

**Rosilene Félix Mamedes
Maria de Fátima Almeida
Veridiana Xavier Dantas
Hermano de França Rodrigues**

**LINGUAGUEM, ENSINO
E PRÁTICAS
INTERDISCIPLINARES**

Vol. 3

**EDITORA
SAL DA TERRA**

ISBN: 978-65-5886-341-0



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M264e Mamedes, Rosilene Félix.

Linguagem, ensino e práticas interdisciplinares / Rosilene Félix
Mamedes et al. (org.) – João Pessoa : Sal da Terra, 2023.

Livro digital

ISBN 978-65-5886-341-0

1. Formação. 2. Linguagem. 3. Interdisciplinas. I. Almeida, Maria de
Fátima. II. Dantas, Veridiana Xavier. III. Rodrigues, Hermano de
França. IV. Título.

CDU 81:578.834

Bibliotecário responsável: David Coelho Moura de Lemos – CRB/15/968

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Rosilene Félix Mamedes
Dr. Hermano Rodrigues de França
Dra. Maria De Fátima Almeida
Dra. Veridiana Xavier Dantas
Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro
Ma. Greiciane Pereira Mendonça Frazão

ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Nivaldo Lucas Mendes Pereira
Michele Teixeira de Pontes

PREFÁCIO

Desde 2010 eu venho acompanhando o trabalho docente, seja por meio da formação continuada ofertada pelas secretarias da educação, seja recebendo artigos acadêmicos para publicação, ou ainda, como coordenadora de grupos de trabalhos em congressos de educação. Toda essa experiência me mostra o quão grande é a figura do professor, que muitas vezes em meio as suas dificuldades e limitações acabam por enfrentar desafios que nem sempre eles têm respostas. É bem verdade, que tentar entender o problema educacional no Brasil é algo bem maior do que o “chão da escola”, como os professores gostam de chamar seu ambiente de trabalho, porém, é verdade também, que o papel do professor é decisivo no fazer educação, e, além disso, é primordial que a gente reflita que a educação, não jaz na escola, pelo contrário, ela inicia na família, quando a criança precisa ser direcionada para atos e preceitos que a constituirão como cidadã. É nesse sentido, que a figura da família precisa ser trazida para o espaço educacional, como parceira da escola, como apoiadora dos seus filhos.

Mas, como pensar em parceria onde muitas vezes temos famílias desestruturadas? Famílias compostas por pais não letradas? Como esperar que os pais auxiliem aos seus filhos nas atividades escolares, se muitas vezes eles lidam com o não letramento ou até mesmo com o analfabetismo?

Ser professor é lidar não apenas com as suas limitações, mas dos outros, em prol de não apenas passar o conteúdo das disciplinas, porém é preciso entender o seu papel, qual o seu lugar na vida dos seus alunos, pois muitas vezes ele é o único a está próximo, a ser o aliado no ensino-aprendizagem, não só das disciplinas, mas guiando para o exercício da cidadania, na busca de melhores condições de vida, por meio da educação.

É nesse contexto que nasce a coleção de 2022 da Contatos Empreendimentos Educacionais, como forma de refletir a educação no caráter interdisciplinar, em prol de propiciar o debate amplo pelo ato de educar de forma significativa, com o olhar no outros, entrelaçando não apenas a figura professor e aluno, mas todos os agentes que fazem parte desse amplo universo que faz parte da escola, e, conseqüentemente, do contexto amplo da educação.

Rosilene Felix Mamedes
(Doutora em Letras, Mestra em Linguística, Proprietária da Contatos
Empreendimentos Educacionais)

SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO E SEUS DESAFIOS: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	6
Angelique Alves de Lima Santos; Sheila Luciano Soares; Veridiana Xavier Dantas	
A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE PARA CRIANÇAS CEGAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE	13
Angelique Alves de Lima Santos; Sheila Luciano Soares; Veridiana Xavier Dantas	
A EDUCAÇÃO E SEUS DESAFIOS: UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS IDOSAS NAS SALAS DE AULAS	25
Angelique Alves de Lima Santos; Maria dos Anjos Verçosa de O. Correia; Veridiana Xavier Dantas	
O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 1 A 3 ANOS EM UMA CRECHE DO MUNICÍPIO DE CABEDELO	34
Nadja dos Santos Araújo; Verônica Teixeira da Silva; Rosilene Felix Mamedes	
PROMOVENDO A INCLUSÃO NA SALA DE AULA: MUDANÇAS E DESENVOLVIMENTO DE POTENCIALIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	40
Aline Daniela Alves Viégas; Ozivânia Lopes da Silva; Veridiana Xavier Dantas	
SER DIFERENTE É SER IGUAL AOS DEMAIS	48
Aline Daniela A. Viégas; Ozivania Lopes da Silva; Veridiana Xavier Dantas	
PESSOA COM DEFICIÊNCIA, CAPACITISMO, CORPONORMATIVIDADE: QUESTÕES PARA UMA OBSERVAÇÃO DA AUTOADVOCACIA	54
Evilane dos Passos Mourão; Veridiana Xavier Dantas	
LEGISLAÇÃO APLICADA ÀS ATIVIDADES SOCIOAMBIENTAIS NOS ÓRGÃOS PÚBLICOS COM FOCO NA PROMOÇÃO DAS BOAS PRÁTICAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	64
Dione Carneiro da Cunha Oliveira; Maria dos Anjos Verçosa de Oliveira Correia; Veridiana Xavier Dantas	
A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO DOMICILIAR: DESAFIOS NA PRÁTICA DO HOMESCHOOLING	73
Ana Rita Moreira Carvalho Barros; Dione Carneiro da Cunha Oliveira; Veridiana Xavier Dantas	
DA AUTONOMIA DOCENTE AO PROTAGONISMO DISCENTE: UM NOVO PARADIGMA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	79
Lucas Neiva da Silva	
AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AVALIAÇÃO FORMATIVA	91

Edna Lima de Souza Silva; Cristina Pessoa Cândido Ferreira; Margarida Denise Silva
Coelho Ribeiro

**DESCOBRINDO E REDESCOBRINDO OS NÚMEROS DECIMAIS POR MEIO DE
ATIVIDADES MANIPULATIVAS..... 101**

Verônica Teixeira da Silva; Nadja dos Santos Araújo; Rosilene Felix Mamedes

**A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO COMBATE AO CAPACITISMO E A
CORPONORMATIVIDADE: QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES DA AUTOADVOCACIA?
..... 109**

Cássia Maria Mota Amorim; Aucileny Maria dos Santos; Veridiana Xavier Dantas

**FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA PARA PROMOVER A QUALIDADE DA
EDUCAÇÃO 117**

Edna Lima de Souza Silva

**O DOM QUIXOTE DAS CRIANÇAS: analisando a linguagem na adaptação de um
clássico 129**

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva; David da Silva Riotinto dos Santos; Rosilene
Felix Mamedes

**A EXPLORAÇÃO DA IDENTIDADE EM "O PESCADOR CEGO" POR MIA COUTO
..... 139**

David da Silva Riotinto dos Santos; Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva; Lourdigera
da Silva Alves; Rosilene Felix Mamedes

**A ADAPTAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO PARA O CINEMA: CAMINHOS PARA O
LETRAMENTO LITERÁRIO 152**

Lucas Neiva da Silva

**O PERCURSO METODOLÓGICO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO
DOCENTE COM PROFESSORES ALFABETIZADORES EM UMA PERSPECTIVA
INCLUSIVA..... 159**

Helayne Cristina Carvalho do Nascimento

CONJUNTURA DA ESCOLA INCLUSIVA: REFLEXÕES E PRESSUPOSTOS 173

Nadja Simone Gomes da Silva; Neuma Sandra Gomes Pereira

AValiação ESCOLAR: AMPLA VISÃO DO GESTOR EDUCACIONAL..... 184

Nadja Simone Gomes da Silva; Neuma Sandra Gomes Pereira

À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO E O PAPEL DO PROFESSOR..... 194

Neuma Sandra Gomes Pereira

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR MEIO DA CULTURA DIGITAL:
INTERAÇÕES SOCIAIS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM..... 205**

Nadja Simone Gomes da Silva

**ANALISANDO OS NÍVEIS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA TURMA DO 1º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE**

SÃO JOSÉ DOS RAMOS-PB	216
Alana Michelle da Silva Costa; Erika de Fátima Guimarães Souto; Sionely Pereira da Silva; Rosilene Félix Mamedes	
OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ALUNO COM SURDEZ NO CONTEXTO DA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR	226
Lourdiger da Silva Alves; David da Silva Riotinto dos Santos	
A INFLUÊNCIA DO ENSINO USANDO O LÚDICO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA	239
Jozélia Fernandes Pessoa de Souza	
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS EDUCAÇÃO BÁSICA.....	253
Edileuza Maria França da Silva	
COTAS RACIAIS: SISTEMA PARCIAL DE COTAS DE VULNERÁVEIS.....	266
Margarida Denise Silva Coelho Ribeiro	
HISTÓRIA, CULTURA E EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA NA PRÁTICA ESCOLAR.....	276
Victor Santos Belo	
SUPERVISOR ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	289
Victor Santos Belo	
INCLUSÃO: A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE ATRAVÉS DOS JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS.....	301
Maria Verôniccy de Brito Sousa	
ESCUITA EM ORIENTAÇÃO PSICOSSOCIAL E PROJETO DE VIDA COM CUIDADORES DE DEPENDENTES QUÍMICOS	313
Isadora Ascitti Moura; Iara Maria Noronha da Silva	
A RETEXTUALIZAÇÃO COMO PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM PROJETOS DE LEITURA E ESCRITA.....	326
Iara Maria Noronha da Silva; Edileuza Maria França da Silva; Isadora Ascitti Moura	
LINGUAGENS E TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA COMO ACESSIBILIDADE: O SURDO, AS LÍNGUAS E AS LEGENDAS	338
Nathielly Pereira de Oliveira; Vânia Maria de Vasconcelos	
IMPORTANTES CONSIDERAÇÕES SOBRE A APLICABILIDADE DA PSICOPEDAGOGIA À EDUCAÇÃO	353
Adelaide Lopes Fiúza Diniz; Jannabsa Jussara Rodrigues e Silva	
RELAÇÕES DE GÊNERO E CONFLITOS NA PRÁTICA DOCENTE	365
Jannabsa Jussara Rodrigues e Silva; Adelaide Lopes Fiúza Diniz; Katielyne Coelho Cruz Rocha	

A EDUCAÇÃO E SEUS DESAFIOS: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Angelique Alves de Lima Santos¹

Sheila Luciano Soares²

Veridiana Xavier Dantas³

RESUMO

Este trabalho pretende fazer uma reflexão sobre os desafios e/ou dificuldades que são enfrentados no contexto da educação inclusiva. Para tanto, será estabelecida uma correlação do tema com a abordagem do livro **“O Ensinar e Aprender – Diferentes Olhares e Práticas”** de Maria Beatriz Jacques Ramos e Elaine Turk Faria, e ainda, os aprendizados extraídos dos filmes **“Como Estrela na Terra”** (2007) de autoria de Amole Gupte e **“Mucize”** (2015), dirigido por Mahsun Kirmizigül. Também será mencionado um dos casos clínicos do **“Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)”** de John W. Barnhill, relacionado ao item 1 – caso 1.3, que versa sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Palavras-chave: inclusão; educação infantil; transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

1 INTRODUÇÃO

Numa sociedade democrática todos os direitos humanos: civis, econômicos, sociais e

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Veny Creator Christian University; Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP; Graduada em Secretariado pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Analista Judiciária do Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco; E-mail: angeliquelika.santos@gmail.com.

² Mestranda em Ciências da Educação pela Veny Creator Christian University; Pós-Graduada em Gestão e Docência em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Europeia de Administração e Marketing – FEPAM; Pós-Graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela FEPAM; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; Bacharel em Administração pela Faculdade dos Guararapes – FG; Professora na Rede Municipal de Ensino das Cidades do Jaboatão dos Guararapes/PE e Olinda/PE; E-mail: sheilasoares2906@gmail.com.

³ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FUNETEC e EDUCAVERSO. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

culturais são respeitados e protegidos, repudiando-se as desigualdades e a exclusão. (EDLER CARVALHO, 2010, p.20).

De acordo com diretrizes do Direito Educacional, a inclusão educacional, como direito universal de igualdade e de respeito pela vida humana, está relacionada ao atendimento da diversidade dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas de Ensino Básico (BRASIL, 2008). De tal forma que, alunos em situações de vulnerabilidade devem ser amparados e ter garantia de educação igualitária e de qualidade, como está presente na Constituição Federal de 1988, a promoção da Educação deve ser realizada “com igualdade de condições de acesso e de permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 136.).

Por sua vez, a DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, conforme diz seu próprio texto: “...proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de **“educação para todos”**”, reafirmando entre 7 a 10 de junho de 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca, Espanha, o compromisso para com a Educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossando a Estrutura de Ação em Educação Especial, (...), promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem”.

A Lei nº 13.146, de 06/07/2015, instituiu o estatuto da pessoa com deficiência visando assegurar e promover condições de igualdade, exercício dos direitos e das liberdades fundamentais. (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).

A Lei nº 14.254, de 30/11/2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, assegura em art. 1º, parágrafo único, que o acompanhamento integral compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde.

Este artigo faz uma reflexão sobre os desafios e/ou dificuldades que são enfrentados no contexto da educação inclusiva, estabelecendo uma correlação com as questões abordadas no livro **“O Ensinar e Aprender”** de Maria Beatriz Jacques Ramos e Elaine Turk Faria, e os aprendizados extraídos dos filmes **“Como Estrela na Terra”** (2007) de autoria de Amole

Gupte e “**Mucize**” (2015), dirigido por Mahsun Kirmizigül, como também uma conexão com um dos casos clínicos do “**Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)**” de John W. Barnhill, relacionado ao **item 1 – caso 1.3**, que versa sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Ressaltando que todas as deficiências têm por seu objetivo maior a sua inclusão na sociedade.

Sabe-se que o acesso à educação de qualidade, contribui para a redução das desigualdades sociais e amplia a escolarização, e para tanto, faz-se necessário um processo contínuo de valorização da formação do docente mediante o desenvolvimento de atividades de capacitação, aliando a teoria à prática.

2 É PRECISO REFLETIR

O livro “**O Ensinar e Aprender**” de Maria Beatriz Jacques Ramos e Elaine Turk Faria, em seu tópico “**Educação Inclusiva: Algumas Considerações**” (p.76-85), nos faz refletir sobre a necessidade de ações que visem combater a discriminação e o preconceito sobre a temática que envolve “as diferenças” no contexto da educação inclusiva. Nos últimos anos, muito se intensificou a presença do aluno com deficiência nas escolas, contudo, o despreparo de familiares e escolas em lidar com a questão, agravado pelo elevado número de educadores com formação deficitária e os diversos entraves culturais se mostram como obstáculos a serem superados numa perspectiva inclusiva de educação. É necessário que se compreenda que esses alunos são indivíduos com potencial e capacidade de aprendizado e que fundamentalmente somos todos iguais nesse processo.

Sabe-se que, os educadores por estar em contato diário com as crianças são os primeiros a perceberem as alterações de comportamento e sintomas que podem indicar a presença de diversos transtornos. Assim, a partir dos primeiros anos escolares, é fundamental, diagnosticar e dar início ao tratamento e as ações que busquem melhorar o ensino dos portadores de transtorno.

A exemplo do que foi acima citado, o filme indiano “**Como Estrelas na Terra**” (2007), nos remete a história do menino de 9 anos, Ishaan Awasthi, que não consegue ler e nem escrever, e em seu percurso escolar acumula reprovações, problemas comportamentais que vão desde atitudes de impulsividade e hiperatividade até a falta de concentração. Ishaan é incompreendido pela comunidade escolar e igualmente negligenciado por seus familiares, sendo vítima de preconceito e bullying, até o dia em que o Professor de artes, especializado em

educação especial, Nikumbh, consegue diagnosticá-lo com dislexia. A partir de então, um novo horizonte se descortina na vida de Ishaan, que motivado e estimulado pelo professor, consegue construir uma linda história de superação e de interação escolar e familiar.

O filme “**Mucize**” (2015), por sua vez, baseado na história real turca, em que o protagonista é a pessoa de Aziz, que é portador de deficiência física e motora, nos traz as dificuldades que enfrenta no vilarejo onde vive, até o dia em que passou a receber a ajuda do dedicado professor Mahir Ögretmen. O professor é transferido para a referida região onde reside Aziz com a sua família, e lá chegando se depara com a notícia de que para lecionar é necessário primeiramente construir a escola. Não recebendo nenhum incentivo do governo, às suas próprias expensas, Mahir, constrói e inaugura o prédio escolar, contando com a ajuda dos moradores e dos bandoleiros do vilarejo.

Cabe destacar, que o Professor Mahir, estabeleceu como condição fundamental para a construção da escola, que as meninas também fossem incluídas no ambiente escolar. E assim o fez também em relação a Aziz, que passou a frequentar a aludida escola e inobstante os ataques de bullying que sofria das outras crianças, aprendeu a se comunicar através dos desenhos.

É da cultura do vilarejo os casamentos arranjados, e nesse contexto, Aziz casa-se com uma linda mulher, a despeito dos demais homens cujas mulheres não eram detentoras de tanta beleza e bondade. Com isso, sofrem todo tipo de discriminação, razão pela qual, o casal resolve ir embora do vilarejo. Após sete anos, longe de casa, com o apoio da esposa e do Professor Mahir, então já aposentado, Aziz retorna a casa paterna, totalmente recuperado.

O filme Mucize, cuja tradução significa “Milagre” reproduz as dificuldades motoras enfrentadas por Aziz, sua exclusão na sociedade e por conseguinte, sua inclusão no ambiente escolar apesar dos ataques de bullying e discriminações que sofreu ao longo da vida.

Belíssima lição de vida e de inclusão, retrata a determinação do Professor Mahir na luta contra o preconceito, e a forma emocionante e respeitosa, que desenvolveu a amizade de confiança e aceitação entre os moradores do vilarejo e Aziz.

3 MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS (DSM – 5)

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) de John W. Barnhill, criado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), tem por objetivo padronizar os critérios diagnósticos das desordens que afetam a mente e as emoções.

Especificamente no “**Item 1 – caso 1.3**” do respectivo Manual, trazemos à baila um dos casos clínicos de diagnóstico do TRANSTORNO DE DEFICIT DE

ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH), a seguir:

CARLOS, Universitário hispânico de 19 anos, que se apresentou em uma clínica de cuidados primários visando ajuda para dificuldades acadêmicas, com os principais relatos:

[...Desde o início da faculdade, tinha dificuldade com os testes e não conseguia administrar seus horários de estudo. A preocupação em ser reprovado estava resultando em insônia, má concentração e em uma sensação geral de desesperança. Pensou em desistir. ...Carlos desde os 9 anos fora diagnosticado com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). Na época em questão, CARLOS, foi identificado com seis dos nove sintomas estabelecidos como critérios do DSM-IV. Na atualidade, o relato de caso, indica a presença de cinco sintomas diferentes de desatenção e dois sintomas relacionados a hiperatividade-impulsividade, o que parece indicar uma melhora sintomática. Como as dificuldades de aprendizagem de CARLOS se iniciaram quando ele estava em idade escolar e continuam a causar prejuízo acadêmico, ele satisfaz os critérios diagnósticos do DSM-5 para esse transtorno. Ao fornecer documentação de ambos TDAH e TEA (Transtorno Específico de Aprendizagem), CARLOS conseguirá ter acesso a auxílio educacional acadêmico especial, o que deve permitir que ele prossiga seus estudos na faculdade com mais afinco. ”, conforme amparo na Declaração de Salamanca.]

O DSM-5 descreve o TDAH como um conjunto de sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade que se manifestam por meio de um padrão persistente e frequente ao longo do tempo. Esses sintomas dizem respeito ao excesso de agitação, inquietação, falta de autocontrole, falar em demasia, interromper os outros, responder antes de ouvir a pergunta inteira, incapacidade para protelar respostas, como também distrair-se com facilidade, não prestar atenção a detalhes, dificuldade para memorizar compromissos, organizar e realizar tarefas, perder objetos, entre outros.

Com isso, os sintomas acima citados, acabam resultando em outros obstáculos como a baixa autoestima, dificuldade de socialização, relacionamentos problemáticos, agitação intensa, falta de organização e foco.

No convívio familiar, o TDAH é visto como um fator que promove dificuldades no convívio e no dia a dia. Pais e demais familiares reclamam do indivíduo "não escutar" e de não seguir regras e normas, e em muitas situações, reagir com impulsividade e agressividade por não conseguir completar tarefas mais banais. Não saber lidar com a frustração, outro fator, bastante recorrente. Cabem aos pais, participarem de terapia de gerenciamento de comportamento e aprender estratégias de autocontrole e como gerenciar a impulsividade e o comportamento da criança.

Cabe ainda destacar, que segundo TINTI (2016), a falta de preparação dos profissionais de educação em lidar com o alunado especial acaba gerando sentimentos de decepção e frustração, posto que além da formação deficitária professoral, há nas escolas os seguintes fatores limitantes: a) falta de apoio da gestão escolar; b) ausência de materiais adequados, e; c)

escassez de recursos financeiros.

O TDAH é reconhecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e conforme a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA): O TDAH é reconhecido oficialmente por vários países e pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Em alguns países, como nos Estados Unidos, portadores de TDAH são protegidos pela lei quanto a receberem tratamento diferenciado na escola.

Sobre o diagnóstico do TDAH, ainda na infância as crianças são acompanhadas e submetidas por um período de 6 meses ou mais, a uma equipe multidisciplinar responsável em identificar aspectos comportamentais correlatos ao TDAH, seja no contexto escolar ou familiar.

De acordo com a AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS (2022), são direitos da pessoa com TDAH: o livre desenvolvimento da personalidade; a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; o acesso a serviços de saúde, incluindo medicamentos gratuitos; educação e ensino profissionalizante; emprego adequado à condição; moradia; previdência e assistência social, entre outros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe aos professores, alcançarem uma nova visão e reflexão sobre sua prática pedagógica, alinhando-a de forma inovadora a atender às diferentes necessidades de seus alunos, auxiliando-os em seu tratamento, oferecendo o apoio necessário se atentando às individualidades de cada aluno e a sua realidade.

As legislações voltadas ao contexto da educação especial devem ser cumpridas, como também todo o suporte seja estrutural, financeiro e pedagógico serem disponibilizados para aproveitamento e qualidade do aprendizado. Essas questões estão diretamente relacionadas às famílias, educadores, outros profissionais e toda a comunidade escolar que tem esse importante papel de inclusão e se movimentam na intenção de ajudar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Então, é necessária a formação de professores qualificados, reformulação de diretrizes educacionais e institucionais e a revisão das práticas pedagógicas.

O compromisso está associado ao sentido de que não apenas os docentes, mas também todos os envolvidos no contexto educacional (pedagogos, diretores, intérpretes, dentre outros) estejam imbuídos em trabalhar e fazer com que o aluno especial aprenda de verdade e com isso torne possível o cumprimento da missão institucional da escola: a formação de pessoas sob o viés da educação cidadã (Lopes Filho, 2021; Silva, 2019).

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014. Artmed, 2014.

Brasil (1988). **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Senado Federal.

Brasil (2008). **Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva**. MEC.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146/15 – **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Lei nº 14.254/21, que dispõe sobre o **acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade** (TDAH), 2021.

COMO ESTRELA NA TERRA; Direção: Aamir Khan, Amole Gupte. Bollywood, 2007. (175 min), Netflix.

DMS-IV. **Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Disponível em: (www.tdah.com.br). Acesso em 18 jun. 2023.

EDLER CARVALHO, Rosita, **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

JACQUES RAMOS, Beatriz, TURK FARIA, Elaine. **O Ensinar e Aprender – Diferentes Olhares e Práticas**. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

MUCIZE; Direção: Mahsun Kirmizigül. Turquia, 2015 (136 min). Netflix

TINTI, M. C. (2016). **Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, SP, Brasil. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150636>>

A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE PARA CRIANÇAS CEGAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE

Angelique Alves de Lima Santos⁴

Sheila Luciano Soares⁵

Veridiana Xavier Dantas⁶

RESUMO

O presente artigo científico reflete sobre a importância da estimulação precoce para crianças cegas na primeira infância. Para a construção desta pesquisa foi utilizada a pesquisa bibliográfica através das análises de alguns artigos científicos, além de obras literárias como Dall'Acqua (2002), Gil (2000), Martim e Bueno (2003), Ochaíta e Espinosa (2004) que subsidiou na compreensão sobre a temática abordada. A pesquisa ratificou que existem barreiras atitudinais que precisam ser ultrapassadas, principalmente com a família para iniciar o processo de estimulação precoce e depois com a rede de ensino. Outra questão importante a ser frisada é a postura dos governantes em relação ao acesso e a continuidade do ensino dos estudantes especiais com qualidade.

Palavras-chave: deficiência visual; empoderamento; estimulação precoce.

ABSTRACT

⁴ Mestranda em Ciências da Educação pela Veny Creator Christian University; Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP; Graduada em Secretariado pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Analista Judiciária do Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco; E-mail: angeliquelika.santos@gmail.com.

⁵ Mestranda em Ciências da Educação pela Veny Creator Christian University; Pós-Graduada em Gestão e Docência em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Europeia de Administração e Marketing – FEPAM; Pós-Graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela FEPAM; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; Bacharel em Administração pela Faculdade dos Guararapes – FG; Professora na Rede Municipal de Ensino das Cidades do Jaboatão dos Guararapes/PE e Olinda/PE; E-mail: sheilasoares2906@gmail.com.

⁶ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FUNETEC e EDUCAVERSO. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

The present scientific article reflects on the importance of early stimulation for blind children in early childhood. For the construction of this research, bibliographical research was used through the analysis of some scientific articles, as well as literary works such as Dall'Acqua (2002), Gil (2000), Martim e Bueno (2003), Ochaíta and Espinosa (2004) which subsidized in the understanding about the thematic approach. The research ratified that there are attitudinal barriers that need to be overcome, especially with the family to initiate the process of early stimulation and then with the educational network. Another important issue to be emphasized is the attitude of the governors regarding the access and continuity of the teaching of special students with quality.

Keywords: Visual Impairment. Empowerment. Early Stimulation.

1 INTRODUÇÃO

Anos atrás, a pessoa deficiente era marcada por um estereótipo social de que seria dependente de outrem para o resto de sua vida; não tinha sequer o direito de almejar alcançar sua independência financeira e uma integração social real, pois era contida em uma bolha de proteção por sua própria família.

Porém, com a evolução no campo da medicina e da educação, foi constatado que pessoas com necessidades especiais são capazes de direcionar sua vida como qualquer outra, desde que seja estimulada precocemente e acompanhada pelos profissionais adequados.

De acordo com Gil (2000), uma pessoa cega que falasse bem, tivesse desempenho acadêmico satisfatório e bom nível de informação e verbalização deslumbrava e maravilhava a todos. Pois, o preconceito impedia que ela fosse considerada capaz de executar as atividades comuns cotidianas – deslocar-se com independência, vestir-se com adequação, alimentar-se, interagir socialmente, competir no mercado de trabalho, casar-se.

Para Ochaíta e Espinosa (2004) Mesmo com os obstáculos ao acesso à informação que têm as crianças deficientes visuais, o funcionamento do sistema psicológico humano pode ser formado na ausência da visão através de vias alternativas. A maioria das pesquisas realizadas nos últimos anos sobre o desenvolvimento cognoscitivo dos cegos mostra que, ao chegar à adolescência e à idade adulta, atingem um nível de desenvolvimento funcionalmente equivalente ao das pessoas videntes.

Partindo da problemática: “Qual é a maior dificuldade vivenciada pelos docentes do

Ensino Fundamental I em ensinar alunos cegos que não foram estimulados corretamente na primeira infância?”, que o presente trabalho de conclusão de curso foi direcionado.

A inquietação dessa temática surgiu ao perceber a dificuldade que os professores enfrentam. Desta forma, objetiva-se elencar a historicidade dos deficientes cegos no Brasil; a importância da estimulação precoce em crianças cegas; a dificuldade vivenciada pelos familiares; e a prática docente com o deficiente visual em alunos com até três anos de idade.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a bibliográfica, logo busca discutir através dos livros publicados por Dall’Acqua (2002), Gil (200), Martin e Bueno (2003), Ochaíta e Espinosa (2004) e artigos científicos a relação existente entre o empoderamento das crianças cegas que são estimuladas em suas residências e logo em seguida nas creches escolares, objetivando formar um cidadão independente e fortalecido para galgar suas próprias metas.

Acredita-se que esse tema tem total relevância no planejamento da rotina dos alunos das creches em relação à temática da estimulação precoce; assim, sugere-se que esta discussão continue sendo motivo para a pesquisa, considerando também, a perspectiva dos professores das salas de recursos multifuncionais e a dos próprios deficientes visuais e elencar quais foram suas principais barreiras e como conseguiram ultrapassá-las.

2 A HISTORICIDADE DOS DEFICIENTES CEGOS NO BRASIL

No Brasil, o conhecimento sobre o conceito de visão subnormal, assim como o atendimento a deficientes visuais, é ainda mais restrito por força de uma série de fatores próprios de nossa realidade e de nossa história (DALL’ACQUA, 2002). Principalmente, porque a educação brasileira passou por várias tendências até chegar ao modelo atual, e mesmo assim, ainda existem brechas a serem retificadas, como é o caso da educação especial.

A civilização moderna em muito se beneficia dos feitos de Helen Keller como divulgadora mundial, das potencialidades da pessoa com deficiência. A crescente participação de pessoas portadoras de deficiência na vida social, em escolas, clubes, empresas ou igrejas, favorece a todos: a diversidade estimula e enriquece nossa percepção de que o deficiente, antes de tudo é um ser humano como qualquer outro (GIL, 2000).

Através do trabalho revolucionário de Hellen Keller foi possível externar pela primeira vez que qualquer pessoa deficiente, teria condições reais de desenvolver-se como sujeito. Porém, a falta de atenção dos Governantes seria a primeira barreira a ser quebrada.

Segundo MENDES (1995, p. 227, *apud* DALL’ACQUA, 2002, p. 81) “A era da negligência em nosso país durou até praticamente o início dos anos 60 do século XX.” Até

então a educação especial tinha um olhar apenas para os deficientes mentais, Mendes (1995) destaca o abismo existente até então, um longo período em que o Estado não se fez presente, exceto por uma ou outra iniciativa descontextualizada em que começa a se fortalecer:

A iniciativa privada, em sua maioria com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, provavelmente em função da omissão governamental, que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema educacional brasileiro, principalmente para o atendimento dos casos mais graves de deficiência mental. (MENDES, p.227).

O olhar diferenciado com os deficientes mentais, de alguma forma propiciou o despertar da sociedade para a necessidade da sua formação escolar dos mesmos. Permitindo, assim, anos depois, que esse olhar fosse expandido para as demais necessidades especiais.

De acordo com o MEC (2001, p. 27), “a repercussão do sucesso das novas técnicas e métodos e a credibilidade da capacidade das pessoas cegas chegam ao Brasil encarnadas em José Álvares de Azevedo ao regressar de seus estudos em Paris, no Instituto Real dos Jovens Cegos”. Porém, em nosso país, a forma assistencialista ainda estava arraigada e submersa por barreiras sociais. Para (GIL, 2000, p.14), “Na maioria das vezes, o portador de deficiência e sua família se sentem isolados, impotentes, à espera de instituições, serviços médicos ou profissionais que possam miraculosamente curar ou ‘consertar’ a deficiência”.

É preciso retificar que o termo “portador de deficiência” não é mais utilizado, e que em nosso país ainda há muito a se fazer, inclusive transformar esta ação assistencial disfarçada para formação educacional de fato, com o objetivo real de possibilitar a independência social e financeira dos estudantes com necessidades especiais.

Marcada pela privatização e pelo assistencialismo, surgiu a modalidade classe especial que aumentou, de alguma maneira, o número de vagas nas escolas públicas no decorrer das décadas de 1970 e 1980, porém de acordo com (BUENO, 1993, p. 120, *apud* DALL’ACQUA, 2002, p. 82) não “em número suficiente para ultrapassar o crescimento populacional, significando, portanto, estagnação ou mesmo redução do número de vagas em relação à demanda”.

Por ter se arrastado durante anos o direito de inclusão dos deficientes no âmbito escolar, ficou difícil acolher tantos estudantes com a mais variada gama de especificidades, e ainda coincidir sua faixa etária e com sua série de ensino.

O Instituto Benjamin Constant (IBC) foi o primeiro educandário para cegos na América Latina, e segundo o MEC (2001):

Um grande marco na história da educação de pessoas cegas foi a criação, em 1946, da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, hoje denominada Fundação Dorina Nowill para cegos que, com o objetivo original de divulgar livros do Sistema Braille, alargou sua área de atuação, apresentando-se como pioneira na defesa do ensino integrado, prestando relevantes serviços na capacitação de recursos humanos e de práticas pedagógicas.

Em 1950, a cidade de São Paulo e, em 1957, a cidade do Rio de Janeiro inauguraram em escolas comuns, pertencentes à Rede Regular de Ensino, o ensino integrado. A partir de então, em inúmeras regiões do Brasil a oportunidade de educar pessoas com deficiência visual é oferecida em salas de recursos, salas especiais e mais recentemente nos Centros de Apoio Pedagógico. (MEC, 2001, p. 28)

De acordo com o site da fundação Dorina Nowill (2019), a Organização Mundial da Saúde (OMS) aponta que, se houvesse um número maior de ações efetivas de prevenção e/ou tratamento, 80% dos casos de cegueira poderiam ser evitados. Ainda segundo a OMS, cerca de 36 milhões de pessoas no mundo são cegas e outras 217 milhões tem baixa visão.

Devido esta realidade, reflete o pouco conhecimento sobre a baixa visão, o que levanta a inquietação: “será que todos os deficientes estão ou foram matriculados na rede de ensino regular?” Pois, segundo a Fundação Dorina Nowill (2019) as estatísticas revelam que na Região Nordeste 4,1% da sua população (2.192.455) é deficiente visual.

Segundo (DALL’ACQUA, 2002, p. 83), “Não existem recursos humanos numericamente expressivos sendo formados e a área é completamente dominada pelas concepções vigentes nas entidades privadas mais tradicionais”.

Ou seja, equiparada a esta postura percebe-se como a defasagem no atendimento de crianças com deficiência visual ainda seja tão grande. Além de muitas crianças cegas, ainda serem deixadas em casa, muitas vezes vítima da falta de conhecimento e baixa instrução dos pais; porque não basta apenas inseri-la na escola, se a mesma não for atendida por pessoas preparadas e especializadas para transformá-la de fato e contribuir na construção do sujeito independente e provedor, futuramente, de seu próprio sustento.

“Os especialistas estimam que os casos de deficiência visual poderiam ser reduzidos em até 50 por cento se fossem adotadas medidas preventivas eficientes nas áreas de saúde e educação e se houvesse mais informação disponível” (GIL, 2000, p.20).

Desta forma, revela o quanto o nosso sistema de saúde ainda é ineficiente, quando os primeiros exames nos recém-nascidos não são realizados por falta de assistência médica ou condições de trabalho. Em muitas situações, os pais demoram muito para perceber quem seu filho tem algum problema na visão, que só chega a ser detectado na idade de alfabetização. Então, todas essas variáveis são suficientes para alavancar o número alarmante de pessoas com problemas visuais.

O primeiro passo de investigação é saber se existe outros comprometimentos em uma

criança deficiente visual, por isso a necessidade de realizar uma avaliação global feita por uma equipe interdisciplinar. A partir do diagnóstico, é criado um programa de Educação Precoce, que inclui atividades lúdicas de acordo com a idade. Mas sua aplicação depende exclusivamente da família (GIL, 2000).

Porque na primeira infância, a criança é muito dependente da família principalmente para os deficientes visuais em relação à confiança. Então, a família é o grupo ideal que além do amor, podem e devem iniciar a estimulação precoce nas pessoas cegas ou com baixa visão.

3 A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE PARA O EMPODERAMENTO DA CRIANÇA CEGA

A cegueira, ou perda total da visão, pode ser adquirida, ou congênita. Gil (2000, p.8) defende que, “O indivíduo que nasce com o sentido da visão, perdendo-o mais tarde, guarda memórias visuais, consegue se lembrar das imagens, luzes e cores que conheceu, e isso é muito útil para a sua readaptação”.

De qualquer forma, algumas pessoas que perderam a visão de forma gradual, iniciam um antecipadamente um processo de readaptação em associações e instituições que além de lutarem por leis que garantam melhores condições de estudo e trabalho, também oferecem esse serviço social de readaptação social e humana.

Quando o diagnóstico é correto e a criança sofre de cegueira total, tem caráter definitivo; por isso, as estratégias para estimulação precoce e o desenvolvimento focalizarão o uso sistemático das alternativas táteis e auditivas, assim como a organização e o uso do sistema motor. Mas quando não se tem absoluta certeza da evolução que a patologia pode vir a ter, pode existir uma tendência a retardar o começo de uma estimulação visual, motivada pela espera que a visão evolua espontaneamente, seguindo um curso padronizado de desenvolvimento (MARTIM & BUENO, 2003).

Infelizmente, a falta de atitude em iniciar o quanto antes a estimulação precoce, é um dos fatores que só atrasam o desenvolvimento dos demais sentidos da pessoa cega.

Os bebês com deficiência visual se não forem estimulados tendem a ficar ‘grudados’ no colchão, mantendo a maior parte possível do corpo em contato com a superfície. Com isso, acabam fortalecendo os músculos errados, o que bloqueia a capacidade de relaxamento e tenciona os músculos, dificultando, enfim, o futuro desenvolvimento motor (GIL, 2000).

Por isso, a importância das estratégias estimuladoras para que o bebê não comprometa o desenvolvimento de sua motricidade, ocasionando um efeito dominó com finalidades

negativas que só atrasarão ainda mais o seu desenvolvimento como um todo.

Ochaíta e Espinosa (2004, p. 158) defendem que, “[...] as crianças cegas estimuladas, não há problemas no desenvolvimento do controle postural [...] a não ser na conduta de levantar-se com os braços quando estão de boca para baixo”.

Independente da deficiência, o primordial é ter atitude, buscar informações e compreender suas limitações, para criar estratégias e vencer os desafios que certamente surgirão. Assim, todo esse processo ajudará nas fases de rolar, engatinhar, equilibrar o corpo, andar, etc.

A estimulação precoce é facilitadora na construção do conhecimento, por meio da interação e da comunicação com o outro. Trata-se de um processo que procura despertar a curiosidade e o interesse pela descoberta do mundo, estimulando a iniciativa e a autonomia da criança com deficiência visual (GIL, 2000).

Para acender na criança cega o desejo de conhecer o mundo através dos outros sentidos, é preciso trabalhar de forma contínua e progressiva a estimulação precoce, e o ponto de partida deve ser dado pela família.

4 O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA VISUAL VERSUS FAMÍLIA

Não deve ser fácil para qualquer família independente do seu grau de instrução, receber a notícia que seu filho possui alguma deficiência. Os pais devem receber informações não só sobre as capacidades de seus filhos, como também sobre as vias alternativas que, na ausência da visão, utilizam para conhecer o mundo. É necessário que os familiares entendam que, embora a criança tenha uma deficiência visual importante, ela possui muitas outras capacidades que lhe permitirão desenvolver-se bem e ter uma vida escolar normal. Trata-se de gerar nos adultos as expectativas adequadas sobre as capacidades de desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos não videntes (OCHAÍTA & ESPINOSA, 2004).

Infelizmente, quando uma pessoa tem uma deficiência tende-se a incapacitá-la como todo, algumas famílias acabam superprotegendo e os demais os veem como coitados.

Para Gil (2000, p.14), “Muitas famílias prolongam seus momentos de angústia, ansiedade, conflitos, negação, sublimação, frustração e até mesmo desesperança por não dispor de informações e não encontrar interlocutores para discutir sua problemática e para se identificar”.

Através de informação e troca de experiência com famílias que vivenciaram a mesma situação, é possível demonstrar para os pais das crianças cegas, que elas poderão ter a mesma

qualidade de vida e acender socialmente como qualquer outra pessoa.

A mãe tem grande dificuldade para estabelecer o vínculo com o seu filho, porque tem de enfrentar às vezes, forte depressão, perda da sua criança ideal sonhada, e aceitar seu interlocutor real, a criança cega (MARTIM & BUENO, 2003).

Se a família conseguir se desprender da palavra “deficiência”, possivelmente, poderá desenvolver um alto nível de autonomia em seu filho. “Nas primeiras semanas de vida do bebê cego, já se observam sorrisos provocados pela voz da sua mãe ou do seu pai. Mais adiante, o poderoso estímulo representado pela voz continuará provocando sorrisos seletivos” (MARTIM & BUENO, 2003. p. 86).

Segundo Gil (2000, p.30), é por isso que, “Desde cedo a criança com deficiência visual manifesta uma forte preferência por pessoas, enquanto seu interesse por objetos demora mais a se manifestar, [...]”.

Primeiro é preciso criar o vínculo entre a criança cega e uma pessoa em quem ela possa confiar, para só depois apresentar os objetos e ferramentas propícios para o seu desenvolvimento.

“Existem alguns programas que podem servir de exemplo para o treinamento dessas capacidades na primeira infância, [...] que é executado na casa da criança, e são os pais, depois de treinados por um especialista, os responsáveis pela realização da intervenção” (OCHAÍTA & ESPINOSA, 2004, p 164).

Como é importante o treinamento dos pais de forma direcionada, para que juntos estimulem de maneira eficaz a criança cega, com o intuito de desenvolver a interação, para que ele se habitue primeiramente em sua casa, para depois nos demais espaços, como casa dos parentes, escola, por todos os lugares que sejam de sua interação normal diária até o dia de trabalhar.

Enquanto Martin e Bueno (2003) afirmam que, quanto mais atividades puderem compartilhar com a família, maior será a sensação de elevação da autoestima familiar. Além disso, ninguém nasce funcionando a plano vapor. Uma abundante experiência e bom treinamento são decisivos para impulsionar um total funcionamento, sendo fundamental a criatividade dos pais. Gil (2000) corrobora com esta percepção, ao defender que, o convívio com pessoas portadoras de deficiência contribui para facilitar a quebra de tabus e de estigmas, favorecendo a plena inclusão do portador de deficiência na sociedade e auxiliando a família a lidar com essa deficiência.

É notório o quão é importante que a pessoa com deficiência seja estimulada, pois independente de qualquer coisa, antes de deficiente, ela é uma pessoa. Que possui sentimentos,

que pode se destacar em algumas ações e outras não, como qualquer um.

5 A PRÁTICA DOCENTE COM ESTUDANTES DEFICIENTES VISUAIS

Como é importante que a família perceba a necessidade de trabalhar as habilidades da pessoa com deficiência, para trabalhar com as que ele possui maiores dificuldades. Assim, as características do desenvolvimento de uma determinada criança deficiente visual e as indicações de intervenção educacional dependerão também das peculiaridades dos contextos em que a criança se desenvolve: seu ambiente familiar, sua escola, o trabalho e nível de instrução dos seus pais (OCHAÍTA & ESPINOSA, 2004).

Então, sem esconder ou superproteger seu filho cego ou com baixa visão, a família deve acima de tudo, buscar informações e agir da melhor forma para desenvolver a criança.

Para Gil (2000, p.16), “Além da família, a escola e a sociedade também podem (e devem) contribuir no sentido de ajudar a enfrentar os obstáculos colocados pela deficiência. A escola é uma das grandes aliadas na luta pela integração”.

A escola é primordial para criar rodas de conversa sobre as deficiências, minimizando o preconceito, pois se for trabalhado com a criança desde pequena e demonstrar que seu colega de classe é tão merecedor quanto ele e que deve ser respeitado independente de qualquer coisa, então teremos adultos mais tolerantes e conscientes da diversidade que nos cerca.

“É importante que a creche receba o bebê deficiente visual e sua família para o período de adaptação. Permita que inicialmente a mãe [...] leve o bebê para conhecer a escola, as pessoas, os objetos, o parque e familiarizar-se com os ruídos” (MEC, 2001, p.98). Além dos pais se sentirem inseguros e receosos ao deixar seu filho na creche, essa situação pode ser agravada quando se trata da criança especial; por pensar que os funcionários não terão o mesmo carinho que ele recebe em casa. Por isso, que é necessário realizar um trabalho de acolhida não somente com os alunos, mas também com os pais, para que os funcionários que ficarão com seu filho por algumas horas, passem o máximo de confiança.

O ingresso da criança na educação infantil, “é o momento ideal para que os educadores, em colaboração com os especialistas das equipes de atenção precoce, estabeleçam as diretrizes educacionais da criança em termos de orientação, mobilidade e habilidades da vida diária” (OCHAÍTA & ESPINOSA, 2004, p. 164).

É vital que o acompanhamento especializado seja contínuo, desta forma os pais sempre poderão acompanhar junto com o especialista a evolução do seu filho, ao dar o feedback de seu crescimento.

“A professora que recebe a criança deve ser sempre a mesma, com o mesmo código de

comunicação estabelecido, pois a criança pequena gosta de rituais” (MEC, 2001, p. 100). Ou seja, na falta da mãe, a criança deve continuar com a relação de confiança com a sua professora, até que aos poucos, a criança crie a mesma segurança nos demais funcionários. Mas é um processo contínuo, não acontecerá da noite para o dia.

O ideal é realizar um trabalho conjunto, no qual profissionais e familiares possam se reunir e trocar informações. “Na prática, infelizmente, nem sempre é possível: em algumas localidades não há esse tipo de serviço, [...] ou mesmo ignora a existências desses recursos, achando que nada há para fazer” (GIL, 2000, p.32).

Embora existam leis que garantam a inclusão da criança deficiente nas escolas/creches, nos deparamos com situações que deixam a desejar o atendimento da criança, levando inclusive os pais a retirarem seus filhos da escola.

Se a intenção é conseguir uma integração social real de uma pessoa cega nas diferentes etapas de seu ciclo vital, é necessário que essa possa deslocar-se de forma autônoma e eficaz. Portanto, os educadores, e especialmente a escola, têm um importante papel a desempenhar no momento de suprir as necessidades especiais dos cegos nessa área (OCHAÍTA & ESPINOSA, 2004).

Assim, é ratificada a importância da escola ser compostas por educadores preparados para receber os alunos cegos. Os governantes precisam dar mais atenção em relação a cursos e formações continuadas, para que os educadores estejam sempre à frente do surgimento dos estudantes com deficiência. Pois, se o profissional ficar a espera de receber um aluno cego para se especializar, até que ele conclua o curso o ano letivo terá finalizado. E o que será deste aluno que não obteve o direcionamento necessário no tempo certo?

6 CONCLUSÃO

O estudo relacionado sobre a importância da estimulação precoce para crianças cegas na primeira infância permitiu entender que existem várias barreiras atitudinais que precisam ser quebradas para a formação da criança cega.

No Brasil, desconstruir todo um processo educacional de assistencialismo é uma tarefa árdua, mas que precisa ser feita. Por isso, que os pais precisam buscar o máximo de informações possíveis para garantir não apenas a inclusão do seu filho deficiente visual na escola, mas de fazer com que ele permaneça durante todo processo e com qualidade educacional. Deve-se quebrar a ideia camuflada que a criança especial inserida na escola já é o suficiente, somente para responder ao Ministério Público, que em alguns casos, não se preocupa integralmente com

seu desenvolvimento cognitivo.

Assim, a participação da família é de suma importância para iniciar a estimulação precoce, pois a falta dela atrasará todo o processo de desenvolvimento do sistema motor. E iniciando os estímulos em casa, com pessoas que a criança confia, adiantará o processo de independência postural, que contribuirá fortemente ao ser inserida na creche.

A família precisa desconstruir o estereótipo social de que seu filho deficiente visual dependerá dos parentes para o resto da vida e buscar meios de oferecer condições de desenvolvimento físico e cognitivo como qualquer outra pessoa.

Em seguida, a criança cega ou com baixa visão ao ser inserida na escola precisará ser cercada por profissionais pró-ativos, que não a vejam como coitadinha e sim como um cidadão possuidor de direitos e deveres.

Por isso que se faz necessário rever a proposta de inserção do aluno deficiente no âmbito escolar, que ainda não oferece aos professores, aos agentes educacionais especializados das salas de recursos, estagiários ou apoios educacionais formação continuada de forma satisfatória e eficaz. Além de oferecer materiais didáticos condizentes com a necessidade do estudantes cego, como brinquedos táteis, livros em Braille, impressoras especializadas, soroban, etc.

Acredita-se que esse tema tenha relevância em todas as fases da educação, por isso sugerimos que haja continuidade do enfoque desta pesquisa, na perspectiva dos professores das salas de recursos multifuncionais e a dos próprios deficientes visuais ao elencar quais foram suas principais barreiras e como conseguiram ultrapassá-las.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Vol. 1 – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2001.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Marta. **Deficiência Visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

MARTIM, Manuel Bueno. BUENO, Salvador Toro. **Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Editora Ltda, 2003.

OCHAÍTA, Esperanza; ESPINOSA, Maria Ángeles. **Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais**. In: CÉSAR COLL, Álvaro Marchesi; PALACIOS, Jesus (Org). *Desenvolvimento psicológico e educação: 2. Ed.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

NOWILL, Fundação Dorina. **Estatística da deficiência visual.**

<<https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/estatisticas-da-deficiencia-visual/>>. Acesso em: 7 mar. de 2019.

A EDUCAÇÃO E SEUS DESAFIOS: UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS IDOSAS NAS SALAS DE AULAS

Angelique Alves de Lima Santos⁷

Maria dos Anjos Verçosa de O. Correia⁸

Orientadora: Prof. Doutora Veridiana Xavier Dantas⁹

RESUMO

No presente estudo bibliográfico de dados e informações são abordadas questões relacionadas aos problemas e desafios da Educação que são enfrentados pelo público da “terceira idade”. Por concepções tradicionais, a denominação terceira idade está muito associada ao processo de envelhecimento e inatividade, contudo, mudanças no contexto social, invocam novas possibilidades, condutas e hábitos que alteram sobremaneira a definição arcaica, despertando o interesse dessa população pela aprendizagem e letramento, e ainda, estimulando para o desenvolvimento de atividades ao longo da vida, e o aumento da satisfação pessoal imprescindível a autoestima. A educação se constitui como direito fundamental e garantido ao idoso. Daí um novo pensamento surge em relação a esse público de valorização pela sua experiência e sabedoria e por suas contribuições à sociedade.

Palavras chaves: terceira idade; educação; envelhecimento; idosos.

ABSTRACT

⁷ Mestranda em Ciências da Educação pela Veny Creator Christian University; Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP; Graduada em Secretariado pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Analista Judiciária do Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco; E-mail: angeliquelika.santos@gmail.com.

⁸ Mestranda em Ciências da Educação pela Veny Creator Christian University; Graduada em Secretariado pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Pós-graduada em Gestão Pública pela Universidade Candido Mendes - UCAM. Técnico Judiciário do Tribunal de Justiça de Pernambuco. Email: maria.anjos@hotmail.com

⁹ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FUNETEC e EDUCAVERSO. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

In the present bibliographical study of data and information, issues related to the problems and challenges of Education that are faced by the public of the “third age” are addressed. According to traditional conceptions, the term third age is closely associated with the process of aging and inactivity, however, changes in the social context invoke new possibilities, behaviors and habits that greatly alter the archaic definition, arousing the interest of this population in learning and literacy, and also, stimulating the development of activities throughout life, and the increase in personal satisfaction, which is essential for self-esteem. Education is a fundamental and guaranteed right for the elderly. Hence, a new thought arises in relation to this public of appreciation for their experience and wisdom and for their contributions to society.

Keywords: third age; education; aging; elderly

1 INTRODUÇÃO

Conforme artigo publicado pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (2022), intitulado “População idosa representa a maior parcela de analfabetos” aponta que, segundo censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), mais de 11 milhões de brasileiros são analfabetos, e desse universo, mais da metade são pessoas com 60 anos ou mais, correspondendo a uma média de seis milhões de idosos no país que não sabem ler e nem escrever. A situação se torna mais crítica quando são analisadas as pessoas pretas ou pardas que moram nas regiões norte e nordeste do país. (“Analfabetismo e a pessoa idosa: a realidade do país - SBBG”). Assim, a taxa de analfabetismo relacionada ao público idoso é três vezes maior em relação ao público jovem.

Ainda de acordo com o IBGE, estudos indicam que apenas no Brasil 13% da população tem mais de 60 anos, e que a partir de 2031, teremos mais idosos do que crianças e adolescentes, e em 2042, estima-se que essa população atinja 57 milhões de brasileiros.

A visão predominante da velhice e do idoso é uma percepção negativa, percebemos que sua compreensão, por vezes, se vincula ao sentido de decadência, incapacidade ou entendido como um tempo de doenças (SOARES, 2016).

Inobstante os números desanimadores indicados pelo IBGE, nos últimos anos emergiu uma avalanche de mudanças significativas relacionadas a população idosa, como o aumento da expectativa de vida decorrente dos avanços da medicina, ampliação do nível de atividade física regular, incorporação de um estilo mais ativo voltado a qualidade de vida, aliadas às Leis e

Políticas Públicas que também foram instituídas em relação aos direitos e necessidades dos idosos, surgindo daí um novo pensamento em relação a esse público de valorização pela sua experiência e sabedoria e por suas contribuições à sociedade. Ainda, um longo caminho a ser percorrido.

De acordo com o historiador social inglês e muito influente no campo dos estudos sobre o envelhecimento, PETER LASLETT (1989, p.VIII): as mudanças demográficas e, principalmente, o aumento da expectativa de vida trouxeram transformações surpreendentes para o curso da vida e exigiram a criação de novos “mapas de vida”. O autor assim questiona: “como iremos utilizar essa inesperada, surpreendente liberação da mortalidade? Como iremos nos comportar agora que todos podemos esperar sobreviver a praticamente o limite natural máximo da vida, seja ela qual for?”.

Ainda, segundo GUITA DEBERT (1999), a autora interpreta o surgimento da terceira idade como um processo de reprivatização da velhice. Diz, que por meio desta identidade, existe a possibilidade de vivenciar o envelhecimento como uma etapa prazerosa e gratificante, propícia a realização de projetos e ambições pessoais.

Por sua vez, a OMS (2015), exige ações que, além de combater a discriminação etária, permitam a autonomia da pessoa idosa e apoiem o envelhecimento saudável em todas as políticas e em todos os níveis de governo. No Brasil, os direitos dos idosos são assegurados pela Constituição Federal de 1988 e, também, por leis especiais. O direito à Educação ao longo da vida é um desses direitos afirmados na legislação, apesar de ser bastante negligenciado na prática (BRAGA; MAZZEU, 2017; HADDAD; DI PIERRO, 2000; MACHADO, 2016).

2 BREVE RETROSPECTIVA SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E SEUS MARCOS LEGAIS

Em uma sucinta retrospectiva sobre a história da educação no Brasil, que se caracterizou por privilegiar grupos específicos, no ano de 1549, os primeiros educadores os padres jesuítas, tinham o compromisso de catequizar os povos nativos e propagar a fé cristã no reinado português. Nessa época, a educação restringia-se às crianças do sexo masculino.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e do Brasil, o que impactou na educação que era transmitida no país. A situação de abandono perdurou até o final do século XVII.

Em 1808, por ocasião da chegada da Família Real portuguesa no Rio de Janeiro, surgem então as primeiras instituições educacionais, culturais, os cursos técnicos e de ensino superior

e que atendia em especial a elite local.

Após a independência do Brasil, ainda que as Constituições de 1823 e 1824 tenham começado a sugerir leis que abordassem o tema da educação popular, a educação no Brasil ainda era destinada a uma classe privilegiada, em detrimento de uma grande parte da população que ficava desassistida e sem acesso à educação.

A Lei Áurea da Educação Básica de 1827, sugere a criação de instituições de ensino básico em todas as cidades brasileiras, contudo, não atingiu seu objetivo, pois não chegou a ser implementada. Ainda, durante a Regência, houve uma transferência de responsabilidades na condução do sistema educacional, cabendo às províncias as diretrizes relacionadas apenas aos ensinos elementar e secundário e a formação de professores. Ao tempo em que em relação as questões do ensino superior, a competência era do poder central. As consequências foram nocivas, pois perde-se dessa forma o controle e aplicação dos investimentos de forma igualitária.

Em 1920, o movimento Escola Nova, introduz mudanças no cenário educacional sobretudo no papel representado pelo Estado como articulador das ideias e propostas direcionadas a educação de crianças e adolescentes.

Em 1945, com a queda do Estado Novo, surge a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com aprovação final somente em 1961, que defendia a escola pública, universal e gratuita. A partir daí, destacamos alguns importantes marcos legais que versam sobre a educação, a saber:

Em 1951, surge a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior, em 1961, a instalação do Conselho Federal de Educação. Em 1971, torna-se obrigatória a conclusão do ensino primário em oito anos. Em 1996, utiliza-se o termo Ensino Fundamental e Ensino Médio vinculados à educação básica.

Por sua vez, ancorado no art. 208, § 1º da Constituição Federal Brasileira de 1988, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), segue o preceito constitucional.

O Estatuto do Idoso, em seus artigos 20 e 21, preconiza ao idoso a garantia do direito à educação e a responsabilidade ao poder público de criar oportunidades de acesso à educação, adequando currículos metodologias e material didático aos programas educacionais. (BRASIL. Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003).

Em dezembro de 2021, a Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa da Câmara dos Deputados, aprovou um Projeto de Lei que reserva vagas para educação básica de pessoas

idosas, visando estimular a retomada dos estudos para a conclusão da educação básica.

A educação com a terceira idade é um desafio. É relevante dar voz a essa população, colocar a questão do analfabetismo em debate com a sociedade e com esse público.

3 REFLEXÃO SOBRE O CONTEXTO ATUAL

E a educação dos idosos, como se estabelece nesse processo de mudanças significativas em relação ao envelhecimento ativo e saudável?

As concepções tradicionais se perdem através do conceito contemporâneo de que o ciclo da “terceira idade” invoca novas possibilidades, recriação, condutas e hábitos que alteram sobremaneira sua definição arcaica, direcionando o interesse e o estímulo a atividade e a aprendizagem, e ainda o aumento da satisfação pessoal, contudo, a despeito do pensamento otimista contemporâneo, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, o preconceito e a discriminação ainda se apresentam de diversas maneiras contra as pessoas idosas, necessitando ser combatido, sobretudo no que concerne à educação dessa população.

Ainda, em relação ao preconceito que contra eles se derrama, devem emergir as seguintes definições sobre o Etarismo:

"Etarismo é o preconceito contra pessoas por causa de sua idade. Esse preconceito afeta pessoas jovens, mas é muito mais comum contra pessoas idosas, se manifestando de diversas maneiras, como na forma como desconsideramos a opinião de uma pessoa apenas por ela ser idosa. Além de etarismo, essa prática pode ser chamada de idadeísmo ou ageísmo, sendo que este último termo deriva de *ageism*, palavra criada no inglês para mencionar esse preconceito. O etarismo se manifesta em diversos ambientes, mas principalmente no ambiente familiar, profissional e de saúde. Pode causar graves sequelas psicológicas nas vítimas. (brasilecola.uol.com.br) "

"O etarismo, também conhecido no idioma português como idadeísmo ou ageísmo, é o nome que se dá para as práticas discriminatórias realizadas contra uma pessoa com base em sua idade. Essa discriminação é fruto de estereótipos que são construídos contra um grupo de pessoas de idades diferentes da nossa. Trata-se de um preconceito que pode atingir pessoas de diferentes idades, mas é muito mais comum em relação a pessoas idosas. Assim, o etarismo é um problema que se intensifica na vida das pessoas à medida que elas envelhecem." (SILVA, 2023)

Segundo Soares (2016) a longevidade caracteriza o tempo máximo de vida que o ser humano vive. Os avanços da tecnologia e da medicina aliados a um estilo de vida com melhor

qualidade, possibilitou a redução da mortalidade entre os idosos e o aumento do número de pessoas centenárias. Cuidar do envelhecimento, ou seja, da longevidade é um problema social, o não é recente, que se acentua desde a déc. de 90, e requer ajustes e demandas de caráter emergencial, tanto em seu contexto institucional, como em seu contexto político, econômico e de saúde. Como relatado, a população idosa cresce sobremodo, e o envelhecimento é uma questão de desenvolvimento, fato que implica no direcionamento de mais recursos para este segmento (SCORTEGAGNA, 2010).

Peres (2006) ressalta que: a ausência de um projeto educativo para a velhice na sociedade capitalista fundamenta-se tanto na ausência de interesse do sistema produtivo para com os trabalhadores que envelhecem, quanto na pressuposição de que tais trabalhadores já foram devidamente disciplinados ao longo da sua vida produtiva e que, por isso, não representam mais uma ameaça à ordem vigente. São tidos, na realidade, como um peso morto dentro do sistema, e que deve ser mantido em sobrevida por uma renda miserável de aposentadoria, a qual se torna cada vez mais comprimida em todo o mundo em virtude do chamado déficit previdenciário (**PERES, 2006**, p. 23).

Assim sendo, em relação a importância da Educação para o desenvolvimento do bem-estar dos idosos, **Silva e Günther (2000)** afirmam que a falta de escolarização traz grande prejuízo para o desenvolvimento dessas pessoas. A escolarização favorece a situação econômica e fornece recursos para que o indivíduo possa preparar-se melhor para envelhecer e compensar as perdas decorrentes do processo. É imprescindível que políticas de educação sejam implementadas para beneficiar os adultos que não tiveram acesso à escola e para evitar que outras pessoas fiquem na mesma situação, no futuro (p. 38).

4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PÚBLICO DA TERCEIRA IDADE

A Educação Ambiental (EA) nasceu da necessidade de modelar a postura dos seres humanos para com o meio ambiente e foi iniciada pelos movimentos ecológicos e posteriormente contemplada com a publicação da Lei Federal 9.795, de 27/4/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental que assim se expressa: [...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Destaca-se como um potente instrumento necessário e transformador, que busca melhorar a relação do homem com a natureza, promovendo reflexões acerca das questões

ambientais. Assim, fundamental mostrar que a qualidade de vida e as futuras gerações dependem de um desenvolvimento sustentável.

Nesse contexto, o público da “terceira idade” deve ser alcançado, a Política Nacional do Idoso sugere a integração do idoso na comunidade, destacando-o como fonte da memória cultural. O acesso à informação, sensibilização e a mobilização, especialmente de classes sociais excluídas, a exemplo dos idosos, pode promover mudanças comportamentais que ampliem a criticidade e estimulem novas concepções em relação ao meio ambiente e a consciência ambiental e conseqüentemente a socialização, valorização dos idosos na sociedade e melhoria da qualidade de vida dos indivíduos de todas as idades.

Envelhecer é um processo gradual que todos os indivíduos irão passar, mas envelhecer com qualidade de vida é uma opção. As maneiras de se alcançar a longevidade estão ao nosso alcance, levando em consideração alguns aspectos: alimentação correta, atividades físicas e estado psicológico. A utilização constante de nossa mente é fundamental, tão importante quanto os exercícios físicos (AZEVEDO, 1998).

5 CONCLUSÃO

A educação direcionada a idosos com mais de 60 anos de idade constitui-se em um processo desafiador, sobretudo pelo fato de que parte desse público vê-se constrangida por não ser alfabetizada, muitos não sabem ler e escrever e se sentem incomodados e incapazes em razão de que os mesmos, consideram a “idade avançada” como empecilho para enfrentar os desafios em busca do conhecimento e do almejado letramento. É necessário que nessa etapa da vida reconheçam que pode ser uma fase de maior conhecimento do próprio envelhecimento e que pode ser um processo saudável e deve ser encarado com expectativas positivas de aprendizados e ganhos.

Com o aumento da expectativa de vida advindo dos avanços da medicina, ampliação do nível de atividade física regular, incorporação de um estilo mais ativo voltado a qualidade de vida, imprescindível o implemento de políticas públicas e ações educacionais continuadas no país, que objetivem atender às demandas e peculiaridades dos idosos.

A prática do etarismo, repudiada no Estatuto do Idoso, se sobressai com a falta de escolaridade, inobstante sejam os idosos detentores de muita sabedoria e com eles tenhamos muito a aprender.

A educação na terceira idade torna-se, assim, um instrumento poderoso para aquisição de conhecimentos que permitem uma melhor adequação a esta fase da vida, envolvendo

atividades físicas, artísticas e culturais, programas de preparação para a reforma e integração na sociedade, estabelecimento de novos laços relacionais e afetivos (Neri, 2004; Cachioni, 2003; Simões, 2006; Osório, 2008; Pinto, 2008; Bissoli, & Cachioni, 2011; Antunes, 2016).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.741 de 01 de outubro 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e das outras providências Distribuição gratuita; Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 01 de Outubro de 2003.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

CACHIONI, M. (2003). **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre os professores de universidade da terceira idade. Campinas, SP, Brasil: Alínea

CORTEGAGNA, Paola Andressa. **Políticas Públicas e a Educação para a Terceira Idade: contornos, controvérsias e possibilidades**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa setor de Ciências Humanas, Letras e Artes Programa de Pós Graduação em Educação e Mestrado em Educação. Ponta Grossa – PR, p. 13-170, 2010. Disponível em: <http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=488>. Acesso em Maio de 2023.

DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da Velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: Fapesp, 1999. 272p.

LASLETT, Peter. **A Fresh Map of Life The Emergence of the Third Age**. Cambridge: Harvard University Press, 1989. 213p.

NERI, A. (2004). **Velhice bem sucedida**. Campinas, SP, Brasil: Papirus.

SILVA, Daniel Neves. **Etarismo; Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/etarismo.htm>. Acesso em 18 de maio de 2023.

SOARES, Marcia Regina Pacheco. **O uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) como recurso didático-pedagógico na alfabetização de pessoas idosas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, Programa de Cognição e Linguagem. Campos dos Goytacazes, RJ, 2016.

SIMÕES, A. (2006). **A nova velhice**. Um novo público a educar. Porto, Portugal: Ambar.

SILVA, I. R.; GÜNTHER, I. A. **Papéis sociais e envelhecimento em uma perspectiva de curso de vida**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.16, n.1,p. 31-40, jan./abr. 2000. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000100005> »

37722000000100005

O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 1 A 3 ANOS EM UMA CRECHE DO MUNICÍPIO DE CABEDELO

Nadja dos Santos Araújo
Verônica Teixeira da Silva
Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

O processo de socialização entre crianças pequenas é um fenômeno que causa inquietações nos espaços destinados à Educação Infantil, isto ocorre porque a criança se apresenta como um sujeito social. Este trabalho parte do princípio de que todo indivíduo cumpre ou tenta cumprir em seu processo de evolução etapas necessárias para incrementar suas habilidades sociais em lidar com os outros e com as situações adversas. Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi descrever o processo de socialização de crianças da faixa etária de 0 a 3 anos de uma creche do Município de Cabedelo identificando as razões que desenvolvem esse processo e as consequências de sua ruptura nessa fase do desenvolvimento humano. Os instrumentos utilizados foram à entrevista com as professoras e familiares das crianças, seguida pela observação. Na coleta dos dados foi verificado que essas profissionais desenvolvem o processo de socialização através de brincadeiras, músicas e jogos pedagógicos, como também, foi constatado que a maioria das famílias das crianças observadas não estimula este processo, sendo visto por eles como sendo uma perda de tempo. Observados esses fatores a pesquisa deixou como contribuição um pequeno curso para os pais e professores de como estimular a socialização em casa e na creche.

Palavras-chave: socialização; crianças; creche; educação infantil; famílias.

1 INTRODUÇÃO

Em grande parte dos países ocidentais, os âmbitos de cuidados e de educação das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos estão distribuídos em diversos espaços da sociedade e, com efeito, as instruções sobre a socialização infantil mais adequada surgem de diversas formas, inclusive na mídia e nas redes sociais. Diariamente, os veículos de comunicação de massa e a redes da internet divulgam campanhas de combate à prostituição infantil, ao trabalho infantil,

ao uso de drogas entre crianças e adolescentes, ao abuso sexual e à violência contra crianças. Tais campanhas produzem mensagens sobre a responsabilidade dos adultos para com as crianças; e trazem claras convocações para os pais protegerem os seus filhos dos perigos e os levarem para logo cedo às creches e, em seguida, para as escolas. Dessa maneira, as crianças pequenas têm contato com um grande volume de bens simbólicos de diversas culturas que divertem, mas também contêm mensagens variadas. São sugestões, recomendações e instruções sobre o que devem ou não fazer, aonde ir, em quem confiar, enfim, como se integrar “adequadamente” à vida social e cresce a cada dia a ênfase em como acionar os mecanismos de consumo para crianças. Esse contato com os bens simbólicos amplamente distribuídos atualmente, tem provocado mudanças nos conceitos mais arraigados que temos acerca da infância: “(...)noções tradicionais da infância como um tempo de inocência e de dependência do adulto foram minadas pelo acesso das crianças à cultura popular durante o século XX” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 33). Diante dessas considerações a socialização no contexto da Educação Infantil é tida como um aspecto essencial para o desenvolvimento das crianças, pois é através dela que os pequenos expandem seus conhecimentos a respeito dos papéis sociais, das relações afetivas e das interações que acontecem diariamente dentro do espaço da Creche. Ao promover momentos que permitam as crianças a interagir os educadores, pais e pessoas do convívio da criança oportunizam momentos que garantem os direitos de explorar e participar. Ambos, constituem subsídio para as práticas pedagógicas validadas pela BNCC.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com o historiador Phillip Ariès (1981), a socialização da primeira infância passou por grandes transformações históricas e, portanto, nem sempre se configurou como conhecemos hoje: por meio da família, da escola e da sociedade, e tutelada pelo Estado. Após pesquisar em fontes documentais e iconográficas da Idade Média europeia, Ariès chegou à conclusão que até esse período a sociedade “via mal a criança, e pior ainda o adolescente”. O aprendizado das práticas sociais era um processo indiferenciado das demais atividades do cotidiano: “A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família.” (ARIÈS, 1981, p.10). Dessa forma, o processo de aprendizagem era diluído no convívio entre as gerações e não havia um espaço destinado especificamente para esse aprendizado: Considero fundamental insistir na importância que se deve atribuir à aprendizagem. Ela força as crianças

a conviverem no meio dos adultos, que assim lhes comunicam *o savoir-faire* e *o savoir-vivre*. A mistura de idades decorrente da aprendizagem parece-me ter sido um dos traços dominantes de nossa sociedade de meados da Idade Média até o século XVIII. Nessas condições, as classificações tradicionais pela idade não podiam deixar de se embaçar e perder sua razão de ser. (ARIÈS, 1981, p. 16).

A concepção moderna de infância é definida como uma fase da vida marcada pela negação e pela comparação dessa fase com as demais fases: a vida adulta e a velhice. A imaturidade (fato biológico) passa a ser um fato cultural pela maneira como essa imaturidade é entendida e re-significada. A criança é percebida pela imaturidade, pela dependência do adulto e pela não cidadania. Essa perspectiva moderna de infância é observada desde a criação de novas regras de convivência, até a terminologia utilizada nos textos da idade média, como por exemplo, na enciclopédia “*Le Grand Propriétaire de toutes choses, très utile et profitable pour tenir le corps em santé*”, por B. de Glanville, de 1556: “A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (**criança**), que quer dizer **não falante** (...)” (apud ARIÈS, 1981, p. 36 – grifos nossos).

Desse modo, a pedagogia da infância se organizou como um processo educativo negativo, que se ocupava prioritariamente do que não devia ser feito. Tinha por objetivo a transformação da criança no “adulto bom”, e comportava dois aspectos: “o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e seu afastamento dos males sociais” (ARBOUSSEBASIDE; MACHADO, 1978, p. XVII-XVIII).

Desde então, os processos de socialização e de educação das crianças foram e ainda são construídos culturalmente com base nas concepções de infância hegemônicas, e por vezes, sem considerar as reais condições de vida das crianças e dos seus pais, que certamente são muito desiguais, nos diferentes contextos familiares. Na contínua dinâmica social, essas concepções e processos se modificam ao longo do tempo, ou seja, quando as ideias e as realidades sociais se transformam, as concepções de infância predominantes em diferentes sociedades são re-significadas, com o intuito de responder adequadamente às exigências próprias dos novos tempos (ÀRIES, 1981; KOHAN, 2003; CAMBI, 1999).

