 apresenta dados da instituição FUNETEC.

TABELA 1

ANO DA EXECUÇÃO	INSTITUIÇÃO: SENAC	
	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS
CURSOS PROFISSIONALIZANTES		
Práticas Administrativas	02	38

	Preparo de Pratos Regionais	02	39
	Básico de Corte e Cabelo	03	53
	Serviços de hotelaria	04	79
	Informática Básica/Inclusão Digital	12	229
2011	Telemarketing/Negociação/Vendas	02	39
	Preparação de Pães e Pizzas	01	20
	Auxiliar de Recepção de Hotel	05	96
	Competências em Vendas	02	39
	Higiene e Limpeza de Ambientes	02	39
<b>TOTAL DE ALUNOS CONCLUINTES</b>			<b>671</b>
	Práticas Administrativas	01	14
	Preparo de Pratos Regionais	01	12
	Auxiliar de Recepção de Hotel	02	22
2012	Telemarketing/Negociação/Vendas	01	13
	Informática Básica/Inclusão Digital	30	522
	Básico de Corte e Cabelo	02	31
	Higiene e limpeza de ambientes	01	12
	Serviços de Hotelaria	01	16
<b>TOTAL DE ALUNOS CONCLUINTES</b>			<b>642</b>

TABELA 2

ANO DE EXECUÇÃO	INSTITUIÇÃO: SEST / SENAT	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS
	<b>CURSOS PROFISSIONALIZANTES</b>		
2011	Assistente de Almoxarifado	05	45
	Frentista e abastecedor	02	29
	Telefonista / Recepcionista	04	63
	Estoquista	01	22
	Conferente /Arrumador de carga	02	19
<b>TOTAL DE ALUNOS CONCLUINTES</b>			<b>178</b>
2012	Assistente de Almoxarifado	06	59
	Frentista e abastecedor	02	18
	Telefonista /Recepcionista	04	52
	Jardinagem e Manutenção de Piscina	02	17
<b>TOTAL DE ALUNOS CONCLUINTES</b>			<b>146</b>

TABELA 3

ANO DE EXECUÇÃO	INSTITUIÇÃO: FUNETC	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS
	<b>CURSOS PROFISSIONALIZANTES</b>		
2011	Bombeiro Hidráulico	06	57
	Eletricista Residencial	06	102
	Corte e Escova	10	122
	Cuidador de Idoso	08	52
	Pedreiro de Acabamento	06	22
	Mosaico e Pintura decorativa	06	130
	Arte Culinária	10	251
<b>TOTAL DE ALUNOS CONCLUINTES</b>			<b>736</b>
2012	Bombeiro Hidráulico	06	39
	Eletricista Residencial	06	36
	Corte e Escova	10	61
	Cuidador de Idoso	07	57
	Pedreiro de acabamento	05	24
	Mosaico e Pintura decorativa	06	26
Arte e Culinária	10	58	
<b>TOTAL DE ALUNOS CONCLUINTES</b>			<b>301</b>



Esses dados apresentados nas tabelas acima, tem como fonte informativa os relatórios anuais da Coordenação Municipal de EJA referentes aos anos 2011 e 2010. Refletindo um pouco sobre os dados apresentados, percebemos que houve um atendimento a um número significativo de estudantes. Que mesmo com todas as dificuldades já elencadas aqui no texto, o QPEJA aconteceu e aproximadamente, 2.496 estudantes da EJA municipal, concluíram e receberam certificados de cursos de iniciação profissional oferecidos por instituições renomadas na área de Educação Profissional no Brasil.

Cursos esses de custos altos e que a maioria dos estudantes da EJA da Rede Municipal de Ensino não teriam condições de arcar com essas despesas. No entanto, através de convênios firmados entre essas instituições de Educação Profissional e a Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa, através da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos ofertaram os referidos com cursos, sem custos para esses estudantes.

Entretanto, devido a fatores como: baixa frequência nos cursos, problemas na execução, mesmo sendo problemas fáceis de serem resolvidos, até por se tratar de uma experiência pioneira, ousada e muito próxima do universo do estudante trabalhador da Educação de Jovens e Adultos municipal, quando mudou a gestão municipal, a nova gestão não teve interesse de manter o projeto nesse formato. Atualmente, a EJA municipal oferece cursos profissionalizantes dentro de outra perspectiva.

De uma forma geral, o QPEJA provocou a forma como se oferta a EJA na Educação Municipal, induzindo a planejamentos, elaborações de metodologias e projetos que contemplem o universo dos sujeitos da EJA. Não podemos desassociar o mundo do trabalho do mundo do estudante dessa modalidade de ensino. Cada vez mais, fica evidente, que as propostas pedagógicas para a EJA precisam contemplar conteúdos que tenham significado para esses estudantes, só assim, será possível a dialogicidade do pensamento freireano, aproximando o currículo, as estratégias, conteúdos aos interesses desses estudantes trabalhadores. Nas palavras de Freire,

O diálogo começa na busca do conteúdo programático... Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. (FREIRE, 2005, p.96).

Portanto, nessa direção caminhamos com a elaboração do QPEJA, na tentativa de se ofertar uma Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de uma política pública de inclusão social emancipatória.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A perspectiva de implantação e implementação de uma política de inclusão individual e social emancipatória nos moveu para a elaboração do Projeto de Qualificação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, considerando os itinerários formativos de profissionalização dos educandos, bem como expectativas de aprendizagens.

Portanto, buscou-se oferecer uma proposta pedagógica efetivamente voltada ao propósito de possibilitar a educação e o trabalho como princípio educativo, num caminhar juntos, sem distanciamento de uma formação para a vida, uma formação plena, integral.

Portanto, é necessário, que o reconhecimento da EJA como direito, favoreça tanto à ampliação quanto à qualidade da oferta, nas suas múltiplas possibilidades de atendimento nos espaços de ensino e aprendizagem, garantindo a continuidade da escolarização dos estudantes concluintes desta modalidade.

Diante dessas proposições, esse relato de experiência tem a intenção de colaborar com a reflexão sobre a integração da Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma experiência concreta, a qual apresenta possíveis estratégias e caminhos que trazem a possibilidade de realização.

#### **REFERÊNCIAS**

- ARROYO, Miguel G. **Da Escola Carente à Escola Possível**. São Paulo: Loyola, 1997.
- \_\_\_\_\_, Miguel Gonzáles: **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154**. 23 de julho 2004
- BRASIL. **Decreto nº 5.840**. 13 de julho 2006.
- BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2001 e Resolução CNE/CEB nº. 1/2000.** Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, maio 2000.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Trabalho (verbetes) In D.Streck, E. Redin, & J.J. Zitkoski(org.). **Dicionário Paulo Freire** (pp.660-662). Belo Horizonte, Editora Autêntica. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo. Paz e Terra,2005.

IRELAND, Timothy, MACHADO, Maria Margarida, PAIVA, Jane (orgs.). Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos – V CONFINTEA. In: **Educação de Jovens e Adultos. Uma memória contemporânea 1996 – 2004.** Brasília: MEC:

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica. **Anais... Brasília:** prelo, 2006.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos.** Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2005.

PEGORINI, Diana Gurgel. **Educação Profissional: Estado da arte no período de 2012 a 2016.** Disponível em [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23283\\_1209](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23283_1209). Acesso, 07 de dezem.de 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Trabalho, educação e prática social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

## **REFLEXÕES SOBRE OS ENCAMINHAMENTOS DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA- PB EM TURMAS DE 2º ANOS**

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante<sup>70</sup>

### **RESUMO**

O trabalho tem como objetivo analisar quais as contribuições do “Programa Educar Pra Valer” na efetivação do processo de ensino-aprendizagem, a partir da formação continuada dos professores da PMJP e como estas refletem no processo de alfabetização dos alunos das turmas de 2º ano. O Programa Educar Pra Valer Nele foi implantado no município de João Pessoa/PB em 2019 com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos alunos a partir de formações continuadas dos professores, monitoramento, atividades e rotinas direcionadas, além de um material didático planejado. Foram observadas três turmas de 2º anos, suas respectivas professoras e noventa alunos que as compõe. Identificou-se um considerável avanço quanto à competência da escrita e da leitura dos alunos no decorrer do tempo do estudo, no entanto, alguns questionamentos impossibilitaram afirmar o nível de impacto direto do programa nestes resultados.