Nesse sentido, consideramos que os processos de socialização infantil também evoluíram, mas também passaram por retrocessos, inclusive em virtudes de acontecimentos políticos recentes. No entanto, ainda hoje trazem algumas características dos critérios vigentes no seu contexto de origem.

Na atualidade, a socialização tem por finalidade o cuidado e a educação das crianças e

jovens para a prática da cidadania e para a formação profissional, mas ainda é configurada/realizada com base numa visão adultocêntrica das infâncias. Em resumo, nesse percurso saímos do “sentimento da infância” para o “direito das infâncias” dos dias atuais. O volume de conhecimento científico sobre as infâncias tem crescido muito desde o início do século XX, a legislação que garante os direitos das crianças avançou, mas na nossa vida cotidiana ainda precisamos buscar maneiras mais acertadas de lidar com as nossas crianças, e de ajudá-las a construir identidades mais sólidas. Cabe lembrar que as famílias, os(as) professores(as) e a escola passam atualmente por uma fase de reavaliações dos seus valores e dos seus papéis perante a sociedade, ao mesmo tempo em que enfrentam antigos problemas. As famílias e as instituições educacionais das comunidades mais pobres são responsáveis pela educação de crianças que vivem em condições desiguais, observadas na distribuição de recursos materiais e culturais (IBGE, 2000; ROSEMBERG, 2006).

3 METODOLOGIA

Levando em consideração a importância da socialização em espaços infantis e compreendendo a relevância desse aspecto na prática pedagógica desenvolvida nas creches, a metodologia desse projeto foi realizada através de entrevistas com as professoras e observações dos momentos da rotina das crianças.

Ao entrevistar as professoras e indaga-las sobre o como acontece os momentos de socialização das crianças muitas delas não conseguiam compreender que a mesma estava vinculada ao desenvolvimento dos pequenos e que esse momento só acontecia quando estavam se relacionando apenas com as pessoas mais próximas, ou seja, com suas famílias. A concepção de que as atividades pedagógicas podiam ser o espaço onde as crianças criavam vínculos com outras crianças e entre elas com seus pares constituía algo não considerado dentro do âmbito do desenvolvimento infantil (P. J.M.C). Outras professoras já possuíam uma opinião diferente, pois registravam momentos onde as crianças através dos brinquedos e das brincadeiras externavam a sua oralidade e conseguiam evoluir nos aspectos da motricidade e afetivo. Foi através destes indicadores analisou-se a questão da formação continuada deste professor de creche onde, muitas vezes, e, em determinadas situações desconhece os aspectos que norteiam o desenvolvimento social da criança, digo, desenvolvimento integral que atende todos os aspectos que são importantes para que esses pequenos cidadãos possam caminhar seguros rumo as etapas de sua vida. Mesmo com a formação inicial essas professoras necessitam se abastecer de formações voltadas a temas específicos da Educação Infantil. Conhecer o que se refere ao

desenvolvimento das crianças nas diferentes teorias para a partir daí planejar suas ações dentro da rotina. Muitas vezes não é fácil se estabelecer um entendimento a respeito do que não se conhece na prática. Essa visão limitada seria amplamente desconsiderada a partir do momento que se percebe o direcionamento da postura do educador, aja vista que o mesmo lida todos os dias com momentos de socialização de suas crianças, sendo eles direcionados ou não.

Ao realizar a observação dos pequenos foi percebido que os momentos de mais socialização estavam nas brincadeiras do parquinho. Era nesse momento onde elas brincavam juntas, conversavam, brigavam, faziam as pazes e interagiam com outras crianças menores, é o caso das turmas dos infantis II (criança com a faixa etária de 1 a 2 anos) e IV (crianças de 3 a 4 anos). Também gostavam de ficar sozinhas escutando suas bonecas e carrinhos, criando pistas imaginárias e comidinhas. Esse aspecto individual ficou bem evidente nas turmas menores. O sentido de estar juntos para esses pequenos não é bem consolidado visto que possuem uma característica egocêntrica e, quando orientados a ficarem em grupo podem revidar através de mordidas, empurrões e choros. Para essa faixa etária o brinquedo cumpre um papel primordial, é através dele que começam a explorar a sua oralidade e o seu entendimento de que podem ser capazes de criar outras situações nas quais não tem uma rotina fixa.

Diante do exposto foi compreendido que o processo de socialização dentro do espaço de uma creche é visto como algo que, no primeiro momento, está desvinculado do processo de desenvolvimento das crianças mais que pode ser revisto dentro das ações desenvolvidas no dia-a-dia da rotina percebendo as interações e brincadeiras que acontecem a todo momento.

4 CONCLUSÃO

Na atualidade, a socialização tem por finalidade o cuidado e a educação das crianças e jovens para a prática da cidadania e para a formação profissional, mas ainda é configurada/realizada com base numa visão adultocêntrica das infâncias. Em resumo, nesse percurso saímos do “sentimento da infância” para o “direito das infâncias” dos dias atuais.

Considerando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e entendendo que se deve explorar contextos diversos e exploratórios para que as crianças se desenvolvam, o processo de socialização está amplamente inserido nesses contextos promovendo e criando inúmeras possibilidades de inserção no campo comportamental, social e linguístico dessa criança que ingressa no espaço da creche ou pré-escola. Nas diferentes situações de socialização a criança pode ser entendida pelas suas reais condições, e que ela é cidadã(o) e sujeito social, com identidade cultural própria, mas capaz de interagir com outras

culturas; e também é capaz de colaborar na sua própria socialização; de participar da reprodução e da transformação da sociedade, mesmo vivendo em condições desfavoráveis.

Assim pensar em uma prática pedagógica que insira atividades que trabalhem a socialização e o estreitamento de vínculos é possível quando os professores pensam em ampliar as vivências dessas crianças possibilitando a elas um desenvolvimento integral e pleno.

REFERÊNCIAS

ARBOUSSE-BASIDE, Paul; MACHADO, Lourival. Introdução: O *Emílio* de Rousseau. In: **Os pensadores: Rousseau**. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. XVII-XVIII.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. 212 p. (Tese de Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo – USP, São Paulo. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/%7Eene0a6/>>. Acesso em: 16 Out. 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. **A história da infância sem fim**. Ijuí-RG: UNIJUÍ, 2000.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**. V. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005. p. 443-464. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15. Jul. 2006.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução Lourenço Filho. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. DUVEEN, Gerard. A construção da alteridade. In: ARRUDA, Ângela. **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 83-106.

IBGE. **Pesquisa sobre padrões de vida: 1996-1997**. Primeira infância. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

JAPIASSÚ; Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico**

PROMOVENDO A INCLUSÃO NA SALA DE AULA: MUDANÇAS E DESENVOLVIMENTO DE POTENCIALIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Aline Daniela Alves Viégas¹⁰

Ozivânia Lopes da Silva¹¹

Veridiana Xavier Dantas¹²

1 INTRODUÇÃO

As escolas modernas foram pensadas para atender a perfis específicos de alunos, mas as demandas atuais são outras. Temos ampla diversidade de alunos. Essa necessidade exige que a escola redefina e renove todo o seu sistema, com estratégias de ensino que possibilitem atender a todos. A educação inclusiva é uma mudança nos valores da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e reestruturar a educação. Por isso, foi necessário mudar o sistema de ensino, que ainda era exclusivo, que visava acolher crianças de acordo com os padrões de normalidade estabelecidos dentro do contexto histórico anteriormente citado¹³.

Para que esse novo caminho de ensino aprendizagem seja trilhado, é necessário a devida formação dos profissionais da educação, entendendo as metodologias adequadas para inserir os alunos nesse processo, assim como acontece com os discentes considerados “normais”. Diante dessas ponderações, deve-se construir para a cada aluno um (PDI) Plano de Desenvolvimento Individual para o atendimento nas salas (PDI) de (AEE) Atendimento Educacional

¹⁰ Graduação em Farmácia pela Associação Caruaruense de Ensino Superior (2014). Atualmente é professora - Autarquia Educacional de Belo Jardim, responsável técnica - farmacêutica - Farmácia Cavalcante e professora - Colégio Adventista de Belo Jardim. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente no seguinte tema: farmácia. Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian. E-mail.com: alineadviegas@gmail.com

¹¹ Mestranda pela Universidade Veni Creator- Programa de Pós Graduação em Ciência da Educação. Mestrado em Educação. Possui curso de Pós- Graduação (Especialização) Lato Sensu em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no ano de 2018 Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Floresta (2014). Atualmente exerce a função de Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil na rede privada e na Secretaria de Educação Ciência e Tecnologia da Rede Municipal de Toritama. Professora efetiva do município desde 2000. E-mail.com ozivanielopes@hotmail.com

¹² Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FUNETEC e EDUCAVERSO. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

¹³ NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Revista Educação Especial. Santa Maria - 2018.

Especializado (AEE), que nada mais é que em um roteiro de avaliação e intervenção pedagógica para alunos com necessidade especiais¹⁴. Essa abordagem deve focar, além de proposições para o atendimento pedagógico do aluno, levando em consideração seu potencial de aprendizagem, propostas de ações necessárias para atender as suas necessidades educacionais especiais no âmbito da escola, da sala de aula, da família e dos serviços de apoio.

Quando falamos em inclusão, devemos pensar como um movimento educacional e social que busca engajar todos os indivíduos de forma consciente e responsável na sociedade a que pertencem e na qual são aceitos e respeitados¹⁵. Nesse sentido, uma metodologia ativa contribui para a inclusão e facilita o aprendizado. Existem diferentes modelos e estratégias de implementação de abordagens ativas, que são alternativas ao processo de ensino, com diferentes benefícios e desafios em diferentes níveis de ensino. A metodologia ativa é uma filosofia educacional que estimula um processo construtivo de ação-reflexão-ação. Essa metodologia de ensino oferece oportunidades para que os alunos se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem, por meio do incentivo da comunidade acadêmica, e desenvolve a capacidade de absorção dos conteúdos de forma independente¹⁶.

A inclusão é fundamental e nós como professores devemos saber lidar e acima de tudo estar preparados para ensinar. Devemos ter dimensão da amplitude do ambiente dentro da sala de aula e estar preparados para qualquer situação que exija de nós uma abordagem ativa e inclusiva.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS DESAFIOS

A implementação da educação inclusiva requer uma mudança nos princípios fundamentais defendidos pela educação tradicional. Esta mudança implica a formulação de novas políticas e a reestruturação dos quadros educativos. Para o conseguir, é necessário reformar o sistema educativo existente, que se mantém exclusivo na sua abordagem,

¹⁴ POKER, Rosimar Bortolini et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. Cultura Acadêmica – São Paulo: 2013.

¹⁵ FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

¹⁶ SOUZA, Divina Isabel; VIEIRA, Adrieli Alves; CASTELAN, Lia Polegato. **Metodologias ativas e educação inclusiva: construção de um e-book para o auxílio em aulas**. 15º Jornada Científica e Tecnológica e 12º simpósio de pós graduação do IFSULDEMINAS, v. 14, n. 2, 2022.

vocacionado para acolher crianças que se enquadrem num quadro normativo pré-determinado e que a busca por inclusão revelou que a educação, com seus métodos tradicionais, exclui cada vez mais alunos, ao invés de incluí-los. Esse acesso ao ensino e seus benefícios não estão à disposição, na mesma proporção, a todos os indivíduos da sociedade e até mesmo a escola não consegue promover uma educação que seja acessível a todos.

Quando trabalhamos com a diversidade em sala de aula, e a implementação a educação inclusiva, pode parecer uma tarefa assustadora para escolas e professores. Um exemplo é o ensino em ciências, essa área demanda que os educadores estejam melhor preparados em sua área do conhecimento¹⁷. Treinados, como por exemplo, com conhecimento para manusear a língua brasileira de sinais (Libras), e com um intérprete na aula. Um problema maior está para os professores de ciências - especialmente os de Química - porque não têm formação para trabalhar com deficientes auditivos, que possuem grande dificuldade em lidar com a construção conceitos científicos, levando esse público específico, à exclusão e alienação de surdos em salas de aula com tal conteúdo. Outros problemas são gerados como preconceito, linguagem e especificidade da terminologia química - átomos, elétrons, mols, íons, prótons, etc. – Esses termos não estão listados no dicionário Libras, o que possivelmente leva a uma barreira na construção dos conhecimentos e a tradução de conceitos químicos.

Contudo esse conhecimento pode alcançar esses alunos, através de um esforço dos educadores em superar desafios e promover a educação inclusiva através da participação ativa de todos os envolvidos no campo da educação, pois a inclusão é uma responsabilidade coletiva¹⁸.

2.2 AJUSTES NA VISÃO DO ENSINO

Dentro das instituições de ensino percebemos uma grande resistência em aderir a formatos de aula que propiciem um processo ensino-aprendizagem diferente dos modelos tradicionais. No entanto, ao invés de se opor à inclusão, a escola deveria reconsiderar suas práticas pedagógicas e considerar seu papel na promoção do desenvolvimento cívico, acolhendo e valorizando as diferenças.

O currículo deve incorporar o conceitos diferentes em uma proposta educacional

¹⁷ NETO, 2018.

¹⁸ SANTOS, Heloísa Glins; SOUZA, Jorge Raimundo da Trindade. **Práticas investigativas no ensino de ciências no processo de educação inclusiva**. Anais do II Encontro de Ensino de Ciências por Investigação. Anais... Belo Horizonte (MG), UFMG, 2020.

inclusiva, e a equipe escolar deve fazer os ajustes necessários para que o aluno possa se apropriar do conhecimento que receberá. Atualmente, necessidades educacionais têm mostrado quais tipos de assistência são necessárias para cumprir os objetivos da educação. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deve prevê a resposta a estas necessidades através de um novo currículo que assegure a participação dos alunos com necessidades especiais, tendo em conta as suas características únicas. Portanto, as adequações e ajuste curriculares precisam ser estimuladas¹⁹.

Algumas propostas de adequação para os currículos escolares são:

- Propiciar condições físicas e ambientais para os estudantes que forneçam melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais convivem na comunidade escolar;
- Possuir o mobiliário específicos para cada necessidade;
- Estimular a participação desses indivíduos em todas as atividades da escola;
- Ter sistemas de comunicação alternativos para estudantes com dificuldades de comunicação oral;
- Adaptar os recursos comuns a todos em sala de aula;
- Disponibilizar equipamentos e recursos para suas respectivas necessidades, entre outros.

Realizando pequenas mudanças na dinâmica pedagógica da realidade escolar é possível que os alunos com necessidades especiais se apropriem do ambiente educacional como seu, e vivenciem grandes transformações em sua forma de interação e aprendizado. Isso propiciará um ambiente onde todos saem beneficiados, tanto professores, em sua satisfação do trabalho bem-feito, como alunos, que terão o sentimento de pertencimento e real inclusão.

2.3 METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTAS DE INCLUSÃO

Um das ferramentas poderosas de inclusão no processo ensino-aprendizagem são as metodologias ativas. Entre as abordagens reconhecidas desse método estão: Sala de aula invertida; Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem baseada em problemas; Gamificação; Aprendizagem entre pares; Ensino híbrido; Estudos do meio; Estudo de caso e Seminários. Estão elencadas a seguir as principais formas de ensino ativo e suas finalidades:

Tabela 1 - Tipos de Metodologias ativas e suas finalidades

¹⁹ ARANHA, M.S.F. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos – a fundamentação filosófica – a história – a formalização**. Brasília: MEC/SEESP, nov. 2003.

Metodologia	Finalidade
Aprendizagem entre pares ou grupos	Desenvolve a interação entre os alunos, que estudam juntos. Mas inicialmente as atividades são realizadas de forma individual e após orientação do professor, há a discussão com um outro aluno para posterior apresentação em sala de aula.
Aprendizagem baseada em projetos	Os alunos se relacionam com tarefas e desafios para resolver um problema ou elaborar um projeto que também tenha conexão com sua vida fora da sala de aula.
Aprendizagem baseada em problemas	É uma abordagem interdisciplinar onde os alunos desenvolvem a capacidade de solucionar problemas reais ou simulados a partir de um contexto real. O ensino é centrado no aluno como protagonista, onde ele se apropria de seu aprendizado através da pesquisa.
Ensino híbrido	Mescla ferramentas online e off-line tendo como finalidade dar maiores possibilidades que o aluno possa aprender.
Estudo Dirigido	Estudar sob a supervisão e orientação do professor ou monitor, visando diminuir dificuldades específicas.
Estudo de caso	Utiliza casos reais ou fictícios, envolvendo os alunos com o objetivo de encontrar a melhor solução para o problema.
Gamificação	Utilizar jogos para envolver as pessoas, ativar ações, desenvolver a aprendizagem e solucionar problemas.
Sala de aula invertida	Direciona o aluno a ter autonomia e acessar a informação onde e quando quiser, por meio dos materiais que o professor disponibiliza. Durante a aula, as discussões são focadas nas dificuldades que os alunos encontraram.
Seminários	Apresentar ideias para uma ou mais pessoas. É um ambiente onde um grupo debate temas ou problemas que são colocados em discussão previamente.

Fonte: Rosseto, M., Batistella, V. M. C., Massuda, L. A., Ostwald, B. E. P., Sturmer, R., & Marques, S. (2020)²⁰.

O propósito de todas essas estratégias é que os alunos reconheçam a metodologia, pois são métodos mais adequados para eles aprenderem em um processo chamado de metacognição,

²⁰ ROSSETO, Marieli et al. **A utilização das metodologias ativas como ferramenta de inclusão dos alunos com deficiência auditiva em sala de aula: desafios e oportunidades.** Educationis, v. 8, n. 1, p. 53-60, 2020.

que é o comportamento cognitivo, o autoconhecimento e a atitude prática para alcançar objetivos, respeitando o conhecimento prévio dos alunos como recurso educacional e focando no desenvolvimento de habilidades²¹.

No documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o processo de ensino por investigação é evidenciado em várias partes do documento como uma estratégia de aprendizagem, já que esse procedimento leva a autonomia, o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimulando a descoberta para as respostas dos fenômenos observados.

A segunda competência geral da educação básica propõe que o aluno deve exercitar o desenvolvimento de habilidades e procedimentos. Nesta visão, os alunos têm a possibilidade do desenvolvimento de habilidades como: identificar problemas, formular questões, planejar atividades experimentais, entre outras. Isso possibilita a introdução de metodologias ativas através do ensino por investigação para realizar inclusão social e escolar de pessoa com deficiência (PCD), potencializando o aprendizado dos alunos com necessidades especiais²².

Os alunos com necessidades especiais apresentam algumas limitações que podem ser superadas com o uso de metodologias ativas pelo professor, desde que ele esteja preparado para apresentar a proposta de forma eficiente ao estudante. O docente deve conhecer as especificidades do aluno, além de estar ciente de suas dificuldades antes de propor uma atividade diferente. As metodologias ativas são formas de desenvolver nos alunos em sala de aula seu protagonismo na aprendizagem. Deve ser estimulante ao professor visualizar seus alunos, inclusive os com necessidades especiais, o entusiasmo em aprender quando proposto de formas diferentes, que vinculam tecnologias e atividades que vão além da sala de aula, onde eles possam desfrutar de suas habilidades individuais para o desenvolvimento das tarefas mediadas em sala de aula.

3 CONCLUSÃO

Diante de todas as reflexões realizadas foi possível entender qual é o papel dos professores em buscar novas concepções, práticas e metodologias, a fim de haver mudanças positivas e motivar que atendam todos os alunos de forma igualitária. Os docentes devem enfrentar as diversidades, buscar a igualdade equidade dentro da sala de aula e ampliar os

²¹ SOUZA, Jorge Raimundo Trindade; SANTOS, Heloísa Glins. **Utilização de metodologias ativas para o processo de educação inclusiva em aulas de ciências da natureza**. Fórum de Metodologias Ativas, v. 3, n. 1, p. 479-487, 2021.

²² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, Brasília, DF, 2018. 600 p.

currículos. Para construir uma escola que atenda todo o público-alvo da Educação Especial, é necessário, portanto, que assim como os professores, todos os profissionais da escola estejam capacitados para atender e suprir as necessidades de cada aluno²³.

Precisamos adquirir conhecimentos para ampliar nossas possibilidades, ampliar e não nos deixar amarrar, ser fixados a teorias que não suprem as demandas atuais. O professor precisa ser aquele que inspira o aluno a acreditar, descobrir e desenvolver seus potenciais. Além disso, ele precisa ser acompanhado e até superado por seus aprendizes. Esse é um sinal da existência de um trabalho frutífero.

A pessoa com deficiência requer que tenhamos a consciência que são seres que vive dentro das suas limitações e superações que serão enfrentados todos os dias de suas vidas e a suavidade da superação é o que nos move e faz a diferença, ou seja toda a diferença.

REFERÊNCIAS

ABREU, Fernanda Beatriz Pereira. **Metodologias ativas: tecnologias assistivas** com um novo olhar para a inclusão. *Ciência Atual*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 02-17.

ARANHA, M.S.F. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos – a fundamentação filosófica – a história – a formalização**. Brasília: MEC/SEESP, nov. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, Brasília, DF, 2018. 600 p.

BULCÃO, A. de J. .; SILVA, F. G. da .; ALVES, K. E. C. . **Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I**. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–11, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. *Revista Educação Especial*. Santa Maria - 2018.

POKER, Rosimar Bortolini et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. *Cultura Acadêmica – São Paulo*: 2013.

ROSSETO, Marieli et al. **A utilização das metodologias ativas como ferramenta de inclusão dos alunos com deficiência auditiva em sala de aula: desafios e oportunidades**. *Educationis*, v. 8, n. 1, p. 53-60, 2020.

SANTOS, Heloísa Glins; SOUZA, Jorge Raimundo da Trindade. **Práticas investigativas no**

²³ BULCÃO, A. de J. .; SILVA, F. G. da .; ALVES, K. E. C. . **Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I**. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–11, 2022.

ensino de ciências no processo de educação inclusiva. Anais do II Encontro de Ensino de Ciências por Investigação. Anais... Belo Horizonte (MG), UFMG, 2020.

SOUZA, Divina Isabel; VIEIRA, Adrieli Alves; CASTELAN, Lia Polegato. **Metodologias ativas e educação inclusiva: construção de** um e-book para o auxílio em aulas. 15º Jornada Científica e Tecnológica e 12º simpósio de pós graduação do IFSULDEMINAS, v. 14, n. 2, 2022.

SOUZA, Jorge Raimundo Trindade; SANTOS, Heloísa Glins. Utilização de metodologias ativas para o processo de educação inclusiva em aulas de ciências da natureza. Fórum de Metodologias Ativas, v. 3, n. 1, p. 479-487, 2021.

SER DIFERENTE É SER IGUAL AOS DEMAIS

Aline Daniela A. Viégas²⁴

Ozivania Lopes da Silva²⁵

Veridiana Xavier Dantas²⁶

1 INTRODUÇÃO

Pensar em educação inclusiva é pensar na humanização do processo educacional, é ter convicção das práticas e vivências, conhecimentos e acima de tudo respeito. Não se trata de novas discussões e reflexões, trata-se de atendimento e garantia dos direitos às crianças, adolescentes, jovens e adultos a uma educação inclusiva de qualidade, que vai além do acesso a matrículas e inserção dos mesmos nos ambientes escolares, supera a necessidade de oferecer recursos concretos ou tecnológicos. A educação inclusiva deve ser atendida, compreendida e respeitada por todos os profissionais educacionais, desde o porteiro até a gestão escolar.

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar fatos reais de exclusão de uma criança da escola pública e privada, como também proporcionar um relato real do filme Mucize, em que podemos fazer correlação entre a exclusão institucional, social e governamental dos personagens. Além disso, o adulto Aziz (pessoa com deficiência) e as crianças do sexo feminino não são vistas como seres de direitos e deveres, que fazem parte de toda e qualquer sociedade, cultura ou etnias.

²⁴ Graduação em Farmácia pela Associação Caruaruense de Ensino Superior (2014). Atualmente é professora - Autarquia Educacional de Belo Jardim, responsável técnica - farmacêutica - Farmácia Cavalcante e professora - Colégio Adventista de Belo Jardim. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente no seguinte tema: farmácia. Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian. E-mail.com: alineadviegas@gmail.com

²⁵ Mestranda pela Universidade Veni Creator- Programa de Pós Graduação em Ciência da Educação. Mestrado em Educação. Possui curso de Pós- Graduação (Especialização) Lato Sensu em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no ano de 2018 Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Floresta (2014). Atualmente exerce a função de Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil na rede privada e na Secretaria de Educação Ciência e Tecnologia da Rede Municipal de Toritama. Professora efetiva do município desde 2000. E-mail:

²⁶ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FUNETEC e EDUCAVERSO. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

2 A EDUCAÇÃO COMO DEVER DA FAMÍLIA E DO ESTADO

Como preconiza a Constituição Federal, em seu Art. 2º: “A educação é 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”. Assim sendo, não se deve negar ou repassar o dever da garantia da inclusão à criança, seja ela típica ou portadora de qualquer deficiência.

Entretanto, algumas instituições de ensino, ainda não compreenderam ou se desobrigam de respeitar as leis que devem ser cumpridas para o atendimento as necessidades de inclusão de todas as crianças a partir de quatro anos de idade, inseridas na pré escola. A LDB, garante um capítulo exclusivo à Educação Especial e esclarece que cabe ao Estado se responsabilizar pelo atendimento especializado, o qual deve iniciar na Educação Infantil. Contudo, a experiência da mãe de Gustavo, a senhora Patrícia, não foi de forma legal e acima de tudo respeitosa, e que lhe trouxesse a segurança que essas leis, teóricos e estudiosos apresentam.

A criança no ano de 2022, foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e apraxia da fala. Ao iniciar os acompanhamentos com a equipe multidisciplinar de uma clínica particular, a família logo foi orientada a matricular a criança para que a mesma logo tivesse o direito à educação, assim como, as interações sociais muito iriam ajudá-lo em seu desenvolvimento. A primeira matrícula foi na escola pública onde a vaga foi ofertada, porém, a criança não conseguia ser assistida, devido à quantidade excessiva de crianças na mesma sala com deficiências distintas. Seria impossível a permanência do mesmo com um laudo de TEA (nível 3), tendo apenas um profissional de apoio para 4 crianças. Então, a escola pediu para que a mãe aguardasse com o mesmo em casa, até que o município contratasse um profissional de apoio para o acompanhamento específico. A mãe prontamente atendeu, por não conhecer o direito a educação que Gustavo, de 5 anos, tem em ser inserido nas vivências e práticas da educação infantil, além de ter um acompanhamento específico. Chegando à conclusão do ano letivo e a criança ficando sem o acompanhamento escolar, durante todo o ano.

Em 2023, a responsável foi orientada pela clínica (onde realiza as intervenções multidisciplinares) a procurar a rede privada, por ser mais difícil a negativa da vaga. Dessa forma, a mãe procurou uma escola em seu bairro, onde prontamente foi atendida, mas quando concluiu a matrícula, a mesma apresentou o laudo e a gestora e proprietária da escola, logo disse que não poderia acolher aquela criança “doente”, pois era inviável financeiramente, e só as escolas públicas podiam arcar com as despesas de um profissional de apoio. Com isso, mais

uma vez por falta de conhecimento de seus direitos e dos deveres das instituições, sejam elas públicas ou privadas, a mãe foi embora, desacreditada no direito a educação.

Algum tempo depois, uma amiga que também tem um filho no espectro autista, relatou que havia conseguido matricular a criança em outra escola privada. Ainda desanimada, tentou novamente, e por relatar esse episódio na secretaria do colégio, a gestão pensou também que não teria condição de atendê-lo, pois na turma de 5 anos já havia mais duas crianças com autismo. Entretanto, ouvindo a coordenação pedagógica, que prontamente se responsabilizou pelo acompanhamento da criança, logo orientou a mãe quanto às infrações que as duas escolas cometeram.

De acordo com Sebastian (2010) e Ainscow (2000), o movimento pela inclusão se constitui em uma postura ativa de identificação das barreiras que dificultam a aprendizagem escolar que alguns grupos encontram, bem como a busca de estratégias para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional baseado na escola aberta às diferenças. Assim, é favorecida a transformação da escola e de sua pedagogia com o objetivo de proporcionar a educação para todos, nos ambientes regulares de ensino.

Realizada a matrícula da criança, a mãe foi orientada acerca dos acompanhamentos médicos e adaptações na rotina familiar que a criança precisaria, pois o mesmo, com cinco anos ainda não havia frequentado a escola.

Nas instituições educacionais desde o porteiro até a gestão, precisam estar inteirados para o atendimento inclusivo, se informar, estudar e respeitar, para melhor compreender e atender as diferenças, de forma que o ensino-aprendizagem aconteça sem segregação. Os currículos precisam ser instruídos, adaptados e até mesmo substituídos, a fim de atender às especificidades de cada estudante. Cada indivíduo é, e pode avançar ou não, de acordo com o meio que está inserido. Por isso, a importância de estar num ambiente educativo, onde seus pares possam fazer valer a equidade em todas as circunstâncias.

Segundo Mantoan (2003 p. 36), quando a Constituição do Brasil garante a todos o direito à educação, “não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa [...]”, o direito à educação precisa ser respeitado desde a educação infantil até a fase adulta, em que as crianças, jovens e adultos precisam ser estimuladas ao desenvolvimento integral. Com estímulos físicos, cognitivos, psicomotores e emocionais.

Por isso, cabe a todas as instituições o cumprimento e garantia de uma educação inclusiva respeitosa, lhes oferecendo processos educativos atrativos, pensados com recursos e

propostas pedagógicas que assegurem a compreensão e a aprendizagem de forma tranquila e feliz.

3 CIDADÃOS DE DIREITOS E DEVERES

A sociedade ainda não considera as pessoas com deficiência como cidadãos de direitos e deveres, não compreendendo que todo cidadão típico ou atípico, tem demandas e limitações específicas e fazem parte de um meio social onde precisam ser vistos e respeitados como são.

O filme *Mucize*, relata uma história de fatos reais de Aziz, no interior da Turquia em 1960, onde um professor é enviado para trabalhar em uma pequena vila, repleta de uma cultura preconceituosa com a pessoa com deficiência e das crianças (sexo feminino), acerca de não poder fazer parte do sistema educacional, onde o próprio governo nega a comunidade o direito a escola, (estrutura física).

Contudo, um professor é enviado a ensinar nesta vila, apresentando um olhar empático, respeitoso e específico a cultura local, atendendo às necessidades de Aziz, um adulto que é visto pela sua família e comunidade como um ser sem inteligências, potencialidades e condições para as relações sociais.

Assim sendo, ressalta-se a importância de que as famílias e escolas regulares sejam orientadas sobre a educação inclusiva, com objetivo de constituir meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias ao criar uma comunidade acolhedora e construindo uma sociedade inclusiva e com educação para todos (SALAMANCA, 1994).

Com a negativa do governo da Turquia ao direito a educação, um professor conquista a comunidade e constrói uma escola, com recursos próprios e trabalho dos homens da comunidade, a fim de atender as demandas educacionais daquele povo e especificamente a inclusão de Aziz (pessoa com deficiência) e as crianças da vila que não tinham os seus direitos a educação garantidos.

Considerando, muitas lições preciosas como inclusão social, amor ao próximo, respeito à cultura local, versos, rejeição social. Tendo tudo isso, como missão de vida, de um professor e suas renúncias, com o objetivo de se fazer-se compreender, que cada indivíduo tem potencialidades, e estas precisam ser trabalhadas, respeitadas e estimuladas para o seu desenvolvimento, de acordo com as especificidades de cada ser humano.

Como declara Beauclair (2007, p. 81): “Incluir se torna um verbo, que precisamos conjugar no presente, no passado e no futuro”. Não se deve apenas respeitar e seguir a legislação vigente, para que estejamos respeitando o próximo em suas diferenças. Está ao nosso alcance,

o respeito, a humanização, a empatia e o amor ao próximo, para a transformação de nossa sociedade, onde possamos nos ver com menos injustiça, desigualdade social e preconceitos.

4 CONCLUSÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB art,12) nos garante que, “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas”, assim como, “estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas”.

A inclusão da criança Gustavo, assim como a do adulto Aziz, nos comprova que para a educação inclusiva, não há mais dúvida, de que é um processo irreversível que depende de cada um de nós, basta acreditarmos que o sonho pode se transformar em realidade. Que a missão da educação inclusiva de qualidade, nos proporciona a transformação da sociedade.

A educação inclusiva precisa ser vista com um olhar mais humano e solidário, de pensar a educação não apenas para um propósito educacional, mas de pensar a inclusão como um propósito social, que toda a sociedade precisa estar atenta a esse processo de transformação e crescimento humanitário.

“A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate” (FREIRE, 1983b, p. 104). A missão de educar é uma relação interativa entre profissionais e educandos, entre seres sociais a fim de transformar conceitos, sujeitos e realidades.

Sabemos que desde 1985, o governo brasileiro procura implantar uma nova política educacional que pretende garantir a universalização da escolarização. Observa-se assim um crescente processo de democratização do ensino, com a disseminação da ideia de justiça social, por meio da garantia do ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos, sem exceção.

Em 1994, o Brasil, tendo participado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, assume o compromisso de que, até o ano de 2015, garantirá o acesso de todas as crianças ao ensino fundamental, de forma gratuita e obrigatória. Assim, o governo compromete-se a transformar a educação brasileira em um sistema inclusivo, o que significa, em termos curriculares, que as escolas públicas devem ser planejadas e os programas de ensino organizados, considerando as diferentes características e necessidades de aprendizagem do aluno.

Diante desse fato, as crianças com necessidades educacionais especiais, ou seja, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades ou superdotação, passam a ter a garantia de uma pedagogia diferenciada, capaz de identificar e satisfazer as suas

especificidades, proporcionando-lhes condições de desenvolvimento e aprendizagem. Consequentemente, a escola passa a redimensionar as suas ações e a forma de perceber a pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas**. 2000. Disponível em: Acesso em: 30 de nov. 2012 BAUTISTA, R. (Coord.). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1993.

BEAUCLAIR, João. **Incluir, um verbo/ação necessário à inclusão: pressupostos psicopedagógicos**. João Beauclair – São José dos Campos: Pulso, 2007.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República,(2016).
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.ht

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Base (LDB) - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

SALAMANCA, Declaração. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994.

SEBASTIAN, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, jul./dez.2010.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

PESSOA COM DEFICIÊNCIA, CAPACITISMO, CORPONORMATIVIDADE: QUESTÕES PARA UMA OBSERVAÇÃO DA AUTOADVOCACIA

Evilane dos Passos Mourão²⁷

Veridiana Xavier Dantas²⁸

1 INTRODUÇÃO

As discriminações e exclusões sofridas pelas pessoas deficientes são praticadas desde os primórdios das civilizações algumas tinham inclusive o costume de exercer o nefasto poder de ceifar a vida de uma pessoa que apresentasse qualquer tipo de deficiência. Estudos recente acerca da deficiência para além de um corpo com limites, evidencia a forte influência dos princípios capacitistas, que possuem como base a deficiência e incapacidade que alinhados aos padrões hegemônicos de corponormatividade, impedem que tais pessoas participem em igualdade de oportunidades com as demais; tornando-as invisíveis socialmente, somando-se a isso, a ausência de atuação das lideranças políticas no sentido de garantir os direitos dessa parcela da população, geram uma série de entraves como falta de oportunidades, não acesso à educação entre outras restrições colocadas pela sociedade (FARIAS; SOARES, DANTAS; 2021).

Passaram-se séculos e muito embora cada sociedade tenha mudado o seu modo de lidar com a deficiência; atualmente ainda é perceptível a constatação da continuidade de várias formas de exclusão e discriminação sendo praticadas em desfavor dessa parte da população.

Isso se evidencia quando pais ou responsáveis por crianças deficientes enfrentam barreiras ao tentarem matriculá-las em uma escola, ou quando um adolescente que apresente alguma deficiência tenta se inserir no mercado de trabalho. Esses são apenas alguns dos obstáculos que se apresentam quase que diariamente na vida da pessoa com alguma deficiência, a lista é longa. Cita-se ainda, não raro na sociedade, homens e mulheres serem privados de

²⁷ Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University; Graduada em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP; Técnico Judiciário do Tribunal de Justiça de Pernambuco. Email: laneepm@gmail.com

²⁸ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FUNETEC e EDUCAVERSO. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

participar de eventos culturais ou espaços de lazer. Acrescenta-se nessa lista que boa parte dessa população, sofre obstáculos para exercerem a sua sexualidade livremente, sem censuras (FARIAS; SOARES; DANTAS, 2021).

No contexto legislativo, a questão do respeito às pessoas com deficiência, passou a compor a agenda política internacionalmente através das ações das Nações Unidas, com muitos desdobramentos em diversos países, inclusive o Brasil. Entretanto, esse reconhecimento ainda apresenta por parte da interpretação social alguns entendimentos dispersos: uma parcela da sociedade enxerga as pessoas com deficiência como indivíduos naturalmente capazes, com suas potencialidades naturalmente iguais as demais pessoas. A outra parte considera as pessoas com deficiência especialmente vulneráveis e incapazes (DIAS; MOREIRA; SILVA, 2023).

Nesse universo de predominância de limitações está o capacitismo, uma forma terrível de preconceito direcionado às pessoas deficientes que se baseia em julgá-las incapazes em razão da sua condição de deficiente. O capacitismo fundamenta-se em um modelo tido como ideal de pessoa e as que não se enquadram nele são rotuladas de incapazes (FARIAS; SOARES; DANTAS, 2021; MARCHESAN; CARPENEDO, 2021).

Dessa forma, existe o enfrentamento de diversos obstáculos quando tentam exercer alguma atividade em sociedade; chegando ao ponto de lhe serem negado o direito de exercerem o protagonismo de suas próprias vidas. Por outro lado, dar-se o nome de corponormatividade a uma linha de pensamento que subjuga as pessoas deficientes colocando-as numa espécie de padronização que vê a deficiência como algo ruim, onde são consideradas normais as pessoas que não apresentam algum tipo de deficiência (FARIAS; SOARES; DANTAS, 2021). E, para a pessoas com deficiência, comumente nega-se a sua participação na sociedade em condições de igualdade com as demais pessoas

No entendimento social, a corponormatividade nada mais é do que a normatividade corporal, ou seja, uma prerrogativa de que os corpos são obrigatoriamente capazes e sem quaisquer tipos de diferenciação entre os indivíduos em relação aos comportamentos e escolhas pessoais (CAMARGO; ALTMANN, 2021).

Neste universo, enxerga-se como um fator de relevância no enfrentamento à estas questões, a autoadvocacia concebida como uma nova possibilidade de confronto viável às barreiras levantadas na vida de uma pessoa deficiente, seja pelo capacitismo, pelos padrões corponormativos ou ambos que se mostram como reprodutores de experiências de exclusão e discriminação. A autoadvocacia revela uma característica fundamental para a vida autônoma com uma proposta de romper o ciclo de desvalor presente na vida das pessoas deficientes (FARIAS; SOARES; DANTAS, 2021).

Neste contexto, destaca-se a relevância discursiva da literatura sobre essa temática, considerando que embora tenha se passado décadas, dissimuladamente a discriminação envereda na sociedade contemporânea e o enfrentamento à estas questões apesar de teoricamente legal depende de outros fatores.

2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história da formação da sociedade relata que pessoas que nasciam com deficiência eram vistas como seres sob castigo divino, maldição, segregação, exclusão, indivíduos indesejáveis no meio social, depois, a passos muito lentos, essas pessoas passaram a ser compreendidas como pessoas com desvios biológicos (MARCHESAN; CARPENEDO, 2021).

A aceitação de pessoas com deficiência, conforme relata os recortes históricos, era considerada completamente inviável, pois se acreditava em diversas “causas” de gênese negativa tanto para a família como para as demais pessoas que se aproximasse. Entretanto, essas formas de interpretação passaram a apresentar outros entendimentos, de acordo com Oliveira e Castro (2022, p. 4) “modificaram-se conforme os valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos de cada época e cultura: marginalizadas e abandonadas a própria sorte, nas sociedades antigas”, eram pessoas consideradas improdutivas e tempos mais tarde, portadoras de graves enfermidades que necessitavam de cura, e conforme a medicina evoluía, vários experimentos foram realizados.

As pessoas com deficiência eram tratadas como seres diferentes dos humanos normais. Apesar da evolução social em diversas áreas, nos dias atuais, o tratamento da sociedade com as pessoas com deficiência muitas vezes apresenta grandes desafios. Nos dias atuais os estudos sobre deficiência sugerem uma abordagem pautada em um modelo social, o qual segundo Oliveira e Castro (2022, p. 4) “considera a deficiência como uma experiência de desigualdade frente a uma sociedade pouco sensível à diversidade humana” o que na prática cotidiana, ainda revela muitos comportamentos produzidos a partir das interpretações históricas. Como dito anteriormente a discriminação sob o foco de um olhar limitante, ainda é vivenciada por muitos indivíduos.

Os autores ainda comentam que dentro desse modelo social, as mesmas discriminações que ocorrem com as questões sexistas ou racistas, ocorre com as pessoas com deficiência pois “sofrem uma opressão corponormativa” intensa para que possam se adequar e assim viverem de acordo com suas possibilidades (DANTAS, 2017; OLIVEIRA; CASTRO, 2022, p. 4).

O capacitismo adentrou na sociedade de uma forma muito evidente, considerando ser

uma herança de uma sociedade profundamente marcada por julgar o ser humano por sua performance física, Assim, observar uma pessoa com qualquer limitação na esfera física, já era uma sentença de incapacidade (MARCHESAN; CARPENEDO, 2021; DIAS; MOREIRA; SILVA, 2023).

Esse modo de olhar da sociedade estava inserido em todos os setores da de modo que ao se ver uma pessoa com algumas limitações, logo a julgavam incapazes. Sob o ponto de vista de Campbell (2009) o capacitismo que já havia entranhado na sociedade apresentava um viés completamente de uma visão de pessoas com menos valor em comparação às pessoas cuja aparência física se mostrava “perfeita” e as pessoas com deficiência eram enxergadas como seres menos humanos. (VENDRAMINI, 2019).

Campbell (2009, p. 42) apresenta o capacitismo, sob a ótica social como um grande obstáculo que se conserva de forma a integrar estruturalmente a cultura da sociedade. Para ela o capacitismo distorce:

Uma rede de crenças, processos e práticas que produzem um tipo particular de self e de corpo (padrão corporal), o qual é projetado como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência, então, é considerada um estado diminuído do ser humano.

Logo o que não se mostra como “perfeito” não desperta interesses. Não se pode negar que durante décadas se fortaleceu uma cultura de normatização sobre o padrão corporal humano de modo que aqueles que “fugissem” a esse padrão teriam menos chances de acesso aos diversos serviços sociais, dentre eles a própria Educação que perpetuou um entendimento durante anos de que pessoas com deficiências deveriam ser atendidas isoladamente ao restante das pessoas consideradas “normais” (VENDRAMINI, 2019). Fato que, embora se busque maquiagem, revela uma discriminação que promove um tratamento desigual, sob um julgamento de ausência de normatizações mais abrangentes (DIAS; MOREIRA; SILVA, 2023).

Os direitos à participação da vida real por muito tempo foram claramente limitados nos ambientes relacionais como um todo, a variação de possibilidades para pessoas com alguma deficiência não existia. Entretanto, essas limitações não foram diluídas com o passar do tempo, na verdade, estão implícitas no dia a dia das pessoas, a validação dessa observação está no fato de que nos dias atuais, a palavra capacitismo ainda é desconhecida por muitas pessoas. (VENDRAMINI, 2019).

Conforme Moreira et al., (2022) existem duas maneiras de interpretar o capacitismo, a primeira revela-se como “discriminação”, ou seja, as pessoas são consideradas incapazes por não enxergar, ouvir, ou não andar, são consideradas como “deficientes”, logo de forma cultural

dentro da sociedade, passam a ser vistas como incapazes. A segunda está relacionada a “estrutura”, caracterizada pela “capacidade corporal compulsória”, ou seja, por meio da aparência, se mede a capacidade do indivíduo.

Diante dessas maneiras de interpretação, para os autores acima o capacitismo pode ser compreendido como “uma normatividade corporal e comportamental baseada na premissa de uma funcionalidade total do indivíduo”. Onde se enxerga como natural um corpo sem deficiência, doenças ou quaisquer outras limitações, pois os que se diferenciam destes, são corpos com defeitos. (MOREIRA et al., 2022, p.101).

Em 2006, após extensos trabalhos de especialistas e manifestações ativistas a Organizações das Nações Unidas (ONU) divulga através da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, um documento considerado um marco na vida das pessoas deficientes. Este registro trouxe ao cenário mundial as reivindicações acerca das barreiras impostas pela sociedade; requerendo mudanças. Nesse sentido, além de apresentar contestações acerca da falta de garantia de todos os direitos fundamentais, tinha como objetivo principal promover uma vida com dignidade a todas as pessoas deficientes, potencializando desta forma, o seu senso de pertencimento à sociedade (FARIAS; SOARES; DANTAS, 2021).

No contexto internacional, o documento só entrou em vigor legalmente em maio de 2008. Mas, foi na década de 2010 que o Brasil adotou o termo capacitismo relacionado à discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência. Contudo, por se tratar de um documento com abordagem mundial, ainda nos dias atuais, depara-se com barreiras legais em muitas regiões, comprometendo efetivamente sua prática. Profundas questões culturais muitas vezes são fatores bastante relevantes (DIAS; MOREIRA; SILVA, 2023).

Dentre os indivíduos com deficiências, o estudo remete-se a pessoas com dificuldade de detecção sonora. No entendimento dos autores Souza e Xavier (2021), combater o preconceito contra a pessoa com Deficiência Auditiva (DA) não deve resumir-se apenas na luta desse grupo de pessoas isoladamente, nem se configura como um favor, mas deve possuir o condão de inibir a violência praticada contra essas pessoas com relativa frequência.

Pessoas com DA sofrem ao enfrentar situações dependentes da comunicação do outro, quando esse outro não está disposto a cooperar, sobretudo na perspectiva dos jovens, onde os problemas sociais e escolares apresentam-se potenciais e ele se vê completamente descoberto de apoio. Nestas circunstâncias, muito comumente ocorre a “associação dos fatores psicossociais, acadêmicos e dificuldades comunicativas” que de forma profunda, “podem refletir na formação da identidade desse sujeito com DA e influenciar a visão que tem sobre si, ou seja, seu autoconceito” (CARNEIRO et al., 2020, p.2)

Nos dias atuais, mesmo com a evolução da sociedade em vários ramos do conhecimento, na sociologia, medicina, economia, na era digital etc., não raro, vemos deficientes auditivos sendo discriminados seja pela indiferença, seja pela falta de políticas públicas adequadas, ou ainda; sendo alvo chacotas e de atitudes que subestimam suas capacidades intelectuais; pelo simples fato de serem surdos. De acordo com Silva et al., (2020) existem diversas situações em que pessoas com Deficiência Auditiva (DA) passam por constrangimentos em virtude da dificuldade de comunicação, situações que distanciam esses indivíduos de oportunidades, contudo tendo respaldo principal na discriminação predominante culturalmente social. Os autores definem a DA como uma:

Condição que requer o uso de dispositivos eletrônicos para o desenvolvimento das habilidades auditivas e comunicação oral. Comumente, isso acarreta situações de fragilidade emocional, em razão da própria deficiência, da diferença gerada pelo uso indispensável de um dispositivo, ou, muitas vezes, devido à dificuldade de comunicação (SILVA et al., 2020, p. 2).

Situações como estas tendem a causar grandes sofrimentos ao ser humano, especialmente durante sua juventude, fase da vida em que naturalmente estão sob uma condição de grande vulnerabilidade emocional e questões estas são negativamente potencializadas em suas vidas (SILVA et al., 2020).

Conforme Carneiro et al., (2020) existem diversas pesquisas de relatam fortes evidências de que crianças e adolescentes com DA em especial, estão sob um risco maior de sofrerem determinadas situações de discriminação, principalmente nos ambientes escolares, são vítimas de recorrentes casos de *bullying* comparando aos casos sofridos por crianças sem deficiência. Dessa forma, se observa a necessidade que essas pessoas apresentem em estarem fortalecidas quanto às investidas discriminatórias e de segregação que podem receber, é importante que estejam preparadas, que aprendam estratégias e consigam resolver possíveis conflitos neste contexto.

A autoadvocacia pode ser um importante instrumento para o empoderamento dessas pessoas. De acordo com Carneiro et al., (2020, p. 4) “o termo autoadvocacia surgiu para encorajar os indivíduos a serem advogados de si mesmos e, assim, combater o desempoderamento promovido pela sociedade”. Ou seja, a autoadvocacia dar-lhes o preparo necessário para que resolvam determinadas situações de hostilidades que venham a sofrer.

A autoadvocacia trata de preparar as pessoas por meio da formação e informação, dando-lhe empoderamento, conceito fortalecido a partir da segunda onda do feminismo incorporado ao movimento de pessoas com deficiência no final do século XX (DANTAS, 2017)

Dentro dessa abordagem é válido destacar a explicação de Silva et al., (2020, p.2) sobre o universo do empoderamento que a autoadvocacia apresenta e seu reflexo sobre o comportamento humano, de acordo com os autores, ela pode ser definida como: “a capacidade do indivíduo de falar ou agir por si mesmo, tomando decisões e assumindo a responsabilidade por elas” aprimorando em si mesmos as habilidades de comunicação e de liderança.

Silva et al., (2020) em sua pesquisa explicam que, assim como a discriminação e a segregação de pessoas com deficiência é uma questão que vem de um longo processo cultural, o empoderamento também pode ser entendido como um processo sociocultural. Conforme os autores (2020, p. 2) o empoderamento:

[...] acontece de forma gradual, possibilitando ao indivíduo que se aproprie de conhecimentos sobre seus direitos em contexto pessoal-coletivo e desenvolva o senso crítico, contribuindo diretamente para a promoção de saúde, bem-estar e autoconfiança.

A partir do momento em que uma pessoa é capacitada para reagir como sua autoadvogada na defesa de seus direitos, existe uma internalização profunda de poder, de capacidade para alcançar seus objetivos, tratar de forma direta de suas escolhas com definição de metas e defesa de seus interesses, sobretudo, para essas pessoas, de acordo com Carneiro et al., (2020, p. 3) a autoadvocacia é a habilidade de lutar “pela necessidade de serem ouvidas e de terem a liberdade de decisão”. Além de representar “um fator de proteção para problemas psicossociais e acadêmicos entre estudantes com necessidades especiais” afirmam os autores.

No caso de jovens desenvolverem a prática da autoadvocacia, para eles representa um grande avanço no sentido de que logo estarão vivenciando a transição para a vida adulta, nesta fase, saber se impor perante os desafios da sociedade independente da sua deficiência é de grande relevância para sua autoafirmação. Segundo Silva et al., (2020) alguns estudos apontam benefícios em crianças que precocemente praticam a autoadvocacia.

A autoadvocacia difunde a luta dessas pessoas pelos seus próprios interesses, sua autonomia, capacidade participação de forma ativa dos processos decisórios de suas próprias vidas. Ela visa combater a ideia de que pessoas deficientes não são capazes de gerir suas próprias vidas e ao mesmo tempo abrir espaços para que possam ser vistas como protagonistas de suas próprias histórias. Pois toma como pilar central, a concepção de mudança de paradigma tirando o foco da deficiência para as habilidades, trazendo um empoderamento capaz de combater qualquer forma de discriminação. (FARIAS; SOARES; DANTAS, 2021; SALVATORI, 2021).

3 UM CASO REAL DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA UMA PESSOA SURDA

Recentemente uma jovem surda foi alvo de discriminação no seu local de trabalho. Ela exerce a função de vendedora de celulares em uma loja de grande porte. O caso foi exibido numa reportagem de uma grande emissora do nosso país. Ela relata que estava feliz e que tudo estava transcorrendo dentro do esperado. Ocorre que houve uma mudança na chefia e que a nova gerente juntamente com outras vendedoras, estavam falando dela de modo não respeitoso. Porém como não podia saber do que se tratava por ser surda; ligou para a sua mãe que a orientou a gravar um áudio. Desse modo ela descobriu que estava sendo vítima de preconceito e de chacota no seu trabalho. No áudio havia comentários tipo: “Ela devia ir para a APAE”, “Ela não deveria estar aqui”. Ela procurou um advogado para defender seus direitos. Direito de trabalhar sem ser desrespeitada, de não ser perturbada e de participar da sociedade em igualdade de direitos perante as outras pessoas.

Casos desse tipo devem ser veementemente rechaçados por toda a sociedade para que não se repitam. Devem ser denunciados, tornados públicos quando possível, para que as devidas providências sejam tomadas, inclusive no âmbito judicial e as vítimas desse tipo de preconceito tenham os seus direitos e dignidade reparados.

Diante do fato ocorrido se observa que essa jovem talvez não tenha recebido anteriormente um preparo acerca das possíveis situações que pudesse vivenciar nos ambientes sociais, inclusive no trabalho. É identificada sua vulnerabilidade com a situação. Por outro lado, se essa jovem já estivesse dentro de um contexto da autoadvocacia, muito provavelmente ela não vivenciaria essa experiência e estaria protegida de quaisquer sequelas de ordem emocional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discriminação social em relação a pessoas com deficiências ao longo dos anos tem marcado gerações, mesmo com amparo nas leis específicas, ainda assim, mostra-se como uma barreira para muitas pessoas. O capacitismo como visto, limita entendimentos que por sua vez, bloqueiam a possibilidade para muitas pessoas de prosseguirem conduzindo suas vidas de forma satisfatória em termos de acesso amplo a todos os direitos como as demais pessoas.

Espera-se que a mudança de paradigma proposta pela autoadvocacia crie as condições necessárias para a estruturação de uma sociedade mais justa e inclusiva focada nas habilidades das pessoas deficientes. Não esquecendo que para tal, um longo caminho ainda deverá ser percorrido.

Embora os esforços na esfera jurídica, como por exemplo a Lei 13.146/2015, conhecida como Lei de Inclusão e na esfera política mostrem-se no cenário social, existe uma lacuna bastante grave entre a teoria e a prática, é notória a necessidade de acolhimento humano. É fundamental que a sociedade participe ativamente desse processo, criando uma rede de apoio para esse grupo de pessoas, dando a elas a possibilidade de contar com esse apoio nos mais variados espaços, seja na escola, na família ou nas instituições governamentais ou particulares. Todos sairão ganhando.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (**Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: ago, 2023.
- CAMARGO, Wagner Xavier de; ALTMANN, Helena. Deslocamentos políticos e de gênero no esporte. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.29, n.2, e80215. 2021.
- CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of ableism: the production of disabilities and abledness**. Londres: Palgrave Macmillan, 2009.
- CARNEIRO; Larissa de Almeida et al. O empoderamento na reabilitação auditiva: tradução dos questionários de autoadvocacia. **CoDAS** v.33, n.6,: e20200117, 2021.
- DANTAS, Taísa Caldas. Vivências de empoderamento e autoadvocacia de pessoas com deficiência: um estudo no Brasil e no Canadá. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 3, p.336-44, setembro/dezembro, 2017.
- DIAS, Francine de Souza; MOREIRA, Martha Cristina Nunes; SILVA, Lenir Nascimento da. Deficiência e capacitismo: uma agenda nacional inconclusa para a 17ª Conferência Nacional de Saúde. **Cad. Saúde Pública** , v.39, n. 6, e00068723, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311XPT068723>. Acesso em jul.2023.
- FARIAS, Adenize Queiroz de; SOARES, Alessandra Miranda Mendes; DANTAS, Taísa Caldas. Pessoa com deficiência no combate ao Capacitismo e a Corponormatividade: quais as contribuições da Autoadvocacia? In.: FARIAS, Adenize Queiroz de; MASSARO, Munique (Org.) **Formação de Professores e Educação Especial: O que é necessário saber?** Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: Editora UFPB, 2021.
- MARCHESAN, Andressa, CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, v. 17, n. 40, p. 45-55, e-ISSN 1981-4674, 2021.
- MOREIRA, Martha Cristina Nunes et al. Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.27, n.10, p.3949-3958, 2022.

OLIVEIRA, Daniela Cardoso de; Castro, Amanda. Escola, Família e Relações Intergrupais: Representações e Identidade Social de Pessoas com Deficiência Visual. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 2, Maio-Agosto, pp. 485-504. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: jul. 2023.

SALVATORI, Patrícia Carla Gonçalves. **Ativismo em um mundo (im)perfeito: relações públicas e cidadania para pessoas com deficiência**. (Tese). Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2021.

SILVA, Rebeca Liaschi Floro. A autoadvocacia como prática de empoderamento de adolescentes com deficiência auditiva: um estudo-piloto. **Audiol Commun Res**. n.25, e2324, 2020.

SOUZA, Ivanete Vasconcelos de; XAVIER, Marcos Gabriel de Oliveira. Inserção social - preconceito e deficiência auditiva. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, e406101422115, 2021.

VENDRAMIN, Carla. **Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo**. **Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**, v. II, 2019, p. 16-16, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/issue/view/112>. Acesso em: ago., 2023.

LEGISLAÇÃO APLICADA ÀS ATIVIDADES SOCIOAMBIENTAIS NOS ÓRGÃOS PÚBLICOS COM FOCO NA PROMOÇÃO DAS BOAS PRÁTICAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Dione Carneiro da Cunha Oliveira²⁹

Maria dos Anjos Verçosa de Oliveira Correia³⁰

Orientadora: Prof. Doutora Veridiana Xavier Dantas³¹

RESUMO

A preocupação com o meio ambiente tem crescido nos últimos anos, ocupando maior espaço nos programas e estudos desenvolvidos nos órgãos públicos. Estas empresas têm adotado modelos de gestão organizacional e de processos estruturados na promoção da sustentabilidade ambiental, econômica e social. Atualmente existe farta legislação de proteção ambiental e de gestão de recursos ambientais, o que, em tese, poderia parecer suficiente para assegurar sua preservação. A questão ambiental é um assunto que vem sendo tratado pelo Estado e pela sociedade com maior responsabilidade e comprometimento, e vem passando por um processo de evolução mundial. As empresas têm buscado conscientizar gestores e funcionários de que a defesa pelo meio ambiente é uma necessidade que, não respeitada, poderá comprometer ainda mais a vida funcional e pessoal de cada um, e até a própria sobrevivência do homem. Contudo, tem sido bastante desafiador para a Administração Pública incentivar, propor mudanças, desenvolver projetos e ações que estimulem a consciência ambiental. Este trabalho tem como objetivo fazer uma pesquisa bibliográfica referente à legislação aplicada às atividades

²⁹ Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University; Graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Pós-graduada em Gestão e Liderança pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Técnico Judiciário do Tribunal de Justiça de Pernambuco. Email: dionecunha@hotmail.com.

³⁰ Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University; Graduada em Secretariado pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Pós-graduada em Gestão Pública pela Universidade Candido Mendes - UCAM. Técnico Judiciário do Tribunal de Justiça de Pernambuco. Email: dosanjos.tjpe@hotmail.com

³¹ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FUNETEC e EDUCAVERSO. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

socioambientais nos órgãos públicos, com foco na promoção das boas práticas sustentáveis e educação ambiental.

Palavras-chave: órgãos públicos; gestão organizacional; práticas sustentáveis; educação ambiental.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) nasceu da necessidade de modelar a postura dos seres humanos para com o meio ambiente e foi iniciada pelos movimentos ecológicos e posteriormente contemplada com a publicação da Lei Federal 9.795, de 27/4/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental que assim se expressa: [...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Em 1975 foi lançada a Carta de Belgrado, onde foram formulados os princípios e traçadas as diretrizes da Educação Ambiental em todo o mundo. Estabeleceu-se como meta básica da ação ambiental melhorar todas as relações ecológicas, incluindo as relações dos seres humanos entre si e com os demais elementos da natureza, bem como, desenvolver uma população mundial consciente, preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados a ele, e que tenha conhecimento, habilidade, motivação, atitude e compromisso para atuar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas atuais e para a prevenção de novos problemas (UNESCO, 1975).

A Constituição Federal (Brasil, 1988), diz no Art. 225, “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Para assegurar a efetividade desse direito, dentre outras incumbências, cabe ao Poder Público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. Diante disso, o Poder Público necessita dispor de instrumentos e programas que venham a confirmar a condição de defensor do meio ambiente.

Fittipaldi (2008) destaca que a humanidade, depois de séculos de danos e exploração, se viu diante de uma nova realidade, passando a se obrigar a usufruir os recursos de forma sustentável, sob pena de, em não o fazendo, colocar em risco a própria existência humana. Isso

imporia uma modificação completa no comportamento de exploração da sociedade.

A importância dos órgãos públicos como agentes na cultura ecologicamente sustentável, se deve porque tais órgãos são grandes consumidores dos recursos naturais e produtores de grande diversidade e considerável volume de resíduos e de outros impactos ambientais, estando obrigados a absorver em suas atividades rotineiras a responsabilidade socioambiental. A noção de responsabilidade socioambiental é concebida como “ações e práticas que trazem benefícios para o ambiente, os funcionários, as empresas e, conseqüentemente, para a sociedade” (SOARES et al., 2014, p. 117).

Por sua vez, as Políticas Públicas (PP) são por definição: “um conjunto de programas, ações e decisões tomadas pelos governos nacional, estadual ou municipal que afetam a todos os cidadãos, de todas as escolaridades, independente de sexo, cor, religião ou classe social” (FIOCRUZ, 2018).

Cumprir a legislação ambiental têm sido um grande desafio para as organizações, sejam públicas ou privadas. A difusão de boas práticas e o incentivo à adoção de ações de sustentabilidade na Administração Pública são os objetivos almejados para o alcance de uma gestão baseada na eficiência dos gastos institucionais e dos processos administrativos e no uso racional dos recursos naturais.

Nesse contexto também são relevantes as contribuições que visem ampliar o debate e a percepção ambiental, enfatizando o comprometimento com vistas à promoção e compatibilização entre o desenvolvimento sustentável e o atendimento às necessidades da sociedade.

Também merece realce a Lei dos Crimes Ambientais, nº 9.605/1998, que dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, sobretudo responsabilizando penalmente os delitos cometidos por pessoa jurídica.

O maior desafio encontrado para se alcançar a sustentabilidade é a ruptura com o paradigma dominante que ainda é a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Só a Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis pode contribuir para o equilíbrio entre o ser humano e a natureza, desde que “[...]se construa uma ética ambiental que assegure uma educação sistematizada, vinculada ao contexto cultural da comunidade, considerando, pelo menos, os aspectos políticos econômicos, socioculturais, científicos, tecnológicos e éticos”. (PEDRINI, 2006, p. 8).

O cenário atual nos impele ao desenvolvimento, contudo, a noção de sustentabilidade deve ser ampliada para todos os segmentos da sociedade, além da ambiental, a econômica e a social.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Uma mudança paradigmática resultante da crise ambiental e de alterações culturais e valorativas na sociedade resultou, no Brasil, especialmente nos anos 90, em pressões sociais, institucionais e mercadológicas por atividades organizacionais ambientalmente corretas e sustentáveis (FERREIRA, 1999).

Diante de vários desafios enfrentados pelo setor público, na adoção de ações internas voltadas para o desenvolvimento sustentável, sabe-se que muitas Instituições têm construído agendas ambientais, desenvolvendo plano de ações que contemplem ações mais sustentáveis, pensando no meio ambiente. Focht e Abramson (2009) mencionam que as instituições têm o dever de desenvolver e avaliar práticas para restaurar a saúde do sistema produtivo sempre que possível, analisando a forma de melhorar a eficiência na utilização dos recursos naturais e de reduzir os impactos causados no meio ambiente.

Segundo Seiffert (2014), a preocupação com o meio ambiente passou a ser uma função administrativa contemplada na estrutura organizacional a qual interfere no planejamento estratégico organizacional, seja no desenvolvimento das atividades ou na discussão de cenários, gerando metas e planos de ação.

Em 1999, o Programa Nacional de Educação Ambiental - PNEA, instituído pela (Lei nº 9.795/99), dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Foi elaborada e aprovada pelo MMA a prévia construção de Agendas Ambientais por um processo participativo que possibilitou o aprendizado das questões ambientais, estimulando a reflexão de cada ser humano para criar uma fase transitória entre o velho e o novo paradigma.

O Ministério do Meio Ambiente lançou o Programa Agenda Ambiental nos Órgãos Públicos A3P, que tem como objetivo a adoção de práticas sustentáveis nos órgãos públicos. O programa foi criado para ser aplicado na administração pública, mas também pode ser usado como modelo de gestão socioambiental por outros segmentos da sociedade. Assim, a A3P é um programa de adesão voluntária, que busca inserir critérios socioambientais nas atividades regimentais, operacionais e administrativas de organizações públicas, com vistas a minimizar ou eliminar os impactos de suas práticas no meio ambiente (REGO; PIMENTA; SARAIVA, 2011, p. 33).

O Programa visa a sensibilizar os gestores públicos para as questões ambientais, estimulando-os a incorporar princípios e critérios de gestão ambiental em suas atividades rotineiras. Numa economia que ainda se caracteriza por elevado desperdício de recursos, surge

mais que conveniente a iniciativa de difundir os princípios da gestão ambiental na Administração Pública, com o objetivo principal de economia e redução de gastos e destino correto dos resíduos.

A A3P tem como objetivo motivar o comprometimento do servidor na redução de despesas da própria instituição, com exemplo educativo para as atuais e futuras gerações e pode ser desenvolvida em toda a Administração Pública, na esfera dos 3 poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), e no âmbito de governo (Municipal, Estadual e Federal). Através das diretrizes estabelecidas na A3P, são implementadas ações voltadas ao consumo de energia elétrica, consumo de água, gestão de resíduos (papel, plástico, pilhas e outros), comunicação, ações de conscientização e capacitação. Essas ações são eficazes na promoção de uma consciência ambiental entre todos os que trabalham na Administração Pública. A postura adotada pelos órgãos públicos precisa ser coerente com o seu papel de responsabilidade socioambiental.

Além da A3P, no ano de 2012 foi publicada a Instrução Normativa nº 10, que estabelece regras e padrões para a elaboração e implantação de um Plano de Gestão de Logística Sustentável (PLS). Os PLS são ferramentas de planejamento com objetivos e responsabilidades definidas, ações, metas, prazos de execução e mecanismos de monitoramento e avaliação, que permite ao órgão ou entidade estabelecer práticas de sustentabilidade e racionalização de gastos e processos na Administração Pública.

Em 03 de março de 2015, o Conselho Nacional da Justiça/CNJ, publicou a Resolução nº 201, orientando que os órgãos do Poder Judiciário relacionados na Constituição Federal de 1988 criem unidades ou núcleos socioambientais com suas competências, e implantem o respectivo Plano de Logística Sustentável (PLS-PJ). Estabelece que os órgãos do Poder Judiciário deverão adotar modelos de gestão organizacional e de processos estruturados na promoção da sustentabilidade ambiental, econômica e social. As unidades ou núcleos socioambientais deverão fomentar ações, dentre elas, que estimulem a sensibilização e capacitação do corpo funcional, força de trabalho auxiliar e de outras partes interessadas e a qualidade de vida no ambiente de trabalho.

O Plano de Logística Sustentável do Poder Judiciário (PLS-PJ) nos termos do art. 14 da mencionada resolução, deverá conter, no mínimo: a) relatório consolidado do inventário de bens e materiais do órgão, com a identificação dos itens nos quais foram inseridos critérios de sustentabilidade quando de sua aquisição; b) práticas de sustentabilidade, racionalização e consumo consciente de materiais e serviços; c) responsabilidades, metodologia de implementação, avaliação do plano e monitoramento dos dados; e d) ações de divulgação,

sensibilização e capacitação. Dispõe, ainda, o art. 16 da Resolução 201/205, do Conselho Nacional de Justiça que:

Art. 16. As práticas de sustentabilidade, racionalização e consumo consciente de materiais e serviços deverão abranger, no mínimo, os seguintes temas:

I – uso eficiente de insumos e materiais considerando, inclusive, a implantação do PJe e a informatização dos processos e procedimentos administrativos;

II – energia elétrica;

III – água e esgoto;

IV – gestão de resíduos;

V – qualidade de vida no ambiente de trabalho;

VI – sensibilização e capacitação contínua do corpo funcional, força de trabalho auxiliar e, quando for o caso, de outras partes interessadas;

VII – contratações sustentáveis, compreendendo, pelo menos, obras, equipamentos, combustível, serviços de vigilância, de limpeza, de telefonia, de processamento de dados, de apoio administrativo e de manutenção predial, conforme artigo 15;

VIII – deslocamento de pessoal, bens e materiais considerando todos os meios de transporte, com foco na redução de gastos e de emissões de substâncias poluentes.

A construção de um modelo de cultura institucional que incorpore práticas ambientais sustentáveis ou critérios de sustentabilidade na Administração Pública, é um grande desafio para os governos. Práticas ambientais sustentáveis, segundo a Instrução Normativa (IN) nº 10, de 12 de novembro de 2012, são “ações que tenham como objetivo a construção de um novo modelo de cultura institucional, visando a inserção de critérios de sustentabilidade nas atividades da Administração Pública” (art. 2º, inc. III, BRASIL, 2012, p. 113). Os critérios de sustentabilidade na Administração Pública podem ser vistos como aqueles que visam estimular a produção e o consumo sustentável nas atividades desenvolvidas, podendo estar voltados para a compra de bens, para contratação de serviços ou mesmo na gestão da qualidade do ambiente humano.

Atualmente existem programas governamentais que estimulam a sensibilização de servidores para a sustentabilidade. Como por exemplo, a Agenda Ambiental da Administração Pública, a Agenda 21 e a Esplanada Sustentável, a Política Nacional de Resíduos Sólidos, a Política de Educação para o Consumo Sustentável, dentre outros.

De acordo com Barbieri (1997), a solução dos problemas ambientais, ou sua minimização, exige uma nova atitude dos administradores, que devem passar a considerar o meio ambiente em suas decisões e adotar concepções administrativas e tecnológicas que contribuam para ampliar a capacidade do planeta.

Assim sendo, a necessidade de amplas e duradouras transformações impõe ao poder público um papel fundamental e estratégico nas ações pertinentes à consolidação do desenvolvimento sustentável. É necessário que o Estado, como órgão máximo de poder da sociedade, empreenda práticas de sustentabilidade, em suas próprias atividades. É imperioso um intenso trabalho voltado à educação, sensibilização e ao despertar da consciência ambiental

na sociedade e instituições públicas, visando compatibilizar o desenvolvimento econômico e a preservação do meio ambiente. Segundo Barbieri (2011), a capacitação, uma das práticas de Gestão Ambiental, pode contribuir para assegurar o repasse de conhecimentos para lidar com os problemas ambientais atuais, como também a política ambiental da Instituição, as responsabilidades e potenciais consequências da falta de comprometimento. Os servidores necessitam estar envolvidos e sensibilizados para que ocorram ações sustentáveis e comportamentos adequados em relação ao meio ambiente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema sustentabilidade ambiental está presente nos discursos de governos, organizações não-governamentais, empresas e população em geral. Todavia, a prática está bem distante do discurso, “não há evidências de que uma mudança de comportamento ampla tenha sido conseguida” (SIQUEIRA, 2008, p. 427).

No processo de gestão ambiental é muito importante levar em consideração as ações educativas. A conscientização dos agentes envolvidos (educação ambiental) é um dos pontos principais no planejamento e execução da implantação de uma agenda ambiental em um órgão público. O modelo de gestão visa estabelecer novas formas de educação ambiental através de sensibilização e motivação dos servidores, elaboração de materiais didático-pedagógicos, informativos, e a promoção de eventos educativos.

Para que um plano alcance o sucesso, é importante e necessária a divulgação do conhecimento, mediante o processo de aprendizagem entre servidores e setores das organizações públicas. Segundo ZARIFIAN (2001, p. 75) “os conhecimentos não são produtivos em si. É o seu uso que o faz necessário, por isso o indivíduo é importante. Ele é quem o detém e é capaz de disseminá-lo”. LE BOTERF (2003, p. 37) acrescenta que “para haver comprometimento e motivação duradoura, cada colaborador deve ter a visibilidade do impacto de sua contribuição pessoal para o desempenho global”.

A educação ambiental é a responsabilidade social das empresas, que expressa a decisão de contribuir voluntariamente em prol de uma sociedade melhor e um meio ambiente mais equilibrado e sadio. Os compromissos assumidos de forma voluntária pelas empresas vão além das obrigações legais, regulamentares e convencionais que devem obrigatoriamente ser cumpridas. As empresas que optam por investir em práticas de responsabilidade social elevam os níveis de desenvolvimento social, proteção ao meio ambiente e respeito aos direitos humanos. As legislações e normativos somam-se às ações individuais e aos esforços de todos,

guiam e norteiam na busca de melhorias e no desenvolvimento de um mundo sustentável.