**Palavras-chave:** Programa Educar Pra Valer, Alfabetização, Letramento.

### **1 INTRODUÇÃO**

No sentido mais restrito alfabetização é compreendida como o processo inicial de aquisição da leitura e da escrita. Enquanto letramento refere-se a utilização e as competências da língua escrita. Tais conceitos ganharam destaque no campo educacional no decorrer dos anos devido ao elevado número de analfabetos, altos índices de insucessos educativos e às exigências da sociedade letrada despertam para a necessidade deste enfoque. Estudos de autores como: Paulo Freire, Emília Ferreiro e Magda Soares contribuíram para um novo olhar deste universo.

Em 2017 o Brasil estava numa situação alarmante, conforme apontam os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) deste ano. As metas projetadas para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio não foram atingidas. Os resultados dos anos iniciais foram os únicos a serem alcançados. Nos anos iniciais a nota nacional das escolas públicas foi 5,5. A Paraíba obteve nota 4,7.

---

<sup>70</sup> Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal Paraíba - UFPB, gillianejp@hotmail.com.

A meta projetada pelo IDEB<sup>71</sup> que era de 4,6 para os anos iniciais do ensino fundamental do município de João Pessoa, contudo atingiu-se a nota 4,9. Considerando os dados registrado pelo IDEB em 2007, quando foi iniciado, verificamos um avanço significativo. Paradoxalmente, a esses dados percebe-se que apesar do avanço ainda há muito a ser ampliado, uma vez que temos os resultados da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) destacando um quadro negativo em relação à alfabetização. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou dados que revelaram que entre 2014 e 2016 a alfabetização estagnou, num panorama nacional. Dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, mais da metade demonstraram nível insuficiente de leitura e em matemática. Os piores resultados em relação a leitura concentraram-se nas regiões Norte (70,21%) e Nordeste (69,15%). No que se refere a escrita, as mesmas regiões se destacam negativamente, Norte (53,01%) e Nordeste (50,83%) com escrita adequadas.

No município de João Pessoa os resultados do IDEB apontam que apenas 30% atingiram ou superaram às metas projetadas. Preocupados com esta situação em 2019 a prefeitura municipal de João Pessoa adere ao Programa Educar Pra Valer com o intuito de melhorar os índices de alfabetização e ensino aprendizagem local.

A avaliação diagnóstica de leitura realizada com os alunos de 2º ano de Ensino Fundamental I feita pelo Programa Educar Pra Valer diagnosticou que apenas 11% dos alunos matriculados nesta etapa eram leitores fluentes, segundo os critérios orientados pelo próprio programa.

O programa defende uma metodologia de ensino sistematizada e formação continuada para os profissionais envolvidos: professor(a) titular, supervisor(a) e/ou orientador(a) educacional e o(a) gestor(a) pedagógico(a) das turmas do 2º ano e do 5º ano, pois são as turmas que realizam as avaliações externas do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). As formações ocorrem mediante calendário definido pelo programa à medida que o material proposto para os períodos vai sendo finalizado.

A formação continuada para professores é pensada para contribuir com as práticas propostas e para intervenções pedagógicas. Diferente da maioria das formações continuadas, nas quais o teor é mais teórico e/ ou psicológico.

---

<sup>71</sup> Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=7659460> acessando em 24-11-2019.

Assim, este estudo tem por objetivo analisar as contribuições do Programa Educar Pra Valer e sua relação com a evolução do processo de ensino-aprendizagem para os alunos das turmas de 2º ano. Para tanto, foi observado o ano de 2019, ano de implantação do programa no município. Os sujeitos da pesquisa foram as docentes e os alunos das turmas que tiveram os dados tabulados em 2019, sendo três professoras e um total de noventa alunos.

O perfil das professoras é semelhante, ambas graduadas em Pedagogia, vinculadas a rede municipal por contrato de prestação de serviços, participaram da mesma quantidade de encontros de formação continuada ofertados pela SEDEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) e receberam as mesmas orientações do Programa Educar Pra Valer.

## **2 METODOLOGIA**

Quanto a metodologia, optamos por uma abordagem de quali-quantitativo, nesta abordagem tanto utilizamos o método qualitativo quanto quantitativo para conseguirmos investigar melhor a temática escolhida. Para Minayo (1997), esta metodologia possibilita um enriquecimento nas análises e nas discussões nos resultados, tendo em vista que se apresentam de forma complementar.

Realizamos também um levantamento bibliográfico, procedimento técnico que consiste em analisar estudos já publicados, assim como artigos científicos e livros (GIL, 2010). Segundo Fonseca (2002, p.32) “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos”.

Para realização da pesquisa escolhemos uma escola rede municipal de João Pessoa, que atende a uma população de baixa renda e foi inserida no Projeto Educar Para Valer em março de 2019. E como sujeitos da pesquisa três professoras do projeto piloto implantado em 2019, e seus respectivos alunos.

Foi preciso analisar o material elaborado pelo Programa Educar Pra Valer; aplicar questionário para identificar como as professoras analisam a contribuição da formação continuada que foi oferecida aos docentes que atuam em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental I, saber o quantitativo de alunos e como eles estavam quanto à fase do desenvolvimento, e sistematizar os resultados das avaliações realizadas por estes.

## **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

Para referenciar teoricamente este estudo recorreremos a Magda Soares (2003, 2005) e suas concepções sobre alfabetização e o letramento. Para Soares (2003), “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”.

A autora procura explicar o termo alfabetização dizendo:

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES, 2005, p. 24)

Ainda como suporte teórico estão presentes as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) com os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, possibilitando entender como acontece o processo de aquisição da escrita no processo de alfabetização e suas colaborações sobre a formação inicial e continuada do professor alfabetizador. Assim, o papel do professor é promover uma ação pedagógica através de seus conhecimentos e as estratégias utilizadas com as crianças.

Eu creio que é possível pensar em alternativas que transformem o professor alfabetizador no mais importante de toda a escola, que é possível imaginar estratégias para não deixá-lo só e a mudar sua prática, apelando para a sua inteligência. (FERREIRO, 2011, p.52)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que as práticas pedagógicas nos dois primeiros anos do ensino fundamental devem estar focadas no processo de alfabetização, com amparo no letramento:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p.57)

Por este motivo, este processo é tão especial nas turmas de 2º ano do ensino fundamental. Assim como, a formação continuada dos professores que é defendida desde a LBD (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) em 1996.

Delors (2003), relaciona a qualidade de ensino à formação continuada de professores. Por muito tempo essa formação era intitulada de formação complementar ou atualização. Mas, levando em consideração as mudanças sociais, tecnológicas e científicas, uma nova percepção sobre o formar contínuo foi sendo desenvolvida, em meio

à novas demandas. Corroborando com este pensamento Freire, (1996, p. 43), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O Programa Educar Pra Valer elaborou um material didático que gira em torno de oito eixos, chamados de blocos, pelos quais se procura integrar os conteúdos ministrados em sala de aula. Estes eixos/ blocos se apresentam no Caderno de orientações do programa da seguinte forma: Predição – É uma preparação para leitura, permite o levantamento do conhecimento prévio do aluno e estimula para a leitura; Ler é legal – Tem o objetivo de colocar os alunos em contato com vários gêneros textuais, visando alcançar a leitura fluente, atentando para velocidade, precisão e prosódia durante o ato de ler; AB Conhecer – Promove a interação dos alunos com o alfabeto. Envolvendo dois eixos: Consciência fonológica/ fonêmica e o Princípio alfabético; Conversando com o texto – Este bloco visa a compreensão de textos e o conhecimento Vocabulário; Vai-vem das palavras – Ajudar o aluno a analisar a estrutura das frases e a relação entre as palavras; Para gostar de escrever – Momento em que são oportunizado aos alunos atividades de escrita, a fim de que as crianças compreendam e valorizem o uso da escrita em suas diferentes funções e produzam textos de diversos gêneros; Cada texto do seu jeito – Compara textos de diferentes gêneros; Para gostar de ler – Trabalha a leitura de livros e gêneros com o intuito de desenvolver o gosto pela leitura.

Um ponto de destaque Programa Educar Pra Valer está na rotina proposta. Pois, somente a partir de uma rotina é possível racionalizar o tempo e garantir a execução das atividades planejadas. Nesta rotina são priorizados momentos destinados a Língua Portuguesa e a Matemática, enquanto para os demais componentes curriculares são destinados apenas 20 min três vezes por semana.