REFERÊNCIAS

Agenda ambiental na administração pública. Brasília: MMA/SDS/PNEA, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 13 de fevereiro de 1998.

Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 201 de março de 2015**. Dispõe sobre a criação e competências das unidades ou núcleos socio ambientais nos órgãos e conselhos do Poder Judiciário e implantação do respectivo Plano de Logística Sustentável (PLS-PJ). Brasil, 2015. Disponível em: < <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=2126>> Acesso em 23 de junho de 2023.

FERREIRA, L. D. C. **Conflitos sociais contemporâneos: considerações sobre o ambientalismo brasileiro**. Ambiente & Sociedade, São Paulo, 5, p. 35-54, jul./dez. 1999.

FITTIPALDI, J. N. M. **Diretrizes para Implantação de um Sistema de Gestão Ambiental na Universidade Federal Rural de Pernambuco com base na ISO 14.001**. Monografia. UFRPE, Recife-PE. 2008.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ – FIOCRUZ. **Políticas Públicas e Modelos de Atenção e Gestão à Saúde**. Data de publicação: 02 maio, 2018. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/politicas-publicas-e-modelos-de-atencao-saude>. Acesso em: 15 mai. 2023.

FOCHT, W.; ABRAMSON, C. I. **The case for Interdisciplinary Environmental Education and Research**. *American Journal of Environmental Sciences*, v. 5, n. 2, p. 124-129, 2009.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Bookman, 2003.

2003.MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. - **Agenda ambiental na administração pública A3P**. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/a3p/_arquivos/cartilha_a3p_36.pdf. Acesso em: 25 mai.2023.

PEDRINI, A. G. **Educação ambiental para o desenvolvimento ou sociedade sustentável: uma breve reflexão para a América Latina**. Educação Ambiental em Ação, v. 17, 2006.

SOARES, A. C. B. et al. **A Gestão Socioambiental em Pauta**: a análise do caso de uma rede de supermercados da região central do RS. Revista de Administração da UFSM, v. 7, ed. especial, p. 113-126, 2014.

UNESCO. **Programa Internacional de Educação Ambiental**. Seminários Internacional de Educação Ambiental. Belgrado, 13-22 de out de 1975. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000027608_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-a2482800-838c-43b6-be87-a82e164c91db Acesso: 18 de mar. 2023.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência**. São Paulo: Atlas, 2001.

FLORES, G. M. **Proposta de Capacitação em Gestão Ambiental para Servidores de uma Instituição Federal de Ensino Superior**. Santa Maria, RS, 2016.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO DOMICILIAR: DESAFIOS NA PRÁTICA DO HOMESCHOOLING

Ana Rita Moreira Carvalho Barros³²

Dione Carneiro da Cunha Oliveira³³

Orientadora: Prof. Doutora Veridiana Xavier Dantas³⁴

RESUMO

A Prática do Homeschooling (Educação Familiar) vem se expandindo no mundo inteiro, e no Brasil já possui vários adeptos, que pressionam os poderes públicos para legitimar esta prática por meio de uma legislação regulamentadora. As famílias, alegando insatisfação com a educação escolar ofertada nos estabelecimentos públicos ou privados, pleiteiam transmissão dos conhecimentos a ser dada em casa. Um grande desafio para os educadores familiares é promover estratégias e ações que envolvam as crianças e adolescentes no processo de ensino-aprendizagem, e planejar um trabalho interdisciplinar, integrando diferentes saberes em um mesmo objetivo.

Neste artigo será observado como a prática do Homeschooling vem se desenvolvendo no Brasil, e quais os desafios enfrentados pelos educadores familiares em aplicar a interdisciplinaridade no processo educativo.

Palavras-chave: educação familiar; prática do homeschooling; interdisciplinaridade.

³² Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University; Graduada em Bacharel em Direito pela Faculdades Integradas Barros Melo - AESO. Pós- Graduada em Gestão Pública e de Pessoas - Universidade Cândido Mendes - UCAM. Técnico Judiciário do Tribunal de Justiça de Pernambuco. E-mail: anarita913@gmail.com

³³ Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University; Graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Pós-graduada em Gestão e Liderança pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Técnico Judiciário do Tribunal de Justiça de Pernambuco. Email: dionecunha@hotmail.com.

³⁴ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FUNETEC e EDUCAVERSO. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A prática do Homeschooling tem sido desenvolvida no Brasil, e vários são os desafios enfrentados pelos educadores familiares em aplicar a interdisciplinaridade no processo educativo.

O termo Homeschooling pode ser definido como o método de ensino de crianças e adolescentes, exercido fora das instituições formais de ensino. Ou seja, escolarização em casa, onde os educadores são os pais ou familiares. No Brasil, o debate sobre essa prática cresceu a partir do ano de 2015, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a existência de repercussão geral da questão constitucional suscitada: saber se o ensino domiciliar (homeschooling) pode ser proibido pelo Estado ou viabilizado como meio lícito de cumprimento, tendo a família o dever de prover educação. Aumenta o número de famílias brasileiras que optam por retirar seus filhos da escola e ensiná-los em casa, bem como se amplia o movimento em prol da mudança da legislação para a normatização do ensino em casa no país.

Trabalhar a interdisciplinaridade na educação domiciliar é um grande desafio para as famílias educadoras, pois é necessário que haja a compreensão que todo o conhecimento é incompleto e pode ser ampliado através do diálogo entre os saberes; construir propostas que visem integrar diferentes saberes propicia aos educadores e alunos experiências significativas, as quais permitem a problematização de suas realidades.

Para o desenvolvimento deste artigo, foi realizada uma análise da legislação brasileira sobre o ensino domiciliar, pesquisa em livros e artigos sobre a prática do homeschooling em alguns países e no Brasil, e artigos referentes aos desafios enfrentados pelos educadores domiciliares, em relação à interdisciplinaridade.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A prática do Homeschooling vem se expandindo em diversos países como: Estados Unidos da América, México, Canadá, África do Sul, Colômbia, Chile, Equador, Paraguai, Austrália, Nova Zelândia, Portugal, França, Itália, Reino Unido, Suíça, Dinamarca, Bélgica, Bulgária, Holanda, Áustria, Finlândia, Noruega, Rússia, Filipinas, Japão, Israel e Cingapura. No Brasil, cerca de 2.500 famílias são praticantes do Homeschooling, conforme dados da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED). Porém, essa prática não foi regularizada legalmente, deixando essas famílias desprotegidas para darem continuidade ao processo educativo dos filhos. A ANED foi criada em 2010, por praticantes do Homeschooling (quatro casais mineiros). Atualmente os estados que possuem leis que regulamentam a educação

domiciliar são: Paraná, Santa Catarina e o Distrito Federal. Em 2018, o STF decidiu pela inconstitucionalidade da prática da Educação domiciliar, por falta de lei que a regulamente.

No ano de 2020, período em que o mundo inteiro vivenciou a Pandemia COVID-19, várias medidas foram tomadas para se manter o distanciamento social, tendo que haver adaptações e mudanças em diferentes rotinas até então praticadas pela maior parte das pessoas. Essas medidas afetaram a todas as áreas, inclusive a escolar; houve a suspensão das atividades letivas presenciais, gerando uma situação incomum para alunos e professores de todos os níveis. Em Homeoffice e Homeschooling, os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de todo o mundo confrontaram-se com essa nova realidade, onde tiveram que se adaptar a uma nova forma de ensino, utilizando a mediação de diferentes tecnologias.

No contexto do ensino remoto, o grande desafio foi suscitar uma reflexão entre os saberes e a interdisciplinaridade, fomentando entre os estudantes uma visão crítica, para além dos conhecimentos fragmentados, dispostos na forma de conteúdos e disciplinas. A integração de saberes e, por consequência, a interdisciplinaridade, propiciou reflexões e problematizações significativas aos estudantes, permitindo evidenciar problemáticas sociais de considerável relevância.

A interdisciplinaridade é um importante fenômeno de articulação no processo de construção do conhecimento. O movimento da interdisciplinaridade pode transformar profundamente a qualidade da educação escolar por intermédio de seus processos de ensino. Segundo Paulo Freire:

“A interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.”

A interação entre o aluno e os pais propicia a socialização do conhecimento e saberes no educar contemporâneo. A interdisciplinaridade vai articular esse processo de ensino e aprendizado à medida que for produzido como atitude, modo de pensar, fundamentando os métodos de ensino e orientando os pais desses alunos ao longo do processo de aprendizagem.

A intensificação do diálogo, trocas de saber e diferentes metodologias nesse campo, que tem a supervisão dos pais, com orientação de psicopedagogos, pode ajudar os alunos na formação do conhecimento, num ambiente e horário que os favoreça, podendo até contratar professores particulares ou na forma educação à distância. E nessa modalidade de ensino fica evidente o comprometimento dos pais com a educação dos filhos. Porém, educar não é

simplesmente instruir, haja vista que a socialização é elemento crucial à formação da criança. Carlota Boto escreve sobre a educação no meio familiar:

“A família é de fato um refúgio que resguarda a criança dos malefícios pelos quais o mundo a ameaça. Mas, se a família protege, é necessário que a escola paulatinamente aproxime a criança das coisas desse mundo comum, contra o qual ela não poderá – e não deverá – ser protegida a vida inteira. Sair da família é, então, uma forma de emancipar a criança das amarras da vida doméstica.”

Se educar não é simplesmente instruir, a compreensão sobre a educação não pode ser aquela relativa à cognição, mas aquela que também significa tolerância e alteridade. Segundo Edgar Morin:

“Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (...) Compreender significa intelectualmente aprender em conjunto (...), abraçar junto (o texto e seu contexto)...”

A educação não pode ser entendida exclusivamente como instrumento de transmissão dos conhecimentos, mas também dos valores essenciais ao convívio social. É importante analisar a questão do isolamento das crianças e adolescentes diante da prática do Homeschooling: o isolamento do convívio social escolar, que, estando em contato apenas com grupos de mesmo poder aquisitivo, poderá impactar no processo de aprendizagem, na sociabilidade, princípio básico para o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos. Em sociedade e, sobretudo na escola, os estudantes precisam lidar com as diferenças de opinião, com a pluralidade social, a negociação constante de significados e aprendizagem de outras culturas e valores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática do Homeschooling o desafio é muito grande para os educadores. Mas, diante da proposta de revisitar as práticas e propor atividades que visem a não ruptura do conhecimento, proporcionando um maior diálogo entre as mais variadas áreas do saber, é possível realizar o processo ensino-aprendizagem compreendendo ainda mais a importância de trabalhos interdisciplinares. Porém, é necessário que os educadores realizem um planejamento conjunto das atividades, fazendo uma seleção criteriosa do que vai ser estudado; que as

explicações dos conteúdos abordados sejam de forma coerente, e que haja um diálogo entre as disciplinas em torno de um mesmo objetivo, mesmo projeto.

O processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar, além da socialização dos conhecimentos historicamente construídos, possibilita a formação de indivíduos mais críticos e conscientes acerca dos diferentes contextos em que se inserem. É muito importante realizar um trabalho interdisciplinar planejado e executado conjuntamente, a partir do entendimento de que não existe área de conhecimento superior às demais e de que todo o conhecimento é incompleto, passível, portanto, de atividades que permitam sua ampliação e o diálogo de saberes. Na prática do Homeschooling, trabalhar a interdisciplinaridade é um grande desafio para pais e filhos. Mas é possível desenvolver estratégias no processo de ensino-aprendizagem, quando todos os envolvidos estão em busca do mesmo objetivo.

Diante dos temas analisados, foi observado que grandes desafios vêm enfrentando as famílias que buscam educar através da prática do Homeschooling; trabalhar a interdisciplinaridade na educação domiciliar requer conhecimento, planejamento e aprofundamento das ideias, no contexto em que a família está inserida.

A prática do Homeschooling requer que os envolvidos (pais, filhos, Estado) analisem qual o impacto na aprendizagem do Ensino Domiciliar; como acontece o processo de socialização na formação dos sujeitos. É por meio da interação social que os sujeitos desenvolvem a empatia, compartilham experiências e constroem suas identidades.

REFERÊNCIAS

XAVIER, C; MOSCHELLA, M. Educação Domiciliar: um Direito Humano Negativo. Atibaia: Classical Press, 2021.

BARBOSA, L. M. R. Homeschooling no Brasil: Ampliação do Direito à Educação ou Via de Privatização? Campinas – SP, 2015.

VESCOVI, J. P.; FRAGA, L. K. Ensino Remoto na Pandemia: Interdisciplinaridade, re(conexões) e re(significações). Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró – RN, 2021.

BERLINI, L. F.; FUZIGER, R. J. Homeschooling e o Direito à Educação: as Tutelas Civil e Penal da Responsabilidade Parental. Revista IBERC, 2020.

THIESEN, J. S. A Interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, 2008.

NETO, A. A. N; OLIVEIRA, M. J. R.; BALADELI, A. P. D. Homeschooling e o Ensino Remoto Emergencial: A Nova Era do Isolamento Social. Revista Multidisciplinar Infinitum,

2021.

DA AUTONOMIA DOCENTE AO PROTAGONISMO DISCENTE: UM NOVO PARADIGMA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Lucas Neiva da Silva

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, as aulas de língua portuguesa centraram-se apenas no caráter prescritivo e normativo da gramática do português padrão. Entretanto, esse modelo vem sofrendo mudança substancial nas últimas décadas em virtude dos avanços dos estudos da linguística textual, da linguística cognitivista e da sociolinguística, das quais advém a concepção de linguagem como produto da interação, ou seja, uma prática social. A mudança para este olhar teórico, no entanto, ainda provoca desconforto nos docentes, uma vez que estes não conseguem, ainda, trilhar nessa tênue linha, na qual a língua padrão deixa de representar o arquétipo ideal de língua, passando a ser vista apenas como mais uma variante dentro do idioma.

Somado a esse fator, é imprescindível destacar o grande desinteresse dos alunos com os conteúdos gramaticais, pelo menos na forma como estes são apresentados tradicionalmente. Os discentes não veem uma aplicação cotidiana desses conteúdos, por isso não conseguem abstrair tais conceitos. Sobre isso, TOMASELLO (2003) afirma que

para aprender socialmente o uso convencional de uma ferramenta ou de um símbolo, as crianças têm de chegar a entender por que, para que fim exterior, a outra pessoa está usando a ferramenta ou símbolo; ou seja, têm de chegar a entender o significado intencional do uso da ferramenta ou prática simbólica – “para” que ser o que “nós”, os usuários dessa ferramenta ou desse símbolo, fazemos com ela ou ele (TOMASELLO, 2003. p.7).

Sendo assim, fica evidente que é preciso recuperar a autonomia docente, já que, conforme mencionado, os professores encontram-se num constante dilema sobre como e o que se deve ensinar, bem como possibilitar o protagonismo dos alunos, para que estes vejam a aplicabilidade dos símbolos linguísticos que lhes são ensinados.

Partindo desses pressupostos, o presente trabalho realizado para a disciplina de Gramática, Variação e Ensino, do Mestrado Profissional em Letras - UFJF, sob orientação da Prof. Dra. Neusa Salim Miranda, tem como objetivo propor um ensino de gramática que seja pontual à necessidade do discente, a qual é explicitada na escrita inicial, intuitiva e, portanto, diagnóstica, de um determinado gênero textual.

O trabalho foi dividido em quatro etapas. A primeira delas foi a aplicação de um

instrumento de pesquisa, previamente elaborado em consenso entre os alunos/pesquisadores do ProfLetras/ UFJF. O objetivo da pesquisa foi levantar informações sobre o sentimento dos alunos em relação ao ensino da gramática.

A segunda etapa ocorreu de modo cooperativo entre os mestrandos, os quais se dividiram de modo a formar dois grandes blocos: 6º/7ºanos e 8º/9ºanos. Estes dois grupos decidiram trabalhar o domínio discursivo narrativo, em dois gêneros diferentes. O primeiro relato pessoal, e o segundo contos de terror. Após essa decisão colaborativa, cada professor elegeu estratégias e situações motivadoras para desenvolver o tema do gênero escolhido na escrita inicial - construção sem modelo e intuitiva. Sobre isso, (MIRANDA, 2006, p. 47) afirma que “o texto que o aluno produz é a fonte diagnóstica, onde o professor investiga avanços e dificuldades, tanto em relação às estruturas linguísticas, quanto em relação às estratégias discursivas.”

Na terceira etapa ocorreu elaboração, também em rede de cooperação, de uma tabela diagnóstica, na qual fica evidente adequações e inadequações, seja no âmbito macroestrutural, no que se diz respeito às estratégias discursivas, e no âmbito microestrutural, que se refere à diversidade dos usos linguísticos, presentes no texto diagnóstico.

E, por fim, a quarta e última etapa, é o processo de instrução ativa através de ações interventivas eficazes que refletem a autonomia docente e que priorizam, por sua vez, o protagonismo discente. Nessa etapa, os discentes tiveram contato com textos modelares, cujos autores são mais experientes, para, assim, reestruturar ou readequar sua produção primária. Esse processo é denominado por (Miranda, 2006) como Hipótese da Via-de-Mão-Dupla. Sobre isso, MIRANDA (2006) afirma que

o caminho de “espelhamento” sugerido, além de contribuir para a autonomia gradual do leitor, desvelará estratégias de redatores proficientes que servirão também de modelo à produção de textos. As tarefas definidas pelo professor buscarão, assim, levar o aluno a descobrir o comportamento do redator modelar e a “imitá-lo” em suas estratégias (MIRANDA, 2006, p. 49).

2 SITUAÇÃO MOTIVADORA

Aproveitando que no dia 31/10 se comemora o Dia das Bruxas, propus como tarefa de casa aos alunos, que cada um trouxesse uma história de terror por eles ouvida no ambiente familiar ou alguma lenda urbana que tenha feito parte da sua infância na escola, ou, ainda, uma história de terror de algum filme ou jogos para que fosse contada na aula seguinte, justamente dia 31 de outubro. Alguns alunos logo fizeram a associação ao dia das bruxas, outros não. Na

aula seguinte, organizamos a sala em círculo para que acontecesse a apresentação das histórias trazidas. Foram histórias realmente interessantes, porém os alunos têm dificuldade para ouvir e respeitar a fala do colega. Por essa razão, a situação motivadora não fluiu como eu planejei. A despeito dessas interferências, consegui manter o fio condutor da aula, pois quando algum aluno não era ouvido, eu chamava atenção para certos fatos pontuais na história contada por esse discente a fim de despertar a atenção do restante da turma.

3 PRODUÇÃO INICIAL DIAGNÓSTICA

Com base na hipótese da via-de-mão-dupla proposta por Miranda (2006), a produção diagnóstica inicial aconteceu no dia 01/11/2017. Esse dia foi escolhido em virtude das duas aulas consecutivas nesta turma. Sendo assim, os alunos teriam tempo suficiente para produzir os contos de terror. Em oposição ao desinteresse mostrado na véspera em relação à história dos colegas, neste dia todos os 20 alunos presentes acataram com interesse à proposta feita. A maioria produziu o texto entre uma hora e uma hora e meia.

Quando finalizaram, eu trouxe umas revistas de recorte para a sala e pedi que fizessem uma montagem/colagem com imagens que pudessem ilustrar o conto por eles produzidos. Foi um momento de grande interação entre os alunos, pois foram recomendando uns aos outros que caso achassem uma imagem, por exemplo, de palhaço, que indicasse. Outros assim que acabaram de montar sua imagem, ajudaram os colegas a procurar.

4 DA CORREÇÃO / REVISÃO DOS TEXTOS PRODUZIDOS

4.1 REVISÃO TURNO DO ALUNO (PROTAGONISMO)

De acordo com a orientação da professora Neusa Salim, para promover o protagonismo nos alunos é sugerido que a etapa de correção/revisão dos textos também passe pelo crivo dos discentes. Seguindo nessa perspectiva, organizei os alunos em dupla, tentando proporcionar que alunos mais proficientes em leitura e escrita fizesse dupla com um aluno menos proficiente nesses quesitos a fim de que avaliassem os textos mutuamente. Ao devolver os contos para a turma, pedi que discutissem sobre a estrutura do conto de terror, o que poderia ser suprimido, acrescentado ou, ainda, ampliado de forma a produzir impacto no leitor. Quanto à microestrutura, pedi que avaliassem possíveis desvios da convenção escrita e gramaticais, e, sendo possível, que fosse corrigido para assim me devolver.

Essa atitude foi imprescindível para a resolução de vários problemas da micro e da microestrutura, pois quando a revisão é feita apenas pelo aluno-redator, é uma revisão superficial e ineficiente, uma vez que a maioria dos alunos não fica disposta a reler seu próprio texto. Dessa forma, com o auxílio dos colegas, a revisão foi muito proveitosa. Posso classificar essa etapa como a mais produtiva em relação ao despertar do protagonismo discente na minha prática na sala de aula.

4.2 REVISÃO/ CORREÇÃO TURNO DO PROFESSOR (AUTONOMIA DISCENTE)

Após o turno de correção dos alunos, recolhi os textos para a análise a ser feita a partir da tabela diagnóstica construída coletivamente pelos mestrandos da turma 4 do ProfLetras/UFJF. Nessa tabela, abordamos aspectos do gênero, das estruturas linguísticas, e aspectos notacionais da escrita. Pois de acordo com MIRANDA (2006) para levar os alunos

ao domínio consciente e eficiente das práticas de linguagem, o exercício metalinguístico em sala de aula deve implicar o pensar, a um só tempo, sobre estratégias discursivas (domínio de gêneros textuais orais e escritos), sobre estruturas linguísticas (diversidade de usos linguísticos; organização frasal, organização vocabular) e sobre aspectos notacionais da escrita (ortografia, pontuação, diagramação de texto e de suporte textual), de modo a assegurar a reflexão sobre a diversidade de fenômenos que institui o texto, o discurso real (MIRANDA, 2006, p. 12).

Portanto, a tabela diagnóstica a seguir contempla de forma objetiva, clara e eficiente os resultados da análise da produção dos alunos tanto do ponto vista da macroestrutura do gênero conto de terror, quanto da microestrutura nos aspectos estritamente linguísticos.

Vale também ressaltar que o que se denomina aqui como correção leva em consideração a concepção interacionista de linguagem e a teoria de gramática como “rede de construção erguida na cultura através do uso”. Sobre essa importância do arcabouço teórico-metodológico claro e definido para o trabalho de revisão/correção, RUIZ (2015, p.178) afirma que

A depender do projeto de dizer do professor, um ou outro tipo será a configuração formal (estilística) e contedística de sua intervenção. Porém, anterior a isso está o que ele entende por correção. É essa concepção que norteará o estilo interventivo adotado; e este, por sua vez, decorre da concepção do que seja escrever na escola; o que nada mais é senão reflexo da sua maneira de conceber a linguagem. (RUIZ, 2015, p.178).

5 O QUE O DIAGNÓSTICO DIZ?

5.1 DA MACROESTRUTURA

Os dados da tabela revelaram que os alunos não apresentaram grandes problemas no que se refere à estrutura do gênero conto de terror. Todos os contos apresentam, ainda que de forma incipiente, todos os elementos do primeiro plano: situação inicial, conflito gerador do enredo, clímax e desfecho; bem como os elementos do segundo plano: narrador, tempo, espaço e personagens.

Diante disso, fica claro que os alunos já consolidaram essas habilidades referentes ao discurso narrativo ficcional. No entanto, há a necessidade da ampliação de repertório em alguns elementos, como, por exemplo, a apresentação de outros tipos de narradores, uma vez que todos os alunos apresentaram o narrador observador – foco narrativo em 3ª pessoa-, além disso, é pertinente o estudo de possibilidades de demarcar substancialmente o conflito e clímax na narrativa para atrair o leitor.

Em virtude dessa análise, o foco da intervenção não será a macroestrutura do gênero.

5.2 DA MICROESTRUTURA

Analisando os aspectos da microestrutura, é possível notar os mais diversos desvios, tanto de convenção da escrita, como de natureza gramatical. Entretanto, para um diagnóstico preciso, é necessário um olhar atento para as recorrências. Neste caso, os desvios mais recorrentes de acordo com a tabela estão nos aspectos notacionais, mais especificamente na acentuação gráfica. Embora, em princípio, este pareça o diagnóstico final, é imprescindível que seja identificado qual é a especificidade do problema de acentuação gráfica que é cometido pelos discentes. Sendo assim, pela tabela fica evidente que a acentuação das palavras oxítonas é o ponto de maior deficiência entre os alunos dessa turma.

O problema revelado através da tabela diagnóstica pode ser justificado pelo desconhecimento da tonicidade das palavras ou pelo uso excessivo de editores de textos, os quais acentuam a maioria das palavras. Dessa forma, o estudante automatizado pela escrita digital esquece de empregar o acento em caso de escrita no papel. Esse fato se torna mais grave quando o acento é traço distintivo entre duas palavras. Nestes casos, os editores de textos não executam a acentuação, como no caso de cantara (pretérito mais que perfeito) cantar^á (futuro do presente).

Diante do exposto, a ação interventiva será sobre a acentuação de palavras oxítonas.

6 DA MACROESTRUTURA (MODELAGEM)

Segundo Miranda (2006), a criação é sempre um processo de diálogo com o “velho”, com o dado, com o estabelecido. Sendo assim, o texto modelar de um redator maduro, “é fonte de recursos a serem explorados” pelo professor. Nesse sentido, o caminho do espelhamento que será percorrido nesta proposta interventiva será denominado de modelagem.

Como modelagem para o conto de terror, busquei o conto “coração delator” de Edgar Allan Poe, autor canônico e consagrado por grandes obras desse gênero. Como falado anteriormente, o foco desse trabalho não é a modelagem da macroestrutura, porém, aproveitarei a oportunidade para ampliar o repertório dos alunos em alguns aspectos estruturais do gênero.

1ª Aula

Motivação:

1º Passo: Perguntar aos alunos se já ouviram falar em Edgar Allan Poe ou se já leram algum texto dele. Em seguida, fazer uma breve descrição da sua biografia.

2º Passo: Explorar o título “Coração delator”. O que seria delator? Como um coração pode ser delator? O que se espera de um texto com esse título.? (talvez pelo contexto político atual os alunos já saibam o que é delator.)

3º Passo: Leitura protocolada do conto. Parar a leitura em determinados parágrafos e pedir aos alunos que levantem hipóteses sobre o que poderá acontecer.

2ª Aula

Estudo do narrador: O conto de Poe apresenta um narrador em primeira pessoa. Dessa forma, este será o primeiro ponto a confrontar os alunos, já que todos eles escreveram seus contos em 3ª pessoa, com narrador onisciente e confiável.

Outra questão a mencionar é confiabilidade do narrador. No conto, o narrador-personagem não é confiável. Ele tenta o tempo todo convencer os leitores de que ele não é louco.

Ademais, é oportuno apresentar à turma como Poe constrói o clima de terror no conto, como ele encaminha o conflito para o clímax de maneira a prender a atenção do leitor.

7 DA MICROESTRUTURA (PROTAGONISMO DO ALUNO E AUTORIA DOCENTE)

O trabalho de análise linguística aqui pretendido caminha na perspectiva da compreensão do sentido interacional da linguagem, considerando os seus aspectos históricos, culturais e sociais. Nesse sentido, MIRANDA (2006, p.30) ensina que

A gramática não é, pois, um conjunto aleatório de formas, uma lista de categorias e de regras. Como a gramática que cada sujeito domina carrega as marcas da construção do seu grupo social, da sua origem regional, enfim, da sua identidade plural, à escola cabe a reflexão sobre a diversidade desses usos, de modo a ampliar o domínio gramatical para além do território de origem de cada um. (MIRANDA, 2006 p.30)

Desse modo, para que o trabalho de ampliação do domínio gramatical seja eficaz, é preciso que a reflexão metalinguística faça sentido para o aluno. E para isso, ainda segundo MIRANDA (2006, p.49), “é preciso que o professor organize atividades de reflexão metalinguística, inteligente e inteligível.”

Conforme o diagnóstico apresentado pela tabela, a grande dificuldade dos alunos dessa turma é na acentuação gráfica, mais precisamente na acentuação das oxítonas. Sendo assim, é neste ponto que consistirá em a ação interventiva. Apesar de a questão central ser a acentuação desde grupo de palavras, em determinados momentos emergirão regras das paroxítonas e da proparoxítonas uma vez que em muitos casos a assimilação da regra se dá por exclusão de outra. Assim, é necessário conhecer, ainda que parcialmente, o princípio que rege a acentuação destes três grupos.

Aula 1: Conceituando a regra acentuação gráfica das proparoxítonas.

1º) Entregar aos alunos o quadro abaixo, o qual contém palavras retiradas dos contos que eles mesmos produziram.

TRÊMULO	TÚMULO	LÂMPADA
FANTÁSTICO	ÚLTIMA	ESTÔMAGO
FENÔMENO	RÁPIDO	BÁRBARO
MÚSICA	FANTASMAGÓRICO	CHEGÁSSEMOS
CADAVÉRICO	PRÁTICA	SONÂMBULO
ESTÚPIDO	HORÓSCOPO	ÔNIBUS

2º) Fazer as seguintes perguntas:

a) O que há em comum nessas 18 palavras apresentadas?

(espera-se que o aluno perceba que o acento gráfico recorrente em todas as palavras)

-
- b) Além do acento gráfico, no que se refere à posição da sílaba tônica, o que essas palavras têm em comum?

(espera-se que os alunos identifiquem que essas palavras são proparoxítonas)

-
- c) O que se pode concluir da análise acima?

(Espera-se que o aluno seja capaz de construir o conceito, através de uma reflexão ativa e mediada pelo professor, de que todas as palavras proparoxítonas são acentuadas.)

3º) Apresentar o quadro abaixo para os alunos

Fábrica	Fabrica
Prático	Pratico
Público	Publico
Catálogo	Catalogo
Veículo	Veiculo

- a) Após observar o quadro acima, qual conclusão se pode chegar?

-
- b) Como essas palavras são classificadas de acordo com o lugar que a sílaba tônica ocupa nelas?

- c) Por que o acento foi usado somente na primeira coluna?

(Espera-se que o aluno perceba que o acento gráfico na proparoxítona não é apenas para marcar a tonicidade da palavra, mas é um traço distintivo na escrita em alguns casos.)

Aula 2: Conceituando as regras de acentuação das paroxítonas e oxítonas:

1º) Para essa reflexão linguística, a sala será dividida em duplas. Essas duplas que construirão os conceitos sobre acentuação das palavras paroxítonas e oxítonas a partir da

observação dos quadros abaixo.

Paroxítonas	Oxítonas
Mala	Sofá
Pote	Café
Júri	Saci
Domino	Dominó
Víru(s)	Urubu

- a) Todas as palavras das duas colunas são terminadas em vogais, exceto vírus que é U seguido de S. A partir dessa constatação, como podemos sintetizar as regras de acentuação para esse grupo de palavras com essas terminações?

(Espera-se que as duplas cheguem à conclusão de que as oxítonas terminadas em A, E e O são acentuadas, enquanto as paroxítonas não são. E que as primeiras terminadas em I e U não recebem acento, enquanto as segundas recebem.)

2º) Agora observe o quadro abaixo.

Paroxítonas	Oxítonas
Amável	Anel
Revólver	Fazer
Jovem	Ninguém
Tórax	Durex
Álbum	Algum
Éden/ Edens – Hífen / Hifens	Armazéns

- a) Observamos que as oxítonas terminadas em “em” e “ens” recebem o acento. A partir dessa constatação, o que se pode inferir em relação as paroxítonas terminados em “em” e “ens”?

- b) Por que as palavras *Edens* e *Hifens* não recebem acento?

(Espera-se que a dupla infira que as paroxítonas com essas terminações não recebem acento. O professor deve chamar atenção para as palavras Edens e Hifens, as quais não são acentuadas.)

3º) De acordo com as constatações acima, juntamente com seu colega, faça uma sistematização das regras de acentuação das oxítonas no quadro abaixo, exemplificando na segunda coluna:

4º) Observem o quadro abaixo:

História	Memória	Mágoa	Anúncio
Família	Malícia	Bactéria	ócio
Carícias	Cárie	Ingênua	Régua
Espécie	Refeitório	Canário	Cenário

- a) As palavras do quadro acima podem ser classificadas pela posição da sílaba tônica em paroxítonas e todas são acentuadas. Diante disso, como se pode sintetizar essa regra? Construa o conceito.

Aula 3: Oficina de acentuação gráfica (Baseada na Oficina encontrada no site:

<http://lucasneivaport.blogspot.com.br/search?updated-max=2012-02-23T08:57:00-08:00&max-results=7&start=14&by-date=false>)

- 1) Dividir a sala em 4 grupos. Cada grupo deverá elencar, em folha de ofício, 10 palavras que são acentuadas por serem proparoxítonas, paroxítonas e oxítonas.
- 2) Em seguida, os grupos trocarão as folhas terão de explicar as regras de acentuação de cada uma das palavras.
- 3) Logo depois, serão devolvidas as respostas ao grupo de origem e, assim, este grupo fará as correções.
- 4) O grupo que mais acertar será pontuado.
- 5) Observação: Não poderá consultar o material durante a oficina.

Como proposta interventiva para o problema de acentuação gráfica, serão realizadas estas três aulas em princípio. Caso haja necessidade, elas poderão ser ampliadas. A dinâmica será usada como avaliação, uma vez que se os grupos apresentem dificuldades para realizá-la, os conteúdos serão revisados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi subsidiado por algumas categorias e conceitos aprendidos nos últimos meses nas aulas de Gramática, Variação e Ensino, ministradas pela professora Neusa Salim.

À priori, como se trata de um trabalho de gramática, é importante ressaltar o conceito de gramática que emergiu nesta pesquisa. O conceito de gramática aqui tratado advém da teoria da Gramática das Construções, na qual a gramática é vista como uma rede de construção erguida na cultura através do uso. Nesse prisma, a gramática não é vista como um sistema central e fechado, mas como uma construção social, coletiva, real, numa rede na qual tudo se conecta dentro da história de um povo. É o uso que legitima esse conceito de gramática.

Sendo assim, para a construção de um ambiente de aprendizagem para o ensino de gramática é necessário de que se evidenciem na prática de sala de aula 4 categorias. A primeira delas é o resgate da autoria/ autonomia docente. Para que o professor possa ser capaz de pensar antes e depois da ação interventiva, propondo atividades que sejam inteligentes, aplicáveis e necessárias para a sua sala de aula, ele precisa ser autoral. Ser o agente de sua prática e também o analista dela. A segunda categoria é o protagonismo discente, que é processo no qual os alunos possam pensar em relação à metalinguagem e não apenas decorar regras e normas as

quais não fazem nenhum sentido para eles. Na pesquisa, o protagonismo do aluno foi evidenciado todas as vezes em que eles foram ouvidos, desde a aplicação dos instrumentos de pesquisas à execução das atividades metalinguísticas. A terceira categoria empregada no trabalho foi a rede de colaboração. Os alunos o tempo todo foram motivados à colaboração mútua. As atividades em grupo buscaram motivar a monitoria coletiva para o desenvolvimento das atividades, tanto na revisão da produção escrita, quanto nas atividades relacionadas à microestrutura. A quarta e última categoria foi a modelagem, que é o processo do encontro do velho com o novo. O encontro com um autor maduro eleva gradualmente a proficiência de leitura de escrita. Conforme Tomasello (2003), “é dessa forma que os homens levam em frente o legado da espécie.”

Diante disso, pode-se afirmar que o trabalho/pesquisa idealizado pela professora Neusa Salim e executado pelos mestrandos da turma 4 do ProfLetras/UFJF após serem instrumentalizados teoricamente, apresenta um modelo plausível para o ensino gramatical no contexto nacional. Esse modelo busca regatar a autonomia docente para que ele possa intervir de maneira pontual e criativa na sala de aula a fim de despertar o protagonismo discente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**. 17 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NEVES, Maria Helena Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: Bunzen, Clécio & Mendonça, Márcia (orgs). *Português no ensino médio e formação de professores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MIRANDA, Neusa Salim. **Reflexão metalinguística do ensino fundamental**. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação. UFMG, 2006.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 11 ed. São Paulo: Ática, 1995.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa**. São Paulo: Contexto, 2015.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Edna Lima de Souza Silva³⁵

Cristina Pessoa Cândido Ferreira³⁶

Margarida Denise Silva Coelho Ribeiro³⁷

RESUMO

Com o progresso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e sua propagação e influência na sociedade contemporânea, tornou-se cada vez mais necessário mediar a relação dos novos recursos digitais com a educação. O presente artigo, neste sentido, tem como objetivo discutir a importância e o papel das TICs frente a efetivação das práticas avaliativas, refletindo de que maneira estas ferramentas podem contribuir para a melhoria na qualidade de ensino e desenvolvimento de avaliações condizentes com a realidade educacional em que os alunos estão inseridos. O modelo avaliativo escolhido para ser explorado é a avaliação formativa, pelo fato de influenciar de forma mais significativa no processo de ensino aprendizagem, uma vez que a mesma desempenha um acompanhamento contínuo do desenvolvimento das habilidades necessárias a serem alcançadas para cada sujeito. O estudo é baseado em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e fundamentada em autores renomados (Perrenoud, 1998; Luckesi, 2013) e também contemporâneos (Oliveira, 2022).

Palavras-chave: tecnologias; contribuições; avaliação.

ABSTRACT

With the progress of information and communication technologies (ICTs) and their propagation and influence in contemporary society, it has become increasingly necessary to mediate

³⁵ Mestranda em Ciências da Educação. Graduação em Pedagogia com habilitação em Educação infantil e especialização em Gestão.

³⁶ Mestranda em Ciências da Educação. Graduação em Pedagogia e especialização em psicopedagogia clínica e institucional.

³⁷ Mestranda em Ciências da Educação. Graduação em Pedagogia com habilitação em supervisão escolar; especialização em psicopedagogia e em Coordenação Pedagógica e Planejamento.

the relationship between new digital resources and education. This article, in this sense, aims to discuss the importance and role of ICTs in the implementation of evaluative practices, reflecting on how these tools can contribute to improving the quality of teaching and development of evaluations consistent with the educational reality in that students are included. The evaluative model chosen to be explored is the formative evaluation, as it has a more significant influence on the teaching-learning process, since it continuously monitors the development of the necessary skills to be achieved for each subject. The study is based on a qualitative bibliographic research based on renowned authors (Perrenoud, 1998; Luckesi, 2013) and contemporaries (Oliveira, 2022).

Keywords: technologies. contributions. evaluation.

1 INTRODUÇÃO

Mediante o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na sociedade contemporânea, houve uma abertura e ampliação em inúmeros setores, inclusive a Educação. Por ser uma das protagonistas na construção do conhecimento e defensoras da ciência, a escola desempenha um grande papel na disseminação das novas tecnologias.

Como formadora de cidadãos, a educação deve propiciar o uso das tecnologias, afim de desenvolver competências necessárias para a participação na sociedade, tendo em vista que o processo educativo perpassa a sala de aula e possibilita a formação do sujeito nos mais diferentes contextos.

Dentro do processo educacional, um outro fator que colabora para a promoção do conhecimento é a avaliação. Apesar de ser um método já antigo, a avaliação é amplamente utilizada até hoje. Porém, à medida que foram ocorrendo mudanças na sociedade, este instrumento também passou por modificações e as discussões e reflexões acerca deste foram ressignificando esta prática que muitas vezes era desenvolvida de forma equivocada.

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 2013, p. 40).

A partir do século XX, Ralph Tyler, propôs um novo processo de avaliação da aprendizagem baseada no ensino por objetivos, onde fosse possível estabelecer de maneira

precisa o que precisa ser realizado e quais os objetivos devem ser formulados. A partir desta abordagem, cria-se a possibilidade de estabelecer se o resultado da aprendizagem atingiu os objetivos previstos ou não, indicando para o professor se é necessário refazer as explicações sobre determinado assunto ou prosseguir. Nesta perspectiva, passa-se a compreender a avaliação de maneira mais ampla e não apenas como um instrumento de medição. Afinal, o processo avaliativo vai além da classificação, pois esta promove o processo de ensino aprendizagem e apresenta o diagnóstico da realidade bem mais aprofundada e eficaz sobre todos os envolvidos nesta prática.

Diante de uma sociedade emergida na tecnologia, surge a necessidade da busca pela formação de alunos preparados para lidar com estes recursos. Assim, é preciso considerar que uso das tecnologias de informação e comunicação no âmbito escolar colabora com a transformação da prática docente, possibilitando uma maior interação e participação por parte dos alunos. O professor deve reconhecer as TIC's como uma ferramenta de inúmeras funções que podem ofertar múltiplas informações, seja através de imagens, sons, textos e outras formas de interação que podem potencializar a prática pedagógica.

O referente estudo, neste sentido, tem como objetivo refletir sobre a importância do uso das tecnologias de informação e comunicação como um instrumento de avaliação no processo de ensino aprendizagem, apresentando o papel e as contribuições que a mesma pode trazer para formação pessoal e intelectual, bem como os desafios a serem superados para a efetivação desta ação. Diante das avaliações existentes, o texto dá ênfase a avaliação formal, uma vez que ela permeia todo o processo avaliativo e é realizada de maneira contínua e traz muitas contribuições a efetivação da aquisição da aprendizagem.

A problemática apresentada versa sobre: Como as TIC's podem auxiliar no processo de avaliação formativa? A pesquisa bibliográfica é baseada em autores de referência na temática abordada e a coleta de dados foi realizada por meio de acervos científicos analisando os dados de maneira qualitativa.

2 AVALIAÇÃO FORMATIVA

Mediante a diferentes maneiras de promover a avaliação, a formativa ganha um espaço de relevância diante das potencialidades que oferta. Esta é caracterizada por ser uma prática contínua cujo objetivo é colaborar com as melhorias das aprendizagens, seja qual for o contexto que se esteja trabalhando. Por meio desta prática avaliativa, torna-se possível contribuir com a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos e junto com o mesmo, construir

possibilidades para a progressão da aprendizagem. Este modelo avaliativo se diferencia da avaliação somativa e diagnóstica, pelo fato de adquirir um reconhecimento mais apurado diante da realidade existente.

A avaliação torna-se formativa a partir das contribuições que propicia para o desenvolvimento das aprendizagens, desmistificando o conceito classificatório, validando todas as informações adquiridas no processo avaliativo. Afim de obter resultados mais eficazes, a prática pedagógica precisa estar atrelada a realidade do seu público alvo, reconhecendo os pontos que precisam progredir e aqueles que devem ser melhorados. Para Caseiro e Gebran (2008):

Apesar da subjetividade e incerteza inerentes à prática da avaliação formativa, consideramos que ela seja possível no sentido de que ela se constitui a essência do que deve ser a avaliação num processo ensino- aprendizagem eficaz de formação integral de cidadãos individuais. A intenção de ser útil do professor, o uso de sua intuição com base em suas experiências e a busca do saber constituem, por sua vez, a essência do que é ser um educador (CASEIRO; GEBRAN, 2008, p. 05)

Assim, é necessário que o professor, quanto responsável pela formação do sujeito, leve em conta as vivências dos alunos e utilize-as na elaboração de ações direcionadas as necessidades destes.

Diante desta concepção, compreende-se o papel da avaliação como um instrumento de transformação social no qual é possível perceber a atuação significativa frente os envolvidos neste processo. À medida que a educação contribui para a formação do cidadão, este passa a entender o que acontece a sua volta, tornando o ensino uma maneira de pensar construtivamente em meio ao contexto social em que os alunos estão inseridos. Luckesi (2013) afirma:

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 2013, p. 40).

Tratando-se da avaliação formativa, uma das suas atribuições é garantir a regularização do ensino a partir do que foi assimilado pelos alunos. Esta regulação, por sua vez, é desenvolvida com base nos procedimentos utilizados que estimulem a participação e interação dos envolvidos no processo, permitindo que realizem uma auto avaliação e compreendam o seu próprio processo de aprendizagem.

Os desafios existentes no que diz respeito a avaliação escolar, adquirem uma proporção ainda maior quando levado em consideração as influências externas à escola, sejam por meio

de aspectos familiares, sociais e/ou pessoais. Neste sentido, a escola precisa estabelecer uma relação entre estes fatores para um melhor desenvolvimento de métodos de ensino mais eficientes. É sabido que as mudanças nem sempre são fáceis e exigem de nós um engajamento. Na educação não é diferente, é preciso estar em constante transformação para a efetivação de ensino com mais qualidade. De acordo com Perrenoud (1998):

Para mudar as práticas no sentido de uma avaliação mais formativa, menos seletiva, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Transformá-la radicalmente é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis. Os agentes o pressentem, adivinham que, propondo-lhes modificar seu modo de avaliar, podem-se desestabilizar suas práticas e o funcionamento da escola. Entendendo que basta puxar o fio da avaliação para que toda a confusão pedagógica se desenrole, gritam: "Não mexa na minha avaliação!" (PERRENOUD, 1998, p. 09).

Por isso, esta transformação parte de uma mudança de comportamento todos os segmentos, tendo em vista que não pode ser cumprida de maneira isolada, sem a participação de todos os envolvidos neste processo. Sobre as contribuições da avaliação formativa, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, Esteban (2004) ressalta:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer (Esteban, 2004, p. 19).

Dessa forma, percebe-se que o processo avaliativo precisa estar contextualizado a realidade dos alunos, levando em consideração sua bagagem de conhecimentos já existente. Neste sentido, a avaliação formativa desempenha um papel fundamental, uma vez que dá condições de realizar uma análise do desempenho escolar de cada um e verificar quais dificuldades estão afetando o processo de aquisição de conhecimento. Seu intuito é trazer melhorias de aprendizagem e desenvolver as competências necessárias nos aspectos formais, intelectuais e cognitivos.

Para isso, faz-se necessário que haja um empenho por parte de professores e alunos para que assumam suas responsabilidades dentro deste processo, pois a relação de confiança entre ambos é primordial. Deste modo, o professor deve ser o principal conhecedor da realidade educacional do aluno e entender que a verificação da aprendizagem não pode estar relacionada apenas a notas e conceitos, já que estas por si só não podem definir o aprendizado. O processo de ensino aprendizagem, precisa ser respeitado em todas as etapas, reconhecendo em que ponto

se encontra o aluno, a partir daquilo que está sendo trabalhado. O aluno, por sua vez, pode exercer sua autonomia ao identificar sua própria realidade por meio das ações realizadas pelo professor.

A avaliação formativa permite que cada aluno aprenda de acordo com seu próprio ritmo de aprendizagem e por isso, apresenta níveis e tipos de conhecimentos divergentes entre si. Por esta razão, é preciso estar atento as diversas formas de aprender que cada aluno apresenta, observando continuamente seu progresso, bem como suas dificuldades.

A ideia de avaliação formativa sistematiza o funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens (PERRENOUD, 1998, p.04).

No entanto, muitas vezes a avaliação torna-se apenas sinônimo de realizar provas, sobretudo devido a herança deixada pelo modo tradicionalista de efetivar a avaliação, atribuído ao seu caráter classificatório.

Referente as dificuldades apresentadas mediante a avaliação, sobretudo no que diz respeito a todas as controvérsias acerca deste tema, os desafios tornam-se ainda mais preocupantes. Um dos pontos que colabora com essas dificuldades é a falta de preparo por parte de alguns profissionais de educação. Uma barreira ainda a ser superada é a ideia que existe de que não se pode haver integração entre a avaliação e ensino, como se estas ações ocorressem em momentos distintos.

Assim, vê-se a importância em investir em formações que contemplem a avaliação e todas sua relevância diante do processo educativo, afim de que os envolvidos desenvolvam a consciência de que a avaliação precisa ser colocada a serviço da aprendizagem.

3 O PAPEL DAS TICS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

A tecnologia, em sua essência, pode ser compreendida como um instrumento de produção de conhecimento que está vinculado a capacidade de criação do ser humano e por isso, está acompanhado a sua identidade desde seus primórdios, resultando em uma evolução da sociedade ligada aos aparatos tecnológicos. Mesmo sendo comum vermos a associação da tecnologia a um fator recente e apenas relacionado aos aparelhos eletrônicos, é importante salientar que na verdade ela vai além dessas atribuições.

Até mesmo a linguagem pode ser considerada uma tecnologia, significando dizer que não é necessário especificamente tratar de um aparelho ou equipamento, ou ser algo novo, para

haver a classificação como sendo uma tecnologia. Esse embasamento passou a ser mais consolidado por meio da intervenção da ciência, que passou a conduzir a mesma, mediante aos avanços científicos ao longo do tempo.

A tecnologia, nessa perspectiva, envolve conhecimentos científicos que podem ser atrelados ao planejamento, criação e usos de ferramentas. Tanto a ciência, quanto a tecnologia são peças fundamentais na sociedade contemporânea e isto significa dizer que existe a necessidade de instrução necessária para lidar com tais instrumentos no cotidiano. Sendo assim, a educação é uma peça fundamental nesta tarefa imprescindível de qualificação para a imersão do mundo tecnológico e a apropriação de reflexões mais aprofundadas na construção de relações entre as pessoas e os elementos que as cercam.

Diante desta imersão da tecnologia no contexto social em que estamos inseridos, surge a justificativa para a utilização desta no âmbito educacional, tendo em vista sua influência no desenvolvimento humano e sua relação com o meio em que vive. Tratando-se do uso das tecnologias na escola, é comum encontrar algum tipo de resistência diante de qualquer mudança e isso não diz respeito apenas a falta de formação, mas também a insegurança em abandonar antigas técnicas de ensino achando que o modelo tradicionalista é o mais seguro.

Mediante as inúmeras possibilidades de utilização das TICs na área educacional, é necessário recriar determinadas ações para o estímulo da criatividade dos alunos, a partir de novas metodologias que agucem o interesse pela aprendizagem. Com isso, o professor pode ofertar diferentes estratégias de aprendizagem, já que é possível trabalhar de diversas maneiras com as TICs.

Os recursos digitais podem se tornar uma excelente contribuinte no processo de ensino aprendizagem por abranger uma ampla diversidade de estratégias. Na atualidade, a tecnologia tornou-se uma realidade que apresenta inúmeros benefícios e quando relacionada ao processo de ensino aprendizagem propicia maneiras inovadoras de ensinar e conseqüentemente, de aprender. Por isso, a aplicação das novas tecnologias aliadas as metodologias de ensino podem tornar este processo mais eficaz e transformar o conhecimento em algo mais significativo para a vida dos alunos. De acordo com Oliveira (2022):

A tecnologia digital vem possibilitar um espaço comunicativo, que agiliza aquilo que se configura como um processo complexo: permitir regular as aprendizagens de todos os estudantes, numa perspectiva verdadeiramente inclusiva da educação. O ponto focal encontra-se na avaliação formativa, que deve ocupar uma grande parte do processo avaliativo de cada estudante, mas deve ser integrada na trilogia diagnóstico-formativo-somativo (OLIVEIRA, 2022, p. 08.)

Para isso, é necessário que o professor abandone sua antiga função de único detentor do

conhecimento e passe a ser um mediador da aprendizagem, permitindo assim que os alunos sejam os principais sujeitos ativos neste processo. Feito de forma bem articulada aos conteúdos trabalhados, as TICs tornam o ensino mais dinâmico e despertam o interesse dos alunos.

Sendo assim, já que as TICs fazem parte da realidade educacional, elas precisam ser discutidas e repensadas, levando em conta diversos fatores: a estrutura da escola; a formação docente; conteúdos pedagógicos e alguns outros fatores. Deste modo, é preciso efetivar seu uso no âmbito educacional, afim de contribuir para a melhoria na qualidade de ensino e ampliar a pesquisa acerca ferramenta.

Desse modo, a reflexão mais geral que emerge da pesquisa é que o nível de maturidade das escolas para a incorporação das TIC é ainda bastante reduzido, resultado da falta de liderança organizacional e do baixo nível de envolvimento dos estudantes e docentes. Outra consideração é o efeito de pressões de natureza curricular e da ausência de uma estratégia específica no nível das escolas para fortalecer a incorporação das TIC e a transformação das práticas educativas (CETIC.BR, 2016, p.76).

Essa falta de preparo acarreta o desenvolvimento de práticas que não comungam com a realidade e as necessidades dos alunos, gerando um distanciamento dos objetivos que se pretendem alcançar e resultados indesejáveis das práticas realizadas. Por isso, a urgência em buscar mais qualificação para um bom manuseio destas ferramentas dentro das práticas pedagógicas e sua mediação no processo avaliativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as reflexões realizadas é possível compreender o relevante papel da avaliação formativa diante das práticas pedagógicas e sua relação mediadora como uma ferramenta primordial na oferta de propostas condizentes ao contexto educacional vivenciado. Deste modo, pensar em avaliação é estabelecer o processo de ensino aprendizagem em sua totalidade, propiciando uma conexão entre as ações realizadas e os resultados alcançados.

Neste sentido, a avaliação formativa, está atrelada as ações contínuas de verificação de aprendizagem, permitindo ao professor e ao aluno o reconhecimento da realidade vivenciada, dos desafios presentes e as possibilidades de mediação para a construção de novas propostas pedagógicas.

Com isso, a avaliação formativa torna-se imprescindível para o desenvolvimento dos educandos através das observações realizadas pelo professor continuamente, observando os avanços obtidos e as dificuldades a serem superadas durante o processo de ensino

aprendizagem. Com essa intervenção, aumenta-se as possibilidades de aprendizagem, proporcionando ao aluno um desenvolvimento significativo, de acordo com as competências que precisam ser adquiridas.

Referente as tecnologias, elas podem ser um complemento na aprendizagem incentivando o aluno a querer aprender, propiciando uma satisfação para todos os envolvidos. Esse instrumento apresenta uma série de novidades, já que com o uso da mesma o processo é facilitado, favorecendo o desempenho escolar e auxiliando alunos e professores.

Sendo assim, é essencial que haja um currículo incorporado a estas novas possibilidades, otimizando o tempo utilizado em sala de aula, o compartilhamento de experiências, ampliação da conexão entre o professor e o aluno para a melhoria da qualidade de ensino.

Portanto, diante das reflexões apresentadas ao longo deste estudo, é possível compreender que o uso das tecnologias de comunicação e informação no processo avaliativo representa um grande desafio para os educadores, mediante a exigência de capacitação para a utilização de metodologias adequadas.

Para tanto, o professor precisa ter critérios eficazes para o desenvolvimento de competências e habilidades para seus estudantes por meio de ferramentas digitais auxiliem este processo. Deste modo, as TICs atuam como mediadoras no processo de ensino aprendizagem e colaboradoras nas atividades avaliativas, propiciando a colaboração, a interação e a integração do estudante e do professor.

REFERÊNCIAS

CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. **Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades**. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008.

Educação e tecnologias no Brasil: um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em 12 escolas públicas / Núcleo de Informação e coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. **A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular**. Educar em Revista. Curitiba. Brasil. Edição Especial n. 1/2015, p. 75-92.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições** / Cipriano Carlos Luckesi. 1. ed. São Paulo :Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; DIAS-TRINDADE, Sara. **Avaliação formativa em contexto digital com tecnologias digitais interativas**.

Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 33, e08329, 2022. DOI:
<https://doi.org/10.18222/ae.v33.8329>.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1998.

DESCOBRINDO E REDESCOBRINDO OS NÚMEROS DECIMAIS POR MEIO DE ATIVIDADES MANIPULATIVAS

Verônica Teixeira da Silva

Nadja dos Santos Araújo

Rosilene Felix Mamedes

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto do trabalho final do curso de Especialização em Matemática para Ensino Fundamental, no qual professores de matemática e pedagogos tiveram oportunidade de aprender a ensinar matemática de forma lúdica, através de jogos didáticos envolvendo os conteúdos desta disciplina, diante deste aprendizado, desenvolvemos a capacidade de manipular materiais didáticos. Entendemos por material didático qualquer instrumento que tenha utilidade para o processo de ensino aprendizagem, podendo ser calculadora, jogos, lápis, papel, quadro, giz, desde que estejam adequados aos objetivos dos conteúdos, os mesmos podem facilitar a assimilação dos conteúdos estudados, levando assim a construção de novos conhecimentos da matemática.

O motivo que impulsionou a escolha do tema foram observações de dificuldades enfrentadas pelos nossos filhos (por familiares), como também pelos colegas de sala ao utilizar este conhecimento no dia a dia. Essa situação nos inquietou muito, por se tratar de um conteúdo fundamental para a formação do cidadão. Fizemos observação em sala de aula e aplicamos um questionário na turma do 5º ano da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Noemi de Holanda Mariz, com objetivo de diagnosticar as possíveis dificuldades existentes com relação ao conteúdo de números decimais.

O questionário foi aplicado em uma turma composta por (08) alunos com faixa etária de 10 – 13 anos, sendo, 25% alunos com 10 anos, 37,5% alunos com 11 anos, 25% alunos com 12 anos, 12,5% aluno com 13 anos.

Iniciamos nosso questionário perguntando a preferência dos alunos em alguns conteúdos de matemática. A maioria dos alunos respondeu preferir adição e multiplicação, ambas com 87,5%, seguidos por subtração e divisão com 12,5%, nenhum aluno escolheu os números racionais, nem geometria como conteúdos preferidos.

Em seguida, perguntamos se os alunos gostam de resolver problemas com as operações matemáticas, 100% dos alunos responderam que sim, quando perguntamos sobre a forma de

calcular: se faziam cálculo mental? 62,5% disseram que sim, e 37,5% disseram não, porém falaram que usavam lápis e papel, e que contavam nos dedos.

Elaboramos também uma atividade com três questões, sobre os números racionais na representação decimal envolvendo adição e subtração. Na primeira questão os alunos deveriam armar e efetuar uma operação de adição e outra de subtração que não envolvia situação-problema, 71,42% dos alunos armaram e efetuaram a conta de adição de forma correta e, 28,57% não conseguiu armar em efetuar a devida operação, quanto a subtração 14,28% acertaram e 85,71% não acertaram. A segunda questão referia-se a situação problema com adição e subtração, 28,57% fizeram calculo mental colocando apenas o resultado, 28,57% armaram de forma incorreta, porém acertaram o resultado e 42,85% não conseguiram armar nem efetuar de forma correta.

A terceira questão também envolveu situação-problema com adição e subtração. Mas, o aluno tinha que observar os dados numa tabela que continha os preços de alguns produtos. Os resultados mostraram que 71,42% não armaram a conta, fizeram cálculo mental com resultado incorreto, 28,57 armaram e efetuaram de forma incorreta.

Nos resultados obtidos dessa avaliação diagnóstica, identificamos várias dificuldades em relação ao conteúdo pesquisado, como por exemplo, percebe que o aluno A, (chamaremos com letras do alfabeto para preservar a identidade do aluno) colocou número abaixo de número sem levar em consideração a vírgula, ou seja, números decimais. Em outra questão, o mesmo aluno A fez cálculo mental escrevendo apenas o resultado e esse estava “incorreto”. Esse aluno apresentou dificuldade em armar a operação e mesmo quando tenta realizar cálculo mental erra na soma. O aluno B armou e efetuou corretamente a operação de adição, já na subtração a aluna armou incorretamente colocando o valor menor no minuendo, e também faz cálculo mental com respostas incorretas.

2 TEMÁTICA DO PROJETO E CONTEÚDOS MATEMÁTICOS A SEREM ABORDADOS

O presente projeto de intervenção teve por objetivo o ensino e a compreensão acerca da construção do conceito dos números racionais na sua representação decimal, dentro deste contexto foram abordados os estudos sobre composição e decomposição dos números decimais comparação e as operações de adição e subtração dos números decimais por meio de situação-problema contextualizadas. Para tal, trabalhamos com relação ao objetivo do número decimal, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997, p.55) o ensino de

Matemática deve levar o aluno a “Construir o significado do número racional e de suas representações (fracionário e decimal), a partir de seus diferentes usos no contexto social”.

Com esse projeto buscamos desenvolver este conhecimento no aluno, trabalhando de forma lúdica com materiais manipulativos no decorrer de todo o projeto, aplicado atividade em sala de aula para facilitar a compreensão dos alunos no uso e escrita dos números decimais, exploramos o material dourado e o dinheiro chinês ou pedagógico, fazendo uso desses recursos na composição e decomposição dos números decimais associando ao contexto social cotidiano, para que os alunos fossem capazes de resolver situações que venham surgir no seu dia a dia.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO E METODOLÓGICOS

Diante do que foi exposto acerca das dificuldades observadas, este projeto tem como objetivo geral contribuir par a melhoria do ensino deste conteúdo, promovendo uma compreensão dos conceitos relacionados aos números racionais na sua representação decimal, por meio da utilização de materiais manipulativos. Como objetivos específicos desse projeto, identificamos: aprender de forma lúdica; compor e decompor números decimais por meios do material dourado ou dinheiro chinês (ou pedagógicos), reconhecer os números no contexto social; verificar o desempenho do aluno nas operações de adição e subtração com números decimais por meio de material dourado e analisar situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações envolvendo números decimais.

Os PCN (BRASIL, 1997, p 80) enfatizam que:

Além disso, é importante que as atividades de cálculo com números decimais estejam sempre vinculadas às situações contextualizadas, de modo que seja possível fazer uma estimativa ou enquadramento do resultado, utilizando números mais próximos.

Buscaremos nesse projeto de intervenção, mediante as atividades levar aos alunos questões contextualizadas com a realidade dos discentes, facilitando a compreensão do conteúdo e estimulando o uso em diferentes contextos sociais.

No estudo dos números racionais os livros didáticos iniciam este conteúdo explorando as frações, esta abordagem é mais conveniente para a compreensão dos alunos, a partir da assimilação do conceito de fração, pode-se explorar o conhecimento dos números racionais na representação decimal, daí o discente passará a compreender que os números na forma fracionária, pode-se transformar em um número decimal.

3.1 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DOS NÚMEROS RACIONAIS NA REPRESENTAÇÃO DECIMAL

Hoje não se pode viver sem este conhecimento matemático, diferentemente de muitos anos atrás onde era possível. Quando os povos primitivos não tinham necessidade de contar, pois tudo que precisavam era retirados da natureza, como afirma Toledo E Toledo (1997, p.19), “Nos tempos primitivos não havia posses individuais e, assim, não era necessário contabilizá-las.” Com o passar do tempo o homem sentiu necessidade de contar as ovelhas do rebanho, de contar os objetos que construía. Daí, aos poucos foram surgindo os números para facilitar na tarefa diária, hoje usamos os números em várias atividades do dia a dia da mais simples a mais complexas, como por exemplo, ao realizar uma ligação telefônica, ao pegar um ônibus, ao fazer compras, ao realizar alguma transação bancária, enfim tudo é número, por isso é tão importante este conhecimento em nossa vida. Quanto aos números racionais na forma decimal, segundo Toledo (1997) “somente foi reconhecida cerca de 1000 anos depois de sua criação, no século VI d.C.”

Os números racionais na representação decimal fazem parte do cotidiano do indivíduo desde a sua infância, por isso é muito importante que se trabalhe este conteúdo no ensino fundamental, contextualizando com a realidade do aluno, para que haja uma aprendizagem sólida e eficaz, os números decimais fazem parte do sistema métrico, e do nosso sistema monetário, daí a importância do ensino deste conhecimento.

A criança que é acostumada na sua prática cotidiana a realiza pequenas compras como, comprar um bombom, ou comprar uma pipoca, um picolé, ou ainda “fazer mandado” para os pais, esta criança já está construindo na sua mente a noção de números “quebrados”, ou seja, números decimais através do sistema monetário.

Como efeito de ilustração, temos uma história que acontece muito em nosso cotidiano

João é um menino de 9 anos de idade, e costuma ir a praça do bairro em que mora sempre acompanhado por um adulto, depois de muitas brincadeiras João compra um delicioso sorvete para se refrescar, o sorvete custa R\$ 2,50 e ele paga com duas notas de R\$ 2,00, por conta da grande movimentação na sorveteria, o caixa se atrapalhou no troco e volta R\$ 1,00 para João, logo o menino percebe que estar faltando R\$ 0,50 centavos, então diz que o troco está errado.

Podemos perceber que João conhece os números decimais e que já consegue realizar cálculo mental com esses números. Essa mesma situação vivência por João acontece em nossas salas de aulas frequentemente, pois presumimos que os alunos sabem realizar os cálculos de forma mental, mas não sabe registrar seu pensamento matemático de maneira formal. No estudo

dos números decimais os alunos podem perceber a presença da vírgula entre os números, e daí despertar a curiosidade para descobrir a sua função diante do estudo matemático, pois, é ela que se responsabiliza pela posição das unidades, como afirma (Van de Walle p. 364) “A vírgula decimal é colocada entre duas posições com a convenção de que á esquerda do decimal é a casa ou posição das unidades.” É importante que o aluno entenda que, para efetuar uma adição ou subtração, a vírgula tem que ficar abaixo de vírgula, ambas as operações são armadas de forma semelhante, sendo que uma é a inversa da outra, ou seja, adição tem a ideia de acrescentar e a subtração a ideia de retirar. Mas é fundamental que compreenda o que significa a vírgula na representação desse número, compreendendo assim o que é um número decimal.

Podemos perceber facilmente que os números decimais são diferenciados dos naturais pela vírgula, a mesma indica que o número é “quebrado”, para efetuar uma operação com os números decimais, é importante observar a posição das vírgulas.

Bittar (2005) reforça que para efetuar estas operações com números decimais, podemos realizar da mesma forma que procedemos com os números naturais, unidade embaixo de unidade, dezena embaixo de dezena, Bittar (2005) fala também que, pode-se somar um determinado valor tanto na forma decimal como transformando em fração e depois somar, esta observação também se enquadra na subtração.

Segundo Campos (2001)

Outra recomendação é que os alunos desenvolvam uma boa base em leitura e escrita de números decimais e que acompanhem a realização do cálculo, com verbalizações que auxiliem a perceber o valor posicional das ordens que compõem os números com os quais estão operando. (Campos, 2001, p. 23)

Analisando as considerações citadas de Bittar, Van de Wale e Campos, e inserindo essa forma de ensinar, acreditamos que podemos facilitar o processo de ensino das operações com os números decimais e de aprendizagem dos alunos. E aliando a esta forma de ensinar uma contextualização, dará mais significado ao conteúdo.

4 A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR COM MATERIAIS MANIPULATIVOS

Diante da observação e diagnóstico realizado na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Noemi Mariz, na cidade de Sapé, com a turma do 5º ano, como foi observado que a turma conhece os números decimais, alguns conseguem interpretar questões de situação problema, mas, têm dificuldade na realização dos cálculos, diante desta dificuldade encontrada apresento o projeto de intervenção, buscando associar material concreto ao processo

de ensino da teoria, com intuito de que os alunos possam assimilar as operações, partindo do concreto para o abstrato através do material dourado e dinheiro pedagógico.

Lorenzato (2010)

Há alguns anos, assisti na televisão a uma reportagem sobre uma moça que se tornara cega quando criança, mas que conseguira recuperar a visão anos mais tarde, após se submeter a uma cirurgia. Quando o repórter perguntou á moça o que a impressionara mais dentre as coisas que ela havia visto logo que voltou a enxergar, ela respondeu: “o voo de uma borboleta”. (LORENZATO, 2010, p.17)

A magia do ver é fundamental na vida do indivíduo, na ausência deste sentido em alguns casos pode-se substituir por outro como o tato, porém existem coisas que não pode ser visto através deste sentido tão importante para os cegos, um dos casos é exatamente o voo da borboleta, para entender com é o voo da borboleta realmente só enxergando este ato.

Na educação não é diferente, pois o “compreender um conceito” é fundamental na aprendizagem do aluno, para isso é necessário que ele veja, pegue e manipula objetos educativos, ficando mais fácil a assimilação do conteúdo estudado, fazendo com que o aluno perceba seus possíveis erros, e facilitando sua participação ativa na construção do seu próprio conhecimento. Lorenzato (2010) diz que “o concreto é necessário para a aprendizagem inicial, embora não seja suficiente para que aconteça a abstração matemática”. Considerando esta afirmação, é importante que associe o material concreto com aula dialogada e explicativa para que ocorra a abstração do conteúdo.

5 A SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DAS AÇÕES PROPOSTAS

A avaliação foi contínua e processual, para isso adotamos alguns critérios como, participação dos alunos no manuseio do material dourado e das cédulas pedagógicas ou dinheiro chinês, participação ativa no processo de ensino em todas as atividades, demonstração na capacidade de aplicar de maneira autônomo o que foi aprendido em novas situações reformulando-as de acordo com o contexto vivido.

Neste projeto de intervenção, utilizaremos alguns materiais concretos mais precisamente o material dourado e o dinheiro chinês, ambos são (ou pedagógico), ambos são grandes aliados dos professores dos anos iniciais, o material dourado criado por Maria Montessori, médica e educadora italiana, facilita no ensino e aprendizagem dos alunos, e com ele podemos trabalhar as operações com os números naturais e racionais. O aluno pode encontrar dificuldade em assimila uma certa situação, como por exemplo, quando o professor

faz a seguinte leitura $4,0 - 2,5 = 1,5$. Mas se associa a leitura com um material didático à aprendizagem pode ocorrer de forma mais rápida, o dinheiro pedagógico é um ótimo material para se trabalhar com as operações em sala de aula e de fácil compreensão, pois o dinheiro faz parte do seu cotidiano, por isso a importância de eles conhecerem todas as moedas do nosso sistema monetário.

É importante que o aluno possa resolver cálculo explorando o dinheiro pedagógico em sala de aula, a professora também pode utilizar este recurso didático no ensino das operações com números decimais simulando um supermercado na sala ou por meio de atividade escrita, a aula ficará muito mais produtiva, podendo a turma interagir entre si tendo uma participação ativa e criativa.

6 CONCLUSÃO

Os números decimais fazem parte do nosso cotidiano, podendo ser visos em todos os lugares, precisamos deste conhecimento para poder nos socializar em diferentes contextos. Nesse sentido, este projeto de intervenção buscou desenvolver no aluno do 5º ano, uma aprendizagem significativa que possa ajudá-lo em diferentes contextos sociais. Procurando contribuir com a construção deste conhecimento no aluno, trabalhamos de forma lúdica com materiais manipulativos no decorrer de todo projeto, aplicando atividades em sala de aula para favorecer a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos e também o uso e escrita dos números decimais, exploramos o material dourado e o dinheiro pedagógico ou chinês, fazendo uso desses recursos dentro do contexto social, para que os alunos fossem capazes de levar os conhecimentos ensinados em sala de aula para diferentes situações em sua vida.

A aprendizagem aconteceu de forma significativa, pois o próprio aluno aprendeu a raciocinar por meio da manipulação desses materiais, permitido assim, o desenvolvimento do pensamento, partindo do concreto para o abstrato, e a capacidade para generalizar os conceitos.

REFERÊNCIA

BITTAR, Marilene. Fundamentos e metodologias de matemática para os ciclos iniciais do ensino fundamental / Marilena Bittar, José Luiz Magalhaes de Freitas – 2. Ed. – Campo Grande, MG: Ed. UFMS, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática /secetaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, Tânia Maria Mendonça, Trnsformando a prática das aulas de matemáticas/ Tânia Maria Mendonça Campos, Célia Maria Carolino Pires. Edda Curi; Tânia Maria Mendonça Campos (coordenadora). – São Paulo: PREM, 2001.

LORENZATO, Sérgio. Para aprender matemátic/Sérgio Lorernzato. 3. Ed. Ver. – Campinas. SP: Autore Associados, 2010. (Coleção Formação de Professores)

TOLEDO, Marilia; TOLEDO Mauro, Didática da Matemática, como dois e dois. São Paulo. FTD, 1997.

VAN DE WALLE, J> A. Matemática no ensino Fundamental Formação de Professores e Aplicação em Sala de Aula. Artmed. 2009
Fonte: www.escolakids.com/conhecendo-nosso-dinheiro.htm.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO COMBATE AO CAPACITISMO E A CORPONORMATIVIDADE: QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES DA AUTOADVOCACIA?

Cássia Maria Mota Amorim³⁸

Aucileny Maria dos Santos³⁹

Veridiana Xavier Dantas⁴⁰

1 INTRODUÇÃO

O livro “Formação de Professores e Educação Especial: o que é necessário saber”, trouxe várias reflexões sobre o tema de inclusão, destacaremos, especificamente, o segundo capítulo: A pessoa com deficiência no combate ao capacitismo e a corponormatividade: Quais as contribuições da autoadvocacia? das autoras Adenize Queiroz de Farias, Alessandra Miranda Mendes Soares e Taísa Caldas Dantas.