Quando questionamos aos professores a respeito da formação continuada, eles afirmam que este é o diferencial deste programa quando comparado às formações anteriores, pois são as orientações didáticas, que auxiliam na prática e na utilização do material do programa. Quanto à rotina, afirma que auxiliou no desenvolvimento das atividades, quando sistematiza o tempo cronometricamente. Mas, que as atividades propostas para um dia acabam sendo muito extensas a depender do ritmo da turma e do



nível leitor dos alunos. Os professores apresentaram o resultado da avaliação diagnóstica de leitura realizada em Abril de 2019, para o programa, tomando como amostra noventa alunos dividido em três turmas de 2º ano, ficando assim:

Quadro 1 – Avaliação diagnóstica de leitura dos alunos 2º ano

<b>Descritores</b>	<b>Quantitativo de Alunos</b>
Leitores fluentes	06
Leitores não fluentes	05
Leitores de frases	05
Leitores de palavras	12
Leitores de sílabas	19
Não leitores	37
Não avaliados	06

Fonte: Dados da Pesquisa

Esta avaliação ressaltou a defasagem em que a maioria dos alunos inicia o 2º ano do ensino fundamental. Sem atingir as habilidades e competências esperadas para esta etapa do ensino. Os dados indicam que os alunos concluem o ensino fundamental I sem estarem alfabetizados, e muito menos letrados.

Ao final do quarto bimestre, novamente os alunos foram submetidos à exames de leituras. Os dados apresentados pelos professores apontam que:

Quadro 2 – Avaliação final de leitura dos alunos 2º ano

<b>Descritores</b>	<b>Quantitativo de Alunos</b>
Leitores fluentes	15
Leitores não fluentes	12
Leitores de frases	29
Leitores de palavras	09
Leitores de sílabas	12
Não leitores	10
Não avaliados	03

Fonte: Dados da Pesquisa

É importante destacar que conforme a orientação do programa para um aluno ser considerado leitor fluente, ele precisa ler o texto proposto, com um quantitativo mínimo de erros, o tempo demarcado e conseguindo acertar as três questões de interpretação textual que são perguntadas após a leitura.

Os alunos também foram avaliados quanto ao nível de escrita a partir de treinos ortográficos e produções textuais. Os professores informaram que os resultados apresentados no mês de abril foram:

Quadro 3 – Avaliação diagnóstica de escrita dos alunos 2º ano

<b>Descritores</b>	<b>Quantitativo de Alunos</b>
Pré – silábico	66
Silábico	13
Silábico – Alfabético	07
Alfabético	04

Fonte: Dados da Pesquisa

Novamente é gritante a situação dos alunos quanto à aquisição da escrita. Dos alunos ingressam no 2º ano, aproximadamente 73,3% estão no nível de escrita pré-silábico. Isto significa que estes alunos estão no nível mais elementar da escrita, conforme Ferreira e Teberosky (1999), nesta fase a criança não consegue diferenciar entre a escrita de uma palavra e de outra, e mistura letras com grafismos.

Ao final do 4º bimestre letivo, os alunos passaram por nova avaliação de escrita que resultou nos seguintes dados:

Quadro 4 – Avaliações finais de escrita dos alunos do 2º ano

<b>Descritores</b>	<b>Quantitativo de Alunos</b>
Pré – silábico	32
Silábico	36
Silábico – Alfabético	13
Alfabético	09

Fonte: Dados da Pesquisa

Os resultados demonstram uma evolução significativa dos alunos para as fases de escrita silábica e silábica- alfabética. Nestas fases a criança já relaciona a escrita com a fala, e atribui um valor sonoro a cada sílaba da palavra. Na fase silábica- alfabética a criança se aproxima de uma compreensão de fonema a fonema. Ainda não são as fases esperadas que a criança esteja ao final do 2º ano do ensino fundamental, pois o desejado é que as mesmas possam estar alfabetizadas ao final do segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, tivemos uma redução de 51,5% do total de alunos que iniciaram o processo na fase de escrita pré-silábica.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O município de João Pessoa a fim de melhorar os rendimentos escolares dos alunos do ensino fundamental adotou o Programa Educar Pra Valer no ano de 2019, nas turmas de 2º e 5º anos. Tal programa se baseia na sistematização e organização de atividades, avaliações, formações continuadas, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento dos alunos e orientar aos professores para que cada vez mais avanços aconteçam.