É necessário ressaltar que desde os primórdios da civilização até hodiernamente a pessoas com deficiência tem sentido/experimentado diversas formas de exclusão e discriminação.

Desde o cerceamento ao direito de vida (no passado), até, ainda, hoje, experiências de exclusão e discriminação (como a segregação, pois não se pode pensar que inclusão é só garantir a matrícula, mas, sobretudo, assegurar condições de acesso, de permanência, de participação, de aprendizagem).

Os estudos mais recentes, ao pensar a deficiência para além de um corpo com limites, chamam a atenção para o capacitismo.

Este capacitismo se fundamenta na deficiência x incapacidade com preponderância da corponormatividade, discriminação da pessoa com deficiência, ou seja, são consideradas “normais” aquelas pessoas que não apresentam deficiências. Assim, é negada as pessoas com

³⁸ Mestranda em Ciências da Educação na Veni Creator Christian University, graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, trabalha no Tribunal de Justiça de Pernambuco. Email: cassia.rafael@hotmail.com

³⁹ Mestranda em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University, Bacharela em Direito, Administração e Psicologia, trabalha no Tribunal de Justiça de Pernambuco. Email: aucileny_santos@hotmail.com

⁴⁰ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FUNETEC e EDUCAVERSO. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

deficiência uma participação social em igualdade de condições com as ditas “normais”.

O marco para a reivindicação da mudança social foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (ONU, 2006). Que trouxe reivindicações de mudança social, com a contestação das barreiras e da falta de garantia de todos os direitos fundamentais (“Nada sobre nós sem nós”).

2 CAPACITISMO

É importante destacar que a busca por direitos e espaço para a afirmação da identidade das pessoas com deficiência redundou no movimento mundial da autoadvocacia (SKILIAR,2003) e na consolidação dos pilares do capacitismo.

As autoras registram que o objetivo do texto é refletir como o capacitismo em articulação com os padrões corponormativos culminam com experiências de exclusão e discriminação para as pessoas com deficiência, ponderando que a autoadvocacia pode ser uma alternativa viável, pois possibilita a pessoa com deficiência atuar de forma autônoma e consciente no ato de enfrentar tais desafios (exclusão e discriminação).

Apresentam como ponto de partida para a compreensão do capacitismo, sua associação a outros marcadores de discriminação e desigualdade humana, como por exemplo gênero e raça, dentre outros.

Assim, o Capacitismo é uma preconceção contra pessoas com deficiência, sobre capacidades que uma pessoa tem ou não devido a uma deficiência, e geralmente reduz uma pessoa a essa deficiência.

Capacitismo é a falácia de que alguns seres humanos são inferiores a outros, em razão de suas características.

Os ativistas da deficiência adotam a discriminação para explicar a discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência de forma ativa, quando no discurso sobre as pessoas com deficiência se diz que são merecedoras de pena e caridade (Pereira, 2008, p.18).

Necessário se faz, ver as pessoas com deficiência como pessoas com pleno direitos, o que é garantido para todos (os com e os sem deficiência), constitucionalmente.

Registram a necessidade de compreender a opressão capacitista como um compromisso político, de modo a permitir que a sociedade reconheça que mais que um corpo fisicamente impedido de enxergar, caminhar, etc, e que, é na mentalidade e no imaginário social que são propagados as manifestações culturais de exclusão, por meio de uma série de artefatos culturais discriminatórios.

O capacitismo (nega a cidadania ao enfatizar a deficiência e não a pessoa humana) é um obstáculo a participação social e contribui negativamente à formação de autoimagem das pessoas com deficiência.

Salientam as autoras (conforme ONU, 2006, BRASIL, 2015) que o capacitismo deve ser compreendido como um conceito político, que tende a dar nome a todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, ainda que combatidas por normativos nacionais e internacionais, assim como ocorre com as consequências de atitudes homo/lobo/transfóbicas. Nesse passo, a pessoa com deficiência, caracteriza-se como um sujeito impossibilitado de realizar sozinho atividades cotidianas simples ou está subjugada à decisão de outros acerca de sua vida e de suas escolhas pessoais (como exemplo ajudar pessoas cegas na rua, sem seu consentimento). Assim, a pessoa com deficiência é compreendida como um ser que habita em um corpo não saudável, fundado em processos históricos de extermínio, isolamento e segregação, assentado no viés biomédico, que concebe a deficiência como um problema de saúde, necessitando de cuidados, de tratamento, ou mesmo de ser curada de sua “enfermidade”.

Muitos avanços para a inclusão foram conseguidos, contudo, ainda são insuficientes para impedir a manifestação de atitudes capacitistas.

Uma forma de entender a relação entre deficiência e corponormatividade (corpos “normais” aqueles que não apresentam deficiências/falhas) seria o olhar para uma sociedade que cultiva corpos perfeitos, e que sob a alegação da deficiência, pessoas são descartadas.

O capacitismo alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (MELLO.2016.p.8).

Já é tempo de provocar as pessoas com deficiência e a sociedade em geral, à ruptura com a cultura da corponormatividade, incentivando a vivência de relações justas e igualitárias, onde é bastante significativa a autoadvocacia (fortalecimento das pessoas com deficiência, com elementos que lhe auxiliarão enfrentar os desafios resultantes de concepções capatitistas/corponormativas), no sentido da construção de pilares para uma vida autônoma.

Registre-se ser a corponormatividade um termo não muito definido, no entanto é entendido como “corpo” e “normatividade”.

Corpo: refere-se ao corpo humano, o qual é discutido no contexto social, cultural, político e no campo acadêmico.

Normatividade: conjunto de normas, regras, padrões ou expectativas que norteiam o

comportamento ou ações em sua sociedade ou grupo social.

Portanto, pode-se entender corponormatividade como a união entre as normas ou as expectativas sociais e culturais que envolvem o corpo humano. Podendo, assim, atingir as questões de gênero, aspectos físicos, sexualidade, entre outras, impondo padrões estéticos tradicionais.

3 ADVOCACIA

Os ideais da autoadvocacia defendem que é preciso mudar o foco da deficiência para as suas habilidades. É importantíssimo combater a cultura da incapacidade e da desvalorização.

A autoadvocacia é uma característica fundamental para a vida autônoma. Conceituada por Beresford (2006) como uma proposta filosófica, científica e social, que visa romper com o ciclo de desempoderamento que circunda a vida das pessoas com deficiência e “revela a possibilidade de qualquer indivíduo ser advogado de si mesmo” (SOARES, 2010, p.36-37).

Como a autoadvocacia remete a vários significados, não é passível de uma única definição, assentando-se em um meio das pessoas que tiverem seus direitos negados de assumirem suas próprias vozes.

Não se sabe ao certo quando foi iniciado o movimento de autoadvocacia, mas, iniciou-se na Europa na década de 1960.

No Brasil, o conceito foi lançado em 1986 durante o IX Congresso Mundial da Liga Internacional de Associações para pessoas com Deficiência Mental, realizada no Rio de Janeiro, sob o comando da Federação Nacional das APAES, sendo traduzido como autodefensoria ou autodeterminação.

A abrangência e complexidade do conceito residem no processo de empoderamento e exercício das pessoas com deficiência que “determinam suas metas, defendem seus interesses e advogam a necessidade de serem ouvidas e deterem a liberdade de decidir” (NEVES, 2005, p.40).

Autoadvocacia é a prática em que uma pessoa defende seus interesses, necessidades e direitos sem a figura do advogado. Em geral, este termo é usado em contextos em que os indivíduos que pertencem a grupos minoritários, possuem alguma deficiência, sofrem discriminação, expressam-se em sua própria defesa.

Para além disso a autoadvocacia está relacionada a ser capaz de articular de modo eficaz suas próprias necessidades, opiniões e luta por seus legítimos direitos. Podendo ocorrer em vários cenários da vida, como saúde, na escola, local de trabalho, áreas culturais, etc.

Cabe destacar que a autoadvocacia coletiva é entendida quando um grupo de indivíduos, que se organizam e se representam legalmente, sem a necessidade de contratar advogado, para solucionar as causas que atingem o grupo. As causas podem ser na ordem de direitos civis, direitos do consumidor, direitos trabalhistas, habitacionais, entre outras.

Assim, a autoadvocacia coletiva geram aos indivíduos compartilhamentos de recursos para enfrentar o sistema legal juntos.

Vale ressaltar que a depender de cada caso às vezes a presença de um advogado é imprescindível para o processo.

No entanto, a autoadvocacia dá a pessoa com deficiência, em especial, o conhecimento dos seus direitos, estando atento para sua autodefesa e combatendo a resistência da sociedade em imprimir certos padrões corporais quanto ao tamanho, forma, capacidade, gênero, raça, entre outros, impedido uma gama de problemas como autoimagem, saúde mental e discriminação.

O papel dos docentes na formação e orientação das pessoas com deficiência é de suma importância para que se empoderem de tal maneira que não permitam mais o capacitismo e a corponormatividade, apoderando-se mais e mais da autoadvocacia em seu favor e de outrem.

Segundo autores brasileiros (Glat e Felows, 1990), a advocacia está alicerçada em quatro diretrizes fundamentais, que englobam tanto o aspecto político, quanto educacional, a saber:

- 1) eliminação de rótulos – pessoa em primeiro lugar;
- 2) identidade própria – vistas como indivíduos singulares;
- 3) autonomia e participação- todos possuem o direito de fazer escolhas, e
- 4) defesa dos direitos – porta-vozes de seus direitos.

A nível internacional (TEST et al., 2005) é apontado elementos que caracterizam a autoadvocacia e, apesar de serem diferentes nominalmente dos apresentados pelos autores brasileiros, assemelham-se na essência, a saber:

- 1) Conhecimento de si – conhecimentos próprios;
- 2) Conhecimento dos direitos – conhecer seus direitos como cidadão;
- 3) Comunicação – desenvolver habilidade de se comunicar e
- 4) Liderança – aprender os papéis e dinâmicas de como trabalhar em grupo.

Como já salientado a autoadvocacia pode ser vinculada tanto em nível individual quanto em uma perspectiva coletiva, dentro de uma experiência grupal. Registre-se que pessoas com deficiência, muitas vezes, aprendem sobre habilidades eficazes de autodefesa, a partir da socialização e interação com o grupo.

Necessário se faz salientar que os processos de aquisição de competências para a

autoadvocacia não dependem unicamente do indivíduo, mas, também das relações sociais diversas com a construção de redes de apoio/de/com/para as pessoas com deficiência em uma perspectiva de equipes multiprofissionais em parceria com seus familiares, desde a infância, possibilitando exercer funções sociais e culturais na perspectiva de autoadvogados(as) com a eliminação de todas as formas de preconceitos e discriminação. Daí a importância das escolas e de profissionais da educação incorporarem em suas práticas os princípios da autoadvocacia que oportuniza as pessoas com deficiência aprenderem, desenvolverem e assumirem o controle de suas vidas.

4 CONCLUSÃO

Entende-se que o grande desafio para as universidades será formar educadores preparados para elaborar estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não só para os alunos com NEE, mas para todos os participantes.

Assim, como as autoras, acreditamos que a inserção destas discussões em programas de formação inicial de novos professores, como em programas de mestrado, doutorado são relevantes, principalmente, por tratar-se de conceitos pouco discutidos pela área de educação especial, especificamente, e por contribuir para mudar a visão sobre deficiência, ou seja, quando se muda o olhar, muda-se a prática.

Desse modo, para que se efetive a inclusão, é primordial que as pessoas envolvidas no processo aceitem os desafios, acreditem que é possível e ampliem as ações pretendidas. Só assim, a educação inclusiva deixará de ser apenas garantida pela legislação e por documentos educacionais e passará a ser realidade nas escolas brasileiras e na sociedade.

REFERÊNCIAS

FARIAS, Aldenize Queiroz ; MASSARO, Munique. **Formação de Professores e Educação Especial: O que é necessário Saber?**. João Pessoa, 2021.

ANDRADE, S. **Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz? As gordas**. 2015. Disponível em: <https://asgordas.wordpress.com/2015/12/03/capacitismo-o-que-e-onde-vive-como-sereproduz/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York**, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 8 ago. 2023.

DANTAS, T. C. **Jovens com deficiência como sujeitos de direitos: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social**, 2011. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

DANTAS, T. C. **Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá**. 2014. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

GLAT, R. **Autodefensoria/Autogestão: movimento em prol da autônomo de pessoas com deficiência mental** - uma proposta político-educacional. In: CONGRESSO ESTADUAL DAS APAES DE MINAS GERAIS, 9., 2004, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2004.

GLAT, R.; FELLOWS, M. B. **A pessoa portadora de deficiência defendendo seus direitos**. Anais do XIX Congresso Nacional das APAES. Belo Horizonte, 1999.

MELLO, A. G. de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. Ciências e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10 out. 2016.

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, A. H. **Corpo, gênero e sexualidade na experiência da deficiência: algumas notas de campo**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 3., 2013, Salvador. Anais... Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013.

NEVES, T. R. L. **Educar para a cidadania: promovendo a autoadvocacia em grupos de pessoas com deficiência**. São Carlos: UFSCar, 2005.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 18 ago 2023.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 abr. 2020.

PEREIRA, A. M. B. A. **Viagem ao interior da sombra: deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitista**. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Mestrado e Doutorado “Pós-Colonialismos e Cidadania Global”, Faculdade de Economia, Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Coimbra. SABE. Self Advocates Becoming Empowered. 1991. Disponível em: <https://www.sabeusa.org/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SKLIAR, C. **Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

SOARES, A. M. M. **Nada sobre nós sem nós: estudo sobre a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitárias.** 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA PARA PROMOVER A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Edna Lima de Souza Silva⁴¹

RESUMO

O artigo, em tela, discorre sobre a presença da família na escola, com uma reflexão acerca do relacionamento entre pais e professores, visto que, muitas vezes, essa relação não ocorre de forma profícua. A importância desse tema está na colaboração da família na vida acadêmica dos estudantes, considerando-se que isso só traz benefícios para as duas instituições, uma vez que quando, essas se unem são capazes de equilibrar o desempenho escolar dos alunos. Este estudo perfilhou como objetivo geral enfatizar a importância da presença das famílias para o desenvolvimento escolar dos estudantes. Este tema surgiu da necessidade de entender a relação a fim de fortalecer tal relação na educação. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica, através da abordagem qualitativa. Os dados encontrados apontam que a presença da família na escola é muito interessante, principalmente, quando se considera o relacionamento entre pais e professores, ainda vale destacar que, o suporte da instituição escolar é mais do que necessário, para orientar sobre os mais diversos assuntos de interesse da comunidade escolar, sempre incentivando a participação da família na vida escolar das crianças. As conclusões alcançadas foram de que a escola sozinha tem muito mais dificuldade de ser bem-sucedida e que a parceria com a família é de grande importância para que ela alcance bons resultados.

Palavra-chave: família e escola; desempenho acadêmico; qualidade da educação.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata da presença da família na escola, uma reflexão muito necessária, sobretudo, quando se considera o relacionamento entre pais e professores, visto que, muitas vezes, os pais não sabem o que fazer diante das situações que emergem a partir da escola. Nesse sentido, sabe-se que muitas dúvidas, por parte das famílias, que precisam de esclarecimentos necessários, sendo assim, cabe à escola prover a comunidade com uma equipe que disponha de

⁴¹ Pedagoga - Habilitação em Educação Infantil- UEPB; Especialização em Gestão Escolar – UFPB; Mestranda em Ciências da Educação. E-mail: ednalimajc58@gmail.com

condições para conduzir debates e orientar a família sobre os mais diversos assuntos de interesse da comunidade escolar.

Esse diálogo da escola com a família sempre foi um desafio para as escolas, desafio que foi potencializado em consequência de mudanças sociais que as famílias vêm passando, nos últimos anos. Não se pode perder de vista que a relação da escola hoje com seus educandos deve levar em consideração a afetividade, entretanto a família também precisa estar mais presente e acompanhar os filhos mais de perto, só assim a qualidade do ensino será melhor. Nessa perspectiva, pode se destacar os benefícios que o diálogo entre família e escola trazem para a vida acadêmica dos filhos. A integração entre estas duas esferas institucionais faz com que a aprendizagem das crianças seja de qualidade.

Não se pode perder de vista que a participação da família na vida acadêmica dos alunos tem uma relação direta no desempenho escolar destes. Entretanto, mesmo sabendo-se da importância dessa relação, nem sempre esse diálogo entre a família e a escola é frequente e produtivo. Considerando esse aspecto, este estudo se debruçou sobre a seguinte pergunta: a presença da família na escola tem impacto positivo no desempenho escolar das crianças?

A opção que levou a escolher esse tema, foi por entender essa relação interfere muito no desempenho escolar das crianças, desde que ela se dê em determinadas condições que precisam ser abordadas. Sendo assim, definiu-se como objetivo geral enfatizar a importância da presença das famílias para o desenvolvimento escolar dos estudantes. Para alcançar esse objetivo, perfilhou-se os seguintes objetivos específicos: refletir os papéis e as funções das famílias e da escola no desenvolvimento das crianças; averiguar o impacto da presença das famílias no desempenho escolar dos alunos; e analisar as possibilidades e dificuldades da escola para promover uma maior presença das famílias na vida escolar dos alunos.

No que concerne à metodologia do artigo, foi por meio de uma pesquisa bibliográfica, a qual teve os dados coletados na base das plataformas digitais, como, o google acadêmico que disponibiliza artigos sobre o tema. Além disso, pautou-se por uma pesquisa qualitativa que se volta, entre outros aspectos, para a escolha adequada de métodos e teorias, uso de diferentes perspectivas e inclusão das reflexões particularizadas dos pesquisadores no tratamento com as questões de pesquisa, como parte do processo de produção do conhecimento.

2 A PRESENÇA DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA COMO ASPECTO POSITIVO PARA O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS

É relevante destacar que ambiente em que as crianças têm suas primeiras doutrinas, seus

valores e suas culturas é em seus lares, aspectos que são reforçados quando elas chegam à escola. Por isso, é tão importante que haja uma relação harmoniosa entre essas duas instituições, uma vez que uma encontra respaldo na outra para o desenvolvimento integral dos alunos. Nessa perspectiva, há nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010), o destaque para a participação da família, ou seja, no documento é afirmado que tal participação é fundamental para o sucesso educacional das crianças. Isso significa que quando a família se envolve ativamente na vida escolar, as crianças ganham mais confiança, sentindo-se valorizadas e apoiadas, tal aspecto potencializa a autoestima e motivação dessas crianças para aprender. Dessa forma, a participação dos pais ou responsáveis na vida acadêmica dessas crianças, como reuniões, festas e apresentações, demonstra um interesse relevante pela educação dos filhos e fortalece os laços afetivos entre família e escola.

A presença da família na escola tem um importante impacto que poderá favorecer o processo de ensino aprendizagem, mas para que a família participe da vida acadêmica das crianças é preciso que a escola faça com essa família se sinta pertencente ao ambiente escolar, assim a escola estará contribuindo para uma boa relação entre estas instituições.

Além disso, algumas atitudes podem contribuir para que família e escola sejam parceira na educação, no que se refere ao desempenho escolar de crianças e adolescentes, nesse sentido, cabe à escola: acolhimento das famílias desde o primeiro contato com a escola; conhecer alunos e famílias antes que dificuldades ocorram é preciso procurar favorecer o comparecimento dos pais ou responsáveis na escola; informar os resultados para que estimule a reflexão; chamar a família regularmente para comparecer a escola e, durante essas visitas, mostrar situações positivas dos alunos, muitas vezes pais resistem em ir à escola, porque escola quase sempre, essa instituição chamar para informar sobre problemas, e não para falar das potencialidades dos alunos, assim sendo, a presença da família é positiva (ALVES; ANDRADE, 2017).

Dessa forma, observa-se que impacto da presença das famílias no desempenho escolar dos alunos é indispensável para a eficácia do trabalho escolar, sobretudo, para o professor, com base nisso, cabe às duas instituições buscar essa parceria que só faz bem aos dois lados. Para Nogueira (2010, p. 67), a presença da família na escola é fundamental “[...] suficientemente forte para balizar os procedimentos sociais”, ajuda na formação do filho, no que se refere ao sucesso escolar, na perspectiva de uma educação para a vida toda, uma instituição deve ir ao encontro da outra para contemplar todo o processo de formação dos alunos.

Não é raro, deparamo-nos com um jogo culpados, ou seja, a família culpa a escola quando há insucesso dos alunos e, ao mesmo tempo, a escola culpa a família pelo mesmo

motivo, o que pode realmente potencializar um bom desempenho dos alunos é, justamente, a união das duas instituições. Para isso, a família precisa estar presente na escola.

Mais uma vez, trazendo Nogueira (2010), a autora ressalta que algumas atitudes dos pais se tornam relevantes para o sucesso escolar dos filhos, quando esses pais são participativos, procurando a escola, suas presenças contribuem para que os filhos se sintam seguros, esse é um dos fatores determinantes para que muitos alunos sejam destaques na escolarização. Para Nogueira (2010, p. 68) “a disponibilidade em escutar, ouvir e dar atenção ao filho, permitir que ele dê conta de suas tarefas e necessidades escolares, indagar do seu dia escolar”. Pode se observar que essas são ações que podem influenciar o desejo de realização das atividades com mais satisfação.

No entendimento de Alves e Andrade (2017), a presença da família na escola colabora com a construção de saberes, a partir de práticas pedagógicas educativas que envolvam as duas instituições. Sendo assim, ao integrar a família com a escola, essa última só ganha e pode fazer com os interesses mais amplos da sociedade e da cultura sejam mais facilmente alcançados. Aqui, é possível se fazer uma relação com o que afirma Vygotsky (2007, p. 87):

a educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e consequentemente o comportamento da criança na escola.

Confirma-se, dessa forma, que as contribuições da família com suas presenças na escola vão trazer seguranças para os alunos, sobretudo, para o desenvolvimento nas diferentes dimensões da vida. Paro (2000) também afirma que um dos mais importantes meios de uma educação de qualidade está condicionado aos benefícios referentes à interferência dos pais na escola, essa é uma condição que tem a ver com o desenvolvimento de valores favoráveis ao saber e à postura de estudar e interessar-se pelo aprendizado. Por isso, a importância de reforçar aqui, mais vez, que essa parceria é indispensável para o sucesso escolar dos alunos, o que é bom para as duas instituições.

Contudo, sabe-se que essa parceria não é algo tão simples de se realizar, às vezes, por falta de empenho das duas instituições, ou pode ser também pela dificuldade que muitas famílias têm de ir à escola, por conta do formato que muitas famílias têm hoje, ou seja, o trabalho fora de casa. Em decorrência disso, nem sempre essa parceria é tão fácil. Seguindo esse pensamento, Freitas (2013) afirma que para haver uma formação dos alunos bem-sucedida é primordial a junção de família e escola, é indispensável, por isso mesmo, o desafio do estreitamento das relações precisa ser encarado e com possibilidade de alcançar resultados bem satisfatórios.

Ainda é importante salientar que a discussão sobre a não presença da família na escola tem outros fatores que podem influenciar diretamente nessa ausência, a qual implica, na maioria das vezes, um mau desempenho escolar da criança. Já se discute que há outros entraves nesse problema, como por exemplo, as condições financeiras dos pais, às vezes, esses pais são analfabetos entre outras possibilidades que impedem a presença da família na vida escolar das crianças.

Corroborando essas concepções Almeida (2014) assevera que escola se constitui em um espaço social e que esse espaço é dividido com as famílias no sentido da responsabilidade com a educação das crianças. Com base nisso, a escola e a família devem trabalhar em conjunto para a melhoria da educação. Considerando isso, os pais têm um importante papel frente à escolarização dos filhos, sendo assim, há situações que podem ter impacto no desempenho da criança que a presença da família pode evitar. Nessa perspectiva, Polônia e Dessen reafirmam a importância da presença da família na vida escolar da criança:

a família como impulsionadora da produtividade escolar e do aproveitamento acadêmico e o distanciamento da família, podendo provocar o desinteresse escolar e a desvalorização da educação, especialmente nas classes menos favorecidas (POLONIA; DESSEN, 2005 p. 304).

Como se pode observar, as autoras, citadas, confirmam que a presença e a contribuição da família na instituição escolar proporcionam segurança à criança frente às dificuldades encontradas no contexto escolar. Isso ocorre, porque, as crianças diante de suas vulnerabilidades devem receber o apoio dos pais, pois a ausência destes pode ocasionar desmotivação, prejudicando desempenho escolar da criança e/ou adolescente, portanto, em muitos casos, a escola sozinha não dará conta de tantas demandas advindas das necessidades das crianças e, às vezes, dos adolescentes.

A presença da família na escola pode contribuir muito para melhor o rendimento escolar dos alunos, porque essa presença traz segurança e com segurança o aprendizado é mais eficaz, fazendo com que haja um desempenho escolar dos favorável desses alunos, pois a família é ponto de equilíbrio e favorece a reflexão de diferentes aspectos tanto pedagógicos quanto psicológicos presentes na vida escolar dos seus filhos. Essa questão é tão importante que têm despertado o interesse de muitos pesquisadores sobre a temática.

3 ESTRATÉGIAS DA ESCOLA PARA PROMOVER A PRESENÇA DAS FAMÍLIAS NA VIDA ESCOLAR DOS ALUNOS

Sempre foi uma preocupação da escola trazer as famílias para participar da vida escolar dos estudantes, pois isso, por diversos motivos, sempre houve dificuldade para se conseguir esse feito, seja por falta de tempo, pois a dinâmica das famílias mudou muito, ao longo do tempo, com as mudanças na sociedade, seja porque muitas famílias não têm a dimensão da importância de acompanhar a vida escolar de seus filhos. Não se pode deixar de ressaltar que a família tem papel central no processo educativo de seus filhos “a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social” (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

Por esses e outros motivos, a escola precisa se empenhar de todas as formas, porque essa instituição, em tese, tem mais conhecimento da importância dessa parceria, dessa forma, deve encontrar as possibilidades com vistas a garantir que essas famílias estejam presentes na escola. As dificuldades de promover uma maior presença da família, na escola, é algo que vem ocorrendo, ao longo do tempo, nesse sentido, observa-se, no âmbito escolar, a preocupação de professores com essa dificuldade de trazer a família para escola, é comum os professores e gestão comentar que, normalmente, a família só vem à escola no dia da reunião ou no final do ano para saber a fim de saber se o filho foi aprovado. É preciso que a escola faça um trabalho no sentido de mostrar que a participar em reuniões não é suficiente na vida escolar de seus filhos.

O real desejo dos pais é que se criem escolas, não diria mais no modelo tradicional, mas que tenham uma postura mais séria, de comprometimento com o ensino de qualidade e que sejam profissionais capacitados, no intuito de garantir para as crianças da rede pública condições para competir no mercado (REIS, 2010, p. 41).

Nessa perspectiva, tal dificuldade de promover a presença da família na escola é uma responsabilidade de todos que fazer parte da instituição, ou seja, com o envolvimento de psicólogos, quando a escola conta com esse profissional, assim como, assistente social, coordenadores e supervisores, além dos professores, profissionais muito importantes, nesse processo de convencimento. Para Reis (2010) “o professor que não é mais visto como um transmissor de conhecimento e sim como um gestor de conhecimento, alguém que dá a direção na aprendizagem e na relação da escola com esse aluno.”

É interessante destacar que os professores, por estarem mais perto dos alunos, têm mais possibilidades de convencimento junto à família. No que se refere às dificuldades de promover a presença da família na escola é pode relacionar à confusão que ambas fazem da função de cada uma, como já foi dito aqui, nesse artigo, há jogo de “empurra-empurra” quando se trata da

responsabilidade dessas instituições para a educação das crianças e dos adolescentes. Reali e Tancredi (2005, p. 240) esclarecem que:

a escola tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos pela humanidade e valorizados pela sociedade em um dado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e de legitimar uma ordem social. A família, por sua vez, nos últimos tempos tem tido a tarefa de promover a socialização das crianças, estabelecendo condições para seu “bom” desenvolvimento, o que inclui a aprendizagem de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade em geral e pela comunidade a que pertencem. Assim, os objetivos são distintos, mas que se interpenetram.

Considerando tudo isso, é possível entender que não há apenas culpados nem apenas responsáveis, uma vez que tanto a família quanto a escola têm suas responsabilidades e suas falhas no que se refere a essa parceria tão discutida e tão importante que a família e a escola. No tocante às dificuldades de promover a presença da família na escola Szymanski (2010) afirma que essas dificuldades estão mais concentradas quando há uma os professores percebem que não atingem resultados positivos em seu trabalho; além disso, quando esses professores enfrentam problemas que não conseguem respostas; quando a escola não pode contar com a família; quando as famílias delegam para a escolas responsabilidades que é delas; quando os professores se sentem impotentes diante de situações concretas.

Entende-se que como a escola tem um maior discernimento da importância dessa parceria, ela precisa insistir para promover essa presença da família na vida escolar de seus filhos. Ainda de acordo Szymanski (2010), ela entende que deve ser iniciativa da escola procurar conhecer a história das famílias para assim criar uma relação de acolhimento, a autora também chama a atenção dizendo que para bom relacionamento há interesse, nesse caso, da compreensão, do respeito e da valorização de ambas as partes: escola e família. Então uma estratégia para promover a presença da família na escola, esta deve privilegiar o diálogo, a abertura e a ausência de preconceito são atitudes que podem ajudar.

Pires e Yaegashi (2015) afirmam que à medida que a escola reflete sobre as suas responsabilidades, procurando esclarecer junto à família o motivo das dificuldades de elas acompanharem a vida escolar de seus filhos, no processo de aprendizagem dos alunos, ela está contribuindo com as possibilidades de promover essa participação da família e terá mais chances de o problema ser compreendido e resolvido dentro da própria escola.

Conforme Caetano e Yaegashi (2014, p. 14), “não há como compreender o processo de desenvolvimento psicológico de uma criança, sem levar em consideração os contextos familiar e escolar”. Por essa citação, compreende-se que dependendo de como agem essas instituições, elas têm impactos positivos ou negativos no processo de desenvolvimento da criança. Diante

disso, não é possível esquecer de que o fracasso escolar deve ser analisado por diferentes aspectos.

Sendo assim, nessa relação família e escola, não há culpados, mas há situações que devem ser levadas em consideração tanto no ambiente familiar quanto no escolar, as quais têm interferência que dificultam o processo de aprendizagem das crianças. Ou seja, a família e a escola podem interferir, positiva ou negativamente, na vida escolar do filho/aluno. Entretanto, quando as duas interagem e contribuem uma com a outra, os resultados tendem a ser positivos (PIRES; YAEGASHI, 2015).

Resultados positivos é que a escola vem buscando há muito tempo, mas ainda é possível se observar a falta de sucesso em muitos resultados na educação básica, esses são evidenciados também por avaliações em larga escala. Assim, essa interação entre essas instituições poderá diminuir as dificuldades de aprendizagem. E certamente essa interação bem construída que pode trazer o sucesso no processo de ensino aprendizagem das crianças e dos adolescentes. Como já foi dito, nesse artigo, é possível reforçar com a seguinte citação “a escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida à escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos” (REIS, 2010, p. 6).

Muitos estudos vêm sendo realizados para constatar a eficiência do desempenho escolar quando as famílias estão presentes na escola, ou seja, maior participação dos pais, melhores resultados no desempenho dos alunos. Assim, a fim de que a participação da família se torne realmente positiva e significativa na escola, é preciso “preparar o terreno” mudanças são necessárias, principalmente no sentido das atitudes de ambas as instituições é preciso que uma enxergue na outra a parceria, a cooperação. Como já foi mencionado aqui, é comum que os pais acharem que cabe à escola tomar a iniciativa de procurá-los, já a escola, na maioria das vezes, entende que essa responsabilidade é da família.

Essa tarefa de promover a presença da família na escola não é fácil, mas também não é impossível, é preciso que se procure guiar por alguns caminhos, como por exemplo, criar nas escolas uma cultura de diálogo com os pais ou responsáveis, além disso, diminuir a distância entre o gestor escola e as famílias. O gestor tem papel muito importante nessa tarefa, entretanto, ele é uma figura dentre outras que juntas devem buscar essa aproximação.

Romão e Padilha (apud TORETE, 2005, p. 26) referem que:

o diretor de escola é, antes de tudo, um educador. Enquanto tal, possui uma função primordialmente pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento de competência técnica, política e pedagógica. Em sua Gestão, deve ser articulador dos

diferentes segmentos escolares, em torno do projeto político-pedagógico da escola.

A citação acima reforma e comprova que a importância e a responsabilidade de todos os envolvidos, no processo de ensino aprendizagem, gestores, professores e demais membros que junto aos alunos e comunidade escolar devem sempre buscar o diálogo. Para isso, é preciso ultrapassar os muros da escola e conhecer a realidade de seus alunos, o que, muitas vezes, é bem difícil pelas demandas desses profissionais, que na maioria das vezes, trabalham em mais de uma escola.

Ainda há uma concepção muito forte de que as famílias são mais responsáveis apenas pelo desenvolvimento social e psicológico de seus filhos, e de que a escola é mais responsável pelo conhecimento sistematizado. Todavia, os estudos mostram que as duas instituições são responsáveis por buscar a interação e o desempenho escolar de todos os alunos, ou seja, precisam caminhar juntas a fim de promover uma educação de qualidade para os alunos. A citação abaixo expressa bem esse entendimento:

uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (PIAGET, 1972 Apud JARDIM, 2006, p. 50).

Essas considerações mostram que quando possível, o interessante é se fazer uma análise individualizada dessas duas instituições, isso permite se ter uma melhor compreensão de sua situação atual de cada uma para poder se criar ou melhorar a relação família escola. É importante destacar que as famílias participem da vida escolar de seus filhos e, façam isso por prazer e não por pura obrigação. Então, para essa adesão, a escola precisa conquistar as famílias com diálogos positivos, não que deixem de mostrar os problemas que existem, às vezes, no que se refere ao comportamento das crianças ou mesmo pela falta de responsabilidade com as tarefas.

Como pôde ser analisado, cabe à escola oferecer a aprendizagem sistematizada, valendo-se dos conhecimentos construídos por meio de pesquisas e estudos, além de ter a incumbência de ampliar as possibilidades de convivência social. Já a família cabe a tarefa de promover a socialização das crianças, colocando condições para seu as crianças tenham um desenvolvimento adequado dentro da sociedade, cultivando atitudes e valores que a sociedade exige. Como é possível observar, mesmos que as duas instituições apresentem finalidades distintas, estas se completam, por isso é tão importante que andem em harmonia.

Marques (2001) diz que a relação entre ambiente escolar e familiar pode evitar

problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar, como de rebeldia, hiperatividade, impulsividade, oposição, e agressão tendem a ocorrer em contextos nos quais a família não tem participação na vida escolar dos filhos. Nesse sentido, os resultados mostram que cabe à escola buscar o vínculo com as famílias para uma boa relação e orientar sobre os mais diversos assuntos de interesse entre essas duas instituições. É importante que as famílias se sintam integradas nas atividades que a escola promove.

Para Parolin (2005, p. 46), “Sabe-se que a família imprime as primeiras disposições mentais com as quais a criança vai perceber o mundo social, que mais tarde vão ser complementadas e formalizadas pela escola”. Nessa perspectiva, os comportamentos das crianças ao serem desenvolvidos e internalizados, partem da atenção que esta herda de seus familiares, por meio de exemplos e repetições até que se tornem suas normas de conduta.

Não se pode perder de vista que a família e a escola se tornam os primeiros lugares que fazem parte da vida das crianças, assim, essas duas instituições formam a personalidade das crianças e passam a ter os primeiros conhecimentos de suas culturas, hábitos e conhecimentos sobre si mesmo e o mundo que as rodeia, tudo isso diante do tipo de ambiente e dos exemplos que lhes são transmitidos nessas duas instituições tão importantes em sua formação social.

Destaca-se que alguns pais sabem o que acontece na escola, apenas através daquilo que os filhos relatam. Mas para que exista uma boa relação entre ambas, cabe também aos filhos levarem seus pais a participarem e interessar-se pelo seu estudo do seu educando, conversando sobre seus trabalhos e sobre as pequenas coisas que aprendem na escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que a escola sozinha tem muito mais dificuldade de ser bem-sucedida e que a parceria para que ela seja bem-sucedida deve ser feita com as famílias. Deste modo, é importante que essa instituição desenvolva formas para que as famílias participem das atividades da escola, tais como, reuniões, apresentações de teatro, eventos desportivos ou participar como voluntário, quando a escola solicitar.

Além disso, é de grande importância que a família responda aos apelos da escola, já a escola precisa motivar para que a família participe ativamente das atividades realizadas, colaborando com experiências, trocas de conhecimentos e diálogos permanentes, além da participação em projetos que a escola desenvolve e maior colaboração com os professores no âmbito do ensino aprendizagem das crianças, isso só contribui para o bom desempenho escolar dos alunos.

Pode se dizer que o estudo trouxe as respostas que dizem respeito a necessidade de discutir sempre essa relação, uma vez que se verificou como é profícua a participação dos pais na vida escolar dos filhos, isso tem um papel fundamental no desempenho escolar destes.

Portanto, o diálogo entre a família e a escola tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho escolar, uma vez que o envolvimento dos pais com a escola só tende a melhorar a aprendizagem das crianças. Nesse sentido, a participação ativa da família na escola tem sido alvo de diversos estudos, tendo em conta fatores, tais como: o comportamento dos alunos em sala de aula e os problemas de adaptação. Tudo isso traz benefícios para os pais, uma vez que estes têm reconhecido e valorizado, o seu papel, o que aumenta os sentimentos de autoestima e melhora o acesso às informações sobre os filhos no seu processo educativo.

Além de todas essas concepções, tal relação é benéfica, também, para os professores, a partir do momento que facilita o trabalho destes e melhora a imagem em relação às famílias. É importante ainda para a escola conte com mais apoio da família para a realização das atividades direcionadas para casa. Talvez essa interação seja ainda mais importante para os alunos, porque a escolar contribui para o aumento do rendimento escolar do aluno.

Os resultados obtidos com a pesquisa bibliográfica mostraram que essa é uma parceria que dificilmente não será bem-sucedida, assim, a atuação da escola como integrante ativo da comunidade, faz com que o processo educativo tenha como resultado a interação de todos os fatores relacionados com o mundo da infância e da juventude. Isso porque, a escola e a família são dois componentes predominantes no mundo do aluno. Assim, compreendemos que a garantia de uma educação inclusiva de qualidade perpassa também pela capacitação continuada do corpo docente, sendo responsabilidade dos governantes e um direito das pessoas com necessidades especiais e dos profissionais em educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. B. A relação entre pais e escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno. Campinas, SP:[sn], 2014. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000943944. Acesso em: 23.ago. 2023.

ALVES, K. R. D.; ANDRADE, J. L. S. As Contribuições Acerca da Relação Escola, Família e Sociedade no Processo de Formação Escolar. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 1, n. Esp, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n 9.394/96 Comentada e

Interpretada, Artigo por Artigo. 4. ed. São Paulo: Avercamp, 2010.

CAETANO, L. M. C.; YAEGASHI, S. F. R. A relação escola e família: reflexões teóricas. In: (Orgs.). **Relação escola e família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança**. São Paulo: Paulinas, 2014. Cap. 1, p. 1-40.

FREITAS, M. V. C. **Participação da Família no Processo de Ensino**. 2013. Disponível em: <http://www.ribeiraozinho.mt.gov.br/sites/8100/8107/INFORMATIVO/ARTIGO-PUBLICAR.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

JARDIM, A. P. **Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem**. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

MARQUES, R. **Educar com os Pais**. Lisboa; Editora Presença, 2001.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. (Orgs.) Geraldo Romanelli, Nadir Zago. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**, 3ª edição, São Paulo: Ática, 2000.

PAROLIN, I. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. 2. ed. São José dos Campos-SP: Pulso, 2005.

PIRES, J. G. C.; YAEGASHI, S. F. R. A relação entre família, escola e dificuldades de aprendizagem. **Seminário de Pesquisa do PPE**, Universidade Estadual de Maringá, 02 a 04 de Dezembro de 2015.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, p. 21-32, 2007.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia**, v. 15, n. 31, pp. 239-247, 2005.

REIS, L. P. C. **A participação da família no contexto escolar**. 2010. 62 f. Monografia (Graduação em Pedagogia), Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

TORETE, R. M. C. **O diretor da escola como mediador entre a família a escola**. Presidente Prudente: Unoeste, 2005.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O DOM QUIXOTE DAS CRIANÇAS: analisando a linguagem na adaptação de um clássico

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva⁴²

David da Silva Riotinto dos Santos⁴³

Rosilene Felix Mamedes⁴⁴

RESUMO

O seguinte trabalho pretende apresentar uma leitura do livro *O Dom Quixote das crianças*, adaptação do clássico feita por Monteiro Lobato, que apresenta uma linguagem particular e adaptada que cativa e educa através de um clássico, dado que a linguagem presente no texto é feita em prol dos pequenos leitores. Dessa forma, foi apresentado brevemente pontos importantes sobre a vida do autor e discutido características relevantes dentro da obra, a partir dos estudos de Coelho (2020) e Colomer (2017).

Palavras-chave: clássicos; releitura; linguagem; Monteiro Lobato.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

José Renato Monteiro Lobato, conhecido como Monteiro Lobato é considerado um dos maiores escritores brasileiros da literatura infantojuvenil, entre as suas obras mais conhecidas o *Sítio do Picapau Amarelo* é a mais popular. O escritor nasceu na cidade de Taubaté, em São Paulo, no dia 18 de abril de 1882, e faleceu aos 66 anos na mesma cidade, em julho de 1948. Além disso, Lobato formou-se no curso de direito na Universidade de São Paulo (USP), foi casado com Maria Pureza Natividade e também assumiu cargos públicos no estado em que morava. O escritor também pintava e nesse mesmo período costumava publicar artigos em jornais do Rio de Janeiro, São Paulo e Santos. Ademais, o que possibilitou que o autor se

⁴² Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa CNPq/UFPB Laboratório de Estudos de Poesia (LEP). E-mail:isabelaribeirowork@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1398-3352.

⁴³ Mestrando em Letras pelo Profletras – Campus IV/ Universidade Federal da Paraíba - UFPB. E- mail: sauloriotinto@gmail.com.

⁴⁴ Doutora em linguística – UFPB.

dedicasse a sua vocação como escritor foi o fato de ter recebido uma herança do seu avô. Assim, dedicou 66 anos da sua vida para os livros do universo mundo infantojuvenil.

Monteiro Lobato é considerado um dos autores e críticos da geração pré-modernista no Brasil. Dado que, em sua obra há contos, ensaios, fábulas, bem como foi tradutor e fez adaptações de livros do cânone internacional e, além disso, se envolveu em questões políticas. Os seus primeiros contos foram reunidos e publicados na obra *Urupês* (1918), nessa época o autor era responsável pela fazenda que herdou do seu avô e estava insatisfeito por causa das queimadas que aconteciam constantemente realizadas por incendiários, além dos problemas que a região estava enfrentando devido à seca⁴⁵. Diante disso, motivado pela indignação escreveu uma carta para o Jornal, o título da carta intitulava-se “Velha praga”, gerando grande polêmica na época, o que, conseqüentemente, impulsionou Lobato a publicar outros escritos, um dos textos publicados recebeu o nome de *Urupês* daí surgiu o personagem Jeca Tatu, um caboclo que não tinha educação alguma, sempre com uma aparência suja e desleixada, sobrevivia apenas do pouco que plantava, era alcoólatra e cheio de credices. O personagem se tornou um símbolo por trazer consigo a representação negativa de um país que se encontrava em atraso econômico e miséria, principalmente, em relação ao (des)governo rural da época, percebemos que o personagem do autor é uma vítima dessa negligência e desprezo do Estado brasileiro para com a população rural.

Por meio de *Urupês* (1918), considerada a obra prima do escritor, a literatura brasileira tornou-se mais rica, no que se diz respeito à linguagem que expõe características da fala de moradores da zona rural no Brasil. Pode-se afirmar que, o escritor foi corajoso ao usar uma linguagem considerada inferior e desvalorizada naquela época, principalmente pela literatura, mas foi inovador e influenciou para a cultura da Língua Portuguesa aqui no Brasil, a palavra Jeca, por exemplo, é usada como um sinônimo referente a moradores da zona rural, caipiras. Ademais, alguns anos depois, escreveu *Cidades mortas* (1919) e *Negrinha* (1920), esses livros também abordam fortes críticas sobre a sociedade da época, questões relacionadas à exploração de menores e a escravidão e a violência contra negros e mulheres.

Monteiro morou um longo período nos Estados Unidos e ao retornar se envolveu com questões políticas defendendo que o petróleo brasileiro deveria pertencer ao setor privado, logo acabou sendo preso e gastou todos os seus bens lutando pelo “ouro negro” o que o levou a pobreza, assim, faleceu em miséria. O escritor atraiu leitores no Brasil e no mundo, dedicou 26 obras ao público infantil durante um período em que as crianças não tinham acesso aos livros,

⁴⁵ Informação retirada do texto *Monteiro Lobato e a gênese do Jeca Tatu*, disponível no site Agência Fio Cruz, link: <https://agencia.fiocruz.br/monteiro-lobato-e-a-g%C3%AAnese-do-jeca-tatu>

criou personagens que fizeram e fazem parte da infância de muitas crianças do país, a exemplo da boneca Emília, o Pedrinho, a Narizinho e todos os personagens que são parte do enredo do *Sítio do Picapau Amarelo*, obra que apresenta um lugar repleto de aventuras fantásticas.

A obra *Sítio do Picapau Amarelo* é uma série que foi escrita nos anos de 1920 até 1947, e se tornou tão popular que foi exibida na televisão nos anos 1960 até o início dos anos 2000, sendo um grande sucesso no Brasil e no mundo. Ademais, O Sítio do Picapau Amarelo transmite valores, conhecimentos e tradições brasileiras, além de referências folclóricas, com a presença de personagens marcantes como a vilã Cuca e o Saci Pererê. Além disso, voltando aos textos polêmicos, Lobato não perdia a oportunidade de fazer críticas ao governo e aos hábitos da sociedade, publicou um livro com o título *O Escândalo do Petróleo* (1936), fazendo uma crítica a extração do petróleo; publicou um artigo em São Paulo no ano de 1917 chamado *Paranoia ou Mistificação?* que expõe críticas a uma exposição da artista Anita Malfatti na época das manifestações modernistas que aconteceram em na capital paulista, o autor tinha uma posição conservadora diante dessas manifestações. Dentre as obras do autor voltadas ao público infanto-juvenil, citamos aqui algumas que são consideradas de grande destaque: *O Saci* (1921), *Narizinho Arrebitado* (1921), *Fábulas* (1922), *O Marquês de Rabicó* (1922), *As Aventuras de Hans Staden* (1927), *Peter Pan* (1930), *Reinações de Narizinho* (1931), *Caçadas de Pedrinho* (1933), *Emília no País da Gramática* (1934), *Geografia de Dona Benta* (1935), *Dom Quixote das Crianças* (1936), *Histórias de Tia Nastácia* (1937), *O Poço do Visconde* (1937), *O Picapau Amarelo* (1939).

2 DOM QUIXOTE: RELEMBRANDO UM CLÁSSICO

Dom Quixote (1605) é um romance de cavalaria, escrito por Miguel de Cervantes. A obra é considerada uma das maiores obras-primas da literatura mundial de todos os tempos. Sendo carregada de humor, sátiras e fantasias, *Dom Quixote* é uma paródia das antigas histórias dos cavaleiros andantes. A história narra a vida do Dom Quixote, que era um senhor solitário que vivia mergulhado nos romances de cavalaria, por isso, de súbito, ele resolve virar um cavaleiro andante, logo prepara o seu velho cavalo magrelo, sua armadura e sua espada para parti vivenciar as maiores aventuras e conflitos que conseguisse no caminho. Em seus devaneios, o cavaleiro andante deve castigar os injustos e ajudar os necessitados, lutar contra magos e criaturas – que só existem na cabeça do velho fidalgo – e proteger sua amada Dulcineia de Toboso – que também é fruto de sua imaginação – há toda essa junção de fantasia com a realidade, dado que uma simples pensão/albergue se torna, na mente do Dom Quixote, um

castelo que precisa de proteção; os moinhos encontrados na estrada são, na verdade, monstros ferozes que o cavaleiro precisa derrotar.

No meio de suas aventuras, o Dom recruta o engenhoso Sancho Pança, isso pois ele o promete ilhas, dinheiro, governos e tudo o que desejar, tudo que ele precisa é segui-lo e ajudá-lo em suas aventuras como um bom escudeiro; Sancho que não tinha onde cair morto se arrisca nessa aventura. Dessa maneira, o escudeiro e o cavaleiro viram amigos, companheiros e cúmplices, um cuida do outro, apesar do Sancho perceber que o seu amigo não age de forma lúcida, porém as promessas de riqueza para a sua família faz com que ignore as loucuras do velho e continue o seguindo. Após várias brigas durante o percurso e situações simples, mas que foram extremamente adulteradas pela imaginação do Dom Quixote, os viajantes vão para casa e depois seguem, novamente, a viagem; seus colegas da cidade em que moravam chegavam a participar das suas fantasias no intuito de tirá-lo desse devaneio e levá-lo de volta para casa. Por fim, após tantos acontecimentos, no final de tudo, o fidalgo perde uma das lutas, sendo enganado por um falso cavaleiro, e é levado de volta para casa, assim, Dom Quixote sente sua morte chegar.

Dom Quixote é um personagem marcante, é uma figura intrigante, tanto para o termo de cavaleiro da época, como por suas atitudes peculiares e suas ousadias que envolvem o leitor no enredo. A obra é considerada o primeiro romance moderno, assim influenciando vários outros escritores, de várias gerações, como também a maior obra da literatura espanhola.

3 ADAPTANDO E EDUCANDO: O DOM QUIXOTE DAS CRIANÇAS

O livro foi escrito, como já mencionado, pelo Monteiro Lobato, no ano de 1936. *O Dom Quixote das crianças* se trata de uma adaptação do clássico *Dom Quixote* para o público infanto-juvenil. Com uma linguagem extremamente acessível e, portanto, coloquial, simples e agradável; as aventuras do cavaleiro De La Mancha são narradas/recontadas pela Dona Benta o que torna a leitura ainda mais agradável para os personagens do sítio, que a cada aventura comentam e dão opiniões sobre as situações conflituosas e marcantes que vivencia o fidalgo e seu fiel escudeiro Sancho Pança. Ao longo da narração podemos observar a reação da turma do Sítio do Picapau Amarelo e, durante a contação da história, ocorrem, também, diversas situações conflitantes com a boneca Emília, o que torna o livro não só uma adaptação de um clássico, porém uma história dentro de outra. Além disso, Pedrinho, Narizinho e os demais, estão sempre tirando dúvidas sobre pontos que não entendem sobre o romance, o que mostra uma função didática na obra para cativar os pequenos leitores. Entendemos que, além de ser

uma adaptação de um clássico, Monteiro Lobato também apresenta outro papel para a obra realizar que é educar, apresentar comportamentos e culturas diferentes através das crianças do sítio e comentar sobre essas situações e os motivos de serem aprovadas ou não durante a leitura, ou seja, há uma função educativa.

4 A LINGUAGEM EM DOM QUIXOTE DAS CRIANÇAS

Um aspecto importante na obra de Lobato é o uso da linguagem no livro *Dom quixote das crianças*. Como mencionado anteriormente, o livro constrói uma adaptação narrativa ligando o clássico de Cervantes, com a turma do sítio do Lobato. A partir do título nota-se que há uma preocupação com o público alvo, o que chama atenção; percebemos que um dos principais motivos do título ser destinado as crianças, seja, justamente, a linguagem empregada no livro, que por ser direcionado ao mundo infanto-juvenil, um linguajar mais simples comparado a obra original, visa estar no nível da linguagem das crianças e jovens brasileiros. Além disso, a história é contada pela personagem Dona Benta, ela narra alguma das aventuras do cavaleiro de modo mais cotidiano e resumido para que as crianças do sítio tenham uma maior facilidade para compreender e assimilar os acontecimentos. É por este motivo que vamos ter como foco a linguagem utilizada no livro e sua importância para a literatura infanto-juvenil.

A aventura começa quando a personagem Emília descobre o livro *Dom Quixote* (1605) na biblioteca particular da Dona Benta. A boneca deseja pegar o livro, mas se depara com um problema, ela é baixinha e a estante dos livros é alta, mesmo usando uma cadeira a personagem não consegue pegar. Assim, para alcançar o livro, Emília é motivada, principalmente, pela curiosidade, característica marcante nas crianças, que é o desejo de descobrir coisas novas; a boneca estava empolgada por ser um livro cheio de figuras e imagens. Dessa forma, para conseguir o que queria, a boneca recorreu ao personagem Visconde, ele levou uma escada com muito esforço para a sala de Dona Benta, o que o deixou muito cansado, mas a boneca não demonstrou preocupação alguma com ele, sua única preocupação era ter os livros em mãos. Finalmente, com a ajuda do nobre sabugo, ela consegue, porém, isso custou a própria vida do Visconde, quando a boneca tirou o livro da estante esse caiu em cima dele e o matou, mesmo assim a boneca não demonstrou preocupação, o que mostra o porquê de a boneca ser chamada de sem coração, a única coisa que Emília fez foi salvar um caldo que saiu do Visconde quando já estava morto, isso seria o “caldo da ciência”, segundo ela.

Neste momento, percebemos o interesse da boneca pelo conhecimento e tendo isso nada mais parece importar para ela, desde que esteja com o livro em mãos. Ademais, logo após o

ocorrido, Dona Benta chega em casa e questiona a boneca sobre quem pegou o livro, a mesma mente e diz que a culpa foi do Visconde, entretanto Dona Benta não acreditou, pois conhece bem as artimanhas da menina. A partir do capítulo II inicia-se a narração da história por Dona Benta, as crianças se reúnem ao redor dela para ouvir a história. Emília é a personagem que se destaca entre os outros, primeiro porque foi ela quem iniciou a busca pelo livro, segundo pelo fato de interromper a Dona várias vezes para fazer questionamentos. Antes de contar a história, Dona Benta e Emília discutem sobre a linguagem, a boneca deixa claro que prefere que a história seja contada utilizando a linguagem que eles usam no sítio e assim começa a história, falando sobre um fidalgo que morava em uma aldeia chamada Mancha e as características do personagem. Dessa forma, as crianças têm o primeiro contato com o protagonista do livro e conversam sobre cavalaria. É importante ressaltar que a história é contada ao mesmo tempo que Dona Benta dialoga com as crianças sobre o livro e responde suas dúvidas, e apesar da linguagem não ser complexa, Dona Benta não poupa as crianças de ouvir temas que são referentes ao mundo dos adultos, como a violência e a morte, o que como foi citado se trata de uma função educativa por meio do livro infanto-juvenil, o que proporciona uma interação real com as crianças.

A turma discute sobre os livros de Cavalaria e Pedrinho demonstra conhecer sobre o assunto, ele descreve o perfil dos cavaleiros e diz que esses faziam coisas de “arrepisar os cabelos”, em seguida, Emília questiona o motivo dos cavaleiros serem chamados de cavaleiros andantes, Dona Benta diz que eram homens que saíam pelo mundo procurando por aventuras e também descreve a personalidade de Dom Quixote, trazendo a loucura do personagem à tona, explicando que ele enxerga coisas que não existem, mas é um homem sonhador e gentil e quer o bem para a humanidade. Sendo assim, analisando a linguagem do livro é possível notar que Dona Benta transmite valores para as crianças ao contar a história, valores como honestidade, generosidade e justiça em favor dos mais fracos, são esses valores que, segundo Dona Benta, faz de Dom Quixote um homem bom.

Continuando a narração, Benta expõe que Dom Quixote foi influenciado pelos os livros que lia de Cavaleira e também por causa da sua imaginação fértil, resolvendo sair pelo mundo como se fosse um cavaleiro andante, a imaginação do personagem fazia com que ele enxergasse o mundo de forma fantasiosa. A exemplo de seu cavalo magrelo ele via como um forte e saudável, deu a ele o nome de Rocinante, também mudou o próprio nome para Dom Quixote de La Mancha porque admirava os nomes dos cavaleiros que fazia referência ao lugar onde moravam, agora precisava de uma dama porque os cavaleiros saíam proclamando os nomes das belas que amavam, lembrou-se de uma moça do passado ao qual ele era apaixonado e batizou-

a por Dulcinéia Del Toboso, assim partiu o cavaleiro, escondido dos seus cuidadores, em busca das maiores aventuras. Desse modo, a história é introduzida para a turma e os leitores.

Ao longo dos capítulos a narração do clássico toma conta do livro, os diálogos da turma ocorrem de forma breve e concisa e mesmo sendo poucos parágrafos de conversa, Monteiro sabe utilizar esse espaço para educar a criança de alguma forma. A exemplo do capítulo VI, que inicia com a Dona Benta parando a história pois já são 21h da noite e as crianças têm que ter horário correto para dormir. Além disso, os capítulos vão abordando as aventuras, os combates que ocorrem entre o cavaleiro e os que ele acredita que são injustos, e quase sempre o Dom apanha em suas lutas, ou algo não ocorre como o planejado. No capítulo VIII, ocorre um diálogo entre as crianças, Emília fala como seria incrível ser uma dama de um cavaleiro que expusera seu nome por todos os cantos que passava. Nesse momento, nota-se uma certa implicância entre a Narizinho e a boneca e, assim, ocorre uma metalinguagem, visto que a Narizinho expõe um ciúme da Emília por ser famosa no Brasil devido ao Monteiro Lobato escrever livros sempre sobre ela. No capítulo X, ocorre o renascimento do Visconde, graças a Emília e o líquido da ciência que guardou e todos acreditaram não servir de nada e ainda assim a boneca sai vitoriosa por conseguir o feito, mesmo sendo a causa do falecimento do sabugo.

A narração continua ao longo das conversas, episódios como: O combate com os arrieiros; Aventuras na estalagem; Combate com os carneiros; Aventura dos pilões e outros, vão ocorrendo sem muita interferência da turma, todavia ocorrem algumas pausas para o lanche em que a Dona Nastácia faz, e alguns comentários astuciosos da boneca. A Dona Nastácia pouco aparece na narração, ela é a empregada e cozinheira do sítio, suas aparições são bem mais curtas, sem protagonismo e, geralmente, é para comentar sobre alguma comida que fez ou as artimanhas de alguém do sítio, nota-se que, mesmo a empregada seja vista como parte da família, há um certo muro que a separa e a diminui como integrante do sítio, isso também é notado através da linguagem, dado que, o narrador, as crianças e, até mesmo, a Dona Benta, em diversos momentos, a referem de modo que enfatize a sua cor, a diferenciando dos demais personagens do sítio, que possuem características de pessoas brancas. Como também, a Dona Nastácia se refere a Dona Benta como *Sinhá*, termo utilizado pelos escravos no período colonial para chamar os brancos escravizadores. Outro episódio que caracteriza essa situação é o que o Sancho Pança que vai governar uma ilha e, logicamente, teria empregados ao seu favor, é mencionado pela turma do sítio que a única problemática nisso era os empregados serem pessoas de cor, assim, notamos uma linguagem que expõem preconceitos raciais na obra, o que é um reflexo do período em que foi produzido. Entretanto, infelizmente, também reflete a sociedade atual.

No capítulo XVII, a boneca passa a questionar sobre a loucura, quem é, e quem não é louco e os motivos disso ser malvisto na sociedade. Dona Benta vai explicar a diferença para a curiosa boneca, alegando que há os loucos que não fazem bem a sociedade e os que não causam problemas. Entretanto, a partir do capítulo XXI, a boneca começou a ter comportamentos que incomodavam o pessoal do sítio, passando a querer agir como o Dom Quixote e sua loucura, a menina passa a andar de cabeça para baixo e dar cambalhotas, se fazendo de louquinha, Pedrinho comenta que as histórias estão fazendo a cabeça dela e que ela vai parar no hospício. A situação foi se agravando a ponto de a boneca pegar uma vassoura e usar como lança, montou no pobre Visconde e o fez de Rocinante. E assim, foi narrada as aventuras do cavaleiro De La Mancha e cavaleiro dos Espelhos; Dom Quixote e os Leões; Dom Quixote e o Cavaleiro da Branca Lua e, por fim, a doença e morte do Dom Quixote. Sendo essa última que deixou a boneca Emília arrasada e sem aceitar de maneira alguma o acontecimento, argumentando que se fosse o Cervantes jamais teria o matado, pois não tem motivos para isso, muito menos graça, assim a Dona Benta explica que todos morremos e que faz parte do ciclo natural da vida, porém ela não quis ouvir como ocorreu a morte. Todos do sítio tentaram contar para a boneca, mas ela não aceitava e dizia que ele não morreu para ela. Dona Benta nessa situação ficou extremamente pensativa, e assim termina o livro *O Dom Quixote das Crianças*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, podemos concluir que esses trechos selecionados foram alguns dos momentos que chamam atenção na história e que valem ser destacados nesta análise. É importante ressaltar que, quando a história é contada para as crianças elas se divertem, mas também são educadas, visto que Dona Benta transmite valores daquela época no decorrer da história. A autora Nely Novaes Coelho afirma em seu livro *A literatura infantil: abertura para a formação de uma nova mentalidade* (2000), que a literatura oral e escrita são meios de transmissão de valores e tradição de um povo, diante de uma perspectiva histórica. Entretanto, a autora também afirma que é necessária uma transformação desses valores que existem para a literatura infantil. Na história do Monteiro Lobato, a boneca Emília chama atenção pela sua personalidade, como se fosse uma criança impulsiva e diferente das outras por ser mais ativa e curiosa. Outro dado importante é que, é possível notar em alguns pontos deste trabalho que a boneca é individualista, ela não pensa nos outros e não demonstra sentimentos quando o Visconde morre tentando ajudá-la na busca pelo livro, essa característica é colocada pela Novaes Coelho (2020) nos valores denominados por ela como valores tradicionais.

Dentro dos valores tradicionais também existe o racismo estrutural, algo também presente na história e que destacamos a partir da linguagem, o fato da personagem negra Nastácia só aparecer na história para servir as crianças, além do fato da Dona Benta ter extrema autoridade sobre ela, como se tivesse posse sobre a empregada. Fica claro que, esses valores precisam ser questionados ao serem identificados na literatura infanto-juvenil atual, para que não haja mais a reprodução dos discursos preconceituosos. Segundo Coelho (2020), de fato em muitas histórias do século XX esses valores vêm sendo criticados e transformados, o que mostra que, aos poucos, têm-se questionado o que as crianças estão consumindo e como isso impacta a sociedade. Isso pois, de acordo com Colomer (2017), a literatura infanto-juvenil tem extrema importância no que se refere a uma memória coletiva, ou seja, uma literatura que trate como comum o preconceito, pode influenciar como os leitores veem o mundo, dado que o texto literário exerce funções sociais importantes no desenvolvimento de uma criança. Além disso, essa literatura pode agir também como um instrumento que serve para a sociedade refletir sobre si mesma e analisar os comportamentos passados que estão estruturados no presente.

A partir disso, é válido saber que, se antes a personagem negra era ocultada da história, possuindo pouca participação e longe de ser protagonista, nas histórias infantis, hoje elas são e estão ocupando espaços importantes. Isso é algo que percebemos por meio do cinema voltado para o público infantil, a exemplo do filme produzido pela Disney, *A pequena Sereia* (2023), estrelado pela atriz Halle Bailey, o que causou uma maior representação no público infantil, por crianças negras terem a experiência de ver protagonistas negras, outros filmes como por exemplo: *Moana: um mar de aventuras*; *Hair love*, um curta-metragem que ganhou o oscar de melhor animação. Além dos filmes infantis, a literatura infanto-juvenil também está abordando temas que enfatizam a história do povo negro e valorizam seus traços físicos, temos o exemplo do livro *Meninas negras* (2010), que traz questões sobre identidade afrodescendente, a autora é Maria do Carmo Ferreira da Costa, uma contadora de histórias, brasileira e professora. Outro exemplo é *Meu crespo é de rainha* (2019), que enaltece a beleza dos cabelos negros, o livro é uma forma de representatividade diante de uma sociedade que supervaloriza a beleza do homem europeia. E muitos outros livros nacionais, como o *O pequeno príncipe preto* (2020), *Amoras* (2018), entre outros, que são importantes para a literatura infanto-juvenil nacional.

Desse modo, podemos concluir que a análise da linguagem do livro nos atenta também para essas questões emergentes da nossa sociedade, que são, de fato, negativas, e que devem ser questionadas e corrigidas, porém se trata de um retrato histórico-social da época em que o livro foi produzido, em que a sociedade brasileira era menos desenvolvida nesses conceitos comparando com a atualidade – mesmo que as vezes a atualidade seja, ainda, chocante, no que

se refere a discriminação e preconceito racial –. Atualmente, essa literatura propõe discussões sobre o racismo estrutural a partir do antirracismo e o individualismo que muitas vezes é visto como uma algo negativo, principalmente com a personagem Emília. Ainda assim, é notável que a literatura infanto-juvenil tende a incentivar que a criança esteja sempre disposta a obedecer, aprender e questionar.

Percebemos o quanto que a linguagem dos livros infantis merece ser observada com cautela, analisada e estudada, principalmente pelos professores, os livros infantis mesmo que tenham uma linguagem aparentemente simples apresentam questões complexas do cotidiano. Assim, é notável que a obra do Monteiro Lobato possui extrema importância para a literatura infanto-juvenil, a forma como ele construiu a adaptação do clássico unindo com uma outra obra sua e dialogando com as duas de forma simples e objetiva é algo que enriquece a literatura, apesar dos seus pontos hediondos, o texto serve como uma base para repensar o passado e revertê-lo na atualidade. Lembrando que o texto todo é (re)construído e apresenta vários métodos para abordar o clássico para as crianças de forma que não seja maçante e que cativa a atenção desse público, a boneca sempre questionadora e meio rebelde ajuda a despertar a vontade da criança de querer saber mais das suas artimanhas, juntamente com as aventuras do Cavaleiro Dom Quixote e seu amigo Sancho Pança, essa união torna a leitura ainda mais estimulante.

REFERÊNCIAS

COELHO, Novaes Nelly. **A literatura infantil**: Abertura para a formação de uma nova mentalidade. In: Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. Introdução a literatura infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2017.

PALMA, Ana. Monteiro Lobato e a gênese do Jeca Tatu. Rio de Janeiro: Agência FioCruz, 2003.

LOBATO, Monteiro. **O Dom Quixote das crianças**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1936. 169 p.

TODA Matéria. In: **Monteiro Lobato**: Vida e obra. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/monteiro-lobato/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

A EXPLORAÇÃO DA IDENTIDADE EM "O PESCADOR CEGO" POR MIA COUTO

David da Silva Riotinto dos Santos⁴⁶

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva⁴⁷

Lourdiger da Silva Alves⁴⁸

Dra. Rosilene Felix Mamedes⁴⁹

RESUMO

O presente artigo pretende observar elementos relativos à Identidade na narrativa: O pescador cego, do livro Cada homem é uma raça, do autor Mia Couto (1990), o objetivo é analisar como a cegueira do protagonista contribuiu para desconstrução de sua identidade e quais as consequências dessa perda. Este trabalho vem a ser beneficiado pela pesquisa bibliográfica. Para analisar o conto, recorreu-se a estudos sobre literatura, sociedade e identidade. O artigo divide-se da seguinte maneira: inicialmente, expõe-se a produção literária de Mia Couto, situando-a no contexto histórico de Moçambique, posteriormente a fundamentação teórica sobre literatura, sociedade e identidade, e por seguinte à análise do conto em suas nuances e a conclusão da pesquisa. O estudo possibilitou compreender como a deficiência visual do personagem, provocou mudanças na identidade do pescador Mazembe, permitindo num contexto mais amplo afirmar que as identidades antes estáveis apresentam-se descentradas, além de entender como a literatura as representa e as consequências para perda da própria identidade.

Palavras-chave: literatura; identidade; o pescador cego; crise identitária.

1 INTRODUÇÃO

⁴⁶ Mestrando em Letras pelo Profletras – Campus IV/ Universidade Federal da Paraíba - UFPB. E- mail: sauloriotinto@gmail.com.

⁴⁷ Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa CNPq/UFPB Laboratório de Estudos de Poesia (LEP). E-mail:isabelaribeirowork@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1398-3352.

⁴⁸ Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Centro Universitário de Patos - UNIFIP.

⁴⁹ Doutora em linguística – UFPB.

A literatura é um instrumento sincero no qual o autor destaca os problemas humanos em geral e os sociais em particular, dando ênfase aos dramas, incompreensão, denotando o seu papel de engajamento.

A obra *Cada homem é uma raça*, de Mia Couto (1994), mais precisamente o conto: *O Pescador Cego*, como objeto de estudo dessa pesquisa, insere-se nessa perspectiva de obra engajada. O enredo do conto apresenta algumas questões que afligem a sociedade moçambicana, aspectos como: readaptação, aculturamento, violência e miséria, por exemplo, porém, nessa pesquisa preferiu-se analisar como o protagonista Mazembe se vê, como se dá a sua crise identitária, autoconsciência excluída a partir da metáfora da cegueira.

O emblema da cegueira já foi retratado de formas diversas na literatura, ao longo do tempo, e em regra é visto como referência a reflexão sobre a própria existência. A introspecção resultante do momento de escuridão e solidão norteia as indagações alavancadas pelas personagens sobre a própria existência. Indagações que transcendem ao sociológico indo ao encontro da possibilidade de se negar uma identidade fixa. Na obra *O pescador cego*, em especial Mazembe, desemboca na desconstrução de sua identidade clareando a imagem da sociedade moçambicana hodierna.

O objetivo principal desse estudo é analisar como a perda da identidade do personagem Mazembe provocada pela degradação/descentramento de seu ser que de acordo com a ideia cartesiana era único e fixo. Como objetivos secundários a serem analisados têm-se as causas e consequências da perda da memória do homem no mundo “globalizado” e o papel da literatura no desnudamento das identidades.

A pertinência da pesquisa é pôr em evidência nos estudos de textos literários temas como: papel da narrativa literária enquanto elemento de denúncia, reflexão sobre as concepções de identidade na pós-modernidade, o contato com outras culturas desembocando no descentramento de identidades imóveis, temas esse que, às vezes, nas análises de narrativas são colocados em segundo plano ou nem referenciados.

A metodologia do estudo é de cunho bibliográfico, na qual se atenta a narrativa *O pescador cego*, de Mia Couto. O referencial teórico parte da leitura de autores consagrados no assunto como, Ciampa (1987), Stuart Hall (2006) e Zygmunt Bauman (2005).

2 A QUESTÃO DA IDENTIDADE E OS ASPECTOS LITERÁRIOS

O conceito de identidade apontado por Stuart Hall (2006) mostra-se um tanto complexo no que se refere à definição exata de tal termo. Isso se deve à ideia de que não há uma identidade apenas, mas a presença de várias identidades num mesmo indivíduo. Sendo assim, um sujeito pode assumir diferentes identidades dependendo do momento histórico, social e cultural o qual esteja vivenciando.

E de onde vem à expressão “crise de identidade” defendida por Hall (2006). A identidade do sujeito pode atravessar períodos de transição e até mesmo de uma crise identitária, comprovando que a identidade não deixa de ser um processo em andamento, por estar constantemente sofrendo alterações.

A identidade só passa a ser interessante para o crítico quando apresenta uma crise, visto que o até pouco tempo a noção que tínhamos era a noção de sujeito cartesiano, completo e infragmentável. Hall (2006) cita o crítico cultural Kobena Mercer, para quem "a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza" (MERCER, 1990, p.43).

Hall (2006) expõe três diferentes concepções de identidade que se relacionam às visões de sujeito ao longo da história da literatura: o sujeito iluminista, sujeito sociológico e por último o sujeito pós-moderno. A primeira é denominada identidade do sujeito do Iluminismo, Hall o define como sujeito que:

estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo-contínuo ou “idêntico” a ele- ao longo da existência do indivíduo. (HALL, 2006, p.10)

Pelo exposto o foco era a identidade de uma pessoa, definida como ser estável jamais passível de alteração quanto a sua identidade. Por muito tempo a literatura maquiou as identidades de homens e mulheres que por serem diferentes nas questões de gênero, de cor e etnia não se enquadraram nessa perspectiva de sujeito explicitado acima.