A base do programa está no material disponibilizados “Caderno de orientações” para os professores e “Cadernos de Atividades” para os alunos. A formação continuada para os professores pretende prepará-los para compreender e trabalhar com os blocos de estudo.

Ao analisarmos os resultados finais dos alunos verificamos que, de maneira geral há uma evolução no desenvolvimento dos alunos em relação a aquisição da leitura, mas não quando falamos de leitura proficiente, pois apenas aproximadamente 24% dos alunos avaliados atingiram a leitura fluente. Isso está muito relacionado ao fato de que no processo de leitura, as exigências do programa orientam um tempo aproximado no qual o aluno deve realizar a leitura. Muitos alunos leem, mas ultrapassam o tempo limite, por isso são considerados leitores não fluentes.

Ao considerar as turmas separadamente, identificamos um destaque e maior desenvolvimento na turma do 2º ano A. E neste sentido, outras questões são colocadas a tona, como já tratado anteriormente: as peculiaridades dos alunos, das professoras e das turmas; a própria formação inicial de cada docente, e análise da execução da rotina e das propostas metodológicas por parte das docentes. Questões que não conseguiremos responder neste momento.

Contudo, como crítica apontamos que a padronização de rotinas por vezes desconsidera as especificidades dos alunos, das turmas, e toda subjetividade envolvida no processo de ensino e aprendizagem. O trabalho interdisciplinar fica desfavorecido, tendo em vista, que os componentes curriculares enfatizados são Língua Portuguesa e Matemática e já são propostas atividades prontas do “Caderno de atividades”, as outras disciplinas curriculares ficam apenas com 20 minutos duas vezes na semana.

Este primeiro ano do programa demonstrou que não é possível garantir uma padronização nos resultados esperados. A pesquisa comprovou ainda a defasagem no ensino dos primeiros anos do ensino fundamental, e alguns avanços no desempenho dos alunos no que se refere à escrita e a leitura. Muitas são as lacunas existentes nesta etapa de ensino e todos os esforços a fim de amenizar tais lacunas é válido. No entanto, será necessário mais tempo para identificarmos quais serão as reais contribuições deste programa. A medida que todas as turmas possam ser inseridas nele e sua proposta metodologia seja unificada nos anos seguintes.

## **REFERÊNCIAS**

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF.

BORBA, V. C. M.; GUARESI, R. **Leitura: processos, estratégias e relações**. Maceió: EDUFAL, 2007.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE. P. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: “Paz e Terra”, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 47a. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTTI, Cyntia; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ORIENTAÇÕES GERAIS – Língua Portuguesa e Matemática – 2º ano/ Organização de Joan Edesson de Oliveira. Jocelaine Redina Duarte Rossi, - Sobral: Lyceum – Consultoria Educacional Ltda, 2019.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores –saberes da docência e identidade do professor**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em 20 nov. 2019.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas\***, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. Ed Porto Alegre: Penso, Reimpressão, 2012.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## **Índice Remissivo**

### **GÊNEROS TEXTUAIS NA COMPREENSÃO DO SISTEMA DE PESOS E MEDIDAS EM CLASSES INCLUSIVAS COM SURDOS**

Autora: Adriana Moreira de Souza Corrêa (<http://lattes.cnpq.br/7748176565683643>)

Palavras-chave: Gêneros textuais. Inclusão. Letramento

### **EDUCAÇÃO E CUIDADO NA FILOSOFIA DE MARTIN BUBER**

Autora: Sharlon Santos de Lucena (<http://lattes.cnpq.br/0105024017014403>)

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação. Filosofia.