Já a segunda noção de sujeito, o sociológico, explicitada por Hall (2006) coloca que:

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava. (HALL, 2006, p.11)

Na visão exposta, que se transformou na concepção clássica de sujeito na Sociologia, o sujeito se constitui na interação com a sociedade, em um diálogo contínuo com os mundos interno e externo.

Por último, apresenta a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, que segundo Hall (2006) na qual menciona que o

sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p.13)

A visão do sujeito que se tem exposto acima assume contornos históricos e não biológicos, e o sujeito adere a identidades diversas em diferentes contextos, que são contraditórias, impulsionando suas ações em inúmeras direções, de modo que suas identificações são continuamente deslocadas.

Ainda complementando os conceitos de identidade tem-se Ciampa (1987) entende identidade como metamorfose, ou seja, em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos.

A identidade tem caráter dinâmico e seu movimento pressupõe uma personagem, o indivíduo como ser social. Como já foi afirmado pelo estudioso Hall (2006) é na interação que ocorre a exposição e a transformação da identidade, visto ser a obra um organismo vivo que reflete as estruturas da sociedade a qual seu enredo busca apresentar.

O estudioso Bauman (2005) coloca a identidade como sendo um instituto incompleto como afirma na passagem que:

se você fica instigando a declarar a minha identidade (ou seja, o meu "eu postulo", o horizonte em direção ao qual eu me empenho e pelo qual eu avalio, censuro e corrijo os meus movimentos), esse é o máximo a que me pode levar. Só consigo ir até aí... (BAUMAN, 2005, p. 21)

Dessa forma infere-se que a identidade do indivíduo não pode ser entendida como estável como no sujeito iluminista esclarecido por Hall (2006). O indivíduo percorre um caminho, indo rumo a alguma direção que vai assim moldando a sua identidade, como se fosse partes que com o decorrer do tempo vão se juntando como num quebra cabeça, o "mundo em

nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sessão de episódios fragilmente conectados” (BAUMAN, 2005, p. 18).

Dialogando com Hall (2006) e Ciampa (1987), o estudioso Bauman (2005) também concorda com aqueles no que diz respeito à identidade do indivíduo que no contato com outros ocorrerá trocas, experiência de vida, devido os indivíduos serem sociais e com identidades que se entrecruzarão.

A respeito das inúmeras identidades que atualmente cerceiam nossa sociedade Bauman (2005) nos alerta que

[...] As identidades flutuam no ar, algumas de nossa escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. (BAUMAN, 2005, p. 19)

Dessa forma compete ao indivíduo perceber que fazemos parte de um conjunto de identidades diversas e que as mesmas complementam-se como num grande quebra cabeça onde cada peça tem igual validade.

2.1 O CONTEXTO DA OBRA: O PESCADOR CEGO

A obra do autor pode ser classificada como literatura engajada, pois se mostra como uma arma a favor dos direitos humanos e da liberdade de Moçambique, defendendo a cultura local e a promoção da educação. Elementos como: “a desconstrução da linearidade narrativa, o uso da história como cenário, a retomada do tema guerra colonial, as metáforas desenvolvidas durante o processo de exceção democrática porque passou Portugal” (PEREIRA, 2008, p. 12) são características marcantes da escrita desse escritor.

Exploração e opressão são algumas das situações que o continente africano estava vivendo. O racismo era bastante grave e massacrou de –forma cruel os africanos. Mas, essa situação de opressão só teve alteração quando os próprios africanos resolveram lutar por seus direitos e independência, a partir desse momento surgem grandes líderes em meio ao povo moçambicano, e em 1962 foi fundada a Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo).

A memória do povo africano está consubstanciada as mais variadas formas de tortura refletidas pela escravidão, torturas que ultrapassam as barreiras da tortura física. As cicatrizes deste processo de conquista são refletidas na obra do escritor moçambicano pela automutilação do pescador Mazembe: o silêncio, a solidão, a cegueira são recursos personificados da

colonização africana. O mar veio a ser o arquétipo de suas reflexões em meio ao nada. Tendo que se desvencilhar de sua própria identidade no ímpeto do resgate da alteridade. O mar é a metáfora do algoz que subjugou sociedade africana.

É forçoso relembrar ser a literatura o canal de denúncia do horror vivenciado no período de escravidão por séculos. Clãs que se esfacelavam para nunca mais se verem ou se quer ter notícias, a verdadeira cegueira proporcionada pelo pseudo-processo de aculturação (deglutição obrigatória de sua própria cultura) e colonização. Eis o elemento intrínseco do processo de busca identitária do passado e reconstrução do futuro. Esse conto traz um pouco das memórias histórico e social as quais os moçambicanos sofreram no processo de “aculturação”.

2.2 SOBRE O AUTOR: MIA COUTO

Nasceu em 1955, na Beira, Moçambique. É biólogo, jornalista e autor de mais de trinta livros, entre prosa e poesia. Seu romance *Terra sonâmbula* é considerado um dos dez melhores livros africanos do século XX. Recebeu uma série de prêmios literários e, em 2013, foi vencedor do Prêmio Camões, o mais prestigioso da língua portuguesa. É membro correspondente da Academia Brasileira de Letras. Biografia do autor: *Antes de nascer o mundo* (2009), *Cada homem é uma raça* (2013), *A confissão da leoa* (2012), *Contos do nascer da terra* (2014), *E se Obama fosse africano?* (2011), *Estórias abensonhadas* (2012), *Fio das missangas* (2009), *O gato e o escuro* (2008), *A menina sem palavra* (2013), *O outro pé da sereia* (2006), *Um rio chamado tempo, Uma casa chamada terra* (2003), *Terra sonâmbula* (2007), *O último voo do flamingo* (2005), *A varanda do frangipani* (2007), *Venenos de deus remédios do diabo* (2008), *Vozes anoitecidas* (2013),

Mia Couto assim como outros autores moçambicanos através de sua literatura engajada contribuiu para os processos de luta ao denunciar, através de sua escrita, como se deu a colonização portuguesa e, no período pós-independência, o que esse contexto significou, em última instância, a valorização da cultura nacional e da identidade do povo.

3 BREVE RESUMO: O PESCADOR CEGO, DE MIA COUTO

A narrativa desenvolve-se a partir do momento em que o pescador Maneca Manzebe perde-se em alto mar e em meio a uma grande tempestade, depois de horas e horas a fome aflinge o pescador e com isso ele decide arrancar os próprios olhos para servir de isca para

pegar um peixe para matar sua fome. Primeiramente ele tira o olho esquerdo, a fome volta a atormentar o pescador então decide tirar o olho direito.

Depois de algum tempo Mazembe consegue encontrar o caminho para casa, haja vista, estar cego. Mazembe, agora impossibilitado de exercer seu papel de mantenedor da casa entra num estágio de sensibilidade, visto que cegueira veio para abalar seu “estatuto de macho” da casa, abalando a identidade do pescador.

Manzebe percebeu que agora estava despido daquilo que mais constitui o homem, a sua visão. A sua mulher, Salima, não permitia Mazembe se faça ao mar, e vice-versa. Por isso, daquele tempo em diante, Mazembe recusava o cuidado de Salima. Um dia, o pescador fez louco e queimou o barco e por causa disto, a sua mulher levou os filhos e deixou.

Finalmente, houve uma tempestade e uma mulher misteriosa, fosse Salima, quem lhe ajudava. Mazembe pediu que ela não use sua voz, mas saísse no mar. Desde então, houve a inversão de valores e Manzebe passou aos cuidados de Salima.

3.1 O PESCADOR CEGO: DEGRADAÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM

O arquétipo do mar do qual subsiste o pescador é também símbolo de sua consciência, pois quando Mazembe, protagonista, do conto *O pescador Cego*, perde-se em alto mar após uma tempestade e sem ter o que comer arranca seus próprios olhos ficando cego com objetivo de usá-los como isca para pegar peixes, percebe-se vivamente que o mesmo está abdicando de sua própria existência como se percebe no trecho: “Desde então, Maneca Mazembe jamais se fez ao mar. Não que fosse de sua vontade ficar naquele exílio, desmarado. Ele insistia (COUTO, 1990, p.47)” Esta é a relação da conduta decisiva do pescador Maneca Mazembe, tentando reencontrar sua identidade e (re)definir seu espírito junto aos mitos africanos.

A automutilação do pescador nos leva a reflexão do “ver” e não simplesmente “olhar” em sentido lato. O próprio autor deixa isso proeminente no trecho: “Todos lhe queriam ver, ninguém lhe queria olhar. Sua chegada espalhava alegrias, seu aspecto semeava horrores. Mazembe regressara despido daquilo que mais nos constitui: os olhos, janelas onde nossa alma se acende (COUTO, 1990, p.46)”

Os dedos, que funcionam como elemento de adaptação, serviam-lhe de olhos agora. Após comer, começou a remar e depois de um bom tempo encontrou a praia e começou a gritar. Após não ouvir nada por um bom tempo, passou a ouvir vozes familiares e, então, percebeu que havia conseguido voltar para casa.

Conseguindo retornar a sua casa começa uma profunda reflexão, ocorre a perda da identidade do personagem que agora procura dentro de si mesmo seu verdadeiro eu, isso faz com que ele próprio se exclua da sociedade. A identidade que antes parecia estável foi rompida, eis o mecanismo que norteia a identidade, pois ela se torna uma questão quando se está em crise “a identidade somente se torna urna questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, 1990, p. 43).

A cegueira de Mazembe é a metáfora do perdido, esta o fez mais perceptível e o mundo ao seu redor começa a ganhar outra conotação. O pescador terá que se render ao novo momento: busca de si. A cegueira (automutilação) é a travessia erguida ao personagem no repensar de sua história. Não poderíamos deixar de lembrar a luz da história que comportamento igual teve Édipo, o qual se fez cego para renegar o passado e iniciar uma nova trajetória aceitando seu destino.

Atualmente, percebe-se que a obra surge da confluência da iniciativa individual e das condições impostas pela sociedade, mesmo que o autor não tenha consciência disso. Os fatores socioculturais são elementos que podem marcar a relação literatura e sociedade. Eles se relacionam as ideologias, estrutura social, técnicas de comunicação e outros.

Sobre as transformações socioculturais, ideológicas e principalmente comportamentais que afetam o indivíduo pós-moderno, Hall (2006) nos afirma que:

estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento—descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos — constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo (HALL, 2006, p.09)

O mar o silêncio a escuridão a solidão e a cegueira são metáforas dos horrores da escravidão que o continente africano viveu durante séculos. Esta mesclagem em algum momento faz com que o indivíduo entre em crise se sinta estrangeiro em seu universo. Neste processo de transformação espontânea as identidades se fragmentam ao ponto de se chegar ao hipocentro da chamada “crise identitária”. Quando nos referimos ao continente africano este conceito é ainda mais árido. Não é preciso adentrar na história crítica para lembrar-se o quanto este continente foi tão massacrado. O processo de mutação sofrido foi catalisado pela ganância e ignorância do colonizador.

Na obra em questão o pescador tem na gênese o ofício de pescar, sua cultura é estritamente patriarcal sendo ele o mantenedor de sua família. O mar e seu barco são extensões de sua casa, além de seus instrumentos de trabalho.

O conceito de identidade apontado por Stuart Hall (2006) mostra-se um tanto complexo no que se refere à definição exata de tal termo. Isso se deve à ideia de que não há uma identidade apenas, mas a presença de várias identidades. Sendo assim, um sujeito pode assumir diferentes identidades dependendo do momento histórico, social e cultural o qual esteja vivenciando. Surge, então, aqui, a expressão “crise de identidade” defendida por Hall (2006). Crise está apontada a partir do momento em que o pescador se dilacera.

Percebe-se que pelo exposto à identidade do sujeito pode atravessar períodos de transição e até mesmo de uma crise identitária, comprovando que a identidade não deixa de ser um processo em andamento, por estar constantemente sofrendo alterações de acordo com o momento histórico, social e cultural que o indivíduo esteja vivenciando. É o que se pode observar no trecho:

Desde então, Maneca Mazembe viveu no barco, marinho-terrestre. Ele junto com a embarcação, parecia uma tartaruga virada, incapaz de regressar ao mar. E, nessa extensa solidão, Mazembe se deixou ao abandono. (COUTO, 1990, p.47)

O conjunto de mudanças que o ser, Mazembe, sofre de forma internalizada, conflito, por exemplo, faz com que o mesmo vá adquirindo consciência da sua nova relação com a sociedade indo ao encontro de sua realidade (identidade). A questão da identidade é tão evolutiva quanto à própria sociedade em sentido lato.

Compreende-se que o protagonista vivia e sobrevivia unicamente da pesca. Não se deixava o direito de sustento da família a mais ninguém. Era parte de sua condição como pessoa ser o único benfeitor da família, e levava isso como a religião a ser seguida era o reflexo do passado. Na atual situação, a esposa de Mazembe chamada Salima lhe negava entregar os remos do pequeno barco devido a sua cegueira, ele a proibia de pescar em seu lugar, conforme se observa no trecho a seguir:

Salima, então, se anunciou ao marido: por muito que lhe custasse ela barquejaria no dia seguinte. Iria pescar, seu corpo escondia mandos que ele ignorava. Mazembe negou, em desespero. Nunca! Onde se viu uma mulher pescando, dando ordem a barco? Que diriam os outros pescadores?
- Nem que seja eu te marrar no meu pé, Salima: tu não vais no mar. Com palavra já feita, ele gritou pelos filhos. Desceu de encontro à praia. Toda sua magreza se fazia tensa no arco do corpo. A maré estava baixa e a embarcação deitara-se de barriga na areia, espreguicenta. (COUTO, 1990, p.47)

Devido ao seu macho estatuto se afastou de sua dedicada esposa e ficou apenas sobre os cuidados dos filhos. Mudanças de valores que se erguem para demarcarem uma nova etapa de transição.

Neste envolto de concepções Mia Couto firma a personagem Mazembe, sociologicamente falando, o protagonista se vê em crise ao ter que abdicar do antigo e se apossar ao novo. A partir de então terá que passar as rédeas do sustento familiar à esposa e desarticular-se de sua gênese: pescador por profissão e por essência. Um sujeito transmudado sem identidade fixa, essencial e permanente. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. “A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p.22).

A fome rondava a pobre família e a mulher decide ir pescar no dia seguinte, tendo a desaprovação do marido. Mazembe puxou o barco até o alto das dunas e lá passou a morar, tudo para Salima não ir pescar. O mundo se fechou para o continente africano durante décadas e ainda se fecham em muitos aspectos, imergindo-o num caldeirão de preconceitos e do sectarismo étnico e religioso. Com o epíteto de país mais miserável do mundo. “Mia Couto compromete-se face à sua comunidade, fazendo ouvir as vozes múltiplas da vida social (AFONSO, 2004, p. 296).

Um dia qualquer ela foi visitá-lo e levou comida, que ele jogou sobre a areia e pediu também para que ele o batesse como de costume, mesmo assim, teve o pedido negado. Para tirar de vez a teima da mulher, Mazembe acaba queimando o barco com isso sua mulher então o abandona. A mudança é complexa para se aceitar, o difícil não é bem recepcionado. É assim em toda e qualquer cultura, o que denominamos de processo de libertação.

Como reflexos de uma sociedade, e como toda esta em constante evolução, Mazembe é surpreendido numa certa noite por uma chuva de granizos, para ele aquilo era novidade e achava que o mundo avia virado do avesso e chamava por Salima desesperadamente. Foi acalmado por uma mulher silenciosa que não o respondia, mas que ele sentia ser ela. Foi levado para uma cabana, onde foi cuidado. Todas as tardes ele se ausentava e ia para o mato, lá construiu, apesar de cego, um novo barco e o deu a suposta mulher para que fosse pescar. A partir de então ficava apenas andando pelas areias da praia, a mexer na espuma traga pelas ondas do mar. Começa-se a reconstrução da identidade da personagem, sobre a qual reitera Hall (2006):

tendo descrito as mudanças conceptuais pelas quais os conceitos de sujeito e

identidade da modernidade tardia e da pós-modernidade emergiram, me voltarei, agora, para a questão de como este "sujeito fragmentado" é colocado em termos de suas identidades culturais. A identidade cultural particular com a qual estou preocupado é a identidade nacional (embora outros aspectos estejam aí implicados). O que está acontecendo à identidade cultural na modernidade tardia? Especificamente, como as identidades culturais nacionais estão sendo afetadas ou deslocadas pelo processo de globalização? No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em unia das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial (HALL, 2006, p.47).

Aspectos da imaginação e cenas ilógicas durante a narrativa são elementos trabalhados por Mia Couto, o autor tenta fazer com que passemos a enxergar outra realidade que para muitos se encontra invisível. Parte do conceito de identidade pós-moderno alicerçado pela quebra de estrutura social. A deficiência visual faz com que Mazembe mergulhe em seu interior tentando buscar o valor das coisas mais simples e entender melhor a complexidade do ser humano. O personagem apresenta-se cheio de contradições, com uma identidade completamente fragmentada, procurando o eu dentro de si mesmo. Sem consciência, ou identidade definida.

Quebrou-se o paradigma construído de hierarquia e sistema familiar patriarcal, “era cego, mas não perdera seu macho estatuto” (Couto, 1990, p.96). Cabia tal costume passar de geração em geração, o verdadeiro papel regulador da memória. Mazembe aprende a confiar em Salima, supera seus medos e desconfiança em respeito a mulher (um novo momento) “leva os remos” passaria neste momento as rédeas da vida.

Pode-se dizer que Mazembe se encontra perdido, e em consequência disso sente-se em um espaço vazio, não conseguindo alcançar o seu encontro com o verdadeiro “eu”, que seria a sua identidade que ainda estava perdida. Cada vez que olhava para o seu interior, uma chuva de perguntas e dúvidas invadia seu pensamento, conflitando tudo.

Pode-se dizer que no momento que Mazembe arrancou os próprios olhos degluteu a própria cultura para assimilar outra numa espécie de antropofagia cultural (pós-colonialismo). E também houve uma mudança de identidade quando ele deixa de ser pescador para se tornar deficiente passa também depender da mulher Salima.

4 CONCLUSÃO

Todo homem vive e interdepende do outro. A relação social é definida pela coletividade e valores de um povo os quais são identificados pelos seus costumes em sentido lato. O próprio

ato de existência está particularizado no outro essa visão sensibilidade do outro é o espelho refletor identitário.

O resgate identitário delineado na obra o pescador cego é essencial na construção gradativa da identidade, apontando elementos para a sua transformação. Quando o autor Mia Couto alcunha o livro de cada homem é uma raça, sutilmente deixa reflexos subjetivos de comunidade, etnia é como se um homem fosse hipocentro de sua cultura. A literatura vem a ser o mecanismo irradiador de ideias sendo correlato que o autor se funda como holofote transmissor desses valores. Na obra as personagens Mazembe e Salima são alter egos da cultura moçambicana, representam todo um complexo ideológico.

O ato de se mutilar vem a ser o direcionamento a outro momento: a evolução social, fato este que vem a ser fomentado pelo momento epifânico sentido pela personagem ao ver-se sozinho em uma chuva de pedras de gelo. A sua sensibilidade e perceptividade vem a fazer parte de uma nova postura / valores fortalecidos pela introspecção da escuridão (travessia), essa transformação vai ser o condutor de novas perspectivas de Mazebe até o desaguar na aceitação dos cuidados de Salima após o clímax da chuva.

A obra deste escritor moçambicano está referendada sob a áurea do pós-colonialismo, momento de reestruturação como nação, em síntese ao seu contexto sócio-político e cultural. Essa é a ferramenta literária para estudar um grupo social e suas expectativas e consternações diante do mundo e vem a carregar em seu bojo uma grande descentralização de ideias, os quais vão desde o perpassar de valores ao denunciar e expressar juízos sobre este.

De maneira geral este trabalho vem a reproduzir a realidade, delineando, analisando, criticando ou mesmo ponderando através do anteparo da ficção. Pode-se observar no conto O Pescador Cego, de Mia Couto, a literatura serve como instrumento de querela a favor da luta contra o colonialismo português que tentava destruir a cultura moçambicana, com isso pode-se notar na atitude antropofágica de Mazembe.

Com o objetivo de compreender, na leitura do conto, como a personagem busca a autorreflexão em seu interior na procura da sua verdadeira identidade, apresentamos um contexto histórico da África e também a relação entre literatura, sociedade e identidade.

Mia Couto coloca o personagem Mazembe representação de toda a população africana que se encontrava cega após o período de colonização e que procurava em seu interior refletir e buscar a sua verdadeira identidade e resgatar as raízes moçambicanas que existiam em seu interior. Essa busca pela identidade é através da sua autoexclusão, quando passa a analisar as coisas ao seu redor com um novo ponto de vista, esse mais sensato, já que a cegueira o possibilitou a encontrar o seu verdadeiro “eu”. Refletir o significado da análise do conto

também faz com que aprendamos melhor como lidar com a realidade e a importância da preservação de nossa cultura e de sabermos quem realmente somos através da busca por nossa identidade.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Fernanda. **O conto moçambicano. Escritas pós-coloniais.** Col. Estudos Africanos. Editorial Caminho. S/A, Lisboa, 2004.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.
- COUTO, M. **Cada homem é uma raça.** 3.ed. Lisboa: Editorial Caminho, SA, 1990.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- MERCER, K. Welcome to the jungle. Em J. Rutherford (Org.), **Identity.** Londres: Lawrence and Wishart, 1990.
- PEREIRA, C. da C. **Moçambicanidade em processo ou Estar desiludido não é desistir: um estudo sobre a trajetória literária de Mia Couto.** Letras de hoje, Porto Alegre, 2008.

A ADAPTAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO PARA O CINEMA: CAMINHOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Lucas Neiva da Silva⁵⁰

1 INTRODUÇÃO

A finalidade deste ensaio é discutir as possibilidades do uso de obras cinematográficas, cujos roteiros se apoiam em textos literários, ou seja, as adaptações conforme são popularmente conhecidas, para fins da promoção do letramento literário e da ampliação de repertório, na educação básica. Em razão disso, inicialmente, é pertinente esclarecer em qual concepção de adaptação ancoramo-nos para essa discussão. Assim, explicitamos de antemão que o livro *Uma teoria da adaptação* de Linda Hutcheon (2013) é o principal aporte teórico.

De acordo com o dicionário *Aurélio Online*, a palavra *adaptar* significa “tornar apto”, “fazer com que uma coisa se combine convenientemente com outra; acomodar, apropriar”. Em outras palavras, adaptação é o ato de ajustar-se a uma situação ou a alguma coisa. Segundo a professora Naiara Sales Araújo (2011), no contexto do cinema, o termo adaptação é comumente empregado para designar a obra cinematográfica que não se apoia em um roteiro original, ou seja, aqueles filmes que foram “inspirados” ou “baseados” em textos literários ou textos referenciais.

A adaptação, contudo, não se restringe apenas à arte cinematográfica. Segundo Hutcheon (2013), a pós-modernidade não só adapta obras para o cinema, televisão, rádio, ou para as novas mídias eletrônicas, como também as adequa para os parques temáticos, experimentos de realidade virtual e videogames. Assim, “a adaptação fugiu do controle. É por isso que seremos incapazes de entender seu apelo e até mesmo a sua natureza se considerarmos somente filmes e romances” (HUTCHEON, 2013, p. 11).

2 ADAPTAÇÃO DO TEXTO

Embora o mundo globalizado tenha potencializado e favorecido a atividade de adaptação nas mais diversas esferas de comunicação, a técnica de adaptar sempre fez parte da história da humanidade, uma vez que o ato de recontar histórias tão comum em todas as culturas

⁵⁰ Mestre em Letras – UFJF. e-mail: luckneiva@yahoo.com.br

pressupõe também uma adequação em razão do público-alvo e do contexto histórico em que elas são narradas. Sobre isso Hutcheon (2013) argumenta que “a adaptação é (e sempre foi) central para a imaginação humana em todas as culturas. Nós não apenas contamos, como também recontamos nossas histórias. E recontar quase sempre significa adaptar [...]” (HUTCHEON, 2013, p. 10).

A despeito disso, não raras vezes a arte adaptada é vista de modo pejorativo pelos críticos de cinema e de literatura, ocupando, para estes, um lugar aquém ao da obra de origem. De acordo com Hutcheon (2013), tanto a crítica acadêmica quanto a resenha jornalística persistem em atribuir às adaptações atuais adjetivos como secundárias, tardias e derivativas. Todavia, “ser um segundo não significa ser secundário ou inferior; da mesma forma, ser o primeiro não quer dizer ser originário ou autorizado” (HUTCHEON, 2013, p. 13).

Para a autora, essa visão pejorativa em relação às obras adaptadas pode advir de uma simples quebra de expectativas por parte de um admirador que almeja encontrar fidelidade na transcodificação de seu texto predileto para outra linguagem, ou “por parte de alguém que ensina literatura e necessita da proximidade com o texto – e talvez de algum valor de entretenimento - para poder fazê-lo” (HUTCHEON, 2013, p. 24).

O fato de a atividade de adaptação reivindicar uma transcodificação do sistema linguístico de um gênero para outro, o que, em alguns casos, demanda também a alteração do suporte em que o texto circula, garante-lhe o *status* de recriação e de reinterpretação da obra de partida. De acordo com as professoras Maria Cristina Brandão de Faria e Danubia de Andrade Fernandes (2008, p.3) “uma obra é a expressão de uma linguagem; o seu transporte, pela mudança de veículo, de seu conteúdo a uma outra forma, configura a adoção de uma linguagem que pressupõe um processo artístico de ‘tradução’, ou ‘recriação’.”

Além disso, Hutcheon (2013) afirma que “quando dissemos que a obra é uma adaptação, anunciamos abertamente sua relação declarada com outra (s) obra (s) (HUTCHEON, 2013, p. 27). Todavia, para a autora, “a dupla natureza da adaptação não significa, entretanto, que proximidade e fidelidade ao texto adaptado devam ser o critério de julgamento ou foco de análise” (HUTCHEON, 2013, p.28) de uma obra adaptada.

Outrossim, no que tange ao texto literário, devem ser levadas em conta as múltiplas possibilidades de releituras que este tipo de texto permite. Exigir, portanto, fidelidade literal na adaptação de um texto literário é desconsiderar aquilo que é mais singular à literatura. Neste mesmo sentido, argumentam Faria e Fernandes (2008)

[...] fiscalizar e regular esteticamente a adaptação para o cinema ou televisão, em

termos de estrita fidelidade ao texto literário, apaga, teoricamente, a concepção deste como entidade geradora de uma infinidade de possibilidades significativas procedentes da flexibilidade e criatividade da linguagem literária nos seus usos metafóricos e topológicos (FARIA; FERNANDES, 2008, p. 4).

Nessa mesma perspectiva, o professor de cinema Ismail Xavier (2003) afirma que com a interação cada vez maior entre as mídias tornou-se mais difícil negar o direito do cineasta a ter uma livre interpretação de um romance. Para Xavier (2003), “admite-se até que ele pode inverter determinados efeitos, propor outra forma de entender certas passagens, alterar a hierarquia dos valores e redefinir o sentido da experiência das personagens” (XAVIER, 2003, p. 61). Em virtude disso, segundo o autor, “a fidelidade ao original deixa de ser o critério maior de juízo crítico, valendo mais a apreciação do filme como nova experiência que deve ter sua forma, e os sentidos nela implicados, julgados em seu próprio direito” (XAVIER, 2003, p. 62).

Podemos inferir, dessa forma, que o debate que emerge em torno do grau de fidelidade que o texto adaptado apresenta em relação ao seu texto de origem não é profícuo, uma vez que “a adaptação é repetição, porém repetição sem replicação”, conforme afirma Hutcheon (2013, p. 28). Além do mais, o ato de adaptar não requer “apenas efetuar escolhas de conteúdo, mas também trabalhar, modelar, uma narrativa em função das possibilidades ou, ao contrário, das impossibilidades inerentes ao meio” segundo asseguram Faria e Fernandes (2008, p. 4).

Uma vez que a adaptação é uma forma de transcodificação de um sistema para outro, a nova reconfiguração estética é que deve ser levada em conta para análise da pluralidade do literário. Dessa forma, “o realizador que adapta literatura distancia-se do leitor que lê, já que procede a um redimensionamento do livro numa nova obra de arte”, de acordo com Faria e Fernandes (2008, p. 5).

Em razão dessa dinâmica, Hutcheon (2013) classifica a adaptação como um produto e também como um processo. Desta configuração, resultam três perspectivas diferentes, porém relacionadas entre si. Entretanto, a escritora adverte previamente que “nem o produto nem o processo de adaptação existem num vácuo: eles pertencem a um contexto – um tempo e um lugar; uma sociedade e uma cultura” (HUTCHEON, 2013 p.17).

A primeira perspectiva apontada pela autora é que, conforme já dissemos, “a adaptação é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular” (HUTCHEON, 2013, p. 29). Por este aspecto, a adaptação é vista como *produto formal* e que explicitamente declara sua relação com outra obra. Além disso, a autora acrescenta ainda que essa transposição pode implicar em alteração ontológica do texto, que pode se dar “do real para o ficcional, do relato histórico ou biográfico para uma narrativa ou peça ficcionalizada” (HUTCHEON, 2013, p. 29).

Já a segunda perspectiva apontada por Hutcheon (2013) diz respeito à adaptação como um processo de criação. Em decorrência disso, qualquer que seja a razão, a obra adaptada, do ponto de vista do adaptador, é um ato de apropriação e também de recuperação em relação ao texto adaptado, e esse trâmite “sempre envolve um processo duplo de interpretação e criação de algo novo” (HUTCHEON, 2013, p. 45).

Assim, o que legitima a adaptação e a emancipa da classificação pejorativa que a crítica normalmente lhe atribui é justamente a novidade que emerge dessa nova reinterpretação da obra de origem. Conforme Hutcheon (2013), a imitação clássica e a adaptação não são cópias “ordinárias”, mas antes são processos de apropriação do objeto adaptado. Em virtude disso, tanto nesta, como naquela, “a novidade está no que se faz com o outro texto” (HUTCHEON, 2013, p. 45).

Por fim, para a última perspectiva que a escritora elenca, o fenômeno da adaptação também é visto como um processo, porém este processo acontece em relação ao pacto de recepção. É justamente por esse viés que se revela o caráter intertextual da obra adaptada. Segundo a autora, na relação entre leitor/espectador/ouvinte e obra adaptada, “a adaptação é uma forma de intertextualidade” (HUTCHEON, 2013, p. 30) por meio da qual encontramos indícios de outras obras que somos familiarizados.

Deste modo, a autora sintetiza sua definição sobre adaptação, descrevendo-a primeiramente como “uma transposição declarada de uma ou mais obras reconhecíveis”; depois como “um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação”; e, por último, como “um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada” (HUTCHEON, 2013, p. 45).

Por fim, é importante salientar ainda o que Linda Hutcheon (2013) afirma sobre a adaptação cinematográfica de romances e de contos. Para ela, “as adaptações, especialmente de romances longos, sugerem que o trabalho do adaptador é o subtrair e contrair; isso é chamado de arte cirúrgica” (HUTCHEON, 2013, p. 43). Por outro lado, “as adaptações de contos por vezes são obrigadas a expandir as fontes consideravelmente” (HUTCHEON, 2013, p.45). O critério para essas alterações depende da “própria sensibilidade, interesse e talento” (HUTCHEON, 2013, p.43) dos adaptadores.

A transposição de textos literários para o cinema é uma prática comum desde os primórdios da cinematografia. Essa atividade, entretanto, ao longo dos anos, tem sido alvo de críticas constantes, seja parte dos que advogam a teoria da fidelidade, ou por parte da postura crítica assumida pela ala acadêmica conservadora, que se estriba em uma linha hermenêutica ortodoxa, que vê restrições nessas múltiplas possibilidades de leitura que o texto literário

oferece. Apesar disso, conforme Hutcheon (2013), em 1992 estatísticas apontavam que 85% dos vencedores do Oscar na categoria melhor filme foram obras adaptadas.

Conforme mencionado, o literário apresenta peculiaridades que favorecem a sua adaptação para o cinema, porém não é uma função tão simples adequar essa linguagem de maneira a atender as reivindicações do audiovisual. Nesse sentido Faria e Fernandes (2008) asseguram que “no texto literário, uma frase indicando uma ação é apenas um ponto de partida para o roteirista que por mais que se preocupe em ser fiel ao autor, não poderá nunca fazer do roteiro uma ilustração do livro” (FARIA; FERNANDES, 2008, p. 12).

Para Cosson (2018), os que acusam determinados filmes de infidelidade e os que defendem a liberdade fílmica não parecem perceber é que “o filme é uma interpretação do texto escrito e a infidelidade, se é que existe tal coisa, não é ao romance, mas sim à interpretação que o leitor fez do romance quando leu” (COSSON, 2018, p. 17).

A despeito dessa contenda, nos é conveniente tratar aqui dos benefícios e possibilidades do uso de adaptações fílmicas no contexto escolar para auxiliar o letramento literário dos alunos, já que “uma vez motivados, podemos na realidade ler ou ver o chamado original após experienciar a adaptação” (HUTCHEON, 2013, p.14).

A dinâmica, porém, nem sempre é essa. Muitos leitores e fãs do texto de origem buscam comparar ou experimentar outras abordagens de leituras que suas obras preferidas permitem. De acordo com a professora Mariana Marcon Benicá (2016) “tanto o livro faz buscar o filme quanto o contrário. Mas, no meio de jovens que ainda não são formados leitores, é bem mais provável que o filme faça buscar o livro, e é aí que vemos a importância das adaptações” (BENICÁ, 2016, p. 75).

Dessa forma, buscando a formação do leitor e ampliação dos horizontes literários dos alunos, o professor pode explorar as nuances que diferem a linguagem audiovisual da linguagem literária escrita. Deve-se, no entanto, tomar os devidos cuidados para não se empregar uma conotação pejorativa em relação à obra adaptada ou uma supervalorização da obra de origem.

Assim, a adaptação pode oferecer uma motivação a mais para que o discente possa comparar as duas linguagens, ampliar o repertório em relação ao texto literário, além de perceber melhor as relações intertextuais que perpassam os discursos humanos. Para isso, conforme assegura Araújo (2011) não devemos “superestimar a literatura e subestimar o cinema”, pois “trata-se de linguagens diferentes, as quais dificilmente permitirão que se construam paralelos exatos entre elas” (ARAÚJO, 2011, p. 11). Assim, para a professora,

Enquanto um romancista tem a sua disposição a linguagem verbal, com toda a sua riqueza metafórica e figurativa, um cineasta lida com pelo menos cinco materiais de expressão diferentes: imagens visuais, a linguagem verbal oral (diálogos, narração e letras de música), sons não verbais (ruídos e efeitos sonoros), música e a própria língua escrita (créditos, títulos e outras escritas) (ARAÚJO, 2011, 22-23).

É importante acrescentar também que para Cosson (2018) o literário do filme se encontra no seu roteiro, que direciona o diálogo entre os personagens e orienta o desenvolvimento da narrativa. Entretanto, “o roteiro não é o filme, apenas uma parte dele, assim como a fotografia, a montagem, o figurino, a música, a atuação dos atores, entre outros tantos elementos que compõem a obra filme” (COSSON, 2018, p.16).

3 CONCLUSÃO

Sendo assim, na concepção de Cosson (2018, p.17) “o literário do filme é, portanto, essa interpretação feita com base no roteiro, mas que não se reduz a ele, antes compõe um todo junto com outros elementos [...]”. Por isso, segundo o autor, “essa condição literária do filme fica mais clara quando ocorre a adaptação de um romance para as telas” (COSSON, 2018, p. 17).

Em razão disso, acreditamos que despertar nos discentes essa consciência a respeito da adaptação já é um fator importantíssimo para o letramento literário. Mas para que isso de fato ocorra, a figura do professor mediador é crucial para a condução do trabalho de forma coerente. Assim, essa análise entre a prosa escrita e o cinema torna-se possível, conforme Cosson (2018), porque “o terreno em que eles se movem é comum: o espaço literário” (COSSON, 2018, p.19).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Naira Sales. **Cinema e literatura: adaptação ou hipertextualização?** Littera Online, São Luís, v. 2, n. 3, p. 6-23, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/viewFile/449/272>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

AURÉLIO Online. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/adaptacao>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

BENICÁ, Mariana Marcon. **Adaptações de livros para o cinema e sua influência na formação de leitores.** Revista Práticas de Linguagem. v. 6, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2016/08/63-83-Adapta%C3%A7%C3%B5es-de-livros-para-o-cinema-e-sua-influ%C3%Aancia-na>>

forma%C3%A7%C3%A3o-de-leitores.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FARIA, Maria Cristina Brandão de; FERNANDES, Danubia de Andrade. **Do texto ao audiovisual – um processo de “tradução e transcrição”**. XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. São Paulo, 2008.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. 2.ed. Florianópolis: UFSC, 2013.
(Tradução: André Cechinel)

XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. *In: Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Senac, 2003.

O PERCURSO METODOLÓGICO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE COM PROFESSORES ALFABETIZADORES EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Helayne Cristina Carvalho do Nascimento⁵¹

RESUMO

Este artigo se inscreve no contexto da formação docente continuada, voltada para a temática da alfabetização de crianças com deficiência intelectual. Tem por objetivo apresentar a pesquisa intitulada **Uso de vídeos na formação docente continuada para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual**, oriunda da dissertação de mestrado profissional em educação especial, realizado na universidade federal do rio Grande do Norte - UFRN. O foco do artigo é expor o percurso metodológico e alguns dados conclusivos dos achados encontrados. A metodologia adotada é a da pesquisa qualitativa, por meio da qual se traçou um percurso teórico-metodológico, numa relação dialógica com referenciais da pesquisa que fundamentaram este estudo: Mantoan (2003), Tardif (2002), Jesus (2012; 2017), Martins et al (2013), Martins (2015), Mendes (2014), Silva (2021), Magalhães (2006), Silva e Magalhães (2021), Nóvoa (2009; 2017; 2018), Pimenta (2005), dentre outros autores. Diante dos diálogos feitos entre autores estudados e das discussões propostas nos encontros formativos, obtivemos como resultado discursos que reforçam a importância de políticas públicas de formação continuada com o propósito de avançar no processo de inclusão nos espaços escolares, valorizar o professor e combater o trabalho precarizado. Conclui-se, portanto, que as ações formativas realizadas objetivaram fomentar novas percepções sobre a necessidade de propor práticas pedagógicas alfabetizadoras mais inclusivas.

Palavras-chave: deficiência intelectual; alfabetização; formação docente; vídeo educacional.

1 INTRODUÇÃO

⁵¹ Graduada em Pedagogia (UFPB), especialista em Psicopedagogia (Faculdade Atlântico) e em Educação Especial (UFC), Mestre em Educação Especial (UFRN) e servidora pública da Prefeitura Municipal de João Pessoa – PB.

Links: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6925190260201889>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2699-0239> .E-mail: helayneccn.ufrn@gmail.com

As experiências na escola pública, enquanto supervisora escolar, revela-nos situações como: a não efetivação de políticas públicas que atendam de fato aos alunos públicos-alvo da Educação Especial; a dificuldade de acesso e permanência nas instituições que não disponibilizam o serviço adequado; a falta de profissionais qualificados com formação específica para atender essas demandas de acordo com as particularidades e necessidades educativas dos alunos, dentre outros. Tais contextos nos levam a compreender que ao não se reconhecer que cada sujeito tem suas particularidades e diferenças, se desconsideram as possibilidades e o direito que todos têm de aprender conforme os seus interesses, indagações, dúvidas, curiosidades, a partir do que lhes afeta e não do que está prescrito nos laudos e receitas médicas.

Considerando a problemática que envolve a formação inicial de professores e a necessidade de desenvolvimento de práticas docentes voltadas para a inclusão de crianças públicos-alvo da Educação Especial na escola, muitas pesquisas têm sido realizadas, com o intuito de auxiliar profissionais da educação, de um modo geral, e professores, em particular, para que a inclusão escolar de fato se estabeleça.

O objetivo deste artigo é apresentar a pesquisa intitulada **Uso de vídeos na formação docente continuada para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual**, oriunda da dissertação de mestrado profissional em educação especial, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. O foco do artigo é apresentar o percurso metodológico e alguns dados conclusivos dos achados encontrados.

Nossa pesquisa busca colaborar com estudos voltados para a formação docente e o processo de inclusão escolar, adentrando-se na seara das discussões sobre o processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual e ao conceito de alfabetização no sentido mais amplo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa ora apresentada entrelaçou os temas alfabetização, formação docente e educação inclusiva, notadamente trazendo as discussões que envolvem a deficiência intelectual, por entendermos que os professores que lecionam em salas de alfabetização precisam estar preparados para atuarem de forma a garantir direitos de aprendizagens aos alunos indistintamente. Contudo, diante das deficiências existentes na formação inicial se configura a importância de estes obterem conhecimentos para desenvolverem sua ação pedagógica em turmas de alfabetização, numa perspectiva inclusiva.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.39) a “falta de formação e preparo dos profissionais envolvidos [...]”, que surgem a partir das lacunas deixadas na sua formação inicial, é o principal desafio para que a escola possa pensar, adequar e acolher alunos da educação especial numa perspectiva de educação inclusiva.

Com relação à falta de conhecimentos dos professores alfabetizadores para atuarem pedagogicamente aos alunos público-alvo da Educação Especial, torna-os inseguros e assustados diante da necessidade de atender as novas demandas que exigem desses professores saberes e novas formas de interações com o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, Magalhães (2016, p.356) afirma que “os professores se assustam diante das exigências para lidar com situações pedagógicas distantes de seus saberes, inclusive dos saberes da experiência”. Esta realidade nos remete à importância da formação continuada deste profissional, visando promover reflexões a respeito da necessidade de transformar e potencializar a prática pedagógica, com o olhar para o desenvolvimento das potencialidades de aprendizagem dos alunos sem e com deficiência, numa perspectiva inclusiva de educação.

Dentro dessa narrativa, Silva (2021, p.54) afirma:

É preciso trazer à reflexão o processo de formação inicial e continuado, o desenvolvimento profissional e pessoal do docente, acrescentando à construção de suas práticas o reconhecimento das dificuldades, a abertura a novos paradigmas e a novos conhecimentos, a afetividade que vão sendo construídos ao longo das vivências pessoais e profissionais. Como diz o ditado popular: uma andorinha só não faz verão.

Portanto, a partir da reflexão diante da afirmativa de Silva (2021), anteriormente citada, no que concerne à formação continuada, pode-se pensar que a configuração de novos saberes para o exercício de uma educação inclusiva compreende a reflexão crítica da experiência vivida cotidianamente em sua atuação em sala de aula. Tardif (2002, p.38) explica que os próprios professores “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio”. A formação continuada, assim, é concebida como um processo de aperfeiçoamento permanente e contínuo de saberes necessários ao desenvolvimento de ações pedagógicas de professores, objetivando responder as necessidades de aprendizagens dos alunos e assim garantir um ensino de qualidade.

Martins et al. (2013) afirma sobre

[...] a necessidade de oferecer subsídios à formação de professores, com o escopo de propiciar-lhes suporte na medida em que a sua formação inicial se mostra, na maioria das vezes, insuficiente para reconhecer e trabalhar as potencialidades educacionais do contingente de alunos com N.E.E. (MARTINS et al., 2013, p. 57)

Considerando a problemática que envolve a formação inicial de professores e a necessidade de desenvolvimento de práticas docentes voltadas para a inclusão de crianças públicos-alvo da Educação Especial na escola, muitas pesquisas têm sido realizadas, com o intuito de auxiliar profissionais da educação, de um modo geral, e professores, em particular, para que a inclusão escolar de fato se estabeleça.

Assim, diante das considerações e problematizações até aqui apresentadas, nossa pesquisa pode vir a colaborar com estudos voltados para a formação docente e o processo de inclusão escolar, adentrando-se na seara das discussões sobre o processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual e ao conceito de alfabetização no sentido mais amplo.

Ressaltamos que ao longo do tempo surgiram diferentes conceitos sobre deficiência intelectual, até chegar ao conceito aceito atualmente e definido pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento - AAIDD:

A deficiência intelectual é caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade (AAIDD, 2010, p. 1).

O conceito acima leva-nos a refletir sobre as dimensões funcional e multifuncional de modo a favorecer a compreensão e planejamento de diferentes possibilidades de intervenções pedagógicas durante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, contribuindo desta maneira para sua qualidade de vida e sua inclusão social (AAIDD, 2010).

Vale salientar que as situações envolvidas na escolarização de alunos com DI, geralmente, não dão respostas e nem reconhecem as necessidades de aprendizagens destes alunos, afastando-os do currículo escolar, e que, apesar da existência de apoios pedagógicos, muitos deles não evidenciam as possibilidades de aprendizagens destes alunos (JESUS, 2017).

Tendo em vista o direito de aprendizagem de todas as crianças, sejam elas sem ou com deficiência, cabe à escola cumprir um de seus papéis educacionais de buscar a essência do processo contínuo de aprendizagem, de modo a proporcionar-lhes saltos qualitativos de um nível a outro de aprendizagem que se potencializa através da interação social.

Nessa direção, a citação de Ivic e Coelho (2010, p. 33 34) considera os estudos de Vygotsky:

A educação deve ser orientada mais para a zona proximal, na qual a criança

(estudante) faz experiências de seus encontros com a cultura, apoiada por um adulto - primeiramente, no papel de parceiro nas construções comuns, depois, como organizador da aprendizagem -, a educação escolar poderia ser considerada como um meio poderoso de reforço do desenvolvimento natural, ou como uma fonte relativamente independente.

Nesse sentido, a educação sendo um poderoso instrumento transformador da sociedade, é, portanto, organismo potencializador do desenvolvimento humano.

Dentro da perspectiva inclusiva da educação, com vista à inclusão de educandos públicos-alvo da Educação Especial no processo de ensino comum, em respostas aos anseios e às conquistas desse direito, é necessidade *sine qua non* que os professores tenham o direito a buscar conhecimentos teóricos e metodológicos para atender as necessidades formativas de seus educandos.

Portanto, para a efetivação de práticas educacionais pautadas nas premissas de qualidade e educação inclusiva, os desafios para os professores alfabetizadores pautam-se na vontade em buscar dar sustentação as suas atividades pedagógicas, de modo a desenvolver o currículo do processo de alfabetização junto a todos os alunos, sem distinção, incluindo os alunos com DI, traçando estratégias de ensino as quais estes alunos possam participar ativamente para assim desenvolver suas potencialidades de leitura e escrita.

As discussões colocadas acima respaldam nossa pesquisa, que discute o processo formativo de professores alfabetizadores de crianças com deficiência intelectual, relacionando-o à criação e uso de vídeos. A proposta é otimizar a formação continuada, fazendo uso de vídeos como recurso formativo⁵².

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nosso estudo investigativo tratou de uma análise do processo de formação continuada docente de professores alfabetizadores, que desenvolveu/utilizou vídeos direcionados a professores de alunos com deficiência intelectual (DI). No seguimento, será descrito o percurso metodológico desta pesquisa, informando o tipo e o campo de pesquisa, seus participantes, procedimentos e instrumentos para coleta e análise dos dados.

Salientamos que o Projeto foi enviado ao Comitê de Ética do Hospital Universitário Onofre Lopes, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - HUOL/UFRN com Parecer Consubstanciado liberado, sob o número CAAE 48040821.4.0000.5292. Sendo assim, demos

⁵² Foram construídos pelas pesquisadoras Rita Magalhães (professora orientadora) e Helayne Nascimento e são objetos digitais de aprendizagem para uso por professores interessados nas temáticas alfabetização e deficiência intelectual.

início à pesquisa com a apresentação inicial da proposta formativa e convite aos professores, bem como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O momento de apresentação da pesquisa aconteceu no planejamento pedagógico e recebemos o aceite de (05) professores(as) alfabetizadores, do ensino fundamental anos iniciais, das turmas de 1º a 3º ano. Reiteramos que a proposta inicial da pesquisa era incluir todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

3.1 TIPO DA PESQUISA E DIMENSÃO DO FENÔMENO ESTUDADO

A pesquisa realizada é qualitativa, de cunho interventivo, realizada no contexto escolar, pois “a intervenção evidencia que pesquisador/pesquisado, ou seja, sujeito/objeto fazem parte do mesmo processo” (AGUIAR; ROCHA, 1997, p.97).

Nessa direção, reiteramos que a pesquisadora faz parte do quadro efetivo da escola campo da pesquisa, atuando na função de Supervisora Escolar, e, enquanto investigadora deste estudo, desenvolveu momentos de formação continuada para discussões sobre os temas alfabetização e deficiência intelectual, tendo o livro *Alfaincluir* e os vídeos como um dos principais recursos formativos.

O livro “*Alfaincluir: caminhos pedagógicos para a alfabetização da criança com deficiência intelectual*” é um recurso formativo de prática e objetiva aplicação. É composto por quatro capítulos intitulados: “A alfainclusão do aluno com deficiência intelectual”, que aborda a deficiência intelectual e a alfabetização; “O planejamento”, que expõe teoricamente a importância do estabelecimento de roteiros a serem seguidos; “A execução”, que apresenta a mediação pedagógica, a organização da sala de aula e os materiais e atividades indicados para a realização do processo de alfabetização de forma inclusiva; “A avaliação”, que traz sugestões de roteiros que podem ser seguidos, bem como aspectos teóricos sobre o tema em estudo. Após apresentarem os capítulos teóricos, os autores trazem as considerações finais do trabalho, e ainda a seção do “Para ir além”, com a sugestão de livros, *sites*, *lives* e filmes sobre os temas abordados, que reforçam os conteúdos teóricos e práticos, com linguagem compreensível e objetiva, viabilizando momentos formativos focados na realidade dos professores.

A ideia de partir do material *Alfaincluir* foi envolver os sujeitos participantes da pesquisa, provocando-os a estabelecerem postura ativa a partir de temas reflexivos sobre a realidade contextual do espaço escolar, no qual desenvolvem suas práticas, tendo-a como base central para que, “[...] em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais [...]”, como afirma Nóvoa (2018, p.04), o professor possa repensar sua prática.

3.2 CAMPO DE PESQUISA, PARTICIPANTES E CONFECCÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A etapa inicial de coleta realizada na escola campo da pesquisa foi acessar os dados de matrículas realizadas neste ano, de forma a estabelecer o número exato de alunos público-alvo da Educação Especial, bem como o número de alunos especificamente com deficiência intelectual. Foram matriculados, no ano de 2021, 598 alunos - sendo 19 alunos público-alvo da Educação Especial, dos quais apenas 02 apresentam **deficiência intelectual**. As turmas foram assim distribuídas: 04 turmas da Educação Infantil, 05 turmas do 1º ano, 03 turmas do 2º ano, 03 turmas do 3º ano, 03 turmas do 4º ano e 03 turmas do 5º ano, totalizando 21 turmas.

Observamos que as matrículas de alunos com retardo mental leve, entendida como a classificação para a deficiência intelectual, eram apenas duas, mas havia outros transtornos e síndromes que deveriam ser analisados em um contexto mais amplo, pois em alguns casos os alunos apresentam déficits cognitivos e comportamentos adaptativos associados. Sendo assim, é urgente a necessidade de potencializarmos os professores de forma que tenham maior suporte teórico-prático para alfabetizar todos os alunos indistintamente.

Quanto ao convite para a colaboração na pesquisa, foi realizado durante a reunião de planejamento pedagógico, em 26 de julho de 2021, na qual foram apresentadas as intenções de pesquisa. Tal ação foi realizada em uma reunião virtual através do *Google Meet*⁵³. Do universo possível de 21 professores convidados a participar da pesquisa, por estarem atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 05 aceitaram o convite e responderam ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enviado por e-mail. Após o recebimento, foi enviado um questionário através do *Google Forms*⁵⁴, para conhecimento das concepções e especificidades do grupo sobre o tema em estudo, para posterior planejamento da ação formativa.

A nossa intenção foi estudar o conceito de alfabetização e o processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual a partir da formação continuada, não sendo necessário relacionar o participante a um aluno com DI, especificamente, mas relacionar suas necessidades ao que de fato nos propomos, sendo fundamental delimitar este foco para conseguir atingir os

⁵³ Aplicativo do pacote google que possibilita a realização de videoconferência, criação de reunião com compartilhamento de links e gerenciamento de participantes, disponível em <https://apps.google.com>.

⁵⁴ Aplicativo do pacote Google que possibilita a construção de questionários e formulários de registro online, disponível em <https://workspace.google.com>.

objetivos propostos nesta pesquisa de mestrado, realizada em tempos de pandemia pelo novo Coronavírus, SARS-CoV2 - COVID-19.

3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

3.3.1 *Designer Instrucional*

Para o planejamento de ações que envolvem a aprendizagem em um contexto de educação a distância, utilizamos o Designer Instrucional, que para Filatro (2008) é definido como uma ação sistemática de ensino provida de intencionalidade pedagógica, que envolve o ato de planejar, desenvolver e aplicar métodos, técnicas, materiais, eventos e produtos educacionais em contextos didáticos específicos.

Para a formatação do cronograma da proposta formativa, estabelecemos categorias de acordo com Filatro (2008). Esta ação oportunizou a organização didático-pedagógica dos próximos passos a seguir: 1) duração das fases de design e desenvolvimento – relacionamos o tempo destinado à fase de planejamento do grupo de estudos; (2) adaptação na execução da situação didática – observamos se ocorreram mudanças no planejamento das ações no grupo de estudos; (3) interação dos professores e mediadores – investigamos a comunicação e interação dos professores durante os encontros; (4) disponibilização de recursos e atividades – foi analisada a variação na definição dos recursos e atividades propostos no grupo de estudos.

3.3.2 QUESTIONÁRIOS, ENTREVISTAS E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DOS ENCONTROS FORMATIVOS

Como mencionado anteriormente, após o aceite dos professores seguimos para conhecer suas necessidades formativas quanto aos aspectos conceituais da alfabetização, deficiência intelectual e ao processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual, para assim realizarmos a diagnose. Para tanto, foi enviado, através do *WhatsApp*, o link do questionário com questões objetivas e subjetivas, expressas no apêndice A.

A aplicação dos questionários foi realizada através do *Google Forms*, solicitando informações preliminares que subsidiaram o planejamento dos encontros de formação no grupo de estudos, bem como o desenvolvimento das etapas da pesquisa. Elaboramos o questionário

com base nos objetivos da pesquisa para que tivéssemos dados mais correlacionados ao fenômeno em estudo.

Por estarmos em momentos de pandemia pelo novo Coronavírus, SARS-CoV2, que provocou a necessidade de distanciamento social como forma de prevenção da doença COVID-19, visto que essa ceifou a vida de milhares de pessoas no mundo inteiro, e no Brasil também, todas as etapas da pesquisa aconteceram com momentos síncronos e assíncronos, utilizando-se de ferramentas digitais.

Após a coleta dos questionários, realizamos a tabulação dos dados através do recurso de síntese, oferecido pelo *Google Forms*, no qual visualizamos todas as respostas relacionadas a uma mesma pergunta em apenas um clique, facilitando a análise dos dados. Realizamos então uma breve análise dos dados, da qual surgiu a necessidade de efetivarmos outra coleta, para estabelecermos uma maior relação com os objetivos da pesquisa.

Então, por intermédio de ligações telefônicas, solicitamos a realização de entrevistas, cujo roteiro consta no apêndice B, utilizando o aplicativo *Google Meet* para viabilizar as “técnicas de entrevista, visando completar informes ou aprofundar aspectos essenciais” (AGUIAR; ROCHA, 1997, p.97, p.85).

Assim, através desta ferramenta, pudemos gravar o momento de coleta para uma posterior transcrição e análise. O período das entrevistas ocorreu de 04 a 20 de outubro de 2021, com duração média de 40 minutos. Reiteramos que durante a coleta não houve irregularidades e os participantes solicitaram poucos esclarecimentos acerca das questões. Os denominamos com nomes de flores, relacionando a dinâmica a ser implementada no processo formativo.

3.3.3 Delineamentos das ações formativas no grupo de estudo – Planejamento

A primeira etapa de planejamento das ações formativas foi iniciada após a tabulação dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas, de forma que elaborássemos ações e materiais de estudo nos quais predominassem estratégias de motivação e participação dos professores, pois em meio a tantos meses trabalhando através das telas virtuais, o desânimo logo surge quando os momentos síncronos não têm aplicabilidade, nem suprem as expectativas dos presentes. O desafio aqui se revela em “[...] romper com uma excessiva uniformização escolar, que não consegue dar respostas úteis aos alunos e às distintas necessidades e projectos de vida de que eles são portadores”, na afirmativa de Nóvoa (2009, p.26).

Portanto, vislumbrando “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão”, utilizando-se das palavras de Nóvoa (2009, p.11), inicialmente, criamos

um grupo de WhatsApp, para servir de canal de informação e comunicação através envio de mensagens acerca dos encontros formativos, possibilitando a nossa comunicação de forma mais recorrente.

Os envios sistemáticos de convites para participação de lives, compartilhamento de vídeos relacionados à temática, foco de estudo, dentre outros materiais, foram capazes de fomentar a reflexão em prol da construção de uma práxis pedagógica inclusiva. Em nossas observações, sentimos que essas ações serviram para deixar o grupo motivado à participação dos momentos formativos e a busca de conhecimentos.

Quanto aos encontros, elaboramos uma proposta inicial calendarizando todas as ações, de forma que diminuíssem os contratempos e atendesse à necessidade para a participação de todo o grupo. Nos horários acordados para cada um dos nossos encontros, foram enviados os links do Google Meet, solicitando a permissão para a gravação e, em seguida, iniciado o acolhimento e arguições motivadoras, para o envolvimento dos professores participantes durante as partilhas de suas necessidades formativas e os debates diante dos temas propostos. Assim, objetivando envolver os participantes da pesquisa na dinâmica dos momentos formativos, buscamos rememorar os tópicos discutidos no encontro anterior, bem como a resolução da atividade assíncrona proposta.

Quanto aos materiais para a realização dos momentos formativos, cada professor participante recebeu um kit contendo o material Alfaincluir (primeira versão), caneta, bloco para anotação e vaso com flores. A ideia do vaso para incidir em cultivo das flores foi relacioná-lo ao desenvolvimento da aprendizagem ao longo dos encontros e suas nomenclaturas caracterizaram os participantes.

Para propiciar maior interação com o grupo, utilizou-se o Kahoot, que possibilitou a realização de Quiz on line, podendo ser realizado também através do smartphone. Da mesma forma, foi oportunizado o uso do Mentimeter, que é uma ferramenta on line, acessível através do smartphone.

4 ALGUNS RESULTADOS DA AÇÃO FORMATIVA

O objetivo da pesquisa realizada foi de viabilizar um processo formativo para professores que atuam em salas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, o que não se mostra inovador, mas há diferenciais, os quais destacamos: a) A formação continuada acontecer no contexto de trabalho da pesquisadora e dos participantes; b) ser direcionada para

a perspectiva inclusiva da alfabetização de alunos com deficiência intelectual; c) utilizar vídeos, fruto de pesquisas para a construção deste trabalho.

Ao nos debruçarmos nas necessidades formativas das professoras, pudemos planejar estratégias mais funcionais e objetivas, tornando a ação mais motivadora. Nessa direção, o uso das TDIC foi fundamental para que os momentos se tornassem mais interativos. Destaco aqui o uso do *Kahoot*, *mentimeter*, formulários do *google forms* e os vídeos construídos. Não foi objetivo específico da pesquisa que os professores tivessem acesso às novas tecnologias, mas estava implícito em nossas ações que íamos conseguir construir novos caminhos em direção ao acesso e uso de recursos tecnológicos.

Dessa forma, o professor, visto como sujeito ativo em seu processo de formação continuada, teve a oportunidade de pensar o seu trabalho evitando que seja um mero executor de concepções veiculadas por outras pessoas. Ele pode refletir focado em suas necessidades formativas, discutindo o que de fato é fundamental para a melhoria de sua prática pedagógica (NÓVOA, 2004). Eis o motivo para o não investimento na realização da formação continuada para o professor, ou seja, a explicação para a precarização do trabalho docente.

Nesta direção, o processo formativo construído foi uma oportunidade para as professoras ressignificarem suas práticas pedagógicas alfabetizadoras. Em diálogo sobre as observações da experiência formativa, algumas externaram:

É muito importante uma formação dentro da área da alfabetização. Muitas vezes o professor para no tempo por falta de informação. A formação continuada é um despertar, é um sacolejo. É necessário ele está procurando caminhos para se ajudar, e para ajudar o seu aluno. Foi uma formação de esperar. (Orquídea)

Eu como professora tenho que me embasar, procurar a teoria e relacionar com a prática para ajudar essas crianças. A formação continuada nesse grupo de estudos foi essencial para o nosso trabalho. Eu recebo todas as formações como um momento de conhecimentos, de despertar, de compartilhar experiências e dificuldades. (Margarida)

Penso que a palavra da vez é empatia. Eu não quero me tornar uma barreira pedagógica para o meu aluno. A formação me ajudou a entender a necessidade de enxergar as potencialidades do aluno. Destaco também o Alfaincluir que para mim, foi uma virada de chave. Eu como professora preciso está aberta a todos os alunos com as suas diversas situações de aprendizagem. (Girassol)

O desenvolvimento da formação continuada se relacionou ao acompanhamento das etapas envolvidas na implementação dos encontros do grupo de estudos. A cada dia ouvíamos depoimentos na direção de novos entendimentos sobre às potencialidades e não no que falta ao aluno. Isto muito nos motivava a continuar instigando os participantes a conceberem novas aprendizagens.

Destacamos que o apoio do material didático Alfaincluir foi fundamental para implementarmos uma sequência lógica aos encontros, pois as leituras foram bem direcionadas aos objetivos de cada momento formativo. A linguagem implementada pelos autores é próxima ao chão da escola, trazendo questões bem relacionadas às demandas formativas atuais nos contextos escolares.

O uso dos vídeos na experiência formativa foi estimulante, com linguagem acessível direcionada aos temas discutidos, mas a produção exigiu tempo e disposição para adentrarmos em contextos não antes conhecidos. Além disso, no que concerne à escala de validação dos vídeos, apresentamos as dimensões que trouxeram a essência de um bom objeto de aprendizagem, ou seja, nos indicou se o vídeo construído trazia os elementos definidores de um recurso formativo de qualidade.

5 CONCLUSÃO

As ações formativas buscaram potencializar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, participantes da pesquisa, a ampliação de seus conhecimentos sobre a alfabetização da criança com deficiência intelectual, tornando a escola o espaço de continuidade da formação docente, oportunizando momentos de escuta e falas de diferentes pontos de vista, fundamentais para uma formação coletiva que objetivou desmistificar a prática pedagógica alfabetizadora desenvolvida por estes professores, direcionada aos alunos com deficiência intelectual (PIMENTA, 2005).

Como forma de registro da experiência de pesquisa, as pesquisadoras Helayne Nascimento e Rita Magalhães construíram o documentário “No chão da escola”, com duração de 32 minutos e 44 segundos, disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=QwjXQ5zl89E>, que é uma forma de expressar a intervenção desenvolvida, expressa em uma linguagem audiovisual clara e objetiva.

As falas das professoras, concernentes à avaliação da experiência, foram em torno da resignificação da prática pedagógica por meio da reflexão e concepção de novos olhares para os alunos com deficiência intelectual. Implicitamente estava exposto o avanço da inclusão na escola, pois o direcionamento no grupo era estudarmos o tema alfabetização para o avanço da escolaridade dos alunos, indistintamente. Ao pensarmos assim, implementamos a ideia do respeito à diversidade dos ritmos de aprendizagem presentes em sala de aula e não fechamos os direcionamentos apenas para os alunos com DI.

REFERÊNCIAS

- AAIDD, Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. **Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo**. Madrid: Editorial Alianza, 2011.
- AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sociopolítica. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, nº 3/4, 1997, p. 87-102.
- FILATRO, A., PICONEZ, S. C. B. (2004). Design instrucional contextualizado. *In: Congresso ABED*. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/049-TC-B2.htm>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- IVIC, I.; COELHO, E. P. Lev Semionovich Vygotsky. Fundação Joaquim Nabuco, 2010.
- JESUS, Denise Meyrelles de; GONÇALVES, Agda Felipe Silva; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. As políticas públicas em ação no estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação. *In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília: ABPEE, 2012.
- JESUS, Denise Meyrelles de. Deficiência Intelectual: Construindo Outros Possíveis. *In: CAIADO, Katia Regina Moreno; BAPTISTA, Cláudio Roberto de; JESUS, Denise Meyrelles. (orgs.) Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Contribuições para o debate sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência na escola. **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente**, Brasília: Liber Livro, p. 91-105, 2011.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, M. T. N. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, nº 162, São Paulo, p. 1124-1147, out./dez. 2016.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; GUERRA, Eliana Costa; SILVA, Renan Antônio da. Estigma e identidade na vida de pessoas com deficiência: "alguma coisa está fora de ordem?". **Revista de Estudos Interdisciplinares**. V.2, nº 4, jul-ago, 2020.
- MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; IBIAPINA, Érico Francisco Vieira; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Formação de educadores e a construção da escola inclusiva**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2013.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI**. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2015.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana

Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NÓVOA, António M. S. **Professores Imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

NÓVOA, António. **A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho**. Portugal: Número Zero, Abril de 2004. Entrevista conduzida por João Rita.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia universitária caminhos para a formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Andrialex William da; MAGALHÃES, R. C. B. P; SILVA. **Alfaincluir**: caminhos pedagógicos para a alfabetização da criança com deficiência intelectual - Ebook. UFRN/PPGE, 2021.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Formação inicial e continuada em educação especial: da graduação a pós-graduação. *In*: NUNES, Débora Regina de Paula; VIANA, Flávia Roldan; SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da; GONÇALVES, Maria de Jesus (Orgs). **Educação Inclusiva**: conjuntura, síntese e perspectivas. Marília: ABPEE, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CONJUNTURA DA ESCOLA INCLUSIVA: REFLEXÕES E PRESSUPOSTOS

Nadja Simone Gomes da Silva⁵⁵

Neuma Sandra Gomes Pereira⁵⁶

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre a conjuntura da escola inclusiva: reflexões e pressupostos, portanto, apresentamos uma discussão baseada na inclusão de crianças com deficiências no ambiente escolar. A pesquisa é relevante pois consideramos a necessidade de se reavaliar as práticas, métodos e leis que garantem oportunidades e acesso dessas crianças na escola, e analisar como é realizada a formação do professor que trabalha com este processo. No Brasil, ocorreram mudanças significativas no que diz respeito às oportunidades e garantias para os alunos na escola, e sabe-se também que o professor tem um papel importante na educação dessas crianças. Desse modo, é necessário a adoção de práticas que incluam e garantam a permanência de alunos com necessidades especiais na escola, pois a educação deve ser de qualidade e é um direito de todos. O objetivo geral do trabalho é conhecer a conjuntura da escola inclusiva, suas reflexões e pressupostos. Seus objetivos específicos são: discorrer sobre o histórico da educação especial no Brasil; falar sobre as necessidades educativas especiais; refletir sobre integração e a inclusão na escola. Para a composição deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, a fim de desenvolver um trabalho comprometido com a realidade atual das escolas públicas, assim, nos baseamos em autores contemporâneos, a fim de se desenvolver um trabalho coeso e comprometido com a realidade atual. Para embasar a fundamentação teórica contamos com os estudos de Belther (2017); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Freitas (2016); Borges e Pains (2016); Camargo (2017); Lakatos e Marconi (2001). Por fim, diante de toda a investigação, constatamos que a inclusão é um movimento amplo, que leva em conta não apenas o portador de necessidades educativas especiais, mas considerando também às diferenças individuais, direitos e deveres dos cidadãos, e faz-se necessário pesquisar e discutir sobre o assunto, onde é preciso que os professores, se conscientizem de seu importante papel neste processo.

⁵⁵ Graduada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba; Graduada em Pedagogia pela Universidade Veiga de Almeida (UVA); Especialista em Gestão Escolar (FECR). E-mail: nadjasimoneg@hotmail.com

⁵⁶ Graduada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Graduada em Pedagogia pela Universidade Veiga de Almeida. E-mail: neumasandra@hotmail.com

Palavras-chave: conjuntura; escola; inclusiva.

ABSTRACT

This article aims to discuss the situation of the inclusive school: reflections and assumptions, therefore, to present a discussion based on the inclusion of children with disabilities in the school environment. The research is relevant because we consider the need to reassess the practices, methods and laws that guarantee opportunities and access to children at school, and to analyze how the training of teachers who work with this process is carried out. In Brazil, significant changes with regard to opportunities and guarantees for students at school, and it is also known that the teacher has an important role in the education of these children. In this way, it is necessary to adopt practices that include and guarantee the permanence of students with special needs in school, since education must be of quality and is a right of all. The general objective of the work is to know the situation of the inclusive school, its reflections and assumptions. Its specific objectives are: to disagree about the history of special education in Brazil; talk about special educational needs; reflection on integration and inclusion in school. For the composition of this study, qualitative bibliographical research was carried out, in order to develop a work committed to the current reality of public schools, thus, we are based on contemporary authors, in order to develop a cohesive work and committed to the current reality. To support the theoretical foundation, we rely on studies by Belther (2017); Law guidelines and bases of national education; Freitas (2016); Borges and Pains (2016); Camargo (2017); Lakatos and Marconi (2001). Finally, in view of all the investigation, we found that inclusion is a broad movement, which takes into account not only the bearer of special educational needs, but also considering individual differences, rights and duties of citizens, and it is necessary to research and we discussed about the subject, where it is necessary that the professors become aware of their important role in this process.

Keywords: conjuncture; school; inclusive.

1 INTRODUÇÃO

Conhecer e compreender a educação inclusiva é de suma importância, pois se está trabalhando com seres humanos, que possuem sentimentos diferenciados, que desejam

conhecer, aprender, e vem de lugares algumas vezes desconhecidos e possuem histórias de vida e bagagem cultural, social e econômica distintas uns dos outros.

Dessa forma, abordar a temática da educação inclusiva e suas particularidades é de suma importância, e para tanto se faz necessário conhecer as particularidades de cada indivíduo, analisar o seu cotidiano assim como a sociedade onde o mesmo está inserido, além de reconhecer os novos métodos para melhorar a relação existente entre discente e docente dentro da escola e própria comunidade. O ato de conhecimento leva o indivíduo aos caminhos e surpresas, aos porquês que permitem identificar o seu próprio eu, e finalmente, analisar se combina com o seu pensamento e/ou se é simplesmente repetidor de ideias, pensamentos e teorias sobre as quais não se tem domínio e firmeza para se concluir algo.

No dia a dia, somos bombardeados por uma imensa quantidade de informações positivas e negativas ao meio social, elas chegam seja por meio de pessoas ou por meio da mídia, novas tecnologias são lançadas no mercado, descobertas nas diversas áreas da saúde e educação, inovações que contribuem, na qualidade vida de milhares de pessoas, influenciando direta e indiretamente a objetividade e a subjetividade dessas pessoas.

Nas salas dos professores de nosso país, ouve-se falar da angústia e preocupação de incluir de forma verdadeira e eficaz a criança deficiente. O ensino escolar brasileiro tem diante de si o grande desafio de encontrar reais soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições escolares, e o que deveria ser de forma natural, tranquila, vem ocorrendo de modo frustrante, coibindo a criança deficiente de estar no seu lugar de direito. Apesar da resistência, cresce a adesão de redes de ensino, de escolas e de professores, de pais e de instituições dedicadas à inclusão de pessoas com deficiência, o que denota o efetivo dessas novas experiências e, ao mesmo tempo, motiva questionamentos.

Diante dos pressupostos, este estudo busca responder a seguinte indagação: Qual a conjuntura da escola inclusiva, suas reflexões e pressupostos? E buscar responder os objetivos propostos. O objetivo geral é conhecer a conjuntura da escola inclusiva, suas reflexões e pressupostos, e os objetivos específicos são: discorrer sobre o histórico da educação especial no Brasil; falar sobre as necessidades educativas especiais; refletir sobre integração e a inclusão na escola.

Para a composição deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, a fim de desenvolver um trabalho comprometido com a realidade atual das escolas públicas, assim, nos baseamos em autores a fim de se desenvolver um trabalho coeso e comprometido com a realidade atual. Portanto, se faz necessário procurar possíveis e reais

soluções para essa problemática, e buscar respostas concretas, na tentativa de incluirmos verdadeiramente os alunos deficientes no âmbito escolar.