### **DA PERCEPÇÃO À REESCRITA: QUANDO O SUJEITO SOBREVIVE À LINGUAGEM**

**Autores:** Wanessa de Góis Moreira(<http://lattes.cnpq.br/4866101871797382>); Hermano de França Rodrigues (<http://lattes.cnpq.br/7615268087421599>)

**Palavras-chave:** Educação. Linguagem. Reescrita. Filosofia.

### **ESTUDO DE CASO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA ESTADUAL ENSINO FUNDAMENTAL JOVELINA GOMES NO MUNICÍPIO DO UIRAÚNA – PB**

**Autoras:** Christianne Nogueira Donato Formiga  
(<http://lattes.cnpq.br/8838364838660579>); Rosilene Felix Mamedes  
(<http://lattes.cnpq.br/4275374274885442>)

**Palavras-chave:** Acessibilidade. Educação. Inclusão.

### **OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS BRASILEIRA: DIREITO À EDUCAÇÃO OU REALIDADE DE EXCLUSÃO?**

**Autores:** Márcia Geam Oliveira Alves (<http://lattes.cnpq.br/5074067476334213>); Pablo Silva de Almeida Machel-Nabot (<http://lattes.cnpq.br/4508890973487596>); Herbert Gomes Mendes (<http://lattes.cnpq.br/0745378179373024>); Rosilene Felix Mamedes

Palavras-chave: EJA. Educação. Exclusão.

### **O DIALOGISMO LINGUÍSTICO E A FUNÇÃO DO INTÉRPRETE EM SALA DE AULA**

**Autoras:** Maria da Conceição Augusta (<http://lattes.cnpq.br/2215051996725334>); Maria Leni Pessoa de Sousa; Maria Zilda Medeiros da Silva (<http://lattes.cnpq.br/8887705189273098>); Renata Oliveira Pessoa da Silva; Rosilene Felix Mamedes

**Palavras-chave:** Educação. Dialogismo. Inclusão.

### **O ATO DE BRINCAR DESENVOLVENDO A APRENDIZAGEM NOS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS (AEES)**

**Autoras:** Amanda Ferreira Barbosa (<http://lattes.cnpq.br/7207152699054915>); Rosilene Felix Mamedes

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Brincar. Pedagogia

**REABILITAÇÃO ORAL COM PRÓTESE PARCIAL REMOVÍVEL: RELATO DE CASO SOBRE UMA ATIVIDADE DE INCLUSÃO SOCIAL**

**Autores:** Aldervan Soares Mariano(<http://lattes.cnpq.br/0339203160417834>); Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega (<http://lattes.cnpq.br/4938442207753907>)

**Palavras-chave:** Prótese Parcial Removível. Clínica Odontológica. Saúde Bucal. Inclusão Social

**A HISTÓRIA DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HUMANO: UM RECORTE DECORRENTE DA TÉCNICA À TECNOLOGIA**

**Autores:** Herbert Gomes Mendes; Nadja Maria de Menezes Morais (<http://lattes.cnpq.br/9557733400432404>); Marcia Geam Oliveira Alves

**Palavras-chave:** Tecnologia. História. Conhecimento.

**MERITOCRACIA: A ORIGEM E UTILIZAÇÃO DO SÍMBOLO**

**Autores:** Herbert Gomes Mendes; Nadja Maria de Menezes Morais; Marcia Geam Oliveira Alves

**Palavras-chave:** Meritocracia. Símbolo. Utilização.

**O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INFANTIL**

**Autores:** Nadja Maria de Menezes Morais; Christianne Nogueira Donato Formiga; Maria da Conceição Augusta; Tássia Souza de Jesus (<http://lattes.cnpq.br/6813117997881067>)

**Palavras-chave:** Lúdico. Currículo. Educação Infantil

**A CONTRIBUIÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA NA EAD**

**Autores:** Marcos Mendonça Dantas (<http://lattes.cnpq.br/2190797283740988>); Vanderson Douglas Tavares dos Santos (<http://lattes.cnpq.br/5824994489628107>); Simone Rossi Dantas

**Palavras-chave:** Aprendizagem. EAD. Metodologia ativa.

**A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA SURDOS: DIFICULDADE DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR/ALUNO**