O artigo está organizado em: introdução, fundamentação teórica com os subtópicos sobre a trajetória da educação especial no Brasil, necessidades educativas especiais. O terceiro e quarto capítulo falam sobre a metodologia e os resultados e discussões. E em seguida, as considerações finais e as referências bibliográficas.

2 DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Conjeturar a respeito da trajetória da educação especial no Brasil é de grande importância, visto que “o que fazer” com indivíduos especiais, por anos foi uma questão de exclusão social e o questionamento de como incluir na sociedade os portadores de necessidades especiais é uma inquietação do passado e que se arrasta até os dias atuais.

2.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

De acordo com as pesquisas históricas, é na antiguidade que aparecem os principais relatos pertinentes às práticas sociais essas vinculadas às pessoas com deficiências. Uma das práticas principais desse momento, relaciona-se a condenação à morte, isto porque, a nobreza, que continha o poder na época, “descartava” as pessoas que não estavam aptas para trabalhar (BELTHER, 2017, p.4).

Segundo Belther (2017), não existem muitos registros de pessoas com deficiências na origem da humanidade. Acreditava-se, que as pessoas com algum tipo de deficiência deveriam ser abandonadas, pois nesse período a sobrevivência estava ligada às habilidades individuais.

É importante mencionar uma das leis que regula a educação inclusiva no Brasil surgiram em 1988 com a publicação da carta magna da nação, a constituição federal de 1988, no artigo 205 cita que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida 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. (BRASIL, 1988, p. 89).

A luta da minoria por direitos básicos de cidadania ocorre há diversos anos, leis que regulam o direito à educação inclusiva, por exemplo, são alguns passos positivos voltados à integração dado pelo poder público às pessoas com necessidade especiais, neste capítulo iremos elencar algumas leis regularizadoras voltadas à inclusão dos indivíduos com deficiência na

educação.

No ano de 1990 a Lei nº 8.069 artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) evoca o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1990, p. 25). A mesma vem corroborar de forma efetiva o atendimento das crianças com deficiências no ensino regular.

A Constituição Federal no artigo 3º, inciso IV estabelece que é dever “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e no artigo 206, inciso I reafirma o direito a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e no artigo 208 tem como um dos princípios para o ensino garantir como dever do Estado a oferta a todo o cidadão no território nacional ter atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1989 com a lei nº 7.853/89 dispõe em favor a educação inclusiva definindo ao ato de recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir matrícula de estudantes com deficiência em cursos ou em qualquer nível de ensino em escolas públicas ou privadas, implicando ao infrator uma multa e previsão variando entre um a quatros anos.

Sobre as leis de inclusão de maneira cronológica, no ano de 1994 com a Declaração de Salamanca, na cidade espanhola Salamanca, surgem movimentos em defesa da inclusão que visava à democratização do acesso à educação onde as recomendações e propostas da Declaração eram norteadas pelos seguintes princípios: Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos.

Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais; a escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola; o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças. (UNESCO).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, artigo 59, indica: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação (Lei nº 12.796, de 2013) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/89 definindo a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis da educação e enfatiza o ensino regular como atuação complementar da educação especial.

No ano de 2001 a Lei nº 10.172 surge o Plano Nacional de Educação onde o objetivo principal é:

[...] a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como instituições específicas e outras. Instituições específicas (BRASIL, 2001, p. 80)

O local de atendimento de indivíduos com necessidades especiais o artigo 5º cita que:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais, da própria escola ou em outra escola de ensino regular de turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou Municípios. (BRASIL, 2009, p. 1)

Em 2002 com a Resolução CNE/CPnº1/2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica definiram que as instituições de ensino superior devem organizar a grade curricular voltada à formação docente dando a devida atenção à diversidade contemplando os conhecimentos em relação aos alunos com necessidade educacionais especiais.

Existe um grande reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão, determinando que esta linguagem seja difundida como parte integrante na formação do curso de formação de docentes, através da Lei nº 10.436/2002.

Em 2009 com a Resolução Nº. 4 CNE/CEB no artigo 5º é instituídos diretrizes operacionais voltadas ao atendimento especializado na Educação Básica tendo em turno invertido da escolarização o atendimento especializado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais no próprio estabelecimento de ensino, sendo que este atendimento, também pode ser realizado em centros de atendimento educacional público e em instituições comunitárias, filantrópicas sem fins lucrativos.

2.2 NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

É necessário que os profissionais da educação questionem alguns pontos, para compreender que a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais em sua comunidade escolar, depende de como essas são analisadas, diante disso, é importante destacar que:

A convivência de todas as crianças, capazes e menos incapazes fornece uma experiência enriquecedora e promove a compreensão e a ajuda mútua. De novo a educação moral se liga com a dimensão afetiva. A empatia com os mais fracos é um dos impulsos da ação da solidariedade que reforça em idades posteriores por

convicções morais mais racionais (BRASIL, 2006, p. 8).

Dessa forma, é importante que a sociedade perceba que os indivíduos com necessidades educativas especiais requerem uma atenção diferenciada, por parte dos professores e da escola e, não criar as dificuldades na execução de atividades com esses alunos, criando-se barreiras e gerando mais problemáticas. É necessário criar condições e oportunidades para que os alunos sejam estimulados e possam se desenvolver.

Sendo assim, entende-se que:

A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente de maneira incondicional, nas classes do ensino regular, alunos ditos normais com alunos deficientes ou não, que apresentam necessidades educativas especiais. A inclusão beneficia a todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver. (BRASIL, 1999, p.38)

A partir desta ideia compreendemos que as necessidades educativas especiais se tornam um termo abrangente, que implica não apenas a alunos com deficiências profundas, mas, todos aqueles que, ao longo da vida, possam vir a ter necessidade de apoio. Freitas (2006, p. 05.) discute que o “conceito de inclusão escolar vinculado à relevância da valorização da diversidade”.

A Educação Especial nasceu a partir de um molde clínico, modelo muito criticado, onde os médicos foram quem pensaram para a obrigação da inserção dos indivíduos com deficiência no ambiente escolar. Onde esses passaram por “[...] testes psicométricos, que definiam as práticas escolares para esses indivíduos. (FERNANDES, 1999 *apud* OLIVEIRA; PAIVA; OLIVEIRA, 2016, p. 3).

Devemos sempre buscar assegurar o direito à igualdade de oportunidades educacionais, assim, é necessário que todas as ações que apontem para a inclusão da pessoa com necessidades especiais no ensino regular, sejam bem planejadas e estruturadas, para que os direitos dessa pessoa sejam respeitados. Conforme afirma Borges e Paini em que explicam que “A inclusão de pessoas com necessidades especiais tem sido alvo de grandes reflexões, debates e discussões, e mesmo em meio a tantas políticas públicas inclusivas ainda se pretende responder à exclusão [...]” (Borges; Paini, 2016, p. 6).

Diante dos pressupostos, observamos o processo de integração, o qual cita:

A integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica em reciprocidade. E sob enfoque escolar processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. Sob o

enfoque psicossocial, a integração representa, portanto, uma via de mão dupla, envolvendo os portadores de deficiência e a comunidade das pessoas consideradas normais (BRASIL, 1994 p. 18).

Percebe-se que a inclusão é fundamental, e existe a necessidade de se pensar em um modelo educacional que contemple a inclusão de novos alunos com necessidades específicas, assim entendemos que temos de ir muito além de simples recursos didáticos na escola. Há também a necessidade de se ter educadores verdadeiramente capacitados a atender de forma mais abrangente a diversidade educacional existente na população escolar.

Para Camargo (2017) a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos e é uma prática social que está presente no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem.

Assim, entendemos que a inclusão passa a se constituir como um movimento que visa à transformação da sociedade, em um debate acerca da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais tem levado a muita discussão e levantado algumas polêmicas.

3 METODOLOGIA

Para este estudo buscamos uma pesquisa bibliográfica da produção científica de cunho qualitativo. Para Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica consiste em um levantamento de dados através de obras já devidamente publicadas em livros, revistas, publicações virtuais e impressas escritas, e tem por objetivo expor o investigador ao contato com obras de relevância em relação ao assunto que o cientista deseja explorar.

[...] a investigação em documentos internos [da organização] ou externos [governamentais, de organizações não governamentais ou instituições de pesquisa, dentre outras]. É uma técnica utilizada tanto em pesquisa quantitativa como qualitativa (ZANELLA, 2009 p 124).

Para obter os resultados e respostas acerca da problematização, a qual indaga: Qual é a conjuntura da escola inclusiva, suas reflexões e pressupostos? E buscar responder o objetivo geral para conhecer a conjuntura da escola inclusiva, suas reflexões e pressupostos, e os objetivos específicos que são: discorrer sobre o histórico da educação especial no Brasil; falar sobre as necessidades educativas especiais; refletir sobre integração e a inclusão na escola.

Diante da conjuntura, esse embasamento subsidiou os pressupostos que nortearam a direção para enfim refletirmos sobre o tema proposto. Portanto, precisamos destacar os nossos

resultados e discussões em relação a esta pesquisa, e dessa forma corroborar com a pesquisa científica.

É importante salientar que o procedimento metodológico defende a liberdade no diagnóstico de se movimentar por diversas portas na busca do conhecimento, permitindo adotar diferentes atitudes no transcorrer do movimento, não forçando atribuir apenas uma resposta a respeito do objeto.

O percurso percorrido para conjecturar este estudo seguiu um cronograma, visando estabelecer a previsão do tempo cogente para decorrer de uma etapa a outra. Nesse sentido, buscamos a escolha do tema e essa etapa foi primordial, pois se definiu a abordagem do trabalho. Inicialmente, fizemos a revisão literária e neste processo, verificaram-se quais os materiais existentes que abordam o assunto. Posteriormente, sucedeu a coleta de dados em que ocorreu a pesquisa na íntegra, onde se estabeleceu os pressupostos para alcançar os resultados. Para a redação do trabalho, buscou-se a sistematização dos dados obtidos, de acordo com as regras e referências da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), além de se posicionar de acordo com as cláusulas e orientações da instituição. A sistematização de todo processo metodológico foi desenvolvida em uma sequência de etapas, as quais corroboram para a efetivação e subsidiaram o conjunto da obra.

Para a escolha do tema, preocupou-se em tratar de uma temática que persiste em apresentar lacunas entre os educadores e educadoras, portanto, responde a indagação do problema e os objetivos propostos apresentados neste estudo.

Na revisão da literatura, (fase do processo em que se congregam as fontes de pesquisa), ofereceram embasamento teórico para o trabalho que dialoga com os textos, buscando os conceitos para o tema, através dos autores selecionados. Durante a pesquisa, foram encontrados 100 autores que tratam da temática, onde foram inicialmente 10 deles, os quais corroboraram para o fundamento deste estudo.

É importante salientar que durante este percurso, buscaram-se teóricos que orientassem as questões técnicas para a elaboração deste estudo e os pressupostos para a coleta de dados. O processo seguinte da revisão literária foi a análise de materiais, na busca de elementos que subsidiaram os discursos, para o contexto da pesquisa. Esse levantamento de informações confabulou para corroborar com a pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscamos neste trabalho abordar a inclusão escolar, assim como compreender o que são deficiências, algumas leis que garantem melhorias para os indivíduos, e percebeu-se que a temática nos fez pensar profundamente sobre o mundo em que vivemos. Aprender é uma ação humana individual, e são as diferentes ideias, opiniões e níveis de compreensão que enriquecem o processo de aprendizagem sempre reconhecendo e valorizando as diferenças.

A Educação Inclusiva representa uma aposta pela igualdade e a não discriminação ao garantir para todos, igualmente, o ingresso educacional, no sentido de participar e de ser igual no tocante aos deveres e direitos, diminuindo diferenças e contribuindo para a eliminação de preconceitos. Esse é um processo que se desenvolverá a partir de desafios a fim de satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos os educandos em escolas de ensino regular.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço escolar precisa se transformar em um local onde os alunos com deficiências possam desenvolver a sua autoconfiança para que possam falar sobre suas necessidades de maneira independente, sem que outra pessoa diga isso por elas, construindo um futuro dentro de suas ocupações sociais, juntamente com seus colegas, e os profissionais da educação assim como a família.

A resposta educativa à diversidade e à igualdade em educação é, sem dúvida, um dos desafios mais importantes da atualidade. Tornar a inclusão algo concreto, é realmente um grande desafio, pois diz respeito a mudar a concepção de sociedade, humanística, de educação e de escolas, mudanças essas que não são tão simples e fáceis já que as pessoas beneficiadas foram historicamente injustiçadas, marginalizadas e excluídas da sociedade.

Percebemos então que a inclusão é um movimento amplo, que leva em conta não apenas o portador de necessidades educativas especiais, mas considerando também às diferenças individuais, direitos e deveres dos cidadãos, e faz-se necessário pesquisar e discutir sobre o assunto, onde é preciso que os professores, se conscientizem de seu importante papel neste processo.

REFERÊNCIAS

BELTHER, Josilda Maria. **Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BORGES, Marilene Lanci; PAINI, Leonor Dias. **A educação inclusiva: em busca de**

ressignificar a prática pedagógica. Universidade Estadual de Maringá – UEM. 2016.

Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_marilenelanciborgessenra.pdf. Acesso em: 10 Outubro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Institui as Diretrizes e Base para a Educação Nacional. <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/leis-ordinarias/legislacao-1/leis-ordinarias/1996>> acesso em 15 de outubro de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Ensaio Pedagógico.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>>. Acesso em Outubro de 2021.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlances e desenlances.** Ciência. Educ., Bauru, v. 23, nº 1, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001. Acesso em: 20 de Outubro de 2021.

FREITAS, Flaviane Peloso Molina Et Al. **A formação do gestor escolar e o conceito de inclusão no Programa “Educação inclusiva: Direito à diversidade”.** Espacios. Vol. 37 (Nº 33) Año 2016. Pág. 8.

OLIVEIRA, Amanda Ravenna Vieira de; PAIVA, Amon Evangelista dos Anjos; OLIVEIRA, Wilson Pereira Gomes de. **As políticas de inclusão empreendidas pelo Ministério da Educação – MEC no período de 2008 a 2015.** Disponível em: <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/includere> acesso em 20 de Outubro de 2021.

RODRIGUES, Olga M. P. R. CAPELLINI, Vera L. M. F. SANTOS, Danielle A. N.

Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva:

reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unesp/unespead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf>. Acesso em: 17 de Outubro de 2021.

AVALIAÇÃO ESCOLAR: AMPLA VISÃO DO GESTOR EDUCACIONAL

Nadja Simone Gomes da Silva⁵⁷

Neuma Sandra Gomes Pereira⁵⁸

RESUMO

O objetivo deste artigo é dissertar sobre os pressupostos da avaliação escolar e a visão do gestor educacional. Dessa forma, este trabalho acadêmico surge a partir das reflexões a respeito da avaliação escolar e sua importância para a tomada de decisões concernentes ao processo de ensino e aprendizagem. Os estudos possuem relevância visto que é importante destacar que a avaliação quando idealizada pode contribuir para uma educação de qualidade e deve ser um ponto de apoio para a gestão escolar, no intuito de formular ações eficazes para a melhoria da educação. Os pressupostos de um estudo minucioso apresentam contribuições para a apreensão e a resolução de um problema, para tanto, surge o seguinte problema: a avaliação escolar fornece ao gestor educacional uma ampla visão sobre o processo de aprendizagem dos alunos? O objetivo geral do trabalho foi: dissertar sobre os pressupostos da avaliação escolar e a visão do gestor educacional. E como objetivos específicos: debater sobre a importância da avaliação; discorrer sobre a avaliação escolar e o processo de aprendizagem. Para o alcance dos objetivos propostos deste estudo, foi adotada a pesquisa bibliográfica com a abordagem qualitativa. Utilizamos as pesquisas teóricas de Libâneo (1994), Coelho (2013), Sant'Anna (2002), Luckesi (2003), Hoffmann (2003), Oliveira (2003). É válido enfatizar que a pesquisa científica fornece frutos sobre problemas que afligem a sociedade. Portanto, é de suma importância a discussão sobre avaliação escolar e a visão do gestor educacional. É importante salientar que para a mudança de modelo da avaliação escolar, o professor passe por uma formação acadêmica apropriada, a qual encaixe uma meditação acerca dos princípios e metodologias, a partir dessa ideia, desenvolver novas formas de avaliar estudantes.

Palavras-chave: avaliação escolar; ampla; visão; gestor; educacional.

⁵⁷ Graduada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba; Graduada em Pedagogia pela Universidade Veiga de Almeida (UVA); Especialista em Gestão Escolar (FECR). E-mail: nadjasimoneg@hotmail.com

⁵⁸ Graduada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Graduada em Pedagogia pela Universidade Veiga de Almeida. E-mail: neumasandra@hotmail.com

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss the assumptions of school evaluation and the vision of the educational manager. Thus, this academic work arises from reflections on school evaluation and its importance for decision-making concerning the teaching and learning process. The studies are relevant since it is important to highlight that the evaluation, when idealized, can contribute to quality education and should be a point of support for school management, in order to formulate effective actions to improve education. The assumptions of a detailed study presents contributions to the apprehension and resolution of a problem, therefore, the following problem arises: does school evaluation provide the educational manager with a broad view of the students' learning process? The general objective of the work was: to discuss the assumptions of school evaluation and the vision of the educational manager. And as specific objectives: to discuss the importance of evaluation; discuss school evaluation and the learning process. In order to reach the proposed objectives of this study, bibliographical research with a qualitative approach was adopted. We used the theoretical researches of Libâneo (1994), Coelho (2013), Sant'Anna (2002), Luckesi (2003), Hoffmann (2003), Oliveira (2003). It is worth emphasizing that scientific research bears fruit on problems that afflict society. Therefore, it is extremely important to discuss school evaluation and the vision of the educational manager. It is important to point out that, in order to change the model of school evaluation, the teacher undergoes an appropriate academic training, which incorporates a meditation on the principles and methodologies, based on this idea, to develop new ways of evaluating students.

Keywords: school assessment; broad; vision; manager; educational.

1 INTRODUÇÃO

O procedimento avaliativo do processo de aprendizagem desempenhada na conjuntura escolar e no âmbito da sala de aula não devem ser classificatórios, mas, sim acontecer de maneira continuada, com a finalidade de comportar apreciações qualitativas do avanço dos estudantes. Para tanto, a avaliação deve contemplar princípios que forneçam dados reais ao propósito do aprendizado e do efeito do ensino e da aprendizagem efetivado pela instituição escolar.

É importante salientar que todos os envolvidos na gestão escolar como direção,

coordenação pedagógica, professores, entre outros, precisam garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e nesse contexto, desenvolver o processo avaliativo que permita conferir se os objetivos propostos no plano foram alcançados, portanto, se os alunos efetivamente aprenderam e no tempo determinado.

Diante dos pressupostos, salienta-se que o professor desenvolva avaliações que possam perceber se os estudantes compreenderam o conteúdo aplicado. Dessa forma, o docente deve aplicar os instrumentos mais adequados, os quais busquem um panorama situacional do processo de ensino e aprendizagem.

Após todo o processo avaliativo, a gestão poderá organizar os dados apresentados, os quais permitirão analisar o desempenho dos educandos e das turmas por bimestre, semestre e todo o ano letivo. Para esse acompanhamento, faz-se necessário um planejamento específico referente à avaliação escolar, onde se fornecerá à gestão, uma ampla visão educacional sobre a avaliação dos alunos, portanto, da ação de ensino e aprendizagem.

Diante a conjuntura, surge a seguinte indagação: a avaliação escolar fornece ao gestor educacional uma ampla visão sobre o processo de aprendizagem dos alunos? Para o alcance dessa interrogação, propõe-se o objetivo geral: dissertar sobre os pressupostos da avaliação escolar e a visão do gestor educacional. Os específicos são: debater sobre a importância da avaliação; discorrer sobre a avaliação escolar e o processo de aprendizagem.

Para tanto, este trabalho acadêmico nasce a partir da reflexão sobre avaliação escolar e sua importância para ampla visão do gestor educacional. Para o alcance dos objetivos propostos deste estudo, foi adotada a pesquisa bibliográfica.

O artigo está dividido em 05 partes: primeiro capítulo, apresenta a introdução do trabalho com uma explanação inicial sobre a avaliação escolar e a sua importância para o gestor educacional. O segundo capítulo é o desenvolvimento teórico com os subtópicos: a avaliação no diagnóstico da situação educacional, a importância da avaliação para a gestão escolar, a avaliação escolar e o processo de aprendizagem. O terceiro capítulo explica a metodologia e o quarto, apresenta os resultados e discussão. Por fim, temos as considerações finais com as referências bibliográficas.

2 DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

2.1 A AVALIAÇÃO NO DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação é um dos meios mais efetivos para entender um dado. É preciso avaliar para poder tomar decisões, especialmente no meio educacional. A associação entre a avaliação e o aprendizado é um fato inegável, pois é através do processo avaliativo, que o professor e a gestão podem tomar algum tipo de decisão, esses têm em mãos dados fornecidos pelo contexto.

No entanto, é preciso refletir sobre o procedimento avaliativo.

Ressalte-se, no entanto, que a prática avaliativa é muito complexa, requer grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos. O avaliador deve fazer questionamentos como: Por quê? O que? E como avaliar para obter resultados satisfatórios. (JESUS, 2016, p. 2).

É importante salientar que a avaliação educacional não pode ser apenas o período da verificação, dos testes ou provas, mas um procedimento ininterrupto, o qual precisa ocorrer diariamente, tendo em vista à correção das falhas e apontamentos do caminho a ser percorrido, o qual alcançará os objetivos propostos no plano de ensino. Nessa conjuntura, a gestão escolar, terá dados específicos para tomadas de decisões futuras, sobre o andamento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. “É possível perceber que todos os responsáveis pela aprendizagem: pais, sistema de ensino, educadores, Estado e alunos, têm sua atenção voltada para a promoção”. (JESUS, 2016, p. 5).

Para Luckesi (2003), o sistema educacional se preocupa nos percentuais de aprovação e reprovação dos estudantes, enquanto os pais e responsáveis se preocupam no avanço dos anos escolares de seus filhos, sem refletir que os professores utilizam processos avaliativos que ameaçam, assustam os estudantes, onde deveriam utilizar meios que os motivem a aprender.

Segundo Hoffmann (2003), o princípio avaliativo deve ser movido pela reflexão modificada para a ação. A qual deve impulsionar para novas reflexões. Portanto, essa meditação deve apontar a trajetória para a edificação do conhecimento especificado no plano de ação, no projeto Político Pedagógico (PPP) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante dos pressupostos, entende-se que:

A avaliação é processual e formativa, ela vai acontecendo momento após momento é uma busca constante do conhecer com o que e com quem está trabalhando. Entende-se então que, a avaliação da aprendizagem deve ser um processo contínuo, ligado à formação de educandos, capaz de reestruturar conhecimentos sedimentados, esse é o verdadeiro sentido da avaliação. Infelizmente o que se observa nas escolas ainda é a utilização de métodos avaliativos que classificam os alunos e não os conduz a construir saberes. (JESUS, 2016, p. 8)

A citação acima nos remete a pensar numa proposta avaliativa que aponte o melhoramento da aprendizagem distante de um julgamento. Vale destacar, que o professor deve

refletir sobre as qualidades que os estudantes apresentam. Para tanto, o docente precisa desenvolver uma metodologia de avaliação que observe a pluralidade de saberes existentes na sala de aula, dessa forma, desenvolver métodos avaliativos que procurem perceber os diferentes saberes.

2.2 AVALIAÇÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Hoffmann (2010) disserta que o processo avaliativo educacional é confuso, complexo, dessa forma, não funciona como deveria. Portanto, não basta criticar o ato avaliativo sem demonstrar um novo paradigma que beneficie todos os estudantes. Para tanto, torna-se essencial que o professor tenha a consciência de como a avaliação é necessária e ao mesmo tempo, exige cuidados e estudos da prática docente conforme Lima trata:

É preciso fazer o professor compreender que avaliar dar nota, fazer provas, fazer registros dessas notas são significados atribuídos a uma análise de desempenho e julgamento de resultados; o que inclui a medida de capacidade e apreciação de um todo, de um trabalho, que reúne a relação aluno/professor. Nesta unidade pretende-se analisar o real significado de avaliação propondo uma reflexão sobre o formato avaliativo comumente praticado nos processos ensino aprendizagem. (LIMA, 2010, p. 7)

A autora deixa claro que a partir da avaliação da aprendizagem do aluno, o professor ou a gestão escolar, pode tomar decisões que melhoram a qualidade do ensino. Para tanto, “a observação visa investigar, informalmente, as características individuais e grupais dos alunos, tendo em vista identificar fatores que influenciam a aprendizagem e o estudo das matérias e, na medida do possível, modificá-los”. (LIBÂNEO, 1994, p. 214).

Segundo Hoffmann (2000), avaliar nesse novo modelo é refletir sobre o acompanhamento constante do docente, e este necessita oferecer ao educando a construção de verdades formuladas e reformuladas.

Segundo Libâneo (1994), o docente é intercessor do procedimento de ensino-aprendizagem e não é o transmissor dos conhecimentos. Quando ele avalia o aluno, precisa atentar-se à avaliação, não com a intenção de atribuir notas, aprovar ou reprovar, mas como ponto de tomadas de decisões alusivo ao processo educativo.

É importante salientar que para a mudança de paradigma da avaliação escolar, o professor passa por uma formação acadêmica adequada, a qual proporciona uma reflexão acerca dos preceitos e metodologias, a partir dessa ideia, desenvolver novas formas para avaliar.

Diante dos pressupostos, vale destacar que o método avaliativo é componente complementar do processo de ensino e aprendizagem, o qual certifica ao estudante e a escola as tomadas de decisões para o progresso da qualidade e melhoria da educação.

Para Libâneo (1994), o procedimento da avaliação precisa ser ininterrupto, e necessita acontecer nos mais distintos períodos das tarefas educativas. Para tanto, um dos papéis da avaliação é compreender se os objetivos foram atingidos e nomeados para o conteúdo aplicado e para que este procedimento ocorra, são imprescindíveis buscar instrumentos e métodos de investigação apropriados.

Com o não alcance dos objetivos, sejam geral ou específicos, o professor deve refletir sobre quais recursos, quais métodos, quais procedimentos avaliativos devem ser aplicados para que ocorra uma aprendizagem qualitativa dos estudantes.

Segundo Oliveira (2003), o procedimento avaliativo, é um processo indispensável à comprovação do que o estudante aprendeu, como também fornece elementos ao trabalho do professor, dessa forma, fornece uma direção para qualificar a ação de ensino e aprendizagem de maneira a considerar o procedimento metodológico para o aprendizado eficaz.

Diante das perspectivas, percebe-se a importância da avaliação para o processo educativo, o qual tem por condição gerar, perante os que fazem parte, períodos de reflexão a propósito do exercício e oferecer oportunidade de transformações na direção do ensino e da aprendizagem. A avaliação dá a direção do trabalho docente, proporcionando ao estudante de maneira aberta.

Partido das dimensões apresentadas destaca-se que a Gestão Educacional deve se traduzir em uma ação dinamizadora que possibilite a integração das dimensões política, pedagógica e administrativo-financeira da gestão escolar, a fim de estimular a renovação e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, visando garantir a formação integral do (a) cidadão (ã).

É preciso entender que:

O processo de construção/apropriação do conhecimento na sala de aula é mediado pelo professor e inicialmente o que mais importa é, antes de apresentar qualquer novo conteúdo escolar, que o professor busque as concepções prévias dos alunos para que nelas possa ancorar o processo de seu ensino. Então, primeiramente, o professor pergunta o que os alunos já conhecem sobre o tema, quais os fatos a ele relacionado se qual a linguagem já conhecida, para depois apresentar o assunto novo, sempre relacionado com as representações que o aluno manifestou.[...] (MELO; BASTOS, 2012, p. 193).

É importante salientar que muitos docentes não sabem como avaliar o aluno, portanto, quando aplicada a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, pode causar medo e

transformar o procedimento no desastre, onde não se chegar a nenhum lugar, pois o principal objetivo da avaliação é entender se os objetivos propostos no plano foram atingidos.

Para tanto:

A avaliação do rendimento do aluno tem sido uma preocupação constante dos professores, pois faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino, e ainda porque o progresso alcançado pelos alunos reflete a eficácia do ensino. Nesse sentido, o rendimento do aluno reflete o trabalho desenvolvido em classe pelo professor, uma vez que, ao avaliar os alunos, o professor está também avaliando seu próprio trabalho. [...]. (MELO; BASTOS, 2012, p. 183).

Diante da citação, podemos definir que o procedimento de avaliação da ação de ensino e aprendizagem, pensando de forma ampla, precisa acontecer de formatos diversos, utilizando diversos instrumentos. Assim sendo, “[...] em lugar de exaltarmos os malefícios da prova em favor de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: “se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo”. (MELO; BASTOS, 2012, p. 183). Diante das perspectivas, é necessário criar novos direcionamentos sobre a técnica de avaliação na conjuntura educacional.

3 METODOLOGIA

O trabalho em questão caracteriza-se em uma pesquisa bibliográfica com a abordagem qualitativa sobre como a avaliação escolar proporciona uma ampla visão ao professor permitindo uma análise das suas propostas didáticas adotadas com as turmas com o intuito de perceber o que está dando certo e também, o que não está.

A avaliação escolar contribui para que novas estratégias na sala de aula sejam criadas alinhadas com as necessidades individuais de cada estudante, corroborando para o aprendizado e desenvolvimento de cada um.

No campo metodológico, a nossa abordagem foi do tipo bibliográfica porque objetivamos a revisão completa sobre os aportes teóricos que existem sobre o tema. A pesquisa com os autores nos proporcionou diferentes concepções sobre a avaliação escolar e as suas contribuições para a gestão educacional.

O estudo qualitativo tornou-se fundamental para a discussão desta pesquisa visto que de acordo com Chizzotti:

O termo qualitativo implica uma partilha densa, com pessoas, fatos e locais que contribui objetos de pesquisa, para extrair desse convívio o significado visível e

latente de caráter investigativo deixa os entrevistados pensarem livremente sobre o tema em questão, possibilitando ao pesquisador fazer uma análise do objeto de estudo a partir dos dados coletados entre os profissionais. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Desse modo, percebemos o quanto a utilização de dados qualitativos neste estudo encontra sua justificativa na capacidade de possibilitar a apreensão das múltiplas facetas dos estudos sobre a avaliação escolar em sua forma genuína e aprofundada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conclui-se neste estudo que a avaliação quando sistematizada pode cooperar para uma educação de qualidade, pois é um ponto de contribuição para a gestão escolar, e ainda direcionam tomadas de decisões para a melhoria da educação. É válido enfatizar que é imprescindível que aconteça uma transformação no modelo da avaliação escolar, a qual tenha o intuito de fornecer subsídios para uma prática pedagógica efetiva.

Percebeu-se que após o processo avaliativo eficiente, capaz de alcançar os objetivos propostos das atividades, a gestão poderá sistematizar as informações apresentadas, para avaliar a atuação dos estudantes e das turmas, por bimestre, semestre e ano. Partindo desses pressupostos, a gestão formulará ações para uma educação de qualidade. Para esse procedimento, se faz indispensável um programa específico, referente à avaliação escolar, onde se equipara a gestão sobre a questão educacional.

Destaca-se que as alterações com relação à avaliação do ensino-aprendizagem, uma vez internalizadas, modificam estruturalmente a escola e a sala de aula; decorrem a demandar estudos a propósito de novos entendimentos sobre a aprendizagem em todos os campos de conhecimento.

Cabe ao docente respeitar os momentos e conhecimentos dos estudantes, adquirindo uma maneira ativa, mas não diretora, incluso o ensino como uma configuração de estudar, interagindo com ele e abrindo ambiente para atividades letivo/cooperativas, favorecendo a assimilação de conhecimento expressivo. Foi refletido que o método avaliativo, é uma ação necessária à comprovação do que o aluno assimilou, como também provê subsídios ao trabalho do educador, portanto, municia um comando para coordenar a ação de ensino e aprendizagem de forma a meditar sobre o procedimento metodológico para o aprendizado dinâmico.

Diante das perspectivas, percebe-se a importância da avaliação para o processo educativo, o qual tem por condição gerar, perante os que fazem parte, períodos de reflexão a propósito do exercício e oferecer oportunidade de transformações na direção do ensino e da

aprendizagem. A avaliação dá a direção do trabalho docente, proporcionando ao estudante de maneira aberta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi exposto e considerando todas as dimensões apresentadas destaca-se que a Gestão Educacional deve se traduzir em uma ação dinamizadora que possibilite a integração das dimensões política, pedagógica e administrativo-financeira da gestão escolar, a fim de estimular a renovação e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, visando garantir a formação integral do (a) cidadão (ã).

Isto justifica a necessidade do fortalecimento do professor, da colaboração entre o corpo docente, da busca de apoio e participação da família e demais integrantes da equipe escolar nas discussões e decisões a respeito de novas formas de se avaliar e buscar práticas educativas menos voltadas para a competição e mais direcionadas para a participação.

Enfim, a avaliação da aprendizagem se bem direcionada, traz melhoramentos para o processo educacional da escola, como também o aprimoramento do aprendizado dos educadores. Assim sendo, a que a avaliação procura adjudicar, analisar e corrigir o aprendizado do estudante, do docente e do sistema educacional. Ainda, a ação avaliativa necessita ser abordada pela ideia da ação, a qual impulsiona para novas ponderações.

Durante a elaboração deste trabalho, foram realizadas pesquisas bibliográficas que muito contribuíram para a aquisição de uma base teórica que pudesse ser conjugada juntamente com a prática que os professores já possuíam, servindo até mesmo como fonte de informações para futuras pesquisas, podendo assim, contribuir de forma significativa no esclarecimento de possíveis dúvidas no que se refere ao processo avaliativo da aprendizagem.

Toda a problemática da avaliação da aprendizagem se configura diferentemente ao longo dos tempos entre mudanças e permanências de mitos que historicamente foram construídos tiveram sua origem na primeira modernidade com o nascimento da própria instituição escolar.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como tratá-las?**. Artmed Editora, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

COELHO, Diana Teresa. **Dificuldades de aprendizagem específicas**. Porto: Areal Editores, 2013.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 32ª Edição. Porto Alegre: Medição, 2003.

JESUS, Tatiane Rosa Santos de. **Avaliação da aprendizagem: uma abordagem crítica**. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_04-1.pdf. Acesso em: 09 de agosto de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Laudelina Miguel Dos Santos. **O professor PDDE e os desafios da Escola pública Curitiba Paranaense. Produção didática- pedagógica**. Paraná. Universidade Federal do Paraná, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15ª Edição. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, Édina Souza de; BASTOS, Wagner Gonçalves. **Avaliação escolar como processo de conhecimento**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, G. P. de. **Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos**. Disponível em: www.campus.oei.org. Acesso em 10 de agosto de 2022.

À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO E O PAPEL DO PROFESSOR

Neuma Sandra Gomes Pereira⁵⁹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar a inclusão de crianças com autismo e o papel do professor na rede regular de ensino foi o objetivo do trabalho acadêmico em questão. No tocante aos objetivos específicos, temos: explicar o contexto do professor frente à inclusão alunos em idade infantil com autismo; aferir quais os desafios no ambiente escolar com crianças autista e o papel do professor. O trabalho é relevante porque, no século XXI, os princípios da inclusão são contundentemente potencializados para poder enfrentar o quadro de exclusão educacional presenciado em inúmeras escolas brasileiras. Portanto, conhecer o alunado autista para ajudá-los no processo de aprendizagem vai fazer grande diferença na vida destes alunos. Percebe-se que para realizar a sustentação de um estudante autista em sala de aula é uma tarefa bastante delicada, pois, num primeiro momento, se coloca enquanto um grande desafio para o professor lidar com este público. O presente artigo apresenta uma metodologia de pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Conclui-se que as intervenções na realidade educacional que dê conta de trabalhar o desenvolvimento cognitivo do aluno autista contém importante potencial interventivo que pode ajudar a se produzir resultados efetivos e positivos a curto, médio e longo prazo porque demandaria de forma mais harmônica e coesa a intervenção pedagógica dos professores com este público: alunos autistas.

Palavras-chave: inclusão; autismo; ensino; papel; professor.

ABSTRACT

The present work has a general objective to investigate the inclusion of children with autism and the role of the teacher in the regular teaching network was the objective of the academic work in question. With regard to the specific objectives, we have: to explain the teacher's context in relation to the inclusion of children with autism; assess the challenges in the school environment with autistic children and the role of the teacher. The work is relevant because, in

⁵⁹ Graduada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Graduada em Pedagogia pela Universidade Veiga de Almeida. E-mail: neumasandra@hotmail.com

the 21st century, the principles of inclusion are strongly enhanced in order to face the situation of educational exclusion witnessed in numerous Brazilian schools. Therefore, knowing the autistic students to help them in the learning process will make a big difference in the lives of students. Realizing that supporting an autistic student in the classroom is a very delicate task, since, at first, it poses a great challenge for the teacher to deal with this public. This article presents a bibliographic research methodology with a qualitative approach. We conclude that the interventions in the educational reality that take care of the cognitive development of the autistic student contain important interventional potential that can help to produce effective and positive results in the short, medium and long term because it would demand a more harmonious and cohesive pedagogical intervention. of teachers with this audience: autistic students.

Keywords: inclusion; autism; teaching; paper; teacher.

1 INTRODUÇÃO

A busca por uma educação igualitária é tema recorrente no atual contexto educacional, principalmente quando se refere à inclusão de crianças com deficiência em escolas de ensino regular. Apesar da ampla discussão em torno dessa temática, ainda há uma série de limitações quanto à prática da inclusão e o papel do professor, para que o mesmo esteja preparado para lidar com as dificuldades provindas do ensino voltado para a criança com deficiência.

Quando falamos sobre a inclusão da criança com autismo na escola de ensino regular, devemos pensar também no professor, pois este deve estar preparado para receber os alunos com deficiência, sem fazer distinção, comparação ou até a exclusão dos mesmos.

Diante disso, este artigo apresenta como problemática: qual o papel do professor frente à inclusão escolar de crianças com autismo? Neste trabalho, o professor é visto como mediador no processo inclusivo é ele quem promove o contato inicial da criança com a sala de aula e é o responsável por incluí-lo nas atividades com toda a turma.

Com base nessa problemática, o presente artigo tem como objetivo investigar o papel do professor frente à inclusão da criança com autismo na rede regular de ensino. No tocante aos objetivos específicos, destacam-se os seguintes: explanar o contexto do professor frente à inclusão alunos em idade infantil com autismo; aferir quais os desafios no ambiente escolar com crianças autista e o papel do professor.

O trabalho desenvolvido artigo justifica-se a partir de nossas inquietações sobre o desenvolvimento da relação professor-aluno e de ensino-aprendizagem que venham promover

a inclusão de crianças com autismo na realidade educacional do ensino regular, mostrando-se que é possível romper os obstáculos que se interpõe para o impedimento desta realização.

A importância da presente pesquisa para a academia, especificamente para o curso de mestrado em ciências da educação, dar-se-á pela contribuição que este estudo vem a cooperar com a produção literária e científica sobre a temática do autismo na escola, sobretudo na rede pública de ensino. Do ponto subjetivo, o desenvolvimento deste trabalho além de suprir uma curiosidade criada durante o curso, representa uma nova oportunidade de desenvolver e aprimorar conhecimentos técnicos, de análise, síntese, comunicação, possibilitando maior justaposição da autora nesta área de seu interesse.

O trabalho está dividido em 5 seções: introdução, referencial teórico com os tópicos intitulados “O professor frente ao aluno na inclusão de crianças com autismo” e “Os desafios no ambiente escolar com crianças autista e o papel do professor”; metodologia; resultados e discussões; considerações finais; referências bibliográficas.

2 DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Ao se falar de inclusão de crianças com autismo na escola de educação regular, faz-se necessário discorrer também sobre o professor, já que este, em muitas ocasiões, não se encontra preparado para trabalhar com os alunos autistas. Dessa forma, apresenta-se a seguir a discussão sobre o papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo e o desafio escolar.

2.1 O PROFESSOR FRENTE AO ALUNO NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

O termo Autismo é de origem grega que significa “próprio” ou “de si mesmo”, e é utilizado para denominar comportamentos humanos voltados para o próprio indivíduo.

Portanto:

[...] permanece em seu mundo interior como um meio de fugir dos estímulos que a cerca no mundo externo. Outro motivo para o autista permanecer em seu universo interior é o fato de que, em geral, o autista sente dificuldade em se relacionar e em se comunicar com outras pessoas uma vez que ele não usa a fala como meio de comunicação. Não se comunicando com outras pessoas acaba passando a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, criado por ela e que não se interage fora dele (PRAÇA, 2011, p.25).

Em 1906, o termo autismo foi utilizado pela primeira vez na literatura psiquiátrica, porém só passou a ser reconhecido no ano de 1912, quando Eugene Bleuler, utilizou para descrever um sintoma de esquizofrenia, o qual definiu como sendo uma “fuga da realidade” onde a criança parecia optar por não interagir com outras pessoas. Algum tempo depois essa palavra foi utilizada por dois psiquiatras: Léo Kanner e Hans Asperger para dar nomes aos sintomas diagnosticados em seus pacientes.

Desde a década de 60 no século XX, o autismo foi considerado um transtorno de origem biológica que compromete o sistema nervoso, supostamente causado pela interrupção do desenvolvimento de células do sistema límbico do cérebro.

Mello caracteriza a tríade de dificuldades que seriam as manifestações comuns causadas pelo autismo, são elas:

Dificuldade de comunicação - caracterizada pela dificuldade em utilizar sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal. Dificuldade de sociabilização - este é o ponto crucial no autismo e o mais fácil de gerar falsas interpretações. Dificuldade no uso da imaginação - se caracteriza por rigidez e inflexibilidade e se estende às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança. Exemplo: comportamentos obsessivos e ritualísticos. (MELLO, 2004, P. 114-115)

Pereira, Riesgo e Wagner (2008) discutem que somando-se aos sintomas principais apresentados anteriormente, as crianças com autismo frequentemente apresentam distúrbios comportamentais graves, como automutilação e agressividade em resposta às exigências do ambiente, além de sensibilidade anormal a estímulos sensoriais.

Galdino (2011) assegura que o autismo diferente de muitas outras doenças ou distúrbios, traz consigo muita complexidade, pois, quase nada se sabe sobre suas causas. Ele é determinado apenas por conta de mínimos sintomas e características que vão surgindo ao longo do tempo. Como ainda não há total clareza a respeito do autismo, muitos cientistas e estudiosos de todo o mundo tentam buscar esses fatores causadores do mesmo.

Nunes (2011) afirma que muitos professores que atuam nas escolas demonstram medo e até não aceitam a inclusão que está acontecendo em todo sistema educacional. Portanto:

A formação do professor interfere diretamente na prática docente; A formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.25)

É fundamental construir uma base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo, que tenham uma formação básica centrada nos aspectos inclusivos ou específica para o autismo;

tornar a sala de aula um ambiente inclusivo; desenvolver atividades que condizem com o grau de desenvolvimento da criança, adotando metodologias específicas e que surtam efeito.

A educação inclusiva requer um período de transição, não que esta transição seja percebida como significativa, mas ela requer algumas alterações de ordem técnica e organizacional, além da necessidade do desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos que consistem em um processo complexo de mudança com clara política orientada pelo princípio da inclusão (DUK, 2006).

A construção pedagógica da escola inclusiva requer cuidados constantes da legislação, conforme coloca Costa (1998), onde explica que ainda existe parcela da população de portadores de deficiência bastante prejudicada e que provavelmente, em um primeiro momento, não conseguirá ser beneficiada com a chamada inclusão.

2.2 OS DESAFIOS NO AMBIENTE ESCOLAR COM CRIANÇAS AUTISTA E O PAPEL DO PROFESSOR

No século XXI os princípios da inclusão são contundentemente potencializados para poder enfrentar o quadro de exclusão educacional presenciado em inúmeras escolas brasileiras, o que não que não permite afirmar que já se tenha resolvido todos os obstáculos e resistências, mas as dimensões estão delimitadas e, até mesmo, assumidas pelo conjunto da sociedade brasileira (ROSSETO, 2004).

Ao percorrer a construção de um sistema educacional e profissional inclusivo, o Brasil se responsabiliza com a perspectiva da inclusão, modificando as políticas e as práticas em ações concretas para garantir o pleno acesso à educação e ao mercado de trabalho, “de forma que todas as pessoas possam estar em uma sala de aula e estar aprendendo a fim de poder participar efetivamente do mercado de trabalho e assim se tornar cidadãos conscientes de seu potencial” (ROSSETO, 2004, p. 168).

A atualidade educacional marcada pelo prisma da inclusão deve ser tratada através de uma “reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas e nas empresas de modo que essas possam responder à diversidade” (Neto, 2018, p.10), sendo esta uma abordagem humanística e democrática que perspectiva o sujeito e suas particularidades, tendo como finalidade o crescimento global de todos os estudantes.

Deste modo:

A educação inclusiva nasce, portanto, como uma orientação educacional que visa

promover os direitos dos grupos sociais historicamente excluídos dos sistemas educacionais (por isso, hoje, a Universidade Aberta existe em inúmeros países). As bases da educação inclusiva encontram-se firmadas no princípio da inclusão, a partir do qual as escolas devem acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais (FERREIRA, 2012, p. 146).

A educação inclusiva vem se portando como uma alternativa que contempla a educação regular e, ao mesmo tempo, estimula esta última a uma abertura democratizada que preze por inserir todos os grupos sociais que no passado foram marginalizados, estigmatizados e excluídos.

O princípio da inclusão, na sua plenitude, é o ponto central no condicionamento socioeducacional, onde as escolas constroem estruturas físicas, pedagógicas e didáticas para dar conta do desenvolvimento do alunado na sua condição global, formando-os enquanto cidadãos (DENARI, 2018).

Quando se analisa a questão da inclusão no cenário escolar com a presença de alunos autista, concorda-se com Guaderer (2011) quando ele afirma que a inclusão desses alunos se coloca como um desafio que potencializa de diversas maneiras (positiva ou negativa) a fragilidade e o despreparo que a escola tem para lidar com uma temática tão inquietante como é a que estamos debatendo neste artigo.

Por sua vez, o autor supracitado aborda a grande preocupação que deve existir em relação à falta de preparo ou lentidão na formação de professores para trabalhar com alunos especiais, que, neste caso, são alunos autistas, o que potencializa negativamente o processo de ensino-aprendizagem do público em questão (MORAIS, 2012).

Diante disto, percebe-se que a discussão até então realizada anuncia imperativos que impõe a maior preparação dos professores que carecem de formação ajustada para trabalhar pedagogicamente com estes estudantes e saber lidar com os mesmos de forma a se promover um processo de ensino de qualidade para eles, até porque os mesmos não só devem ser apenas matriculados, mas ter os seus direitos garantidos, o que se traduz no acesso a uma educação de qualidade (MENEZES, 2012).

Portanto, é essencial conhecer o alunado autista para ajudá-los no processo de aprendizagem por conta da grande diferença que irá fazer na vida destes alunos, que, muitas vezes, sofrem preconceitos ou discriminações devido às suas peculiaridades dentro do ambiente escolar, haja vista que o próprio ambiente não consegue e nem, muito menos, ousa-se a se enquadrar à realidade que se coloca com a inserção dos alunos autistas na modalidade de ensino regular (MORGADO, 2011).

No contexto das atuais condições da educação brasileira não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem que ao menos tenha apoio especializado disponível dentro do quadro de funcionários da escola, que possa oferecer aos professores dessas classes, orientação e assistência para que eles tenham melhores condições de escolarizar este público (SANT'ANA, 2010).

Segundo Menezes (2012) o que se espera da realidade escolar é que o corpo docente esteja (teórico e praticamente) preparado para o trabalho com a inclusão educacional. De acordo com Morgado (2011, p. 33), espera-se que “com a educação inclusiva sejam abandonadas definitivamente as barreiras celetistas de aprendizagem” e que o meio social se adapte ao aluno incluído ao invés de buscar que o estudante se adapte à sociedade.

Dessa forma, pode-se afirmar que a ampliação e continuidade dos cursos de capacitação são indispensáveis para a preparação dos educadores – agentes que atuam diretamente no processo de inclusão social. Investimentos em tecnologias e em materiais didáticos não devem ser descartados dentro deste novo contexto escolar (SANT'ANA, 2008).

Porém, é válido atentar que não há uma “receita pronta” para como o professor deva agir frente aos problemas que podem ocorrer na dinâmica escolar diária, onde, portanto, são necessárias leituras sobre a educação inclusiva e o público com que trabalha em sala de aula, levando em conta as particularidades no contexto escolar em que está inserido para não se desviar e construir um foco errado e daí prejudicar a aprendizagem dos alunos autista (BATISTA, 2002).

Percebe-se que contribuir para a permanência de um estudante autista em sala de aula é uma tarefa bastante delicada, pois, num primeiro momento, se coloca enquanto um grande desafio para o professor lidar com este público, uma vez que muitos indivíduos os enxergam como pessoas difíceis de estabelecer relações, implicando em problemas no desdobramento de uma aula, por exemplo, (REVIÈRE, 2008).

No entanto, é preciso abolir com este preconceito e tomar, enquanto proposta pedagógica, outra visão acerca dessas crianças. O que importa “é criar estratégias para que os professores que trabalham com esta realidade despertem a atenção para esse público” (LIMA, 2011, p.40).

Walter (2010) afirma que frente à realidade de sala de aula que tenham alunos com autismo, devem-se indicar atividades fundamentadas na importância que tem para o estudante, uma vez que o autista tem traços típicos fortes, sobretudo no que é concernente aos seus interesses.

O papel do educador dentro do processo formativo do aluno autista é algo que não se pode dispensar, até por conta de ele ser um sujeito social que pode estimular na criança seu relacionamento social mediante ações pedagógicas que estejam pautadas com os seus interesses no cotidiano de sala de aula.

Deste modo, a utilização de jogos didáticos pode surtir efeito positivo no processo de aprendizagem, devido ser um aspecto importante para complementar no ensino de um autista. Porém, cabe destacar que é preciso que o professor se informe antes com os pais e verifique se os respectivos responsáveis trazem alguma informação dos médicos da criança para que se estabeleça uma relação professor – aluno eminentemente consciente (WINDHOLZ, 2011).

Pode-se dizer que é imprescindível que se realize atividades lúdico-pedagógicas muito longas, por conta da criança autista pode vir se entediar facilmente. Além do mais, é importante destacar que o tempo do aluno com autismo é diferente do restante das crianças do ensino regular, o que precisa ser respeitado. Portanto, os professores devem propor e implantar no seu processo didático atividades que estimulem o pensamento lógico do público citado (WINDHOLZ, 2011).

Entende-se que isso pode ser realizado na realidade escolar do local pesquisado mediante determinado jogo ou outra ação lúdica que seja de responsabilidade porque estimula o raciocínio lógico dos estudantes autista. Por outro lado, deve-se lembrar de que cada estudante tem a sua temporalidade específica e cabe ao professor saber se relacionar.

É imprescindível que a elaboração do planejamento leve em consideração atividades que façam a criança autista sentir-se bem para que o convívio da sala seja algo que o estimule, mesmo com tarefas simples, mas que demonstrem a ele o quanto é capaz de realizar (WALTER, 2010).

Conforme Orrú (2009) a educação de uma criança autista tende a ser uma experiência que impõe ao educador uma organização pedagógica que se direcione ao desenvolvimento de suas habilidades e competências cotidianamente. Sendo assim, no processo de inclusão escolar é importante perfilar as diferenças dos educandos perante sua escolarização, bem como buscar a participação e o avanço de todos, para que assim trabalhe-se em conjunto com novas práticas pedagógicas.

Verifica-se que por não ter uma sala específica para atender crianças com algum tipo de problema de ordem subjetiva podemos dizer que passa a existir no cotidiano escolar a disponibilidade de serviço destinado às crianças com deficiências, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de forma precária, ou insuficiente para atender esta demanda (BELIZÁRIO FILHO, 2010).

Entende-se que para a criança com autismo é de fundamental importância frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mesmo que seja pouco, pois se entende que os recursos e o atendimento individualizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) são importantes para desenvolver diferentes habilidades, tal qual favorece o seu desenvolvimento nas diferentes áreas do ensino comum.

3 METODOLOGIA

Este artigo tem como metodologia a pesquisa qualitativa. De acordo com, Günther (2008, p. 205) a “utilização da pesquisa qualitativa permite alcançar mais informações”, haja vista que se compõe a partir do levantamento de conteúdos sobre o objeto, aprofundamento bibliográfico da área, observação como fonte de captura da realidade social.

A pesquisa qualitativa estrutura metodologicamente o trabalho acadêmico permitindo partir de questões extensas que vão sendo esmiuçadas no transcorrer da investigação, uma vez que se pode, todavia, ser direcionado mediante distintos percursos de averiguação do tema pesquisado.

O perfil adotado foi à pesquisa exploratória, pois proporciona uma maior proximidade com a realidade do objeto de estudo investigado. Portanto, ela é uma pesquisa que visa, através dos métodos e dos critérios, oferecer informações e orientar a formulação das hipóteses do estudo. Ela visa à descoberta dos fenômenos ou a explicação daqueles que não eram aceitos, mesmo com as evidências apresentadas, uma vez que este tipo de pesquisa é demonstrável através dos estudos de caso, pois eles evidenciam a constatação de fenômenos na realidade dos sujeitos averiguados (RAUPP, 2003).

Utilizou-se a revisão bibliográfica. Para tanto, ela se projeta e permitiu ampliar a compreensão do tema deste artigo ao ponto de permitir uma articulação de informações que serviram de base para a edificação da investigação proposta. Portanto, sua finalidade foi mapear, levantar e debater a temática em questão, tendo como direção sua problemática e seus objetivos expostos em seções posteriores deste projeto.

Diante dos pressupostos, buscou-se o material bibliográfico nos seguintes bancos de pesquisa: Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do portal Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google

Acadêmico. A revisão bibliográfica foi desenvolvida mediante seleção de trabalhos que se alinharam com o título deste trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão bibliográfica permitiu que fosse realizado um levantamento de produções científicas que tratavam do tema abordado na presente pesquisa: o papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo.

É comum que alguns professores apresentem uma série de concepções sobre o assunto, onde se consumam nas dificuldades que ocorrem no contexto de ensino-aprendizagem. Compreende-se que isto é revestido por um padrão comportamental dos docentes que se traduz, direta e indiretamente, na frase: “não fui preparado para trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais” (SANT’ANA, 2010, p. 40).

Além disso, com os estudos teóricos pôde-se obter uma análise da realidade da educação inclusiva dentro do ensino regular, mostrando sua realidade a partir de um dos pilares centrais do processo de escolarização: os professores que vivenciam esta realidade cotidianamente.

Portanto, a concepção do corpo docente das escolas que têm alunos autistas precisa estar alinhada com as demandas cognitivas desse alunado, pois caso contrário estará sendo estabelecido um ensino desconectado com suas realidades, acarretando mais em prejuízos do que propriamente em benefícios.

Neste sentido, pôde-se perceber que o professorado deve ter habilidade para saber lidar profissional, social e pedagogicamente com as dificuldades do público-alvo que são encontradas ao trabalhar a didática no cotidiano escolar marcado pela presença do aluno autista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do desenvolvimento dos estudos para a escrita deste trabalho compreendemos é necessário que os docentes que trabalham diretamente com este público tenham semestralmente uma reunião de caráter formativa e de encaminhamento acerca de didáticas mais alinhadas entres os mesmos, isto sem deixar de lado as particularidades de cada turma, a fim de que se realize um processo de ensino de qualidade e condizente com as demandas curriculares.

Por outro lado, propõe-se que se realizem planejamentos de aulas para alunos autistas semestralmente, uma vez que isto é de vital importância para se ter um maior desempenho no

processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para que este alunado seja estimulado a conviver e interagir na realidade do ensino regular, já que eles fazem parte de turmas deste tipo de ensino.

Não podemos deixar de propor que se construa uma rotina de sala de atendimento especializado para atender crianças com autismo, contemplado as especificidades deste público e também demonstrando que os estabelecimentos de ensino devem ter espaços físicos para fazer escolarização de aluno que se adequam na educação especial, incentivando-os a frequentarem em horário oposto, por exemplo.

Conclui-se que a intervenção na realidade educacional que dê conta de trabalhar o desenvolvimento cognitivo do aluno autista, que proporcione um incremento que possa ajudar a se produzir resultados efetivos e positivos a curto, médio e longo prazo porque demandaria de forma mais harmônica e coesa a intervenção pedagógica dos professores com este público: alunos autistas.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, C. R., BOSA, C. e cols. **Autismo e Educação: reflexões e proposta de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BELIZÁRIO FILHO, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Volume 9. Fortaleza: UFC, 2010.
- COSTA, M. da P. R. Educação inclusiva In: MARQUEZINE, M. C. et al (org) . **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: UEL, 1998. p. 379-380.
- DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- FERREIRA, Windiz Brazão. **Educação Inclusiva**. IN____COSTA, Marcus Joelby Bezerra; RAMOS, Melissa Gusmão (Organizadores). **Diversidade e direitos humanos na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- MELLO, A. M. S. Rosde. **Autismo: Guia Prático**. Ed. 3ª. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE; 2004.
- MORAIS, Telma Liliana de Campos. **Modelo TEACCH: intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo**. 2012. Dissertação de Mestrado.
- MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Dissertação de Mestrado, UERJ, 2012.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR MEIO DA CULTURA DIGITAL: INTERAÇÕES SOCIAIS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Nadja Simone Gomes da Silva⁶⁰

RESUMO

Este artigo tem como propósito analisar a mediação da cultura digital para as interações sociais e os processos de aprendizado de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Os jovens da (EJA) que, na maioria das vezes, provêm de camadas populares, mesmo tendo uma participação mais limitada na sociedade de consumo, ao adquirirem smartphones estão entrando num campo de interações que contribuem para a socialização e a aprendizagem destes sujeitos. Isso evidencia, no contexto em questão, uma disposição e capacidade para interagir com diversos grupos na recepção, produção e disseminação de informações, comunicação e conhecimentos. As tecnologias digitais são abordadas, por um lado, à luz de teorias que enfatizam os benefícios da democratização do conhecimento, e, por outro lado, por teorias que analisam as vantagens e desvantagens, considerando riscos e incertezas. Em muitos casos, o uso dos smartphones não é potencializado, o que pode causar a exclusão digital dos alunos, isso ocorre, em muitos casos, devido à falta de formação e letramento digital por parte dos educadores, comprometendo a capacidade destes de desenvolver habilidades específicas para o ensino utilizando Tecnologias da Informação e Comunicação. Outro fator que compromete o uso desses recursos, na escola, com alunos da EJA é a falta de infraestrutura de suporte à conexão online para otimizar a mediação pedagógica escolar, limitando o acesso a conhecimentos em diversas áreas.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; cultura digital; interações sociais e aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to analyze the mediation of digital culture for social interactions and learning processes of Youth and Adult Education students. Young people from the (EJA) who, in most

⁶⁰ Graduada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Graduada em Pedagogia pela Universidade Veiga de Almeida (UVA); Especialista em Gestão Escolar (FECR). E-mail: nadjasimoneg@hotmail.com

cases, come from popular classes, despite having a more limited participation in consumer society, when purchasing smartphones are entering a field of interactions that contribute to the socialization and learning of these subjects. This highlights, in the context in question, a willingness and ability to interact with different groups in the reception, production and dissemination of information, communication and knowledge. Digital technologies are approached, on the one hand, in the light of theories that emphasize the benefits of the democratization of knowledge, and, on the other hand, by theories that analyze the advantages and disadvantages, considering risks and uncertainties. In many cases, the use of smartphones is not potentiated, which can cause digital exclusion among students. This occurs, in many cases, due to a lack of training and digital literacy on the part of educators, compromising their ability to develop specific skills for teaching using Information and Communication Technologies. Another factor that compromises the use of these resources, at school, with EJA students is the lack of infrastructure to support online connection to optimize school pedagogical mediation, limiting access to knowledge in different areas.

Keywords: youth and adult education; digital culture; social interactions and learning.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é um seguimento que ainda enfrenta muito estigma, mesmo que já se tenha avançado no entendimento de que todo cidadão brasileiro tem o direito constitucional de usufruir da educação escolar. Para exercer esse direito, uma parcela de jovens, adultos e idosos busca os sistemas públicos de educação em todo o país, que oferecem oportunidades de escolarização por meio de cursos presenciais.

O reconhecimento da educação como um direito fundamental do cidadão brasileiro ainda não consegue proporcionar aos estudantes da EJA a igualdade de oportunidades em comparação com aqueles que puderam estudar na chamada "idade adequada", desfrutando de mais tempo no processo de aprendizagem e de condições favoráveis, como por exemplo, de uma cultura digital com direito a uma escola que conte com uma boa conectividade de internet e de professores capacitados para viabilizar uma educação por meio desse recurso digital.

É importante destacar que com a valorização das habilidades dos jovens e adultos, considerando os meios digitais é possível estabelecer um conjunto uniforme de produção e recepção de estímulos provenientes do mundo digital, na busca por conexão com outros jovens

e adultos que fazem parte da EJA. A escola não deve perder de vista a integração ao vasto universo das possibilidades online. Dispositivos móveis, como smartphones, que são acessíveis a alunos da EJA possibilitam a dissolução de distâncias físicas e a aproximação de espaços geográficos, permitindo que as pessoas explorem recursos de interação, compartilhamento e pesquisa detalhada no universo virtual, conforme seus objetivos individuais ou interesses coletivos.

Diante da atual conjuntura, surge a seguinte indagação: o uso de dispositivos ligados à internet pode favorecer interações sociais e processos de aprendizagem de alunos da EJA? Essa questão foi respondida com uma pesquisa bibliográfica que verificou a importância de uma cultura digital para a socialidade e aprendizagem destes alunos.

Para alcançar o que foi estabelecido para este estudo, estabeleceu-se como objetivo geral analisar a mediação da cultura digital para as interações sociais e os processos de aprendizado de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Já os objetivos específicos constaram de fazer uma revisão bibliográfica sobre o tema, sistematizar as leituras para a elaboração do presente artigo, mostrar a importância dos dispositivos móveis para potencializar a aprendizagem dos alunos da EJA.

A relevância deste tema se encontra no fato de discutir um meio que potencializa a aprendizagem e socialização de alunos da modalidade de ensino citada acima, considerando que estas particularidades constituídas em lugares, tempos e práticas específicas ajudam a construir propostas curriculares para o referido público, ou seja, inserir a cultura digital nas aulas da EJA.

Os resultados evidenciaram que a EJA é uma possibilidade de melhoria de vida para os alunos da EJA, e que o uso de dispositivos móveis potencializa tanto a sociabilidade quanto a aprendizagem destes estudantes, tais resultados foram alcançados metabolicamente por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa bibliográfica.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é muito importante para quem não conseguiu, por diversos motivos, concluir seus estudos na idade considerada adequada, dessa forma, tal modalidade de ensino deve ser compreendida no âmbito de uma sociedade caracterizada pela desigualdade, exclusão e negação de direitos sociais. Então, a EJA é um meio de incluir os sujeitos e, conseqüentemente, diminuir a desigualdade. De acordo com Machado (2009), desde a promulgação da Lei 9.394/96, a abordagem da EJA foi concebida com o intuito de desencadear ações que visam combater uma das formas mais graves de exclusão social que

consiste no analfabetismo.

Machado argumenta que a abordagem desse problema, considerado uma das piores formas de exclusão social, visa principalmente atenuar os índices alarmantes que evidenciam a ineficácia das políticas públicas. Além do combate ao analfabetismo, a abordagem da EJA, por meio de programas, projetos e ações contínuas ou compensatórias, tem como objetivo proporcionar aos jovens e adultos um acesso ampliado ao conhecimento sistematizado, especialmente àqueles que, em determinado momento, abandonaram a escola devido às circunstâncias sociais, de trabalho e de sobrevivência.

Essa preocupação com esses sujeitos, que precisam dessa modalidade de educação, consta nos documentos oficiais, como por exemplo, quando diz que é dever do Estado de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma vez que o artigo 4º, assegura o direito abrangente de jovens e adultos à educação, de caráter público, compulsório e gratuito

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; [...]; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Discutir sobre a EJA é abordar sobre os desafios destes estudantes, mas também falar das possibilidades que essa modalidade oferece, pois muitos sujeitos que estudam na EJA seguem seus estudos de forma profícua, mudando a vida de muitos indivíduos dentro da sociedade, o que corrobora a importância da EJA. Dessa forma, implica considerar a educação como um direito inerente e inquestionável, que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral do ser humano e na interpretação e expressão dos direitos e liberdades fundamentais.

Não se pode perder de vista o direito a uma educação completa e democrática, entretanto isso ainda não ocorre com tanta frequência, pois mesmo que o acesso às escolas seja facilitado, ainda há desafios para que a educação destinada a esses alunos seja de qualidade, ainda há muitos estigmas acerca dessa modalidade, há no senso comum uma concepção de que essa modalidade tem um valor menor do que outras modalidades de ensino. Diante destes desafios, é preciso que a luta continue para que se tenha acesso a uma escola pública, gratuita e de qualidade sem que seja interrompida e fragilizada pela descontinuidade das políticas públicas Furtado (2015). No enfrentamento das adversidades concretas, os indivíduos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) lançam suas estratégias para lidar com os desafios diários de uma

realidade marcada pela dicotomia entre a escolha de estudar ou a necessidade de trabalhar, registrando assim uma trajetória irregular na busca por educação e emprego. Esses são os sujeitos mais suscetíveis às oscilações entre frequentar ou deixar a escola, em meio a um complexo emaranhado de escolhas característico da vida nas camadas populares, carregada de ausências, urgências, incertezas, desejos e sonhos. Portanto, na EJA, buscam a oportunidade de retomar periodicamente seus estudos ou concluir etapas educacionais, simultaneamente a outras experiências que se somam a efetivação de sua condição como sujeitos com múltiplas necessidades.

Parte-se do princípio de que os jovens e adultos são agentes que constroem conhecimentos, experiências e significados por meio de suas vivências e interações com outros indivíduos, impulsionados por desejos e escolhas nem sempre totalmente conhecidos ou analisados, e por vezes, passam despercebidos. São sujeitos ativos no processo de relação com o mundo do conhecimento, abertos a descobertas, realizações e compartilhamentos. Compreender a identidade destes alunos, considerando sua posição social, econômica e sua formação relacional, torna-se relevante quando se busca estudar algo que esteja relacionado a eles como agentes sociais na construção e/ou resgate de sua condição como seres humanos, marcados por liberdade e dignidade (GROPPO, 2017).

Ao abordar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é essencial atribuir o papel de protagonistas aos seus participantes. Homens e mulheres trazem consigo narrativas de vida, experiências e desafios que influenciaram suas personalidades e perspectivas. Portanto, é imperativo transcender a mera consideração da escolaridade e contemplar o indivíduo em toda a sua complexidade. Antes de tudo, é necessário compreender efetivamente quem são esses estudantes da EJA. Nesse contexto, as reflexões de Miguel Arroyo merecem destaque:

Os adolescentes, jovens, adultos trabalhadores que vêm do trabalho para a educação não carregam apenas os valores, saberes, identidades de suas vivências pessoais de lutas por trabalho. Desde crianças são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades de classe trabalhadora. Das famílias trabalhadoras. Do pai trabalhador e da mãe trabalhadora que lhes passaramos valores do trabalho, de lutas por direitos. Há um traço marcante nas identidades coletivas dos jovens-adultos que lutam pela educação: sabem-se trabalhadores, trabalhadoras. Membros de famílias da classe trabalhadora, com experiências brutais de trabalho infantil e adolescente, à procura da titulação exigida para inserção no trabalho, submetidos a trabalhos informais ou rejeitados no trabalho formal porque sem titulação escolar. Tensas histórias de trabalhadores, de trabalhadoras de classe que caracterizam os jovens-adultos como coletivo desde a infância. (ARROYO, 2017, p. 69)

Na esteira dessa discussão, é interessante ressaltar que ao chegar à escola, esses estudantes precisam ser bem acolhidos e ter seus saberes prévios “aproveitados”, porque com

isso eles se sentem sujeitos pertencentes ao ambiente escolar, além de terem a aprendizagem facilitada, por ter como ponto de partida algo que eles já sabem.

3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS ENTRELAÇADAS AO PROCESSO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS AULAS DA EJA

O avanço das tecnologias digitais no século XXI, denominado como a "quarta revolução industrial", provocou uma profunda transformação na sociedade. Isso resultou em mudanças significativas nas formas de vida, trabalho e interação entre as pessoas, além de potencializar uma economia global mais integrada e sofisticada. Um exemplo notável é o impacto na área da medicina, que viabilizou o surgimento de especialidades como a telemedicina. Esta inovação tem desempenhado um papel muito importante na vida de todos e, conseqüentemente, na vida acadêmica dos estudantes, não sendo diferente com aqueles da EJA. ao possibilitar a emissão de laudos à distância.

Conforme destacado por Schwab (2016), essa abordagem tem propiciado o desenvolvimento de novas maneiras de incorporar e utilizar dispositivos capazes de monitorar diversos aspectos, como os níveis de atividade relacionados à produtividade, à saúde mental e ao bem-estar físico das pessoas, tanto em ambientes domésticos quanto profissionais.

Para que um indivíduo seja incluído digitalmente, não basta ter acesso a computadores conectados à Internet: é necessário que este esteja preparado para usar as tecnologias, não apenas no que tange à capacitação em informática, mas com uma educação que permita usufruir de seus recursos de maneira plena. Assim, para se ter uma Inclusão Digital, é preciso que tais conhecimentos façam sentido para os indivíduos, as informações sejam compreendidas e transformadas em conhecimentos novos, contribuindo conseqüentemente para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, no âmbito pessoal e profissional. (MORAIS, 2021, p. 59).

As tecnologias digitais desencadearam transformações significativas na indústria e na economia, influenciando os padrões de vida social, sobretudo no âmbito do mercado de trabalho. Essas mudanças possibilitaram a busca por um equilíbrio profissional, uma integração social mais harmoniosa e alterações na maneira como criamos, trocamos e distribuimos valores. Isso inclui a extração de subjetividades que nos auxiliam a refletir e reavaliar nosso futuro, ampliando os valores humanos, conforme destacado por Schwab (2016).

A revolução digital presenteou o mundo com a computação geral, impulsionando o desenvolvimento de softwares, computadores pessoais e uma interconexão global por meio de uma vasta infraestrutura digital. Isso permitiu a conexão de bilhões de dispositivos, tanto fixos quanto móveis, e a disseminação da internet em escala global, conforme enfatizado por Schwab

(2016). Levy (1999) busca conceituar essas interconexões, descrevendo o ciberespaço como um espaço de comunicação aberta que possibilita a socialização entre as pessoas, mesmo quando separadas geograficamente.

Conforme Santos (2019) destaca, o ciberespaço é um conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, simulando contextos do mundo físico das cidades, suas instituições e práticas individuais e coletivas ao longo da história humana.

As tecnologias digitais da informação e comunicação têm modificado a maneira como as pessoas trabalham e se comunicam, e na educação, são incorporadas tanto nas práticas dos professores quanto dos alunos. Com o objetivo de facilitar aprendizagens mais significativas, é crucial que essas tecnologias estejam cada vez mais integradas ao ambiente escolar, promovendo a alfabetização e o letramento digital. Isso contribui para uma maior inclusão digital na escola, alinhada, por exemplo, com a competência 5 da Base Nacional Comum Curricular.

Compreender, utilizar e criar Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9)

A BNCC deixa claro que não se pode mais desconsiderar as tecnologias educacionais em mundo tão conectado e os estudantes da EJA se encontram neste contexto de conectividade, cabendo aos professores sistematizarem o conhecimento que pode ser adquirido por meio dos dispositivos digitais, sobretudo, dos telefones celulares ligados à internet.

A rapidez com que se instaura a quarta revolução industrial viabilizou o processamento e a armazenagem de informações por meio das tecnologias digitais, as quais, de acordo com Schwab (2016), são marcadas por uma internet mais ubíqua e móvel. Essa evolução possibilita a redução dos custos de microssensores potentes, dotados de inteligência artificial e aprendizado automático, fundamentados em computadores, softwares, redes e uma miríade de aplicativos que simplificam a vida dos consumidores, aumentando sua produtividade.

Estes dispositivos, supostamente, capacitam os cidadãos, proporcionando-lhes maior habilidade e novas formas de expressar suas opiniões. “Isso quer dizer que passamos da massa receptora às redes interagentes no espaço e no ciberespaço (SANTOS, 2019). Entretanto, é importante esclarecer que o fato de utilizar smartphones ligados à internet não significa que haja aprendizado, esse é um recurso que deve ser utilizado como meio pedagógico pelos professores para potencializar os recursos que esses dispositivos oferecem.

4 O DIREITO À APRENDIZAGEM E AS INTERAÇÕES SOCIAIS

Conforme destacado anteriormente neste artigo, a abordagem da Educação de Jovens e Adultos (EJA) expande-se ao incorporar processos educativos que se desdobram em diversas dimensões, incluindo a do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do enfrentamento de problemas coletivos e da construção da cidadania, uma vez que a aprendizagem ocorre em qualquer fase da vida. Ressalta-se, portanto, que o objetivo de qualquer processo de educação é a aprendizagem defato, a qual pode mudar a vida dos sujeitos, no sentido de melhores oportunidades para esses sujeitos que já tiveram seus direitos educacionais comprometidos anteriormente. Em apoio a essa perspectiva, é relevante mencionar a contribuição de Laffin:

A aprendizagem é um direito da infância, mas também o é da idade adulta. É diferente afirmar que a Educação de Jovens e Adultos, mediante a sua oferta, de que se possa efetivar o direito à educação para “aqueles que não tiveram acesso a um direito já institucionalizado para a infância” do que uma oportunidade de escolarização na “idade própria”. (LAFFIN, 2018, p. 60)

É de grande relevância preservar o direito à educação, proporcionando oportunidades contínuas para os menos favorecidos no contexto da educação escolar e promovendo a aprendizagem ao longo da vida. Garantir a aprendizagem contínua não apenas envolve assegurar a responsabilidade pelo ensino, mas também certificar-se de que jovens, adultos e idosos envolvidos na Educação envolvidos nessa modalidade de ensino tenham acesso às melhores oportunidades em instituições educacionais de qualidade, onde profissionais competentes compreendam plenamente seus papéis como educadores.

A aprendizagem é um processo que se dá “ao longo da vida”, como sustenta a Unesco. Ele não sofre interrupções, mas não se dá de forma semelhante em todos os seres humanos. Cada um tem um tempo e um ritmo próprios. Procedimentos rígidos e homogêneos, que visam uniformizar a aprendizagem, prejudicam o desempenho do aprendiz. Isso vale tanto para a criança quanto para o adulto. (GADOTTI, 2014, p. 22)

Assim, torna-se necessários assegurar que os educadores que atuam na EJA estejam devidamente capacitados para atender às necessidades de seus estudantes, pois os estudantes dessa modalidade têm suas especificidades e, uma delas, é a carga de conhecimento que estes sujeitos trazem para a escola, dessa forma, é preciso que os docentes tenham capacidade de partir destes conhecimentos para inserir novas informações. Isso implica em reconhecer a diversidade de experiências e antecedentes desses alunos, ajustando suas metodologias e práticas pedagógicas de acordo com as particularidades dessa modalidade da educação básica.

Considerando essa prática pedagógica, os estudantes devem ser estimulados a participar das Interações sociais uma vez que essa interação promove a inclusão social. Nesse contexto, o ambiente escolar destinado à socialização do conhecimento, onde se desenrolam situações pedagógicas direcionadas à construção de aprendizado, facilita o encontro real entre os jovens.

Assim, é nesse cenário que se torna visível a integração dos smartphones pelos jovens e os recursos disponíveis nesses dispositivos que desempenham um papel na dinâmica de influências mútuas, estudos e compartilhamentos nos espaços escolares. Essas interações têm repercussões que podem transcender os limites físicos desse ambiente, impactando em outras esferas (GADOTTI, 2014).

Nessa ótica, o educador Freire (2015) enfatiza a importância de engajar-se no mundo, questioná-lo, adotar uma postura existencial que não se limite à mera adaptação, mas que envolva inserção consciente e intervenção, agindo como sujeitos autônomos capazes de compreender e transformar a realidade. Esse engajamento pode ocorrer pela conectividade, de forma responsável, por exemplo, a necessidade de problematizar, por meios digitais, questões ambientais e climáticas; em âmbito local, abordar a problemática da violência urbana; no contexto comunitário, discutir sobre infraestrutura; e, no ambiente escolar, explorar os espaços de participação nas decisões, são temas vibrantes e certamente relevantes para um diálogo propositivo.

Essa disposição para participar em processos que promovem o exercício da cidadania, o poder de envolvimento e a capacidade de tomar decisões diante dos desafios do mundo real deve ser constante e encorajadora. Tal engajamento resulta em benefícios coletivos, proporcionando uma inserção consciente e transformadora nos destinos do mundo, da comunidade e da escola.

No que diz respeito ao fenômeno da cultura digital, que redefine os padrões devida no tempo e no espaço social, a exploração desse fenômeno nem sempre é guiada por uma abordagem de pensamento crítico e responsável, resultando em situações diversas e inesperadas. A intensidade com que os jovens se lançam na exploração do mundo virtual, através de dispositivos digitais, desperta tanto curiosidade quanto preocupação em relação à falta de uma postura orientada para a reflexão crítica e a formação da consciência humana e ética.

Para a construção de experiências, conhecimentos e aprendizagens impulsionados pelo espírito de descoberta, torna-se essencial ativar a capacidade de pensar de forma crítica e agir na transformação de comportamentos e práticas existentes, estabelecendo uma presença distintiva em relação ao mundo, com autonomia e dignidade, tanto nas relações com os outros quanto consigo mesmo (CHARLOT, 2013).

Assim, os jovens, enquanto agentes sociais ativos na cultura digital, representam uma realidade que demanda uma interação social muito intensa sobre o que são capazes de impulsionar. Eles atuam como interagentes por meio de dispositivos móveis, contribuindo para a criação de novas formas de interação com outros indivíduos, conhecimentos e o mundo, tanto em proximidade quanto à distância. Isso resulta na reconfiguração de suas interações com os processos educativos na escola, especialmente a partir de abordagens de letramento ou multiletramento.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Portoalegre: Artmed, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FURTADO, Q. V. F. **Jovens na educação de jovens e adultos**: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2015.
- GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação de jovens e adultos**. 1ª ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana. 2014.
- GROPPO, L. A. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. In Desidades – **Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude** - número 14, ano 5, março 2017.
- LAFFIN, Maria Hermínia. F. Formação Inicial De Educadores No Campo Da Educação De Jovens E Adultos: espaço de direito e de disputas. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 53–71, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5228>. Acesso em: 20/12/2023.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 2ª ed. -São Paulo: Loyola, 1998.
- MACHADO. Moreira. (Org.). A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MORAIS, Ceres Germanna Braga. Inclusão Digital na Educação de Jovens e Adultos: um caminho para a humanização? **Revista: Omni. Sapi**. Mossoró, Rio Grande do Norte: 2021. v.1, n.1, p. 53-69, ago./nov. DOI: 10.29327/240437.1.1-4.

SANTOS, Herbert. F.; CARDOSO, Iseli. L. N. **Tecnologia e Cultura no Ensino de Química**. In: VOIGT (ORG.), C. L. O ensino de Química 1^a. ed. Ponta Grossa: Atenav. 1, 2019. Cap. 10, p. 119-135.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. Edipro.1^a ed, 2016. São Paulo.

**ANALISANDO OS NÍVEIS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA TURMA DO 1º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO
DE SÃO JOSÉ DOS RAMOS-PB**

Alana Michelle da Silva Costa
Erika de Fátima Guimarães Souto
Sionely Pereira da Silva
Rosilene Félix Mamedes

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização no Brasil é um tema que gera polêmicas, haja vistas que historicamente tem uma luta por manter os índices em acordo com as metas preconizadas por órgãos como UNESCO. Nesse sentido, muitos são os percalços encontrados ao longo desse processo, que atribuem para a defasagem no processo de alfabetização dentro de regularidade preconizada pela BNCC (2017) a má formação docente, a precarização da rede de ensino pública do país, e aos contextos sociais das famílias.

O trabalho dos professores que têm como principal tarefa iniciar, avançar ou consolidar a alfabetização é um desafio. Cobranças por melhora dos resultados aferidos pelas avaliações externas, cujo foco é o nível de alfabetização das crianças; ansiedade ou descaso por parte da família dos alunos e, principalmente, a nossa falta de preparo (professores) para tal tarefa, são alguns dentre outros fatores desse desafio. Desse modo, a contribuição da professora, doutora em educação e escritora mineira Magda Becker Soares, que desde a década de 1970 vem produzindo uma bibliografia indispensável para os profissionais da educação, tendo em vista o destaque que a alfabetização, área privilegiada nos textos da escritora, tem recebido nas recentes discussões, legislações, programas de governos e formação dos docentes.

A alfabetização é um processo de ensino dinâmico, causador de constantes debates e influenciado por frequentes atualizações – como por exemplo, a estipulação da idade ideal para a sua consolidação, as metodologias a serem privilegiadas e a necessária simultaneidade com o processo de letramento. Todos esses fatores provocam em nós docentes, a necessidade de se atualizar, ler, pesquisar a respeito de como se alfabetiza letrando, proposta, essa, defendida por Magda Soares. Tarefa complexa, tendo em vista os aspectos citados do desafio em que se desenha a alfabetização, além do restrito alcance da formação continuada na área entre o corpo docente designado para lecionar na educação infantil e no ciclo inicial de alfabetização no

ensino fundamental. Magda Soares defendia ainda que sim, é preciso ter vários métodos para alfabetizar, mas, sobretudo, como ensinar, o quê e para quem.

Diante dessa abordagem, este trabalho tem como objetivo contemplar os estudos feitos a partir do capítulo livro de Magda Soares Alfabetização a questão dos métodos com foco na temática “o efeito na regularidade da leitura e da escrita” (p.289)”

Nessa perspectiva, o efeito da regularidade sobre a leitura e a escrita trata da ortografia e do efeito de regularidade sobre a escrita e leitura de palavras no português brasileiro. A autora identifica que as regularidades e irregularidades da língua escrita trazem mais impacto para os processos de escrita do que de leitura em crianças em nível alfabético. Isso porque a norma ortográfica interfere menos no reconhecimento de palavras do que na sua produção. As crianças podem representar na escrita de palavras o uso de letras que correspondem aos fonemas (sons ouvidos), mas que não condizem com a regularidade ortográfica, como no exemplo da palavra “bruxa” (ao ler o fazem corretamente de forma não convencional, como “ bruxa”). A aprendizagem da escrita alfabética deve ser complementada pela aprendizagem das convenções ortográficas. No português brasileiro as relações fonema-grafema são classificadas como regulares, regulares contextuais e irregulares.

Este capítulo traz diferentes exemplos, por meio de quadros e tabelas, de casos de relações regulares e não regulares em nossa ortografia, apontando procedimentos de ensino que podem ajudar a aprendizagem das relações fonema- grafema, como é o caso também das contribuições do conhecimento morfológico das palavras, que podem facilitar o domínio da grafia correta das palavras.

O efeito da estrutura silábica sobre a escrita é o último tópico deste capítulo, apresentando exemplos dos padrões silábicos presentes no português e a frequência maior de sílabas com estrutura consoante-vogal, que aproxima nossa língua da transparência. Neste momento a autora traz relatos de pesquisas que atestam quais padrões silábicos são mais fáceis de aprender e acontecem primeiro nas crianças e como as estratégias de ensino adequadas podem contribuir nesse sentido.

Portanto, compreender o processo pedagógico que permeia a alfabetização de crianças é parte fundamental que compete ao professor, nesse sentido, ele precisa conhecer métodos e teorias que contribuam para o alfalettar das crianças, considerando as especificações de cada sujeito é o caminho a seguir, neste artigo visamos tratar do efeito do letramento e escrita dentro da regularidade a partir do método alfaletrar abordado por Soares (2020).

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL:

- Analisar a regularidade da leitura e da escrita na turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São José dos Ramos-PB.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar os níveis de leitura e escrita.
- Mapear os níveis de leitura e escrita.
- Propor uma intervenção a partir de uma atividade de leitura do livro “ O macaco e a mola”.

3 METODOLOGIA

A metodologia usada para alcançar os objetivos propostos neste artigo será a pesquisa ação, de acordo com Thiollent (2002, p.75 *apud* VASQUEZ e TONUZ, 2006, p.3), “com orientação metodológica da pesquisa ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro do ambiente escolar.

Para tanto, partimos da ideia de que esse processo se concretiza através de distintos modos de intervenções e de registros junto aos estudantes de experiências que nos possibilite analisar o objeto deste artigo, sempre respeitando cada sujeito e sua construção histórica, a comunidade onde a escola está inserida e avaliando todas as especificidades da turma na qual a pesquisa se dará.

Tomando como base a pesquisa ação, partiremos de uma observação analítica e diagnóstica do resultado de atividades de leitura e escrita, para alcançar esses resultados será ministrado uma oficina de leitura e escrita a partir da obra: O MACACO E A MOLA – SÔNIA JUNQUEIRA, o objetivo central do artigo é compreender o efeito da regularidade na leitura e na escrita no processo de alfabetização, para chegarmos no resultado organizamos uma sequência didática a partir da oficina de leitura e escrita que visa inserir os alunos nas práticas letradas, analisaremos e diagnosticamos os estágios e a leitura considerando o efeito da regularidade.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma das problemáticas encontradas na rede de ensino é a dificuldade na escrita e leitura por parte dos alunos do ensino fundamental, por isso a escola possui papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, se apropriando de práticas capazes de estimular a capacidade cognitiva e competências necessárias para torná-los leitores e escritores ativos.

A leitura e a escrita são práticas que requerem que o aluno adquira competências específicas para que possa se apropriar do conteúdo lido de forma a significá-lo e ressignificá-lo no seu dia a dia. Nesse sentido, a escola, considerada como um dos importantes locus de construção e apropriação de conhecimentos ora reproduzidos, ora criados, tem o compromisso de implementar e desenvolver atividades que coloquem o aluno diante de desafios impostos pela leitura e interpretação de um mundo letrado no qual está inserido. Os professores são os principais articuladores e promotores dessas práticas organizadas e planejadas de conhecimento e reconhecimento de um mundo letrado (RANGEL; MACHADO, 2012 p.2).

Através de um planejamento bem elaborado, que considere as várias possibilidades linguísticas que a linguagem pode proporcionar, é possível traçar estratégias efetivas e articuladas, capazes de expandir os caminhos da linguagem, trazendo significado e sentido para os alunos e possibilitando a compreensão dos mesmos. Vale salientar, que a aquisição da leitura e escrita também dependem de estímulos e motivação para o desenvolvimento do hábito de ler e escrever, por isso, a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula é imprescindível.

A criança quando está inserida em um ambiente motivador é capaz de significar a linguagem falada e escrita, pois um ambiente receptivo é propício para desenvolvimento de capacidades cognitivas, melhorando significativamente o seu desempenho na aquisição de habilidades linguísticas, gerando e testando hipóteses para a solidificação do seu conhecimento.

Tudo que as crianças precisam para dominar a linguagem falada, tanto para produzi-la por si mesmas quanto, mais fundamentalmente, para compreenderem sua utilização pelos outros, é ter a experiência de usar a linguagem em um ambiente significativo. As crianças aprendem facilmente sobre a linguagem falada, quando estão envolvidas em sua utilização, quando esta lhes faz sentido. E, da mesma forma, tentarão compreender a linguagem escrita se estiverem envolvidas em sua utilização, em situações onde esta lhes faz sentido e onde podem gerar e testar hipóteses (SOARES, 2016, p.39, *apud* SMITH, 1989).

A citação anterior deixa em evidência que aprender a ler e a escrever é algo natural e inerente ao ser humano, a criança aprende a escrita assim como aprende a falar, e para que isso aconteça é imprescindível que se tenha um ambiente onde seja estimulado a sua necessidade de se comunicar de forma significativa, ou seja, a criança se apropria do sistema alfabético de

escrita através de processos parecidos com a da apropriação sonora. Em contrapartida, há estudos que evidenciam que a linguagem escrita não é um processo natural, como é a fala, a fala é adquirida através do instinto, para isso basta que a criança esteja inserida em um ambiente favorável para a comunicação oral, fazendo com que a mesma seja estimulada, enquanto a escrita é uma visualização dos sons da fala. Sendo assim, a escrita alfabética pode ser desenvolvida, através de um processo de conversão de sons da fala em letras, essa conversão é caracterizada como um sistema de representações, e através desses sistemas é feita a decodificação da linguagem.

Na educação escolar a aquisição da língua escrita e falada podem ser influenciadas por fatores extrínsecos, como fatores culturais, econômicos e sociais, é uma ilusão pensar que os métodos de aprendizagem podem atuar sem sofrer a interferência desses fatores, os métodos são considerados procedimentos, com embasamentos teóricos que orientam a aprendizagem. Mas vale ressaltar que, a metodologia utilizada pelo professor para a alfabetização precisa considerar as situações de aprendizagem coletiva e o contexto no qual se está inserido. Ou seja, "métodos não constroem um processo linear, mas como consequência de muitos e vários fatores intervenientes, configuram-se como um processo de grande complexidade." (SOARES, 2016, p.51).

Um dos aspectos que podem dificultar a aprendizagem da criança é o caráter punitivo no qual os professores impõem em suas avaliações escritas, em vez de observarem o “erro” como um processo construtivo da linguagem, acabam desqualificando-os, é comum que os alunos em fase de alfabetização possuam dificuldades para identificar e escrever palavras mais complexas, podendo também sofrer o efeito da regularidade, durante esse período é necessário que o professor identifique quais estágios de desenvolvimento: pré-silábico, silábico e silábico-alfabético, que o aluno está inserido, para adotar a metodologia necessária para seu desenvolvimento.

Quando a criança se torna alfabética- quando foi compreendido o princípio alfabético, e, para ler ou escrever, avança para além da identificação progressiva, e em geral lenta, das correspondências entre fonemas e grafemas, passando a focalizar palavras, é a leitura que se torna mais fácil que a escrita. É que, ao se defrontar com as regularidades/irregularidades do sistema gráfico do português, o efeito da regularidade se manifesta de forma diferenciada, influenciando menos a leitura, que a escrita (SOARES, 2016, p. 290).

Diante de todas as dificuldades impostas pelo processo de alfabetização, o estímulo à leitura e à escrita é visto como uma alternativa capaz de melhorar o processo de ensino-

aprendizagem do aluno, auxiliando os mesmos a identificarem os sons e letras e ampliando sua capacidade cognitiva.

5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA EM SALA DE AULA

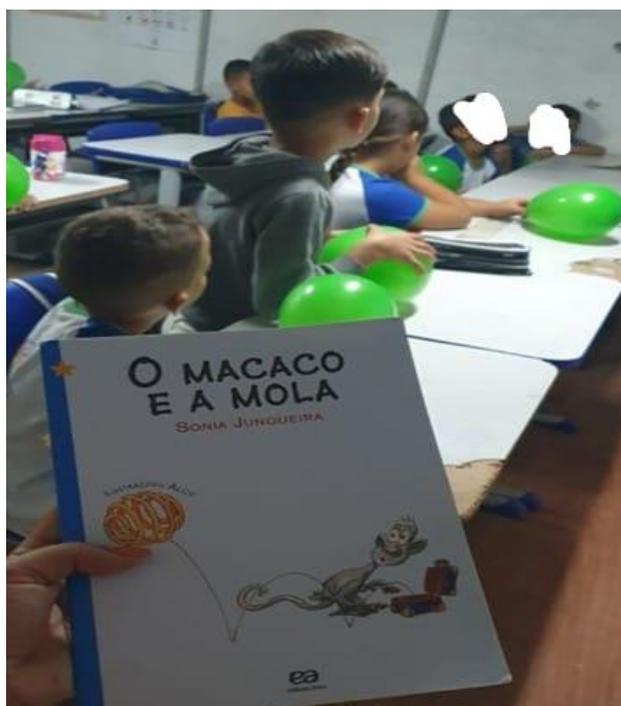
Tema: O Macaco e a mola

Área de conhecimento: Língua Portuguesa: Oralidade (falar e escutar); Leitura (Práticas de Leitura); Escrita.

Objetivo: Analisar e compreender os níveis de leitura e escrita na turma do 1º ano.

A sequência didática do livro "O Macaco e a Mola" de Sônia Junqueira pode e foi uma ótima escolha para uma turma de 1º ano, com o objetivo de analisar os níveis de leitura dos alunos. Essa sequência tem como foco a exploração de um gênero textual específico, a narrativa, e permite trabalhar diferentes aspectos da leitura e da escrita de forma contextualizada e significativa.

1º momento: Fazer a leitura da história “O MACACO E A MOLA” PARA A TURMA.





A leitura foi feita de forma oral, chamando a atenção dos alunos para os elementos presentes na história a exemplo de: peteca, bola, rola, maluca.

Identificamos que os alunos ficaram curiosos acerca das palavras presentes na história tais como robalo, e a frase; A mola será a maluca? trouxe bastante curiosidade.

Foi extremamente satisfatório perceber o quanto os educandos da turma do primeiro ano do ensino fundamental estão atentos e já inseridos no mundo literário, pois é rotina presente no cotidiano da sala a professora trazer contação de história para a turma.

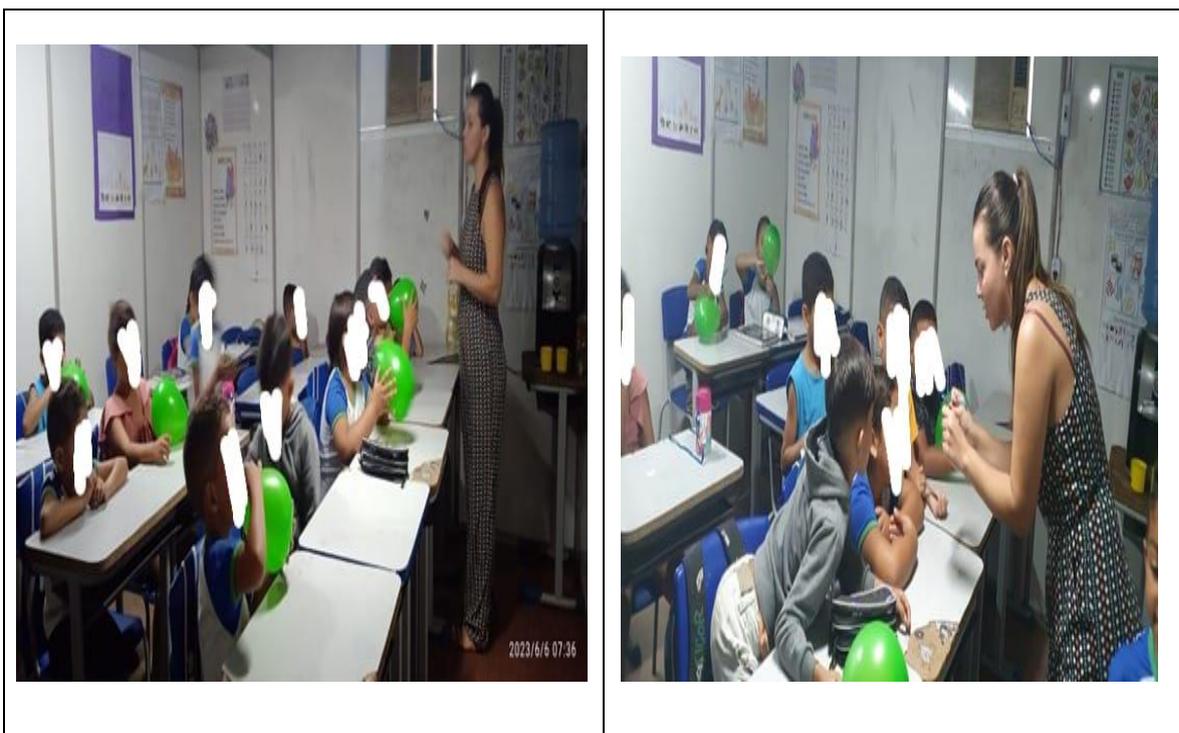
2º momento: Roda de conversa para compreender a interpretação das crianças a partir da leitura.

Foi feito um diálogo com os alunos para que eles trouxessem o que tinha compreendido da história, a palavra que era desconhecida deles era, o robalo, a partir dessa indagação podemos propor interpretações sobre o que seria a um robalo, explicamos que se tratava de um peixe brasileiro que vive em rios.

Cada criança foi lembrando elementos da história, uma ajudando a outra e isso fomentou a colaboração entre eles. Foi possível identificar que alguns alunos não interagiram nesse momento por estarem durante a leitura distraídos.

Trouxemos as palavras chaves da história para que eles dissessem, a sequência da história, ex: O macaco vê a (mala); A mola vira (bola), e assim fomos seguindo e refazendo a leitura com auxílio dos alunos.

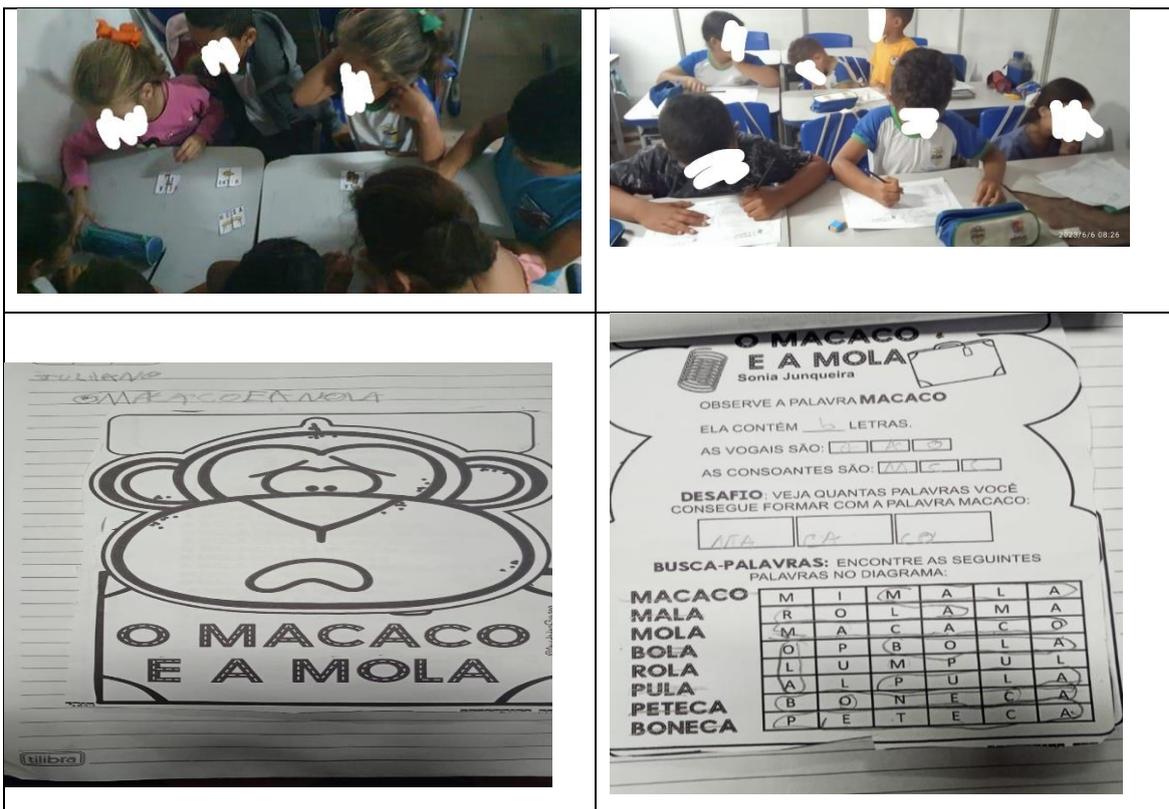
3º momento: Reconhecimento de palavras a partir da leitura por meio de bexigas.



Produzimos palavras e as colocamos em balões, foram entregues a cada criança para que eles enchessem e os segurassem, pois iríamos descobrir o mistério que cada balão trazia.

Passamos de mesa em mesa, para estourar os balões, aqui foi o ponto alto da oficina, pois criamos toda um enredo de mistério, e tinham que contar até três, para que daí pudéssemos estourar o balão e a criança tentasse descobrir a palavra lendo, e pedimos que identificassem a letra inicial.

4º momento: Escrita espontânea das palavras (momento da atividade escrita).



Neste momento foi identificado os níveis de escrita de cada aluno. De forma ditada pedimos que eles escrevessem as palavras presentes na história, ao perceber a dificuldade de alguns alunos em escrever de forma alfabética, colocamos a escrita da palavra no quadro e fomos reforçando como se consolida cada som das letras, e junção desses sons para formar a palavra.

Foi aplicado uma atividade onde iriam construir novas palavras a partir do som inicial da palavra MACACO, utilizamos caixa de construção de palavras feita de material reciclado e um mini quebra cabeça das palavras contidas na história, todas essas ações possuem a intencionalidade de analisar a regularidade da leitura e da escrita na turma e através disso trabalhar as potencialidades e fragilidades encontradas no processo de ensino-aprendizagem.

6 CONCLUSÃO

Verificamos que os níveis de leitura de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental podem variar, mas é comum encontrarmos três principais estágios de desenvolvimento: pré-silábico, silábico e silábico-alfabético. No nível pré-silábico, as crianças estão em um estágio inicial de aprendizado da leitura. Elas ainda não compreendem a relação entre as letras e os sons da fala. Nesse nível, as crianças podem realizar uma leitura global da palavra, baseando-se em

características visuais, como o tamanho, forma ou cor das letras. Elas também podem recorrer à memorização visual de palavras específicas.

No nível silábico, as crianças começam a compreender a relação entre as letras e os sons da fala. Elas identificam que as palavras são compostas por sílabas e começam a atribuir uma correspondência entre as letras e os sons das sílabas. Nesse estágio, as crianças podem fazer uso de estratégias como "leitura de sílaba por sílaba" ou "leitura de todas as letras de uma palavra separadamente" para decodificar as palavras.

No nível silábico-alfabético, as crianças avançam na compreensão das relações entre as letras e os sons. Elas passam a reconhecer padrões fonéticos e começam a perceber que certas combinações de letras representam sons específicos. As crianças também são capazes de utilizar a análise das partes da palavra (sílabas e letras) para decodificar e ler com mais fluência.

É importante ressaltar que esses níveis de leitura não são rígidos e podem ocorrer variações individuais entre as crianças. Além disso, o desenvolvimento da leitura é um processo contínuo e gradual, com cada nível preparando a base para o próximo. Nessa fase do 1º ano do Ensino Fundamental, é essencial que sejam utilizadas estratégias pedagógicas adequadas a cada estágio de leitura, oferecendo atividades de apoio, prática e estímulo ao desenvolvimento das habilidades de leitura das crianças. Com uma abordagem diferenciada e apoio adequado, as crianças têm a oportunidade de progredir em sua jornada de alfabetização e desenvolver habilidades sólidas de leitura ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

RANGEL, Mary; MACHADO, Jane do Carmo. O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1, p. 1-9, 2012.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode apresentar a ler e a escrever em São Paulo: Contexto, 2020.352p.

SOARES, M. (2016). Alfabetização: A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 377.

JUNQUEIRA, S. **O macaco e a mola**. Coleção Estrelinha. 1. 2a. ed. São Paulo: EDITORA. ÁTICA, 1986.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ALUNO COM SURDEZ NO CONTEXTO DA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR

Lourdigera da Silva Alves⁶¹

David da Silva Riotinto dos Santos⁶²

RESUMO

A criança surda foi por muito tempo considerada um ser sem potencialidades de aprendizagens em relação as demais crianças ouvintes, devido a falta da capacidade de ouvir sons e de expressá-los a outras pessoas. Como o pensamento estava associado ao ato de falar e a cognição, por muito tempo se difundiu a ideia de que a criança surda era desprovida de pensamento e da competência para aprender. Com a evolução dos estudos, da conquista de espaços dentro da sociedade, os surdos demonstraram que conseguem se desenvolver como pessoa e a frequentar uma escola como qualquer outra criança. Além do mais, o surdo tem direito de se expressar por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerado como a sua primeira língua. Logo, a escola tem que se adequar e propiciar meios para que o aluno surdo aprenda e se desenvolver como qualquer outra criança que está no processo de aprendizagem. No entanto, ao entrar na escola regular, o aluno surdo se depara com várias barreiras, entre as quais se destacam as barreiras atitudinais, comunicacionais e pedagógicas, pois os professores, por não conhecerem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e encontram muitas dificuldades em se comunicar com o aluno surdo e, conseqüentemente, em mediá-los no processo de aprendizagem. Portanto, este artigo se propõe, por meio da literatura pertinente ao assunto, demonstrar os principais desafios enfrentados por alunos surdos e seus respectivos professores mediante o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula do ensino regular. Os resultados observados foram que a escola regular precisa oferecer capacitação na área da deficiência auditiva e da surdez, para poder lidar melhor com o aluno surdo em sala de aula, mesmo mediante as diversas leis voltadas para a realização de políticas públicas inclusivas.

Palavras-chave: desafios; professor; aluno surdo.

⁶¹ Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Centro Universitário de Patos - UNIFIP.

⁶² Mestrando em Letras pelo Profletras – Campus IV/ Universidade Federal da Paraíba - UFPB. E- mail: sauloriotinto@gmail.com.

ABSTRACT

The deaf child has long been considered a being without learning potential in relation to other hearing children, due to the lack of the ability to hear sounds and to express them to other people. As thought was associated with the act of speaking and cognition, the idea that the deaf child was devoid of thought and the ability to learn has long spread. With the evolution of studies, the conquest of spaces within society, the deaf demonstrated that they can develop as a person and attend school like any other child. Furthermore, the deaf have the right to express themselves through the Brazilian Sign Language (Libras), considered as their first language. Therefore, the school has to adapt and provide means for the deaf student to learn and develop like any other child who is in the learning process. However, when entering the regular school, the deaf student is faced with several barriers, among which stand out the attitudinal, communicational and pedagogical barriers, since the teachers, for not knowing the Brazilian Sign Language (LIBRAS) and find many difficulties in communicating with the deaf student and, consequently, in measuring them in the learning process. Therefore, this article proposes, through the literature relevant to the subject, to demonstrate the main challenges faced by deaf students and their respective teachers through the process of teaching and learning in the classroom of regular education. The observed results were that the regular school needs to offer training in the area of hearing impairment and deafness, in order to be able to better deal with the deaf student in the classroom, even through the various laws aimed at the realization of inclusive public policies.

Keywords: challenges; teacher; deaf student.

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual do processo educacional, observa-se uma mudança no atendimento e trabalho pedagógico com relação a pessoa com deficiência. Nesse quadro é importante destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei de nº 13.146/2015), que são marcos legais que orientam todo o sistema educacional brasileiro na implantação e efetivação das políticas públicas. Essas leis têm como a base a Constituição Federal de 1988, que garante uma educação

de qualidade para todos em todo o território nacional, respeitando a cultura e as particularidades de cada região.

A partir do marco legal voltado para a inclusão da pessoa com deficiência observamos uma mudança na aceitação dessa população no bojo da sociedade, embora muitas barreiras ainda precisem ser derrubadas como a barreira atitudinal, arquitetônica, comunicacional e pedagógica. Ao falar de barreiras se faz necessário destacar que nesse trabalho, entende-se por barreiras:

IV- qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança. (BRASIL, 2015).

Logo, enquanto existir barreiras em qualquer lugar no âmbito educacional, faz-se necessário desenvolver pesquisas e trabalhos acadêmicos que visem derrubar essas barreiras, tendo como perspectiva a inclusão de toda a população com deficiência em todas as esferas da sociedade, por meio da formação de professores e da reorganização do sistema educacional excludente. Se as escolas não têm infraestrutura para receber um cadeirante, tem-se que providenciar meios concretos para que o aluno cadeirante venha a ter acesso a escola e a aprendizagem, e assim também fazer com todos os alunos que precisam de adaptações adequadas para que o seu direito a educação seja uma realidade e não apenas uma letra restrita a Lei.

No que se refere ao estudante com deficiência surdo se tem claro que o mesmo precisa que a comunicação seja priorizada, já que a sua realidade demonstra que a barreira que ele enfrenta é a comunicacional para poder ter acesso a aprendizagem como qualquer outro aluno sem deficiência. Por muito tempo o aluno surdo foi visto como um doente mental, considerado incapaz de aprender, devido muitos educadores acharem que o pensamento estava associado a capacidade de falar e escrever, aspectos esses totalmente voltados para o processo de letramento e alfabetização, associada especificamente a língua portuguesa.

Partindo da perspectiva da escola inclusiva, percebemos que o princípio básico é de que todos os alunos devem ter igualdade de oportunidades e devem aprender juntos, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. Porém para que isso aconteça, as escolas devem se adequar a realidade de todos os alunos, adotando uma pedagogia e metodologias que leve em consideração a individualidade dessa população, auxiliando em seu processo de aprendizagem, proporcionando ações que favoreçam as interações sociais, partindo do espaço

que o aluno está inserido, na tentativa de vencer todas as barreiras existentes, atitudinais, comunicacionais ou pedagógicas.

Mas, será que as escolas estão preparadas? Os desafios são muitos, a começar pela formação de professores e de uma equipe técnica adequada para oferecer condições de trabalho que viabilizem o processo de ensino e aprendizagem, tais como: Sala de Atendimento Educacional Especializada (AEE), intérpretes de Libras, transcritores de Braille, entre outros elementos que faça a intermediação desse processo no âmbito educacional.

Para melhor entendimento do tema, esse artigo foi dividido em dois tópicos que procurarão explanar sobre a realidade do surdo em sala de aula e dos desafios enfrentados pela escola e pelos professores: A identificação da Cultura e Identidade Surda e Os aspectos do processo de inclusão do aluno surdo na sala de aula do ensino regular.

2 A CULTURA E IDENTIDADE SURDA

Segundo Honora (2014) a cultura é a manifestação de diferentes aspectos com que cada uma das comunidades se apresenta. Pela simples maneira de se expressar pode-se descobrir em qual cultura a pessoa está inserida. Sendo assim, a identidade é definida como fonte de significado e experiência e ainda o produto de construção e significado com base em um atributo cultural. Ou seja, o sujeito inserido nascido em um determinado local e região traz consigo elementos que o influenciarão na maneira de ser e de estar no mundo.

Strobel (2008, p.24), define a cultura surda como sendo:

A cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

De acordo com Perlin (2004), as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência posicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social. Isto significa que as identidades surdas se modificam a maneira que se constroem as representações da cultura surda aceitável pelo sujeito surdo e se tornando incluso e habitável no ambiente em que vive.

As identidades surdas, segundo Perlin (1998), podem ser classificadas em sete para melhor entendimento e compreensão do universo da pessoa surda:

- a) Surdas Flutuantes: esses surdos não têm contato com a comunidade surda, seguem a cultura ouvinte/identidade de ouvintes, buscam a oralidade, não se identificam como surdos e utilizam a tecnologia da reabilitação.
- b) Surdas Híbridas: são os surdos que nasceram ouvintes e, por algum motivo ou doença, ficaram sem audição. Usam a língua oral ou língua de sinais, aceitam-se como surdos e a escrita segue a estrutura da Libras, além disso usam a tecnologia diferenciada.
- c) Surdas Embaraçadas: é a representação estereotipada da surdez ou desconhecimento da surdez como questão cultural. Não usam a língua de sinais, não conseguem compreender a fala, são tratados como deficientes, além disso, muitos são 'aprisionados' pela família e há um desconhecimento da cultura surda.
- d) Surdas de Transição: esses surdos viveram em ambientes onde se afastaram da comunidade surda, ficaram sem contato com os demais. Vivem essa transição de uma identidade ouvinte para uma surda, há uma 'des-ouvintização'. É a transição da comunicação visual/oral para a visual/sinalizada.
- e) Surdas de Diáspora: divergem das identidades de transição, que passam de um estado para o outro, de um grupo surdo para outro. São surdos que vivem a mudança de um País para outro, de um Estado para o outro.
- f) Surdas Intermediárias: apresentam surdez leve à moderada, valorizam o uso do aparelho auditivo, procuram treinamentos de fala e não aceitam intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LSB). Buscam a tecnologia para treinos de fala, não aceitam intérpretes da língua de sinais, identificam-se com os ouvintes e não participam da comunidade surda.

Diante do exposto das identidades surdas e suas respectivas classificações, percebemos que o surdo faz comunicação com o mundo social de acordo com as identidades culturais da origem de sua natalidade, ou seja, do ambiente ou meio nos quais nascem inseridos, ou depois são inseridos.

As classificações nos levam à hipótese de forma indireta, de que muitos surdos fogem da sua identidade e comunidade real, por questões de preconceitos sociais, os mesmos negam suas origens em busca de se enquadrar no formato das “realidades” considerada “normal”, referente a oralidade, distanciando-se da comunidade surda ou de suas origens, permitindo que

assim ouvintes determinem, muitas das vezes, seus comportamentos, estilos de vida e aprendizados.

3 OS ASPECTOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR

Antes de tratarmos diretamente da inclusão do surdo na sala de aula no ensino regular, faz-se necessário ressaltar e diferenciar dois aspectos essenciais para a devida compreensão dessa inclusão, conforme Perlin (2004): o primeiro trata-se do termo integração considerada como transformação do sujeito surdo em um aluno capaz de interagir e aprender em uma classe comum em escola de rede regular de ensino. O segundo se refere a inclusão e está ligado ao direito de possuir oportunidades em uma sociedade mais justa e solidária, pois nem todas as pessoas não tem esse direito por não se encaixar nos padrões da sociedade como, por exemplo, as pessoas negras, pobres, surdas e idosas.

Oficialmente o objetivo maior do ensino especial sempre foi a inclusão das pessoas com deficiências na sociedade, tendo como primeiro passo a sua entrada na escola regular, levando em consideração o estabelecimento de relações humanas nos níveis, cognitivos, emocionais, afetivos e sociais.

Conforme a Constituição Federal de 1988 todos tem direito a uma educação de qualidade e devem ser tratados com igualdade e equidade. Porém, em meio ao processo de inclusão, percebe-se que a realidade social tem muito a ser mudado para implantação das políticas sociais de inclusão, que sofreu e sofre resistências por parte da sociedade e do poder público. Devido aos aspectos legais, o que se observa é um drible negativo na garantia dessa igualdade ou equidade nas escolas. No entanto, é preciso ressaltar que existe lugares e escolas que buscam implantar as políticas de inclusão em seus espaços e os resultados são positivos para toda a comunidade escola e geral (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Na realidade parece que todas as necessidades cotidianas são apenas para pessoas consideradas ou ditas normais, capazes de fazer manuseio de qualquer objeto ou equipamentos eletrônicos, de ouvir e compreender plenamente a todos e de se locomover com facilidade em qualquer lugar, assim na maioria das vezes, também acontece no âmbito escolar.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 59, serão assegurados aos educandos com necessidades especiais pelo sistema de ensino:

- I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica,

- para atender as suas necessidades;
- II- Terminalidade específica para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluírem menor tempo o programa escolar para os superdotados;
 - III- Professores com especializações adequadas em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
 - IV- Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho;
 - V- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares, disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

O que se observa pelos incisos descritos é que o sistema de ensino do país deve oferecer meios adequados para que os alunos com deficiência possam ter acesso e também tenham condições de permanecer na escola, assim como toda pessoa que não possui nenhuma deficiência.

Para que cada ação pedagógica seja resultado de um processo de aprendizagem para o aluno, a escola deve organizar os conteúdos curriculares de forma que contribua para a sua formação enquanto agentes sociais. Nesse cenário, um papel fundamental é exercido pela educação, que tem o comprometimento de proporcionar a todos o acesso ao conhecimento e a capacidade de desenvolvimento de suas competências.

A escola precisa ter como um de seus objetivos a implantação da proposta inclusiva que venha a beneficiar toda as pessoas com deficiência. Para tanto é necessário e importante investimentos em políticas públicas eficazes voltadas para a fomentação de ações pedagógicas, a fim de combater as dificuldades enfrentadas no cotidiano do processo de inclusão na sala de aula regular. No processo de inclusão também é necessário que a escola faça parceria com a família, que conhece bem a deficiência do aluno e pode contribuir no desenvolvimento da aprendizagem desse educando. Além do mais a família, por passar por inúmeros processos de não-aceitação da deficiência da criança, não entende o trabalho desenvolvido pela escola e pelo seu corpo docente. Daí a necessidade de um trabalho conjunto da escola com diversos profissionais: psicólogos, médicos, fisioterapeutas, intérpretes, entre outros, que venham a contribuir com o desenvolvimento da criança no ambiente escola.

Em se tratando da inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum, precisamente o aluno surdo, não podemos considerar simplesmente o fato de o aluno frequentar ou de estar matriculado em uma determinada escola. A inclusão demanda aspectos atitudinais, comunicacionais e pedagógicos que devem ser considerados como: estrutura física, assegurando ambiente apropriado ao aluno, formação e capacitação dos profissionais da escola

em geral que vai do porteiro até o corpo administrativo, pois o aluno deve se sentir parte da escola e para não ser tratado com indiferença ou ser excluído por seus pares ou profissionais.

É importante chamar a atenção para as diversas dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas para a implantação das políticas públicas educacionais como o número grande de alunos em uma sala de aula sem infraestrutura suficiente. Nessa dificuldade também tem que levar em consideração a falta de professor auxiliar e de intérpretes para que o professor possa desenvolver os conteúdos da disciplina e a socialização dos alunos. É bom lembrar que na sala de aula existe outras demandas como a dificuldade de aprendizagem específica de cada aluno que requer uma atenção especial por parte do professor, daí a importância de não concentrar alunos com deficiência tão diferentes em uma sala de aula para não comprometer a qualidade do ensino, e conseqüentemente da aprendizagem dos alunos.

Algumas medidas devem ser tomadas no que se refere a termos uma classe de aula inclusiva, conforme Honora (2014, p. 88):

- a. Atividades em classes comuns em escolas regulares com professores capacitados;
- b. Presença do Intérprete de Línguas Brasileiras de Sinais na sala de aula em que está inserido o aluno com Surdez.
- c. Apoio pedagógico especializado realizado Em Salas de Atendimento Educacional Especializado [AEE] no contra turno da matrícula do aluno. A presença em uma sala de aula não dispensa a presença na outra.

A inserção do aluno surdo na sala de aula comum, como refletido anteriormente, necessita da garantia de inúmeras medidas se tornando bastante desafiador, tanto para professores, quanto para os demais profissionais da comunidade escolar, a qual o surdo está inserido, pois requer um leque de ferramentas pedagógicas a serem pensadas e planejadas pelo professor, pois em geral, é seu papel considerar as individualidades de cada aluno.

Para o professor compreender a particularidade do aluno surdo requer atenção especial em todos os aspectos desse educando, como na sua maneira de interagir com o professor e como ele aprende. O desafio começa no ato de planejar aulas, onde o professor precisa buscar estratégias diferenciadas na tentativa de mediar conteúdos de maneira que o aluno surdo também seja capaz de construir aprendizagens significativas.

No entanto, o que se observa no âmbito escolar é que ainda há um desconhecimento por parte da escola das características da surdez e pela deficiência auditiva. Assim a inclusão do aluno surdo se torna difícil devido as barreiras comunicacionais e, conseqüentemente, atitudinais e pedagógicas. Isso talvez possa acontecer em virtude da falta de formação

específicas voltadas para aspectos da inclusão, pois tais formações geralmente são oferecidas e destinadas somente a professores de salas específicas como as de AEE.

Outro fator essencial e ausente em muitas escolas e salas de aulas regular com alunos surdos é o conhecimento, o convívio e o domínio da segunda língua oficial de Língua Brasileira de Sinais Brasil (Libras) ou de ações voltadas para a promoção do bilinguismo, ferramenta essencial para o convívio e efetivação da comunicação em sala de aula, porém ainda desconsideradas e até mesmo desconhecida, por muitos dos responsáveis pelo processo educacional, à começar pelo desinteresse da própria família e comunidade onde o surdo está inserido.

Sem dúvida, é impensável a inclusão escolar dos surdos que não considere a Línguas de Sinais. No entanto é necessário olhar de modo mais apurado sobre essas práticas, porque quando tratamos da necessidade da língua de sinais, estamos nos referindo ao uso da língua como fator de desenvolvimento global do surdo e não como um simples recurso que serve de acessório às práticas pedagógicas, afirma Dorziat (2011). Ao falar sobre a proposta bilíngue Dorziat (2002, apud BATISTA 2010, [n.p]) ressalta a necessidade de aprofundamento – conhecimento – do fenômeno (ensino bilíngue para surdos) na sua totalidade e, em consequência disso, das diferentes posturas pedagógicas que convivem com o processo pedagógico.

A proposta pedagógica bilíngue é uma das primeiras a ser desenvolvida com os alunos, de maneira que os mesmos tenham contato com a Libras, que é a sua primeira língua materna e a língua portuguesa a segunda, na modalidade escrita.

Para o desenvolvimento do pensamento e aspectos cognitivo e social do surdo é importante a inserção da Libras em sua vida desde a infância, como língua primordial e somente em segunda instância e, ao mesmo tempo, associada a Língua Portuguesa. Por isso mais uma vez se faz necessário enfatizar a importância das escolas prepararem seus profissionais, por meio de formações voltadas para o bilinguismo, entre outras.

Quando tratamos de inclusão e, no tocando ao que diz respeito ao aluno surdo, o uso da Libras na sala de aula é a ponte que conecta o processo efetivo da comunicação e consequentemente da aprendizagem, quando as metodologias bilíngues são consideradas e usadas na sala de aula com aluno surdo. Logo o surdo se adequa e assume sua própria identidade, descartando as da oralidade, ou seja, dos ouvintes, desenvolvendo habilidades e competências eficientes ao seu cotidiano.

Para que ações metodológicas do uso do bilinguismo seja estabelecida em sala de aula é importante considerarmos a presença de um instrutor para ensinar aos alunos ouvintes, tendo como objetivo a socialização do aluno surdo com os seus colegas, já que a maioria deles ao

ingressarem na escola regular não conhecem a Libras e não tem contato com ela na sua vida diária. No tocante ao contexto do aluno surdo é essencial o tradutor intérprete de Libras chamado TILS. Esse profissional auxiliará o aluno surdo no conhecimento de conceito sobre sua primeira língua, fortalecendo a interação entre professores – aluno surdo e aluno ouvinte.

O Tradutor Intérprete de Libras, além de trabalhar o processo da tradução da línguas entre surdos e ouvintes, por questões de convivência ou estudos, conhece bem as peculiaridades da cultura e identidade do povo surdo, como também as limitações, os anseios e outros aspectos que integra a vida desse povo, contribuindo assim, de maneira positiva, para o desenvolvimento do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem do mesmo na sala de aula regular, além de contribuir com as relações interpessoais e sociais. O Tradutor Intérprete de Libras nesta atuação é respaldado pela Lei 12.319 de 01/09/2010 que regulamenta a profissão do TILS, bem como a formação para o exercício da profissão.

Na condição da sala de aula regular precisamente dita, a relação e interação entre o professor titular e o tradutor interprete de libras ou interprete educacional, é importante que seja a mais próxima possível, levando em consideração que ambos são essências para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo. Tal parceria enriquece e facilita o processo do planejamento das aulas para poder se fazer a abordagem dos conteúdos e atividades utilizadas em sala de aula com as devidas adaptações de metodológicas. A parceria professora e interprete auxilia na valorização da cultura surda, além de auxiliar no conhecimento das dificuldades e dos desafios apresentados pelo o aluno surdo.

Vale salientar que a presença do tradutor interprete de Libras na sala de aula do ensino regular para com o surdo é essencial, porém o papel de cada profissional no contexto escolar é tanto quanto essencial para que aconteça o processo de inclusão em sua totalidade para com o aluno surdo.

A sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um suporte importante para os alunos surdos e também para os outros alunos com deficiência no contexto do desenvolvimento da aprendizagem escolar. O AEE é uma sala equipada de riquíssimos e úteis recursos pedagógicos e de profissionais especializados na área da inclusão, para auxiliar na aquisição da aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades e competência dos alunos incluídos na sala de aula comum.

Como afirma Lacerda (2014, p.35):

As opiniões do IE são tão importantes como às de qualquer outro profissional que atua no espaço escolar, pois ele conhece bastante a criança surda, a língua de sinais pode colaborar para a construção de uma prática pedagógica mais adequada ao aluno surdo

e a uma perspectiva bilíngue.

Diante do exposto percebemos que são muitos os desafios do aluno surdo e dos seus respectivos professores no processo de inclusão e a realidade da sala de aula no ensino regular. Mas, é preciso que a comunidade escolar esteja preparada para receber um aluno surdo e que toda a escola deva interagir acerca das decisões a serem tomadas em busca de um trabalho pedagógico comprometido com o processo de inclusão. Sabendo que não existe metodologia pronta para a inclusão do aluno surdo na sala de aula, mas é possível criar estratégias que contribuam para a qualidade e garantia da inclusão no seu todo para com alunos surdos, no contexto da sala de aula. Portanto a escola inclusiva é aquela que respeita e acolhe o aluno com suas necessidades e habilidades, investindo em ações pedagógicas de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão de alunos surdos na sala de aula no ensino regular significa considerar e colocar em prática todas as ações das leis existentes, que vão desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, até chegar a mais recente que é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Esse aporte legal determina a formação de políticas públicas educacionais e formalizar a inclusão desses alunos no sistema brasileiro de educação, a fim de que tenhamos devido acesso à educação como qualquer pessoa que não tenha deficiência.

No entanto, observamos que se precisa ainda mais de ações voltadas para as políticas Públicas no tocante da elaboração dos currículos a fim de fazer reconhecer o aluno surdo como pessoa dotada de inteligência e provida de língua e cultura, compreendendo as suas particularidades no processo de aprendizagem com os demais colegas na sala de aula.

Sendo assim, para que se efetive o processo de inclusão de alunos surdos na sala de aula comum, faz-se necessário um processo de fiscalização no que diz respeito de como estão acontecendo as formações de capacitações oferecidas aos profissionais da educação em geral, em especial as capacitações oferecidas ao professor e a disponibilidade de tradutor de Libras para a escola. Necessita-se também de incentivo as comunidades surdas para a propagação da Libras, a fim de priorizar e conservar aspectos que fortifique a cultura e identidade surda.

O aluno surdo somente conseguirá desenvolver-se cognitivamente se houver investimento e confiança no mesmo, mostrando que, assim como o aluno ouvinte, também o aluno surdo tem capacidades de realizar suas próprias elaborações, fazendo descobertas e tomadas de decisões que vão determinar o seu futuro profissional e pessoal dentro da sociedade.

Por fim, notamos que mesmo diante de algumas falhas, nos dias atuais, houve um avanço significativo na educação dos surdos, mediante profissionais que acreditam e colocam-se a disposição para realizar a melhoria da inclusão para esses alunos, usando metodologias diferentes, promovendo e divulgando encontros de capacitações, estudos e interação como o universo da cultura e identidade surda. O que se observa é que ainda setem muito a ser estudado sobre a inclusão do aluno surdo na escola e que muitos desafios ainda precisam ser estudados e aprofundados para que sejam avaliadas as políticas públicas existentes e novas possam ser criadas no intuito de efetivar a inclusão educacional em todas as escolas do país.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?squence=1>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- _____. Lei n. 12.796/2013, de 4 de abril de 2013. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- _____. Lei n. 13.146/2015, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/L13146.htm>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- _____. Lei 12.319/2010, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 set. 2010. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/585316>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- BATISTA, E. R.C.C. **Proposta de inclusão de aluno surdo no ensino fundamental.** (2010) Sem paginação. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Estadual Paulista, faculdade de ciências e letras. Araraquara, 2010. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2010/batista_ercc_me_arafcl.pdf. Acesso em 07 de jul. de 20.
- DORZIAT, Ana. **Estudos Surdos: diferentes olhares.** In: Considerações sobre a inclusão e a educação dos surdos. - Porto Alegre: Meditação, 2011.
- GUIMARÃES, S. O. **A função do intérprete da língua de sinais em sala de aula no ensino**

regular. (2012). 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) centro de ciênciashumanas, letras e artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2012%20-%20Sandra.pdf>. Acesso em 19 de out. de 2017.

HONORA, Marcia. **Inclusão Educacional de alunos com surdez: concepções e alfabetização:** ensino fundamental. 1º ciclo / Marcia Honora. -São Paulo: Cortez 2014.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** 6ª ed. Porto Alegre: Medição, 2014. 95 p.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista.** Setor de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), n. 41, p. 80-93, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/29852>. Acesso em: 30agost. 2020.

MENDES, A.Q. S; FIGUEIREDO, F; RIBEIRO, A.C. **Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos.** (junho de 2015). Disponível em http://www.cairu.br/riccairu/pdf/artigos/2/03_INCLUSAO_ALUNOS_SURDOS.pdf. Acesso em 07 de jul. de 2016.

PERLIN, G. T. **Surdos: cultura e pedagogia.** In. THOMA, A. S., LOPES, M. C. (org). A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2006.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008ª.

_____. **História de educação dos surdos.** Texto-base de curso de Licenciatura de Letras/Libras, UFSC, Florianópolis, 2008b.

A INFLUÊNCIA DO ENSINO USANDO O LÚDICO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Jozélia Fernandes Pessoa de Souza⁶³

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo identificar como a utilização da ação lúdica influencia no aprendizado, e como os educadores estabelecem e conduzem tal metodologia com seus alunos, como ferramenta de ensino e aprimoramento da aprendizagem. O processo de aprendizagem faz parte do ser humano, e a criatividade faz com que aquele processo se desenvolva a partir de novos experimentos. Tem-se, então, no lúdico, uma forma de estimular e transformar a assimilação do conhecimento em um processo prazeroso e divertido. A abordagem do lúdico na formação acadêmica foi o tema investigativo desta pesquisa qualitativa alicerçada nos fundamentos de autores como Kishimoto (2003), Souza (1996) e Almeida (1987). Os resultados das pesquisas apontam uma favorável aceitação da metodologia lúdica na educação infantil, devido a tudo que foi apresentado – O brincar é algo próprio do ser humano e através de tal ação, a criança não apenas se diverte, mas também se desenvolve como sujeito.

Palavras-chaves: lúdico; educação infantil; brincadeiras.

ABSTRACT

The present study aims to identify how the use of playful action influences learning, and how educators establish and conduct this methodology with their students, as a teaching tool and improvement of learning. The learning process is part of the human being, and creativity causes that process to develop from new experiments. Then, in the playful, there is a way to stimulate and transform the assimilation of knowledge into a pleasurable and fun process. The approach of play in academic education was the investigative theme of this qualitative research based on the foundations of authors such as Kishimoto (2003), Souza (1996) and Almeida (1987). The results of the research point to a favorable acceptance of the playful methodology in early

⁶³ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba UFPB. Licenciada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Pós –Graduação em Psicopedagogia FIP. Mestranda Internacional em Ciências da Educação pela World University Ecumenical 2023. E-mail.com: joselia_fernandes@hotmail.com

childhood education, due to everything that has been presented – Playing is something proper to the human being and through such action, the child not only has fun, but also develops as a subject.

Keywords: playful; early childhood education; jokes.

1 INTRODUÇÃO

A brincadeira proporciona a oportunidade à criança de descobrir, criar, inventar, reorganizar o que já sabe, produzindo novos conhecimentos ou assimilando a sua maneira o que acontece no dia a dia, ampliando o vocabulário, desenvolvendo o pensamento, oportunizando a criança a ter atenção aquele momento especial que a brincadeira proporciona.

Este trabalho fez uma abordagem sobre o lúdico na aprendizagem infantil, pois o lúdico faz com que a criança aprenda a conviver com o grupo e com ela mesma, reforçando as habilidades sociais, enfrentando os obstáculos, os ganhos e perdas. Através das brincadeiras lúdicas a criança adquire uma boa saúde física, intelectual e emocional, fazendo com que se tornem adultos responsáveis e de boa conduta, pois passa-se anos e ficam presentes na memória e nas lembranças, fazendo parte da história marcando as épocas da vida da criança.

Mas será que os educadores estão preparados para lidar com o ensino lúdico? É de responsabilidade do professor proporcionar o lúdico no momento das aulas, para que os alunos aprendam de uma maneira mais prazerosa e que os resultados sejam de melhor qualidade.

A referente pesquisa tratou do lúdico na aprendizagem de crianças da Educação Infantil e teve objetivo de compreender o ensino e o uso de brincadeiras no processo de aprendizagem; abordou-se a importância do lúdico na aprendizagem e na formação do professor, no cotidiano escolar, nos pontos fortes e fracos da aplicabilidade do ensino lúdico e verificou-se como a ludicidade interfere na assimilação de conhecimentos do dia a dia e no contexto escolar.

O objetivo geral da pesquisa é verificar como os futuros educadores dão importância ao lúdico e ainda, saber se estão trabalhando o lúdico como uma boa forma de promover a aprendizagem das crianças na educação infantil e no cotidiano escolar. A pesquisa também pretende observar e analisar se a educação infantil se encontra preparada para desenvolver o aspecto lúdico.

É da natureza humana do conhecimento, e tal ação encontra-se presente em todas as fases da vida do ser humano. O homem vive a constante busca pelo saber, pelo aprender, e, de

certo modo, parece que tal jornada é prazerosa, configurando-se como uma grande fonte de prazer e importante forma de comunicação, em especial, na infância.

Toda criança aprende a brincar desde os primeiros anos de vida, precisando de alguém disponível para brincar em conjunto, além de ensiná-la a brincar. Neste sentido, tem-se uma relação estreita entre o brincar e o aprender, ou seja, se o brincar pode fazer parte da aprendizagem não sendo somente lazer. Infere-se que o brincar no contexto educacional, proporciona não somente um meio real de aprendizagem, como também permite que os educadores possam aprender sobre as crianças e suas necessidades. Criar condições para a brincadeira é uma ação que está cada vez mais presente no núcleo escolar e não somente em espaços restritos fora da escola.

Tais atividades devem ser levadas a sério pelos profissionais que atuam principalmente na educação infantil, pois faz-se importante conhecer a função do lúdico no desenvolvimento infantil, uma vez que não tem aí somente meras brincadeiras que educam e formam o sujeito, acompanhando a evolução física e mental deste e contribuindo para o seu amadurecimento, mas sim, a utilização de maneira mais adequada, de tudo aquilo que torna o lúdico, segundo Santos (2010), em algo prazeroso e complexo, e que não pode ser definido como simplesmente o ato de “brincar”.

A motivação lúdica mostra-se investigativa, e é algo muito importante para a aprendizagem das habilidades necessárias na vida adulta. Esta ocorre em um período relativamente longo de desenvolvimento e na ausência de riscos para o indivíduo, devido à proteção oferecida pelo adulto. Contudo, tal motivação não deve terminar na vida adulta – momento em que a proteção vida do outro se extingue –, mas de pendurar, já que o homem é um sujeito essencialmente lúdico, criativo, preparado para (re) descobrir e ou (re) inventar respostas as dificuldades encontradas ao longo da vida.

Os jogos e brincadeiras fazem parte da vida das crianças de diferentes culturas. Uma revisão na literatura pertinente ao tema revela que tanto os jogos como as brincadeiras são importantíssimos para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural das crianças.

Partindo-se desse pressuposto, desenvolveu-se o estudo denominado *A influência do ensino usando o lúdico na formação da criança*, a grande intenção deste estudo, é fundamentalmente constituir-se em uma referência conceitual para todos aqueles que ensejarem desenvolver estudos e pesquisas referentes ao tema em questão, colaborando ainda, para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores que atuam na Educação Infantil.

Analisar e discutir a importância do lúdico na Educação Infantil na perspectiva do aprender brincando, é sobretudo uma investigação desafiadora que permite-nos reflexões significativas para o entendimento da importância e significado da Educação Infantil.

O lúdico tem sua origem na palavra latina “*ludus*”, que quer dizer “jogo”. Se o significado do lúdico estivesse preso à sua origem, o termo “lúdico” estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo, o que o torna mais complexo que o jogo em si.

O lúdico faz parte da personalidade humana e, segundo Amarilha (1997) é uma forma de indivíduo relacionar-se com a coletividade e consigo mesmo.

O lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui, a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida o princípio de toda descoberta e toda criação(SANTO AGOSTINHO (*apud* SOUZA,1996,p.45)

A brincadeira, na perspectiva sócio-histórica e cultural, é um tipo de atividade cuja base genética é comum àquela da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. Ao mesmo tempo, é uma atividade específica da infância, considerando que, historicamente, esta foi ocupando um lugar diferenciado na sociedade. Porém, alguns teóricos relacionam o lúdico ao jogo e estudam profundamente sua importância na educação.

Huizinga (1990) foi um dos teóricos que mais se aprofundou estudando o jogo em diferentes culturas e línguas (grego, mandarim, japonês, hebraico, latim, inglês, alemão, holandês, entre outras). Aquele teórico verificou a origem da palavra — em português, “jogo”, em francês, “jeu”, em italiano, “gioco”, e, em espanhol “juico”. Jogo advém de “jocus”(latim), cujo sentido abrangia apenas gracejar ou traçar.

Por possuir uma definição diretamente relacionada ao brincar, ao divertimento e ao encanto, terminando por transformar o ambiente em que se encontram, as atividades lúdicas podem ser interpretadas como qualquer ação ou atividade que tenham como objetivo produzir prazer e divertimento ao praticante no momento de sua execução.

Do ponto de vista histórico, a análise do jogo é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar que a criança ocupa num contexto social e específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens do seu mundo — tais aspectos permitem compreender melhor o cotidiano infantil e, em tal cotidiano é que se tem a formação de sua autoimagem e a imagem do seu brincar.

[...] a compressão dos jogos dos tempos passados, exige muitas vezes, o auxílio da visão antropológica, ela é imprescindível especialmente quando se deseja discriminar o jogo em diferentes culturas. Comportamentos considerados como lúdicos apareçam significados distintos em cada cultura. Se para as crianças europeias a boneca significa um brinquedo, um objeto, um suporte de brincadeira, para certas populações indígenas tem sentido de símbolo religioso[...] (KISHIMOTO 1993,p.8).

As atividades consideradas lúdicas, representadas pelos jogos, brinquedos e dinâmicas diversas, são manifestações presentes no cotidiano das pessoas e, portanto, na sociedade desde o início da humanidade. Todo ser humano “sabe o que é brincar, como se brinca e por que se brinca”(SANTOS,2010, p.11), porém, muitas vezes, o lúdico e as atividades lúdicas são resumidos somente ao ato de brincar infantil, e associados diretamente às crianças — resultado, talvez, de um “preconceito” culturalmente estabelecido ao brincar.

Contudo, o lúdico pode ser encontrado no dia a dia das pessoas, nas mais diferentes idades e situações, podendo contribuir para o desenvolvimento e o aprendizado do sujeito.

Diante do exposto, no presente estudo abordou-se a educação em sala de aula com a metodologia lúdica, conhecida como ludoeducação — uma tendência que busca nas atividades lúdicas uma forma de planejar atividades escolares que motivem os alunos para a construção do conhecimento, ou seja, a utilização do lúdico no ambiente escolar (SANTOS, 2010).

Celestin Freinet (1896-1966) foi um dos educadores que renovaram as práticas pedagógicas de seu tempo. Para aquele educador, a educação deveria extrapolar a sala de aula, e a integração da criança a vida social deveria ser valorizada. Atitudes manuais, jogos, desenho livre, a relação atividade-prazer é o eixo central da educação popular.

O educador alemão Froebel (1782-1852), que considerava as brincadeiras como o primeiro recurso para aprendizagem, foi pioneiro na introdução à brincadeira no cotidiano escolar infantil. Aquele educador elaborou canções e jogos para educar, fazendo uso de sensações, emoções e brinquedos pedagógicos, enfatizando o valor da atividade manual, e defendendo uma proposta educacional que incluía atividades de cooperação e o jogo. Froebel, seguindo suas convicções, fundou a escola infantil destinada aos menores de oito anos e, posicionando uma proposta educacional que dava ênfase à liberdade da criança. Por este motivo, passou a ser visto como uma ameaça ao poder político alemão, levando o autoritarismo governamental da época a fechar os “jardins-de-infância” daquele país, por volta de 1851. Na mesma época, influenciada por Froebel, algumas experiências educacionais para as crianças pequenas foram realizadas no Brasil.

A escola vem se modificando, encontrando-se, atualmente, em um cenário de modernidade; vem lutando para vencer todos os novos desafios que surgem a cada geração.

Atualmente, constata-se que a intuição escolar não vem conseguindo garantir a apropriação de conteúdo, não preparando o indivíduo nem para o mercado de trabalho e nem para a vida.

O grande desafio da escola está em garantir um padrão de qualidade para todos e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local, étnica social, cultural e biológica de cada indivíduo. Neste sentido, Gadotti (1992, p.82) enfatiza que:

A escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também se preocupar com a formação global dos alunos, numa visão em que o conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso saber trabalhar com as diferenças: é preciso reconhecê-los, não camuflá-los, aceitando que, para conhecer a mim mesmo, preciso conhecer o outro.

Conforme o exposto, é preciso destacar que, atualmente, a escola tem por algumas de suas ocupações, construir competências, buscar novos conhecimentos e novas tecnologias, procurar métodos mais dinâmicos, tornando as disciplinas menos rígidas e mecânicas, e as didáticas mais flexíveis, buscando, assim, a geração de sujeitos mais críticos, respeitados e reflexivos.

As mudanças que estão ocorrendo na escola tendem, no futuro, a mudar a educação por completo, e um dos caminhos viáveis pode ser a utilização das atividades lúdicas, uma vez que elas têm possibilidade de ajudar na busca de mudanças — tendem a ser mais abertas, criativas e dinâmicas (SANTOS,2010).

Se para a criança, em alguns casos, o recreio é o momento mais esperado, devido ao divertimento com seus amigos e ao ambiente mais leve, por que a escola tem que recusar a presença do brincar e do lúdico em muitos momentos? O ambiente escolar tem que ser obrigatoriamente maçante? (SANTOS, 2010).

Por muito tempo, a escola foi vista pelos alunos como algo enfadonho, obrigatório, sem sentido e entediante, e quando os educadores ofereciam brinquedos, eram criticados pelos pais e mesmo por colegas de profissão de estarem perdendo tempo. Contudo, com a revelação de que o brincar pode possuir intencionalidade educativa, descobriu-se um processo que tornou a aprendizagem algo que os alunos se sentem atraídos e que desejam. Tal ação auxilia a escola a cumprir não somente sua função de ensinar, mas também a sua função de educar. O trabalho lúdico deve deixar claro a que veio e que não resume a somente ensinar os conteúdos conceituais, mas também educar a partir do desenvolvimento físico, cognitivo, social e moral.

Uma vez que o brincar é uma atividade fundamental para crianças pequenas e, segundo Piaget (1967,p.49), “brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades”, é brincando que os infantes desvendam o mundo, se comunicam e se inserem em

um contexto social. Brincar é um direito da criança, além de ser de suma importância para seu desenvolvimento, e, por isso, as escolas de Ensino Infantil devem dar a devida atenção a tal atividade, não restringindo o brincar na escola a apenas o momento do intervalo. Assim, de acordo com Piaget (1967, p.22), “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo afetivo e moral”.

É importante frisar que uma escola com inspirações lúdicas não é aquela em que se realizam todas as atividades com jogos, mas aquela que as características lúdicas estejam presentes no modo de ser do educador, na organização do ambiente e na visão que se tem do sujeito (SANTOS,2010).

Aliadas ao pensamento de alguns teóricos, como, por exemplo, Marcellino (1990), Sneyders (1996), Piaget (1975) e Vygotsky (1984), é por intermédio da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ela se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social. Além de proporcionar prazer e diversão, o jogo, o brinquedo e a brincadeira podem representar um desafio e provocaram o pensamento reflexivo da criança.

2 O LÚDICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder, alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor(ALMEIDA, 1987,p.195).

A formação do educador depende da concepção que cada profissional possui sobre a criança, o adulto, a sociedade, a educação, a escola, o conteúdo e o currículo. E a prática de uma educação permanente e continuada é peça fundamental de qualquer sistema educativo. Se desejarmos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras (KISHIMOTO, 2003).