**Autores:** Vanderson Douglas Tavares Santos; Marcos Medonça Dantas; Simone Rossi Dantas

**Palavras-chave:** Educação. Inclusão. Interação

**ÉTICA NA GESTÃO ESCOLAR PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA**

**Autores:** Simone Rossi Dantas; Marcos Mendonça Dantas; Vanderson Douglas Tavares dos Santos

**Palavras-chave:** Ética. Democratização. Inclusão

**A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL 1**

**Autoras:** Camila de Oliveira Barbosa (<http://lattes.cnpq.br/0311510439515608>); Rosilene Felix Mamedes

**Palavras-chave:** Letramento. Ensino. Comunidade.

**TRABALHANDO COM CONCEITOS DE DIVERSIDADE ÉTNICA E RACIAL EM PERNAMBUCO**

**Autor:** Flaviano Batista Ferreira (<http://lattes.cnpq.br/1224610360882205>)

**Palavras-chave:** Diversidade. Ética. Escola.

**UMA REFLEXÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO/TIC NA PRÁTICA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

**Autora:** Michele Serafim dos Santos (<http://lattes.cnpq.br/0390658047879679>)

**Palavras-chave:** Tecnologias. TIC's. Ensino.

**INCLUSÕES E EXCLUSÕES: IMPACTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PARAÍBA**

**Autores:** David Espínola Batista (<http://lattes.cnpq.br/8212946642668842>); Flávia Melina Azevedo Vaz Santos (<http://lattes.cnpq.br/8993272247939123>); Fabricio de Lima Bezerra Silva (<http://lattes.cnpq.br/9989753901874454>)

**Palavras-chave:** EJA. Inclusão. Ensino.

**PANORAMA HISTÓRICO: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DO ALUNO SURDO**

**Autora:** Juliana Campos Francelino (<http://lattes.cnpq.br/7164412240690853>)

**Palavras-chave:** Inclusão. História da Educação.

**CONFLUÊNCIA ENTRE CAPITAL SOCIAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA DESIGUALDADE SOCIAL**

**Autora:** Larissa Amaro dos Santos (<http://lattes.cnpq.br/9778641609849293>)

**Palavras-chave:** Educação. Desigualdade social. Relações sociais.

**TRADUÇÃO/ INTERPRETAÇÃO COMENTADA NA ÁREA DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL E CIDADANIA: A INCLUSÃO DE SURDOS NO MERCADO DE TRABALHO EM RECIFE**

**Autoras:** Charlene de Lima Alexandre da Silva (<http://lattes.cnpq.br/0374939052019796>); Juliana Soares Vanderley (<http://lattes.cnpq.br/9021609089935270>); Rosilene Felix Mamedes

**Palavras-chave:** Inclusão. Formação. Cidadania.

**ESTUDO SOBRE SITUAÇÕES, CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO ESTRESSE NO EXERCÍCIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Autora:** Charlene de Lima Alexandre da Silva



**Palavras-chave:** Educação Infantil. Desenvolvimento da criança. Docência.

### **A HOMOGENEIDADE MORFOLÓGICA DO SUBSTANTIVO DA LÍNGUA PORTUGUESA E NA LIBRAS**

**Autoras:** Natália Helena Nery e Silva (<http://lattes.cnpq.br/4533042357478461>);  
Rosenice de Lima Gabriel (<http://lattes.cnpq.br/0350080191479757>)

**Palavras-chave:** LIBRAS. Morfologia. Classes de palavras.

### **INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**Autoras:** Maria das Graças da Silva Aquino; Janilda Ferreira da Silva (<http://lattes.cnpq.br/0266022087966509>); Robéria Gonçalves dos Santos (<http://lattes.cnpq.br/7174359829939583>); Vanessa da Silva Balbino (<http://lattes.cnpq.br/2516281972074835>); Rosilene Felix Mamedes

**Palavras-chave:** Inclusão. EJA. Deficiência.

### **QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -QPEJA: POR UMA POLÍTICA SOCIAL EMANCIPATÓRIA**

**Autoras:** Cidilene César de Andrade (<http://lattes.cnpq.br/6818893000731554>); Regina Celi Delfino (<http://lattes.cnpq.br/3415696720582781>)

**Palavras-chave:** QPEJA. Políticas sociais. Educação.

### **REFLEXÕES SOBRE OS ENCAMINHAMENTOS DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA- PB EM TURMAS DE 2º ANOS**

**Autora:** Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante (<http://lattes.cnpq.br/4152632035185461>)

**Palavras-chave:** Programa Educar Pra Valer. Alfabetização. Letramento.