Miacaret (1991, p.12), aponta para a ligação existente entre o ensino, a formação acadêmica e a formação pedagógica do educador: “A prática na aula deve ser esclarecida pelos princípios teóricos e melhorada pelos resultados da investigação. A teoria pedagógica só pode erguer-se a partir de uma prática conhecida e refletida.”

A formação dos educadores pode propiciar a prática de diferentes métodos pedagógicos que permitam estabelecer a comunicação educativa, aperfeiçoando tal comunicação. A referida questão direciona-se à problemática da formação do educador e resulta em dificuldades no campo da prática pedagógica. Tem-se, assim, “a necessidade de currículos consistentes e em permanente ampliação, aperfeiçoando nos modelos de desenvolvimento profissional e pessoal evolutivo e continuado, indagação reflexiva da conduta docente, interagindo com os limites didáticos” (MIACARET, 1991, p.13).

Segundo Schulman (1986 *apud* TARDIF, 1990), o conhecimento do conteúdo pedagógico compreende as formas mais úteis de representação das ideias, as analogias mais importantes, as ilustrações, exemplos, explicações, a forma de representar a matéria para torná-la compreensível. Em tal contexto, tem-se na reflexão um objetivo para a formação de professores.

A formação profissional necessita de harmonia entre os conhecimentos pedagógicos e conteúdos que levem a apreensão dos conhecimentos do mundo. Porém, o que se percebe é a existência de cursos de formação teóricos com a ausência da prática reflexiva e de um perfil profissional que não considera como pesquisador da prática pedagógica.

Os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos que tem como objetivo subsidiar os docentes no desenvolvimento de seu trabalho.

De acordo com o RCN, volume 3 (1998), é muito importante a percepção do educador no desenvolvimento das atividades, cabendo a este possibilitar a ludicidade para as crianças. O brincar está relacionado com a cultura e com a vivência social de cada criança em seu cotidiano; os jogos, as danças, as brincadeiras, desenvolvam a capacidade motora da criança em um todo.

Os PCNs (1997) afirmam que o docente deve trabalhar de forma que as crianças dominem os conhecimentos, que os façam se reconhecer como sujeitos sociais, sendo participativos, reflexivos, autônomos e conhecedores de seus direitos e deveres. O professor deve garantir condições de aprendizagem a todos seus alunos, utilizando meios e medidas extras que atendam às necessidades individuais.

Segundo Cerisara (2002), o lúdico produz flexibilidade, formando conceitos intuitivos e ajudando na transformação e na formação de ideias. Neste sentido, as atividades lúdicas propõem às crianças a aquisição de valores para a compreensão de conceitos, ajudando-os a se descobrirem, relacionarem-se, possibilitando a facilidade ou agilidade na solução de problemas, contribuindo para o atendimento da linguagem.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para melhor compreendermos o objeto de estudo em questão, representado nós jogos, brinquedos e brincadeiras enquanto recursos de aprendizagem na Educação Infantil, a revisão bibliográfica adotada resultante da pesquisa bibliográfica, permitiu-nos uma abordagem qualitativa destes elementos conceituais, além do favorecimento de uma melhor reflexão sobre tais fenômenos lúdicos tal como eles se apresentam. Para Ludke e André (1986, p.18), a pesquisa qualitativa é a que “se desenvolve em uma situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto, flexível, e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Assim, o estudo realizado se constitui de uma revisão bibliográfica de caráter documental relativa ao tema (pesquisa em artigos, resenhas), caracterizando-se por uma análise descritiva e qualitativa (reflexão e discussão das leituras realizadas) a respeito do lúdico e dos conceitos decorrentes, de forma a constituir-se em um referencial norteador a estudos posteriores, tendo como principal público-alvo professores que atuam na Educação Infantil.

Porquanto, foram procedidas, análises e sistematização dos pressupostos teóricos analisados e que passaram a ser descritos qualitativamente.

Finalmente, foi procedida a dissertação do texto final da pesquisa em que se constitui a monografia.

Conforme Gil (2008, p. 26), o método pode ser entendido como o curso percorrido para se chegar a um fim, sendo o método científico entendido como “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

4 TIPO DA PESQUISA

A pesquisa bibliográfica a atividade básica da pesquisa bibliográfica é a investigação em material teórico sobre o assunto de interesse. Ela precede o reconhecimento do problema ou do questionamento que funcionará como delimitador do tema de estudo. Isso quer dizer que, antes mesmo de delimitar o objeto de estudo, você já pode e deve ler sobre o assunto, o que pode, inclusive, ajudá-lo nessa delimitação.

A pesquisa bibliográfica é o passo inicial na construção efetiva do processo de investigação, quer dizer, após a escolha de um assunto é necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema apontado. Essa pesquisa auxilia na escolha em um método mais apropriado, assim como em um conhecimento das variáveis e na autenticidade da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é muito importante por várias razões, entre elas a aplicação de pesquisa de campo e de laboratório, considerando que toda e qualquer pesquisa exige a pesquisa bibliográfica antecipadamente, na forma exploratória, com o exame do material de domínio público já produzido. A pesquisa bibliográfica compreende a identificação, localização, compilação e fichamento das informações e ideias mais importantes de um texto. Atualmente é de grande importância termos conhecimento do desenvolvimento da tecnologia da informação, por meio da Internet, mesmo considerando seus pontos fortes e pontos fracos. A Internet, realmente é de grande utilidade e agilidade na pesquisa. É fundamental, porém, que se tenha atenção quanto ao critério de seleção das fontes, pesquisando em *sites* confiáveis.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS DA PESQUISA

A predisposição à ludoeducação é fundamentada por diversos pensadores, como, por exemplo, Froebel e Kishimoto. De acordo com Zacharias (2007) Froebel

Foi o primeiro educador a enfatizar o brinquedo, a atividade lúdica, a aprender o significado da família nas relações humanas. Idealizou recursos sistematizados para as crianças se expressarem: blocos de construção que eram utilizados pelas crianças em suas atividades criadoras, papel, papelão, argila e serragem. O desenho e as atividades que envolvem o movimento e os ritmos eram muito importantes. Para a criança se conhecer, o primeiro passo seria chamar a atenção para os membros de seu próprio corpo, para depois chegar aos movimentos das partes do corpo. Valorizava também a utilização de histórias, mitos, lendas, contos de fadas e fábulas, assim como as excursões e o contato com a natureza.

Para Froebel “ o jogo é o espelho da vida e o suporte da aprendizagem (ZACHARIAS, 2007). Tal pensamento o incentivou a ser um dos primeiros educadores a utilizar o jogo na educação de crianças, além de criar materiais diversos, que atribuíram ao jogo uma dimensão educativa. Para aquele educador, é pelo meio do brinquedo que a criança adquire a primeira representação do mundo, sendo que a educação mais eficiente é aquela que proporciona atividades, autoexpressão e participação social às crianças. Froebel afirma ainda que a escola deve considerar a criança como atividade criadora, e despertar, mediante estímulos, as suas faculdades próprias para a criação produtiva; assim, o educador deve fazer do lúdico um instrumento para promover e facilitar a educação da criança. A melhor forma de conduzir a criança à atividade, à autoexpressão e à socialização seria através do método lúdico.

Ainda na perspectiva do brinquedo como suporte da aprendizagem, Kishimoto (2002, p. 146) relata: “Por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a

busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer.”

As brincadeiras são as formas mais originais que a criança tem de se relacionar e de se apropriar do mundo, porque é brincando que está se relaciona com as pessoas e os objetos ao seu redor, e aprende o tempo todo com as experiências que podem ter tornado tal ação um importante aliado da educação. Contudo, não se deve restringir o lúdico à apenas a criança e a aprendizagem escolar, porque todo ser humano, segundo Santos (2010, p. 11), “sabe o que é brincar como se brinca e por que se brinca”.

O lúdico, como atividade prazerosa, pode ser compreendido pela própria ação de troca de experiência conjuntas em busca de seu desenvolvimento e dos que estão ao seu redor.

As atividades lúdicas não se restringem ao jogo e à brincadeira, mas incluem atividades que possibilitam momentos de alegria, entrega e integração dos envolvidos. [...] Possibilita a quem vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento de outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida, de expressividade (PEREIRA, 2002, p. 90,92).

Consequentemente, é preciso que seja reconhecido o fato de a ludicidade unir prazer e necessidade – prazer, por ser uma atividade naturalmente infantil e criativa, e necessária, simplesmente porque através dos jogos e brincadeiras a criança reconhece seu “eu”, suas ansiedades, valores e preferências, como também proporciona aprendizagem e conhecimento.

A criança, para construir seus esquemas lógicos, deve passar de maneira lúdica e prazerosa por experiências em grupo, onde possa realizar uma troca de conhecimentos com o outro a partir de sua bagagem de vida.

Para Vygotsky (1998), é errôneo definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer para a criança; assim, não somente existem atividades que mesmo não remetendo ao brinquedo proporcionam um imenso prazer ao infante, como também existem jogos que se tornam desagradáveis para a criança, caso esta não seja o vencedor, tornando-se, assim, uma fonte de desprazer.

Crianças de até aproximadamente dois anos de idade tendem a satisfazer os seus desejos de forma imediata. Já aquelas entre dois e seis anos de idade passam a ter desejos não realizáveis imediatamente, e é por meio da utilização do brincar que estas buscam realizar os seus desejos, num mundo ilusório e imaginário.

O lúdico, segundo Rubem Alves (1987, p. 21), “privilegia a criatividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer. Não comporta regras pré-estabelecidas, nem velhos caminhos já trilhados, abre novos caminhos, vislumbrando outros possíveis”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu ART. 62, faz saber que:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Conseqüentemente, o ensino nas Instituições de Ensino Superior (IESs) deve ser o mais completo e fornece a base para o trabalho da docência. Mas, tal formação não necessariamente precisa ser só em disciplinas do currículo; pode ocorrer em projetos extracurriculares e programas que integrem a teoria com a prática.

O lúdico utilizado como uma estratégia de ensino e aprendizagem é, assim, percebido como o ato de brincar na escola e, sob a perspectiva de Santos (2002), está relacionado ao professor, que deve apropriar-se de subsídios teóricos que consigam convencê-lo e sensibilizá-lo sobre a importância da referida atividade para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

Ao brincar, a criança aprende a respeitar regras, amplia o seu relacionamento social e passa a respeitar a si mesmo e ao outro. Por meio de sua natureza lúdica, a criança começa a expressar-se com maior facilidade; começa a ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança e, sendo liderada, compartilha sua alegria de brincar. Em contrapartida, em um ambiente controlado e sem incentivos, as crianças acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos, bem como em realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos.

Zanluchi (2005, p. 91), afirma que “a criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia a dia”. Portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo, assim, melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida.

É essencial que os professores, pais e responsáveis pelas crianças, tenham consciência de que a atividade lúdica na Educação Infantil é de suma importância para o desenvolvimento infantil. O conhecimento transmitido para a criança pela ludicidade oferta a esta imensuráveis contribuições para que sua vida seja pessoal. Como exemplos, tem-se: a expressão das suas emoções, a maneira como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico e sua formação ética.

O desenvolvimento pessoal da criança é fundamentado em um processo de autodescobrimento, onde cada criança tende a tomar consciência do que fazer e do que tem

dificuldade, como pode potencializar aquilo que faz bem e conviver, ou diminuir, com aquilo que possui menos habilidades. A equiparação pode ser dolorosa para a criança, porém, é eficaz e, às vezes, inevitável. Porém, as atividades lúdicas podem compor tal processo de comparação de forma agradável, divertida e em um clima de companheirismo. Quando a criança joga, ela percebe suas possibilidades e a dos companheiros (DOHME, 2003).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do presente estudo, conclui-se que o lúdico deve ser aplicado como um agente facilitador do desenvolvimento da criança, assim pude perceber em minhas análises que o desenvolvimento ocorre com maior facilidade se houverem incentivos externos que podem ser ofertados pelo professor como um instrumento de aprendizagem.

Nesta abordagem do processo educativo – a ludopedagogia, a afetividade ganha destaque, pois se acredita que a interação afetiva ajuda mais a compreender e modificar as pessoas do que desenvolver um raciocínio brilhante, repassado mecanicamente. Tal ideia ganha adeptos ao focar as atividades lúdicas no processo de desenvolvimento humano.

Durante a pesquisa a prática está diretamente relacionada com o enriquecimento do conhecimento teórico dos alunos, mas isso não impediu que a ausência da mesma provocasse o interesse e o desejo pela metodologia lúdica. Neste sentido, conclui-se que os alunos que possuem a prática docente tiveram uma evolução do seu entendimento de lúdico aprendido em sala de aula e que mesmo os que não obtiveram prática, tinham o interesse em romper com a ideia do lúdico como apenas o brincar sem objetivo.

Diante das referidas constatações, sinto a necessidade de reafirmar o lúdico – e não o subestimar – como forma de ensino e aprendizagem, uma vez que as atividades lúdicas são a essência da infância e do desenvolvimento físico e psicológico da criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ALVES, Rubem. **A gestão do futuro**. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1979.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei nº . 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, vols. 1, 2 e 3.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9394/196**. Brasília: Senado Federal, 1996.

CERISARA, A. B. D e como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. Trad. de Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987. Coleção Novas Buscas em Educação, vol. 29.

DOHME, Vânia. **Atividade lúdica na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1993.

MARTINS, João Luiz. **Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z**. São Paulo: Rideel, 2002.

MIACARET, Gaston. **A formação de professores**. Coimbra: Semeclina, 1991.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara. **Froebel**. Junho de 2005.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS EDUCAÇÃO BÁSICA

Edileuza Maria França da Silva

RESUMO

O presente artigo aborda os desafios da educação dos surdos no ensino regular, retratando brevemente a história desse público até os dias atuais e apresentando as dificuldades enfrentadas por esses discentes no processo educacional. O artigo foi embasado nas Leis: LDB N°9. 394 LBI N° 13.146 e o Decreto n° 6.571, de 18 de setembro de 2008. O método de pesquisa é do tipo bibliográfico e qualitativo. Mediante as informações analisadas, constatou-se que a inclusão dos alunos surdos na escola regular ainda é um significativo desafio, ao qual obtivemos avanços perante a Lei, mas as instituições permanecem sem fornecer um ensino adequado, devido ao despreparo por parte das instituições e dos docentes, que não têm o conhecimento da Libras. Sendo assim, não há um ensino eficaz ao surdo. A educação inclusiva, especificamente do surdo, necessita de atenção por parte das instituições, pois tem responsabilidades perante a sociedade quanto à qualificação dos cidadãos e ao avanço do conhecimento. É necessário pensar em estratégias que visem melhorias no processo inclusivo dos surdos.

Palavras-chave: surdos; educação; ensino regular.

1 INTRODUÇÃO

A educação do surdo passou por diversas transformações no decorrer dos anos, houve muitos avanços, entretanto, existem significativas barreiras a serem ultrapassadas. Para um ensino de qualidade, é necessário que as leis sejam cumpridas. Profissionais capacitados, escolas preparadas para atender de forma igualitária o surdo, respeitando suas especificidades linguísticas, suas características e sua cultura. Sendo primordial um ensino que proporcione a Libras no ambiente escolar como a língua materna dos surdos. Concordamos com o que diz Vygotsky (1896) acerca da linguagem ser a base para o pensamento, sendo por meio dela que surgem as manifestações sociais.

A educação do surdo ainda apresenta diversos entraves, pois, a inserção do surdo em sala regular ocorre, mas não da forma que deveria. As políticas públicas de inclusão do ensino regular têm buscado proporcionar o desenvolvimento pleno do surdo, porém, divergem da

realidade atual, pois não é condizente com as práticas, existindo significativas limitações dentro do processo educativo e, conseqüentemente, o surdo não desenvolve suas práticas pedagógicas de forma a priorizar seu potencial e sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, faz-se necessário e indispensável uma interação mais eficaz entre o surdo e a comunidade escolar, que dependerá exclusivamente de profissionais capacitados e envolvidos para disseminar a Libras, e assim, ocorrer melhorias na inserção desse público ao ensino regular.

Desta forma, o presente trabalho tem como principal finalidade apresentar os desafios a respeito da educação dos surdos no ensino regular. De acordo com Coelho (2012), a surdez pode ser dividida em dois grupos.

Congênita: quando o indivíduo já nasce surdo, ou seja, ocorreu antes da aquisição da linguagem.

Adquirida: quando o sujeito nasce com a audição e perde no decorrer da vida.

O tema foi escolhido com o objetivo de abordar a educação dos surdos, as dificuldades enfrentadas pelos surdos na educação brasileira, e como vem ocorrendo o processo de inserção desse público no ensino regular, com intuito de levar aos professores, órgãos competentes e sociedade, as adversidades que ocorrem no processo educacional dos surdos, para ser traçadas estratégias de melhorias na aprendizagem desse público, pois, o surdo assim como qualquer indivíduo merece uma educação que respeite suas características.

O método de pesquisa foi classificado como bibliográfico e qualitativa, que consiste em um tipo particular de produção científica, feito através de levantamento bibliográfico, artigos, livros e revistas. Gil (2007) menciona que a pesquisa bibliográfica tem como exemplos fundamentais as averiguações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema. Para tanto, é importante salientar que diversos autores têm contribuído sobre esta temática para a difusão do conhecimento, contudo, ainda há muito que pesquisar.

O problema da pesquisa consiste nos desafios enfrentados pelos surdos na sala regular de ensino. A estrutura desse artigo está dividida em cinco partes, a qual começa na introdução, apresentando de forma sucinta o tema abordado, os objetivos, a fundamentação teórica que está dividida nos seguintes tópicos: Educação dos Surdos do Brasil; Modelos de educação dos surdos; Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais; A formação e desafios dos professores na educação básica dos surdos; As dificuldades enfrentadas pelos surdos na educação brasileira. Na terceira seção, a metodologia, e na quarta os resultados e discussão, na quinta seção as considerações finais, seguidos das referências bibliográficas.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Geral

- Refletir sobre os desafios enfrentados pelos alunos surdos

1.1.2 Específicos

- Identificar os desafios enfrentados pelos surdos no processo de ensino e aprendizagem;
- Apresentar as dificuldades metodológicas no processo de ensino para a inclusão do aluno surdo;
- Apontar as estratégias necessárias para incluir o aluno surdo no processo de ensino.

2 EDUCAÇÃO DOS SURDOS DO BRASIL

A Educação Especial no Brasil teve início no século XIX quando foi promulgada a primeira Constituição Brasileira. Com a promulgação da Constituição, foram criadas instituições para abrigar pessoas com deficiências, que significava a materialização das formas mais avançadas acerca de cuidar dessa nova ordem social. As pessoas que fugissem dos padrões biológicos da sociedade eram isoladas de modo a garantir o bom relacionamento entre os demais. Nada poderia impedir a manifestação das vontades particulares. (URBANEK, 2011).

Os surdos foram excluídos durante séculos, pois eram tidos como seres dignos de pena e vítimas da incompreensão da sociedade e dos familiares (SACKS,1998). No ano de 1990, com a criação do Instituto Nacional de Educação dos Surdos-INES, que inicialmente utilizava a língua dos sinais, e depois passou a adotar o oralismo. A qual foi defendida no Congresso Internacional de Educação de Surdos em Milão, que foi entendido na época como o método mais eficaz, que propunha desenvolver a fala em surdos. A partir de então, foi adotado o oralismo como educação para os surdos, e a Língua de sinais foi proibida nas escolas. Tal método foi utilizado por diversos anos, até notarem sua ineficiência, e assim foi introduzido o modelo de comunicação total, o qual consistia em resgatar a comunicação do surdo, tal prática eram as mímicas e os gestos. Contudo, eram utilizados como forma a complementar o oralismo, entretanto, ainda assim, não se obteve êxito. Então, foi implementado o bilinguismo, trazendo

significativas aprendizagens ao surdo, por meio de duas línguas: L1 (Libras) e L2 (Português) no Brasil.

A Libras foi oficialmente reconhecida no Brasil como segunda Língua em 2002, sendo um expressivo avanço para comunidade surda, mas no campo educacional os avanços foram poucos, pois são mínimos os educadores que têm domínio da Libras, o que apresentam inquietações para os profissionais da educação, sabendo-se que constituintemente é garantido todo direito ao público-alvo da Educação especial. Dessa forma, o surdo possui todos seus direitos garantidos dentro da lei, mas de forma prática, os profissionais não estão preparados para garantir o que nele consta, o que representa várias limitações no processo de ensino e para aprendizagem dos surdos.

2.1 RECONHECIMENTO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A libras é utilizada por milhões de brasileiros, surdos e ouvintes, e de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2010), no Brasil existem mais de 10 milhões de pessoas com alguma deficiência auditiva. O aumento das adesões nas políticas públicas para a comunidade surda fez com que no ano de 2002 a Libras fosse reconhecida oficialmente como segunda Língua do Brasil pela Lei de nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que apresenta em seu primeiro artigo:

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 linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Contudo, uma das principais conquistas dos surdos ocorreu no ano de 2005, com o Decreto de nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que reconheceu a Libras como Língua e regularmente a Lei nº10. 436. De acordo com Santana (2003), o reconhecimento da Libras legitima o surdo como sujeito de linguagem. Além de acarretar algumas implicações linguísticas e cognitivas, muda a maneira como a sociedade o vê, transformando a concepção de pessoa “anormal” para “diferente”. A Lei nº10. 436/02 reconhece a Língua brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que seja garantida forma institucionalizada de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Dessa forma, constatou-se que:

A língua de sinais é uma linguagem autêntica, com uma estrutura gramatical própria e com possibilidades de expressão em qualquer nível de abstração. Por ser tão completa quanto à língua oral é adequada, pode e deve ser utilizada no processo ensino e aprendizagem, exercendo o desenvolvimento, a comunicação e a educação dos alunos marcados por uma falta, a audição. (SOARES,1999, p.219)

O reconhecimento das Libras foi um significativo avanço para a comunidade surda, a comunicação entre surdos e ouvintes por meio da Libras, propiciando interação e compreensão entre ambos. Contudo, como menciona (1994 apud PIZZIO; QUADROS; REZENDE, 2009, p.9) , algumas pessoas têm uma visão errônea da libras, confundindo com mímicas e gestos. O autor ainda apresenta em sua afirmação que a libras possui uma estrutura diferente da Língua Portuguesa, entretanto, as expressões faciais e corporais fazem desta gramática de significativa importância, as quais facilitam a compreensão necessária ao desenvolvimento da pessoa surda com os ouvintes, mas que são diferentes das mímicas.

2.1.1 Modelos de educação dos surdos

A partir do século XVI, foram introduzidas modificações na educação dos surdos, trazendo como modelo o oralismo, comunicação total e o bilinguismo, adotado atualmente o bilinguismo como melhor prática para aquisição da comunicação dos surdos. De acordo com Goldfeld (1998), o surdo, para os bilínguas, não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir a surdez.

Segundo Alvez (2010, p.7), a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social. De acordo com o Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005, as pessoas com surdez têm o direito a uma educação que vise garantir sua formação, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo.

Conforme a Lei. 13.145 art.28, o aluno surdo possui como garantia a oferta de uma educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (LEI. 13.145 art.28).

Esse modelo de Educação bilíngue assegura a identidade dos surdos, contudo, no Brasil, o ensino da Libras ocorreu de forma tardia, o que dificultou a aquisição da Língua. Portanto, como cita Fernandes (2002), a maioria dos surdos crescem em famílias que só utilizam português, e ao entrarem na escola, o português também é ensinado como Língua principal, ou seja, não existe o compartilhamento das duas Línguas. Isso acontece devido à falta de incentivo e condições para preparar os professores, que resulta em uma aquisição tardia da língua que mesmo possuindo a presença de um intérprete não é garantia para aprendizagem. Apesar das significativas lacunas, o bilinguismo vem ocupando cada vez mais espaços, principalmente em países como EUA, Canadá, Suécia, Venezuela, Israel e outros que desenvolvem diversas pesquisas sobre surdez e bilinguismo (GOLDFELD, 1998).

2.1.2 A formação e desafios dos professores na educação básica dos surdos

Sabemos que a escola Brasileira é marcada por diversos problemas estruturais e um dos maiores desafios enfrentados na contemporaneidade visa atender adequadamente aos alunos

com deficiência, uma vez que esses alunos necessitam de uma adaptação no processo de construção da aprendizagem, o que resulta em algumas limitações. Desta forma, é significativo que a escola disponibilize subsídio para um bom desenvolvimento desses alunos, de forma que respeite as suas particularidades.

Entretanto, existem diversos fatores que interferem diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem do aluno surdo no ambiente escolar, que muitas vezes fogem do alcance dos professores que, em muitos casos, não foram preparados para mediar a escolarização do aluno com surdez. Conforme legislação, a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS é a língua materna dos surdos, e o português a segunda na modalidade escrita, e de acordo com Art. 28 da LBI 13.145, é garantido formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio, entretanto, isso não acontece na prática.

Os professores enfrentam diversas dificuldades e inquietações dentro da escola, pois sabe-se que legalmente é assegurado ao surdo um ensino igualitário que respeite sua cultura e características linguísticas, tanto na metodologia de ensino como nos recursos. Lopes (2011) menciona que a inserção do aluno surdo no ensino regular não é garantia de inclusão, é preciso antes de a inserção preparar a instituição para que possa recepcionar de forma adequada o surdo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº9394/1996), os sistemas de ensino devem assegurar, principalmente, professores especializados que possam atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula, que sejam devidamente capacitados. Como consta em Lei, o surdo deve receber apoio necessário para assegurar sua aprendizagem, sendo assim, é necessário que os professores que irão atendê-los obtenham conhecimento acerca do seu papel na educação do discente.

A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação esses profissionais têm se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem um “lugar” na escola. (BRASIL, 2016, p. 21).

O Estado deve assegurar cursos de formação para capacitar professores na educação inclusiva, como também é preciso garantir formação continuada, para que seja possível garantir a inclusão. Espera-se que a formação seja promovida tanto em suas bases teóricas quanto em suas práticas, para que os conhecimentos profissionais sejam compreendidos como evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de formação continuada (TARDIF, 2010). A

proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais (GLAT & BLANCO, 2007).

2.1.3 As dificuldades enfrentadas pelos surdos na educação brasileira

As escolas brasileiras ainda não estão preparadas para atender os surdos, fala-se muito em direitos adquiridos, mas é necessário que ao ser inserido dentro do contexto escolar, o surdo tenha um ensino que respeite sua língua de forma que venha priorizá-la em quaisquer conteúdos, como também buscar formas/estratégias para que haja uma comunicação entre alunos surdos e ouvintes, pois uma das principais barreiras enfrentadas pelos surdos corresponde a ausência de comunicação que ocorre no ambiente escolar, e dessa forma, como bem ressalta Spenassato (2009), a maioria das escolas não apresenta um quadro de inclusão de alunos com deficiência.

Para contribuir com a citação acima, trazemos a afirmação de Sacks (1990, p. 60), “sem linguagem não somos seres humanos completos e, por isso, é preciso aceitar a natureza e não ir de contra ela”. Como bem trouxe Sacks, à linguagem é parte fundamental para o processo evolutivo do ser humano, sobretudo, os surdos são seres que necessitam de ambientes que priorizem esse processo comunicativo, que forneça subsídio, e a escola deverá ser esse ambiente acolhedor.

Sabemos que o número de alunos surdos inseridos no ensino regular vem aumentando, mas sem ocorrer antes uma preparação adequada no que condiz as adaptações curriculares, arquitetônicas, de capacitação dos professores, inserção de intérpretes, conscientização das famílias e sociedade, a inclusão assim praticada será uma edificação sem alicerce. (LOPES, 2011).

Alunos surdos veem sofrendo com a falta de preparação dos docentes, entretanto, para esses alunos, os déficits na leitura e escrita acabam desviando a atenção. De acordo com Dorziat (1999), as crianças surdas ao ingressarem na escola, chegam com um repertório baixíssimo, por conta das restrições linguísticas, pois, na sua grande maioria os pais são ouvintes e não possuem conhecimento da Libras. Muitas vezes são colocados dentro de uma sala regular, mas o ensino bilíngue não lhe é garantido, ou seja, esse sujeito recebe o mesmo tipo de educação dos alunos ouvintes, por vezes, o intérprete não é oferecido, dificultando cada vez mais o processo educacional.

Os surdos alcançaram direitos linguísticos que estão agora amparados pelas políticas públicas que se manifestam por meio da garantia de acesso e permanência desse aluno dentro

das escolas regulares de ensino, embora na prática nem sempre possamos identificá-las. Portanto, a proposta de inclusão dos surdos nas escolas mais próximas de suas residências representa um primeiro passo para o exercício de cidadania, mas ainda não é suficiente para concretização da inclusão adequada.

O projeto de lei n.º 2.040-b, de 2011 afirma que “Será garantida às pessoas surdas em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, na condição de língua nativa das pessoas surdas”. É explícito que é direito constitucional a oferta do ensino da Libras para os surdos, tornando-se uma ferramenta de busca inquestionável com respaldo legal.

3 MÉTODOS

A presente pesquisa foi do tipo bibliográfico e qualitativo que consiste em um tipo específico de produção científica. Através da pesquisa foi possível conhecer e analisar as contribuições teóricas sobre o tema abordado.

Para Prodanov e Freitas (2013), metodologia nada mais é do que estudar os caminhos do saber, aplicando procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade. Segundo Amaral (2007), pesquisas bibliográficas consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa, ou seja, pesquisa bibliográfica é uma pesquisa que é feita através de coletas de dados de fontes secundárias de informação. Assim, esse artigo foi elaborado por meio de fontes secundárias, como: artigos de revisão e livros que foram coletados a partir de estudos acadêmicos já existentes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante de toda discussão, foi possível verificar que a educação dos surdos perpassou por diversos obstáculos, os quais alguns já foram sanados. Entretanto, ainda há um longo caminho a seguir para que a inclusão dos surdos ocorra de forma adequada, assim como menciona Silveira (2009), sobre a visão errônea das pessoas perante a Libras, pois algumas ainda não conhecem, muito menos sabem que se trata de uma língua, com sua estrutura própria. Sendo assim, ao adentrar no ambiente de ensino regular, diversas dificuldades são detectadas, a começar pela dificuldade na comunicação entre o estudante surdo e ouvinte, a ausência de formação dos docentes, e a falta de um atendimento educacional especializado com

profissionais devidamente aptos a ensinar de forma que respeitem as identidades linguísticas dos surdos. Por esse motivo, Lacerda (2006) diz que a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares ainda é considerada desafiadora. Apesar da comunidade escolar se mostrar disposta ao contato com as diferenças, essa relação não é necessariamente satisfatória para os indivíduos com necessidades especiais, os quais necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, têm sido negligenciadas pelas escolas.

Partindo desse ponto, sabemos que em diversos casos a escola tem tentado incluir o aluno surdo, entretanto, é necessário que ocorram diversas mudanças da comunidade escolar, a começar pelo respeito à estrutura linguística do surdo e buscar de estratégias para interação entre surdos e ouvintes, utilizando a Libras e não gestos e mímicas. Sem a utilização da Libras a compreensão do surdo fica prejudicada, dificultando seu entendimento diante dos assuntos abordados.

De acordo com o estudo neste artigo explicitado, compreende-se que muitas das barreiras encontradas na educação regular do surdo correspondem à falta de identidade no ensino da Libras, onde o bilinguismo L1 (Libras) e L2 (Português) não ocorre, tornando assim, um ensino sem sentido para o estudante surdo. Mesmo diante da Lei que visa assegurar uma educação voltada para o respeito de sua língua, sua estrutura e sua identidade cultural.

Lacerda (2006) menciona que essa problemática se desencadeia pela falta de conhecimento acerca das particularidades da surdez e principalmente como os sujeitos surdos se comunicam, pois nem todos professores tem o conhecimento da LIBRAS, o que dificulta o desenvolvimento dessas pessoas em seu processo de aprendizagem, originando um retardamento na comunicação, trazendo sequelas emocionais, sociais e cognitivas em sua vida escolar.

Novamente adentramos nas consequências que são causadas nos surdos pela falta de uma assistência educacional adequada, entretanto, uma solução plausível para amparar a falta de conhecimento a respeito da LIBRAS dos profissionais da educação seria as formações continuadas para os docentes; presença de intérprete de libras e professores de libras surdos, dentro da sala de aula regular, mas, isso apenas como forma para amenizar a defasagem no ensino dos surdos. Sabendo que apenas a presença do intérprete nada garante na aprendizagem do surdo. De tal forma, é necessário relevantes mudanças, mas ainda assim, é válido a inclusão do aluno em sala regular, é benéfico para surdos e ouvintes conviver com o diferente, onde aprenderão a respeitar o próximo e as suas diferenças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o que foi abordado sobre a história dos surdos, o reconhecimento da Libras, as dificuldades encontradas pelos surdos e professores no âmbito educacional, trazendo algumas Leis que possam garantir ensino de qualidade ao surdo, como também alguns teóricos que embasaram todo o estudo, foi possível concluir que a inclusão é clara em lei, porém, é preciso que seja retirada do papel, pois a realidade bem diferente do que regem os documentos.

É óbvio que os avanços ocorreram de forma relevante, entretanto faz-se necessárias políticas públicas direcionadas para formação de profissionais que estejam envolvidos diretamente nesse cenário.

É preciso preparar profissionais capazes de oferecer suporte para os alunos surdos, potencializando uma relação satisfatória entre professores e alunos, que seja um ambiente de transferência de saberes para ambas as partes.

Os alunos surdos possuem potencialidades que precisam ser exploradas e dificuldades que necessitam ser sanadas, só assim ocorrerá uma inclusão satisfatória. É preciso incluir-se para incluir.

Embora muito tenha sido abordado nesse artigo sobre a inclusão do surdo no ensino regular e suas dificuldades, estamos distantes de elencar todas as dificuldades relacionadas ao processo ensino aprendizagem do surdo. De modo geral, esse assunto merece mais atenção em trabalhos futuros, pois ao abordar esse tema, diversas indagações são levantadas e necessitam ser exploradas por meio de leituras sobre outros temas como: modelo de alfabetização do surdo; inserção do surdo no ensino médio e superior; entre outros assuntos que precisam ser mais bem explorados e são temas bastante pertinentes para pesquisas futuras.

No mais, a educação inclusiva, especificamente do surdo, precisa de uma melhor atenção por parte das instituições, pois têm responsabilidades com a população, qualificando os cidadãos, para obter avanço em seu conhecimento, e pensar em estratégias que visem melhorias no processo inclusivo dos surdos.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, C. B; FERREIRA, J. P; DAMÁZIO, M. M. ; **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica.** - Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2007.

BRASIL LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 263 PDF)

COELHO, K.S. **Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS.** Indaial: Uniasselvi, 2012.

Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2005.

DORZIAT, A. **Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica.** In: SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.27-40.

FERNANDES, E. (Org.) **Surdez e Bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva.** In: GLAT, R. (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GOLDFELD, M. **Fundamentos de Fonoaudiologia.** Rio de Janeiro: Editora Guabara Koogan, 1998.

LACERDA, C. B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. São Paulo, Campinas. CADERNOS _____ CEDES, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006

Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015. Dispõe sobre Inclusão da Pessoa com Deficiência.

LOPES, M.A.C.; LEITE, L.P. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n.2, p.305-320, 2011.

PIZZIO, A. L. ; QUADROS, R. M. de ; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais I.** Florianópolis/SC: UFSC, 2009

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª edição. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul. 2013

PROJETO DE LEI N.º 2.040-B, DE 2011. Art.26-B.

SACKS, O. **Vendo vozes – jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1998. p. 16.994 apud PIZZIO; QUADROS; REZENDE, 2009, p.9)SANTANA, Ana Paula.

O. **Reflexões neurolingüísticas sobre a surdez**. 2003. 312 p. Tese (Doutorado) - Linguística – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2003.

SANTOS, E. B. C.. (s.d). **Os desafios de se trabalhar a leitura e a escrita nas series iniciais do ensino fundamental**.Disponível em:

http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fcoordenacaoescolagestores.mec.gov.br%2Fuft%2Ffile.php%2F1%2Fmoddata%2Fdata%2F1003%2F1221%2F2477%2FTCC_ESTER_1_1_Enviado_em_PDF.pdf&ei=O1MsVLb7NIfOggS67YCICg&usg=AFQjCNFPCyiRoOcJYGDGBTB81EsvFlalg&sig2=z0Bh3ES2-BK_GFuMzxPfAg. Acesso em 10. dez. 2020.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **Educação do Surdo no Brasil**. Campinas: Autores associados, 1999,p.219.

SPENASSATO, D.; GIARETA, M. K. **Inclusão de alunos surdos no ensino regular: investigação das propostas didático-metodológicas por professores de matemática no ensino médio da EENAV**. In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10, 2009.

SILVEIRA M. D. D. **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.

URBANEK, Dinéia; ROSS, Paulo. **Educação inclusiva**. 2. ed. Curitiba: Editora Fael, 2011.

TARDIF, M. A. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch (1896-1934). **Pensamento e Linguagem**. Trad. Néilson Jahr Garcia. Ed Ridendo Castigat Mores.

VIROLE, B. **Adolescence et surdit **.2005. Disponível em: <http://www.benoitvirole.com> . Acesso em: 06 janeiro 2020.

COTAS RACIAIS: SISTEMA PARCIAL DE COTAS DE VULNERÁVEIS

Margarida Denise Silva Coelho Ribeiro

RESUMO

Quando escutamos ou falamos sobre essa temática de Cotas Raciais aqui no nosso país, elaboramos logo a questão de que só negros, pardos e indígenas, tem direitos diferenciado? E a população Branca e Pobre dos subúrbios, das favelas? Como fica neste sistema? São questionamentos que refletem o quão esse tema ainda provoca discussão em parte da população acadêmica, estudantil do ensino médio. Aprofundando no tema descrito, buscando como e porque esses critérios são hoje implantados no Enem e em universidades particulares, vamos descrever a trajetória desta lei, a qual cidadãos será beneficiado.

Palavra-chave: leis; discriminação e cotas; desigualdades sociais.

1 INTRODUÇÃO

A primeira intenção do reconhecimento a Discriminação Racial no Brasil, e inserir o aluno negro na universidade com o sistema de cotas surgiu no governo de Fernando Henrique Cardoso, após participar de uma Conferência Mundial Contra o Racismo em Durban, África do Sul.

O evento catalisou uma reflexão nacional sobre o racismo e o governo federal assinou então a Declaração de Durban, se comprometendo a criar políticas afirmativas que visassem a combater a discriminação racial (HTUN, 2004)

Onde alguns líderes mundiais se disponibilizaram a tentar reverter essa estatística de discriminação ao cidadão negro, assinando a Declaração de Durban, se comprometiam a criar e incorporar medidas e ações para diminuir a discriminação. Então Fernando Henrique Cardoso citado por FERES JÚNIOR, DAFLON, CAMPOS:

“[...] foi o primeiro presidente brasileiro a abertamente reconhecer a existência de discriminação racial no país. Sua posição em relação a políticas efetivas, no entanto, foi vaga, se não ambivalente.” (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012, p. 401).

Mas apesar dos Projetos e a criação do Segundo Plano Nacional de Direitos Humanos, que incluía disposições para ação afirmativa sensíveis à raça, o Congresso Nacional nunca chegou a votá-lo.

Aqui no nosso país a história da discriminação racial é datada desde a escravidão no começo do povoamento do nosso país, só no ano de 1888 foi abolida a escravidão oficialmente com a Lei 3.353 de 13 de maio de 1888, a Lei Áurea, contudo a situação dos ex-escravos não melhorou tanto assim, pois sem instrução, casa, e qualquer ajuda migraram a maioria para as encostas dos morros, locais afastados das vilas e cidades, surgindo assim as favelas.

Só que nestes locais onde se refugiaram os negros, e mulatos, também foram os Branco pobres em menores números, mas marginalizados por sua condição financeiras. Analisando a estrutura da sociedade desde a lei Áurea até hoje percebemos a disparidade das classes da periferia, das cidades e dos interiores conforme cita Marques:

A escravidão foi formalmente banida da Terra há pouco mais de uma década, mas ainda existem muitos casos de escravidão e trabalho forçado. O Brasil, cuja abolição foi em 1888, figura entre os últimos 10 países que aboliram formalmente a escravidão. Na verdade, o Brasil foi o último país do ocidente a banir a escravidão, numa época em que a maioria das nações já havia condenado tal prática. Os outros nove foram países da África ou do Mundo Árabe: Serra Leoa e Madagascar em 1896; Zanzibar em 1897 e Nigéria em 1900. Já no século XX, a abolição prosseguiu nos seguintes países: Irã em 1928, Etiópia em 1942, Qatar em 1952, Arábia Saudita em 1962 e finalmente a Mauritânia em 1981.

Leis existem e são criadas, mas o cumprimento é outra história a ser estudada em outro artigo, dentre essas, podemos citar desde a lei Universal a leis específicas para cada situação de discriminação em no Mundo e em nosso país. No artigo 05 da Constituição Federal de 1988 temos a menção que: “Todos são iguais perante a lei...”

Só perante a Ela, não sobre a sociedade atuante onde a discriminação é vigente e velada em todas as esferas. Neste contexto entra os Brancos e Pardos pobres, mulheres, imigrantes não só o negro. No artigo 26 da Declaração universal dos Direitos Humanos de 1948 diz: “A Educação é um Direito dos Humanos”.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as

nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. No artigo 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988 diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida 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." (BRASIL, 1988, Art. 205).

Então, se todos são iguais perante a lei porque a separação de etnias e mais lei para garantir esse direito? Observando e lendo sobre esse tema de Cotas e como o sistema se engrenam socialmente e culturalmente da nossa política nacional com aborda bem Florestan Fernandes:

...as estruturas raciais da sociedade brasileira só poderão ser ameaçadas e destruídas quando 'a massa de homens de cor', ou seja, todo elemento negro, puder usar o conflito institucionalmente em condições de igualdade com o branco e sem nenhuma discriminação de qualquer espécie, o que implicaria em participação racial igualitária nas estruturas de poder da comunidade política nacional." - Florestan Fernandes (p.72, 1979).

Mais uma Lei a de nº 12.228 de 20 de julho de 2010 foi elaborada para o Estatuto da Igualdade Racial onde estabelece:

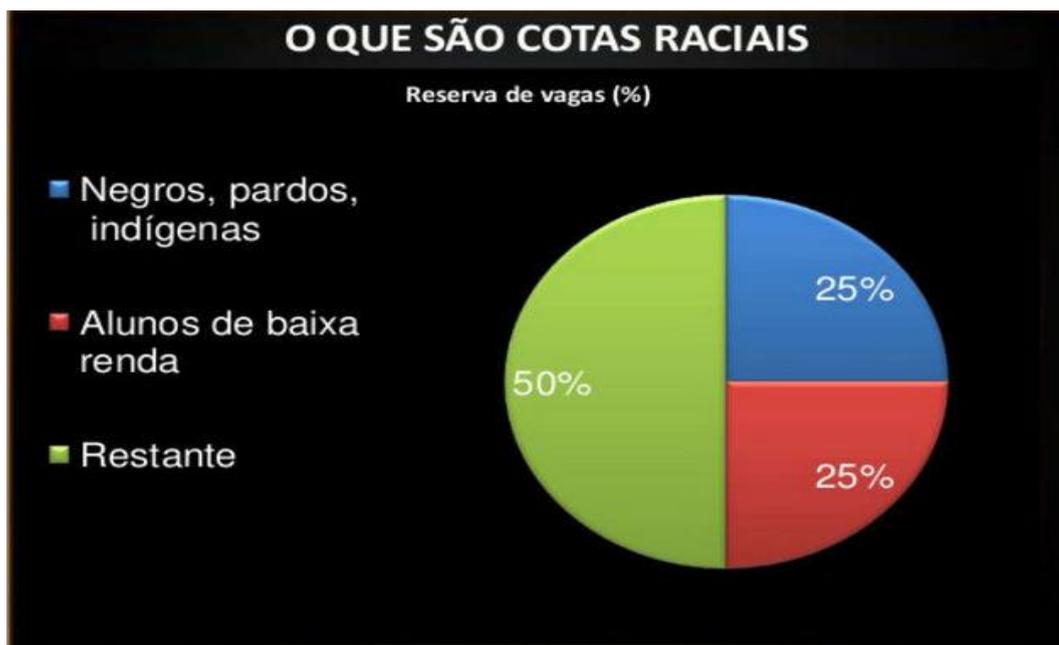
“A garantia da população negra a efetivação da igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos a discriminação” ...

Mas conforme a análise de CARNEIRO esta garantia não será tão fácil e acessível a todos os negros pois:

O negro e o mestiço dificilmente conseguiam igualar-se ao homem branco. O 'mundo da senzala' sempre esteve muito distante do 'mundo da casa grande'. Para alcançar pequenas regalias, fosse como escravo ou como homem livre, os descendentes de negros precisavam ocultar ou disfarçar seus traços de africanidade, já que o homem branco era apresentado como padrão de beleza e de moral." - CARNEIRO, 2003, p.1

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A questão Discriminatória e Racial passa por vários véis da nossa sociedade, à questão principal neste artigo para o Mestrado em Educação é como as outras camadas menos valorizadas da nossa sociedade se encaixam nestas cotas universitárias. Vejamos este gráfico:



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/cotas-raciais/>

Então, pelo gráfico, podemos observar que as cotas também beneficiam outras áreas da sociedade. Esse sistema teve origem nos Estados Unidos em 1960, com a intenção de reduzir o forte impacto da desigualdade econômica e social entre brancos e negros. No entanto, atualmente, esse sistema é considerado ilegal nos Estados Unidos, e as universidades utilizam outras medidas para diversificar suas admissões, incluindo candidatos negros e hispânicos.

No Brasil, a primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas foi a UNB, em junho de 2004, reservando 20% de suas vagas no processo seletivo para candidatas negros. Essa decisão veio após discussões com o corpo docente da universidade, protestos de parte da sociedade e oposição à alocação de uma porcentagem específica para um grupo determinado. Como argumenta Walber de Moura Agra: (insira o argumento de Walber de Moura Agra aqui).

As cotas não podem ser confundidas com ações afirmativas porque aquelas são instrumentos destas. As ações afirmativas se materializam não apenas por meio de cotas, mas também por meio de incentivos fiscais, da concessão de bônus, do estabelecimento de metas que devem ser alcançadas no futuro, etc." - AGRA, 2007, p.139.

O sistema de Cotas aqui no Brasil não beneficia só os negros, mas os pardos e índios, como também os alunos de baixa renda oriundos das escolas públicas, conforme o **Decreto n. 7.824, esclarece, em seu Art. 2º**.

Que no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para alunos de escolas públicas, observadas as condições:

- No mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o caput serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita;
- Proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, consideram-se escolas públicas as instituições de ensino de que trata o inciso I do **caput** do art. 19 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2012b, não paginado).

Então porque tanta controversas a respeito das cotas para negros? Se o sistema de cotas abrange outros grupos que necessitam? Porque há um grupo que não concordam com esse privilégio destinado aos negros ou outro grupo qualquer. Alegam que a constituição é clara que todos tem direitos iguais perante a lei, pois bem, assim surgiu os grupos:

Contra -com a alegação de que nosso País é uma mistura de raças, uma miscigenação impossibilitando a separação de raças negras e brancas, que esse critério não é o mais viável e correto.

A Favor -Do outro lado temos o grupo a favor, onde alegam em suas afirmativas que nosso país é um país onde mais da metade da população é Negra, pobre, desprovida de assistência do Estado há muitas gerações

Com todo esse estudo sobre as cotas Raciais ou Cotas para vulneráveis fica a questão o que o governo fez ou está fazendo para amenizar essa condição de vulnerabilidade e achatamento social e cultural?

Basicamente exportando copias de programas de outros países como o estado unidos e adequando ao nosso País. Onde o verdadeiro problema é a negligência com as classes pobres, com as comunidades e o não investimento efetivo e substancial nas escolas onde há mais disseses grupos. como representante do grupo a favor das cotas temo a Professora Dione uma das Professora negras de uma Universidade Federal que ressalta a questão da Política pública no Brasil:

O Brasil tinha uma ideia de políticas públicas como universalistas, não tinha ideia de políticas regionais, por gênero e raça. O recorte de renda era o único indicador reconhecido como legítimo para ações pontuais. Uma política de ação afirmativa

exclusiva para a população negra brasileira foi colocar o dedo na ferida, causou um grande rebuliço", lembrou Dione, uma das poucas professoras negras da universidade.

Chegamos à questão central deste artigo, a Política Pública que o governo finge executar nas Comunidades carentes do Brasil com ações paliativas e muitas vezes ineficazes para a população mais carente.

Observando os últimos dados de 2019 do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, divulgou os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019 onde:

- 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos,
- 46,8% como pardos,
- 9,4% como pretos e
- 1,1% como amarelos ou indígenas.

Analisamos que segundo os dados acima, muitos negros não assim se declaram, com certeza é a nossa situação de exclusão e políticas de conscientização da sua Raça.

2.1 COTAS RACIAIS E SUAS ESPECIFICIDADES

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, de 21 de dezembro de 1965:

O parágrafo 4º do art. 1º estipula que não serão consideradas discriminatórias ‘as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar progresso adequado de certos grupos raciais e étnicos ou de indivíduos que necessitem de proteção para poderem gozar e exercer os direitos humanos e as liberdades fundamentais em igualdade de condições’ (ROZAS, 2009, p. 24).

Então o sistema de cotas é uma forma do estudante mais carente, principalmente negro e de baixa renda tenha uma maior chance de chegar à universidade e concluir um curso universitário. Porém o sistema tem suas normas e regulamentos

“A política de cotas foi a grande revolução silenciosa implementada no Brasil e que beneficia toda a sociedade. Em 17 anos, quadruplicou o ingresso de negros na universidade, país nenhum no mundo fez isso com o povo negro. Esse processo sinaliza que há mudanças reais para a comunidade negra”, comemorou frei David Santos, diretor da Educafro - organização que promove a inclusão de negros e pobres nas universidades por meio de bolsas de estudo.

Os Órgãos da Presidência da República responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa são o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da

Igualdade Racial; considerando também o parecer da Fundação Nacional do Índio (Funai) (Art. 6º - Lei n. 12.711/2012).

Para concorrer a essas vagas, as exigências são: ter cursado o ensino médio integral em escolas públicas em cursos regulares ou na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); ou ter obtido a certificação de conclusão do ensino médio por meio do resultado do ENEM, ou de exame nacional/estadual de certificação de competências de jovens e adultos.

Com esses critérios e programas de apoio ao ingresso desses cotistas há um maior percentual de estudantes negros, pobres, índios e deficientes, tem-se:

- O Prouni – Programa Universidade para todos,
- FIES – fundo de financiamento ao Estudante do Ensino superior (substituiu o CREDOC),
- REUNE – programa de Apoio de Restauração e Expansão das Universidades Federais – decreto nº 6 096.de 24 abril de 2007.

"[...] por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade" (BRASIL, 2012b, não paginado, Art. 5º § 3º).

Para obter esses programas o estudante terá que passar por esses critérios:

A Portaria Normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012c), é a responsável por dispor sobre a implementação da reserva de vagas previstas na Lei n. 12.711/2012 e no Decreto n. 7.824/2012. Para tanto, considera, em seu Art. 2º:

I - Concurso seletivo, o procedimento por meio do qual se selecionam os estudantes para ingresso no ensino médio ou superior, excluídas as transferências e os processos seletivos destinados a portadores de diploma de curso superior;

II - Escola pública, a instituição de ensino criada ou incorporada, mantida e administrada pelo Poder Público, nos termos do inciso I, do art. 19, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

III - família, a unidade nuclear composta por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras pessoas que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todas moradoras em um mesmo domicílio;

IV - Morador, a pessoa que tem o domicílio como local habitual de residência e nele reside na data de inscrição do estudante no concurso seletivo da instituição federal de ensino;

V - Renda familiar bruta mensal, a soma dos rendimentos brutos auferidos por todas as pessoas da família, calculada na forma do disposto nesta Portaria.

VI - Renda familiar bruta mensal per capita, a razão entre a renda familiar bruta mensal e o total de pessoas da família, calculada na forma do art. 7º desta Portaria (BRASIL, 2012c, não paginado).

Não chega a ser tão fácil esse ingresso, levando em conta a situação de vulnerabilidade desses alunos, nas comunidades mais carentes e violentas do nosso País.

No Art. 7º (Decreto n. 7.824), versa que o Comitê é responsável por encaminhar um relatório anual de "[...] avaliação da implementação das reservas de vagas de que trata este Decreto" (BRASIL, 2012b, não paginado, Art. 7º).

As demais adotado para cálculo da percepção de renda familiar bruta mensal igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*. São eles: Art. 7º [...]:

I - Calcula-se a soma dos rendimentos brutos auferidos por todas as pessoas da família a que pertence o estudante, levando-se em conta, no mínimo, os três meses anteriores à data de inscrição do estudante no concurso seletivo da instituição federal de ensino;

II - Calcula-se a média mensal dos rendimentos brutos apurados após a aplicação do disposto no inciso I do caput; e

III - divide-se o valor apurado após a aplicação do disposto no inciso II do caput pelo número de pessoas da família do estudante (BRASIL, 2012c, não paginado).

Nesse processo é clara a Legislação que impedi que estudantes que parcialmente cursaram o ensino médio em escolas particulares não são aptos a concorrer ao programa de Cotas, para esta vigilância e organização tem-se o Comitê de Acompanhamento e Avaliação, que objetiva acompanhar, avaliar a legislação, que são compostos por 2 Representantes do Ministério da Educação, 2 da Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, 1 da Fundação Nacional do Índio.

3 METODOLOGIA

Uma das metodologias para atingir os objetivos deste artigo foi à pesquisa qualitativa descritiva. Pesquisa está em que Turato afirma que: “O pesquisador qualitativo não só faz prognósticos retrospectivos como pode fazê-los prospectivamente, probabilissimamente, desde que consiga captar o máximo de vareáveis entre conexas com sua intuição científica (2003, p. 685).” Além da pesquisa qualitativa descritiva, também tivemos neste estudo pesquisas bibliográficas. Segundo Gil cita que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, [...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla de que poderia pesquisar diretamente (2007, p. 55).

Nestas fontes de pesquisas foi possível analisar e refletir passo a passo as teorias de renomados teóricos, como também nos levou a analisar esses programas de Cotas Raciais, suas

normas, regulamentação, e principalmente a quem realmente necessita destes programas Federais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este tema de cotas Raciais ou de Cotas de Vulneráveis perante a sociedade é muito intrigante e duvidosa, requer um maior discursão sobre a verdadeira Política Pública que está por traz dessas ações, uma Política de Assistencialismo que tenta camuflar ou encobri a falha do sistema do nosso país nestes 133 anos do fim da Escravidão.

As ações efetivas para dá uma igualdade de condições a raça negra e a demais categorias que se enquadram nestas cotas como os pobres brancos, as mulheres, indígenas deficientes são mínimas, perante os anos de uma educação rotulada e ineficiente que o governo insiste em repassar para os estado e municípios como se o Brasil pertencesse a um país, igualitário e uniforme, desconsiderando o enorme continente e múltiplas realidades do Brasil.

Esses jovens que já começa nos primeiros anos de estudos, em escolas sucateadas, mal equipadas, professores com baixos salários, violência dentro e fora dos portões das escolas, a desigualdade racial e social fomenta bolsões de cidadãos marginalizados com poucas perspectivas de uma vida melhor,

Como foi exposto já temos a teia das engrenagens da falta de efetivas medidas de sanar o problema da desigualdade racial e social no nosso país, no qual a Programa de Cotas seria no seu início de equiparar a deficiência educacional entre Negros e Brancos para com os menos favorecidos socialmente.

Mas pelo que observamos, pesquisamos o que seria uma ação transitória está sendo infielmente parte permanente do sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Cotas foram revolução silenciosa no brasil, afirma especialista.** Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista>>. Acesso em: 11 junho 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Diário oficial da união, Brasília (df), 15 out. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em: 02 junho 2021.

EMO, PEDRO. **A nova ldb: ranços e avanços**. 22. Ed. Campinas: papirus, 1997.

ENSAIOS PEDAGÓGICOS. **Revista eletrônica do curso de pedagogia das faculdades opet**. Issn 2175-1773– dezembro de 2016.

IBGE. **População negra**. Disponível em:

<<https://www.google.com/search?q=ibge+popula%C3%A7%C3%A3o+negra&oq=ibge+popula%C3%A7%C3%A3o&aqs=chrome.4.69i57j0l2j0i457j0i22i3015.24645j0j15&sourceid=chrome&ie=utf-8>>. Acesso em: 11 junho 2021.

SALVATTI, IDELI. **Projeto de lei n. 3.913, de 20 de agosto de 2008. Institui o sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições federais de educação superior, profissional e tecnológica**. Diário da câmara dos deputados, Brasília (df), 5 set. 2008. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesweb/fichadetramitacao?idproposicao=407880>>. Acesso em: 02 junho 2021.

TODA MATÉRIA. **Cotas raciais**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/cotas-raciais>. Acesso em: 11 junho 2021.

CARNEIRO, L.T. MARIA. **O racismo na história do Brasil**. 8. Ed. São Paulo: ática, 2003.

AGRA, WALBER DE MOURA. **Curso de direito constitucional**. 3 ed. Rio de Janeiro: forense, 2007.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Análise do sistema de cotas para negros da universidade de Brasília: período 2º semestre de 2004 ao 1º semestre de 2013**. Brasília (df), 2013.

HISTÓRIA, CULTURA E EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA NA PRÁTICA ESCOLAR

Victor Santos Belo⁶⁴

RESUMO

Falar da história, cultura e educação afro-brasileira, requer que enfrentamos perspectivas atuais no campo educacional e social, muitas vezes de histórias omitidas, silenciadas ou tratadas de forma distorcida na escola básica. É de grande relevância mostrar que a partir de 2003, após a alteração da Lei nº 9.394/1996 pela sanção da Lei nº 10.639/2003 e sua posterior regulamentação por meio do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, estabelece a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino infantil a educação básica. Portanto, a pesquisa tem como objetivo investigar os avanços e desafios no desenvolvimento da história, da cultura e educação afro-brasileira em duas Escolas Municipais localizadas na comunidade do Serrote Gado Bravo, município de São Bento do Una-PE Buscou-se aporte metodológico o estudo dos teóricos que abordam a História, a Cultura e a Educação Afro-brasileira no Brasil, em seus aspectos étnico-sociais, ideológicos e históricos, mostrando como viviam antes e o que mudou em suas vidas, quais expectativas, identidade étnica, culturas, religiões, suas contribuições para sociedade e como lidam com o preconceito na vida social desde o início até os dias atuais, dentre eles: Souza (2014), Dantas, Mattos e Abreu (2012), Souza (2012), Mattos (2012), Munanga (2012), Fonseca (2011), Pereira, Serrano e Porto (2012), Cintra (1983), entre outros. Com base nas obras de alguns teóricos que abordam seus aspectos étnico-sociais, ideológicos, históricos, mostrando o que mudou em suas vidas, quais expectativas, identidade étnica, culturas, religiões e suas contribuições para sociedade.

Palavras-chave: cultura; educação; afro-brasileira; etnia.

ABSTRACT

⁶⁴ Aluno do curso de Pós graduação de História do Brasil e Paraíba do Centro Universitário UNIESP.

Talking about Afro-Brazilian history, culture and education requires that we face current perspectives in the educational and social field, often with stories omitted, silenced or treated in a distorted way in elementary school. It is of great importance to show that from 2003, after the amendment of Law No. 9,394/1996 by the sanction of Law No. 10.639/2003 and its subsequent regulation through Opinion CNE/CP No. 03/2004 and Resolution CNE /CP No. 01/2004, establishes the mandatory teaching of Afro-Brazilian and African history in public and private schools from kindergarten to basic education. Therefore, the research aims to investigate the advances and challenges in the development of Afro-Brazilian history, culture and education in two Municipal Schools located in the Serrote Gado Bravo community, municipality of São Bento do Una-PE. study of theorists who approach Afro-Brazilian History, Culture and Education in Brazil, in their ethnic-social, ideological and historical aspects, showing how they lived before and what changed in their lives, what expectations, ethnic identity, cultures, religions, their contributions to society and how they deal with prejudice in social life from the beginning to the present day, among them: Souza (2014), Dantas, Mattos and Abreu (2012), Souza (2012), Mattos (2012), Munanga (2012), Fonseca (2011), Pereira, Serrano and Porto (2012), Cintra (1983), among others. Based on the works of some theorists who address their ethnic-social, ideological, historical aspects, showing what has changed in their lives, what expectations, ethnic identity, cultures, religions and their contributions to society.

Keywords: culture; education; afro-brazilian; ethnicity.

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais tem-se cada vez mais visto a luta dos movimentos sociais e defensores da causa, dos direitos e respeito que os negros devem ter dentro da sociedade, reflexões acerca da construção da educação afro-brasileira nas comunidades quilombolas, buscando afirmar-se enquanto sujeito de direito, direcionando suas perspectivas e anseios da inclusão escolar dos sujeitos negros e, para que ela ocorra no sentido próprio do vocábulo.

Enquanto aos professores que lecionam nas comunidades negras, estes precisam dar-se às mãos e lutar pela materialização dos direitos sociais, reivindicar junto aos órgãos competentes, sugerir políticas públicas independente de interesses elitizadores. Rocha e Martins (2009, p. 22) mencionam que: “os movimentos sociais reivindicam a criação de políticas públicas que priorizem a superação da situação educacional, econômica, política e social da

população pobre do meio rural”, numa perspectiva que aponte para uma organização pedagógica, curricular, administrativa e financeira que seja do interesse desta população.

Que seja “uma educação específica e diferenciada”, “voltada aos interesses da vida e relações étnico-raciais”, alicerçada numa concepção de educação como “formação humana” e comprometida com “uma estratégia específica de desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP nº 3/2004” (BRASIL, 2004a) “e da respectiva Resolução CNE/CP 01/2004, no artigo 2º: “[...] promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (BRASIL, 2004b).

Enquanto a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, estabelece o princípio da igualdade das condições de acesso e permanência na escola para todos (BRASIL, 2012). Esse mesmo princípio é assegurado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 2006 no seu artigo 3º inciso I (BRASIL, 1996). Desde a empreitada colonizadora, essa não tem sido a realidade da população negra no Brasil. Pergunta-se como assegurar aos negros que habitam o imenso território brasileiro o direito à educação. E à educação escolar, em todos os níveis? Se o que ver atualmente são políticas públicas “adestradoras” como é o caso dos programas criados para escolas rurais.

A persistência desses padrões negativos contra a cultura e imagem do negro, criou e legitimou um imaginário social, político e até nos próprios sujeitos que vivem no meio quilombola, como inferiores que necessitam de políticas compensatórias ou corretivas. Programas do governo que são criados e encarados com naturalidade e sem estranhamento como programas para os pobres desiguais, que fracassaram no percurso escolar.

Historicamente, a história, cultura e educação afro-brasileira é vista por muitos como lugar de atraso, meio secundário e provisório. Será que se não existir mais a população negra se acabarão estes problemas seculares da educação? Chauí (2003, p. 334), enfatiza que: “um direito, opõe-se às necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais.”

Segundo Moura (1994), a história do negro no Brasil confunde-se e identifica-se com a formação da própria nação brasileira e acompanha a sua evolução histórica e social. Trazido como imigrante forçado e, mais do que isto, como escravo, o negro africano e seus descendentes contribuíram com todos aqueles ingredientes que dinamizaram o trabalho durante quase quatro séculos de escravidão.

Observa-se que a gênese da Educação Afro-brasileira está relacionada aos debates e articulações realizados prioritariamente pelos movimentos sociais, que identificaram e identificam condições desumanas de existência no meio rural, reveladoras de relações de opressão. Para Caldart (2005), pensar a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de educação em uma perspectiva de longa duração, ou seja, pensando em termos de formação das gerações.

Tais debates têm se alargado nos espaços sociais acerca das políticas públicas elitizadas, estas, que dita modelos curriculares, implicando na formação e reprodução de um modelo de sujeito o qual segrega, marginaliza e inferioriza e vem conformando o homem do campo como raça inferior, que é visto como “coitadinho”, então faz-se necessário a criação de políticas públicas sociais que diminua seu sofrimento enquanto parte desse subgrupo, subpovo, subhumano. Quando se observa essa face da moeda, logo percebe-se a urgência de uma forma sistemática de formar educadores para a realidade específica, considerando as contingências, os obstáculos e o fluxo dos movimentos sociais. De acordo com Fernandes (2008), o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar e estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural.

O espaço quilombola não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. Mais um território que precisa ser respeitado. É no campo que estão às florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação (FERNANDES, 2008).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil o negro teve uma grande participação e contribuição na mão-de-obra, principalmente, nas fazendas produtoras de cana-de-açúcar. Esse negro era trazido à força de seu lugar de origem, transportado em Navios Negreiros, onde alguns não resistiam e morriam no caminho. O negro escravizado era exportado da África para o Brasil, tendo como finalidade principal servir aos senhores feudais (MUNANGA, 1998).

A Lei nº 10.639/03 coloca aos educadores brasileiros questões práticas ainda não totalmente equacionada. Trata-se do saber que África e que o Brasil negro transmite a população brasileira, crianças, jovens, adultos e idosos que participam ativamente da história e cultura negra (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011).

De acordo com Munanga (2012, p. 9), “a África é tão complexa e diversa que fica difícil definir por onde começar [...]”. Sabe-se que essa temática discutida tem um terreno repleto de

preconceitos acumulados durante o período escravista e colonial que pavimentou a historiografia oficial e persiste até hoje no imaginário dos sujeitos que compõem a história.

Pode-se afirmar que a visão que muitos têm da África, dificilmente mostra os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e ainda menos as de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador (MUNANGA, 2012).

As imagens geralmente exibidas mostram uma África dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, aids, guerras, misérias e pobreza. “A África é um imenso continente de 30 milhões de quilômetros quadrados de superfície que abriga diversas civilizações, milhares de etnias e culturas distintas” (MUNANGA, 2012, p. 13).

Já em relação ao Quilombo Serrote do Gado Bravo, está localizado na zona rural do Município de São Bento do Una, Pernambuco, situado no agreste central pernambucano. Segundo seus moradores, o nome da comunidade deriva da localização de onde vivem: um serrote, uma pequena serra de 350 m de altitude. Já a “designação “gado brabo” é herdada da antiga fazenda de mesmo nome que foi parcialmente ocupada pelos fundadores do quilombo”. Os quilombolas explicam que tal fazenda foi assim batizada porque, no passado, o gado era criado solto no mato, e muitas vezes era necessário amansá-lo (CINTRA, 1983, p. 96).

A área que a comunidade do Serrote atualmente é de apenas 15 hectares, insuficiente para garantir condições de vida adequadas para as suas 60 famílias. Parte do seu território original foi tomada por posseiros. A porção do território onde hoje em dia se localiza a comunidade não possui fonte de água, todos os açudes do entorno encontram-se em propriedades vizinhas. Quando até o lajedo, que armazena água da chuva fica seco, os moradores recorrem à Prefeitura, que encaminha um caminhão pipa ao quilombo para abastecer com água (CINTRA, 1983).

Por mais tempo que se tenha passado da história, cultura e educação afrodescendente da comunidade Serrote Gado Bravo, por mais modernidades que encontrem em seu cotidiano, essa comunidade quilombola não esquecem seus costumes e raízes africanas, alguns não valorizam mais se procurados, encontra-se muitas histórias relevantes, memórias bonitas de um passado triste e ao mesmo tempo, cheios de vitórias, conquistas e bravuras dos negros que residem nessa região. O quilombo do Serrote do Gado Bravo, é uma comunidade que viveu e ainda vivencia suas credices e raízes africanas, como a reza, chás medicinais e outros métodos de sobrevivência, não desmerecendo o atendimento na saúde e educação do município de São Bento do Una, Pernambuco.

Vale ressaltar que é de grande relevância nos dias atuais compreender como acontece as relações entre as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais, principalmente as expectativas sobre a história, cultura e educação afrodescendente das comunidades quilombolas, principalmente em mostrar que houve um rompimento com sentimentos de inferioridade e superioridade em relação a inserção do negro no meio familiar, escolar e social, deixando de lado a não aceitação e, principalmente as posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais, pois vivemos em um país onde a discriminação e o preconceito aflora a todo momento, seja pela cor da pele, aparência física ou opiniões diferentes, repercutindo tanto nas redes sociais como no convívio entre as pessoas de diferentes classes (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011).

Nessa perspectiva a educação das relações étnico-raciais deve ser refletida e aprofundada os estudos nas instituições de ensino, tendo como referências os seguintes princípios: “consciência política e história da diversidade; fortalecimento de identidade e de direitos; ações de combate ao racismo e as discriminações”. (BRASIL, 2004b, p. 17),

Diante de alguns pressupostos teóricos e epistemológicos, a educação afrodescendente visa desencadear aprendizagens e ensino que de fato efetive a participação das pessoas negras no espaço público, sendo capazes de reconhecer, valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como “de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos” (DANTAS; MATTOS; ABREU, 2012, p. 124).

Se traduzem em ansiedade para grande maioria dos professores no exercício da docência em trabalhar a Educação Afro-brasileira, a grande maioria dos profissionais que se veem sendo desafiados a atuar nas classes com crianças e adolescentes quilombolas. Reproduzindo às vezes um modelo de educação elitizada e excludente com políticas públicas educacionais que carregam consigo o intuito intrínseco mais de “adestrar” do que o de formar cidadãos, quando deveriam conhecer a história e cultura dessa comunidade (MATTOS, 2012).

Alguns professores reproduzem esse modelo de política, currículo, prática docente por acreditar alienadamente na sua eficácia. Outros, com grande receio ensaiam sua prática de forma descontextualizada, usando os modelos da escola regular, comum de padrão urbano, criado pelos empreiteiros colonizadores, sem qualquer adaptação de recursos. E apenas poucos professores lutam contra esse sistema que inferioriza o sujeito, submetendo-os a culturas que não lhes são pertinentes. Freire (1996, p. 45) aborda que: *O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo*

que ao ser “educado” vai gerando a coragem.

São muitos desafios relacionados à construção do educador nas escolas quilombolas, já que necessita-se de muito engajamento por parte desse docente para que o mesmo tenha subsídios e argumentos para desmistificar o fantasma da marginalização que assola o campesino. Necessita-se de pedagogias, que permita refletir e agir diante de certas metodologias, promovendo um paralelo aos modelos de educação surreal e a realidade (PEREIRA; SERRANO; PORTO, 2012).

3 EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO

Inicialmente realizou-se um estudo de revisão da literatura com referências no acervo das bibliotecas Scielo, Pubmed, Ebsco e Lilacs com a aplicação dos descritores/palavras-chave: História; Cultura negra; Quilombo; Ensino Afro-brasileiro. Foram selecionados os artigos científicos publicados na íntegra.

Também fizeram parte desse estudo as obras dos teóricos que abordam a História, a Cultura e a Educação Afro-brasileira no Brasil, em seus aspectos étnicos-sociais, ideológicos, históricos e humanos, mostrando como viviam antes e o que mudou em suas vidas, quais expectativas, identidade étnica, questões territoriais, culturas, religiões, suas contribuições para sociedade e como lidam com o preconceito na vida social desde o início até os dias atuais, dentre eles: Souza (2014), Dantas, Mattos e Abreu (2012), Souza (2012), Mattos (2012), Munanga (2012), Fonseca (2011), Pereira, Serrano e Porto (2012), Cintra (1983), entre outros. Conforme Lakatos e Marconi (2004, p. 183), a pesquisa bibliográfica, considerada uma fonte de coleta de dados secundária, pode ser definida como: “contribuições culturais ou científicas realizadas no passado sobre um determinado assunto, tema ou problema que possa ser estudado”.

O currículo faz-se importante e necessário para a construção de uma identidade escolar étnica-racial, já que percebe-se uma deficiência no próprio desenvolvimento mediante ao conhecimento da comunidade escolar, tendo em vista que a ausência de estudos adequados de profissionais na área.

Nesta perspectiva, há que se ter profissionais da educação, especialmente professores devidamente preparados, que sejam capacitados e habilitados a realizarem uma releitura do currículo à luz da História e da Cultura Afro-Brasileira, bem como elaborar propostas pedagógicas que tenha como fundamento, os conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos, históricos, religiosos, geográficos e culturais que abordem a questão do negro. (FELIPE, TERUYA 2011 p.4)

Gomes considera que: “Inegavelmente somos sujeitos socialmente definidos, buscamos através de grupos construir a nossa individualidade, sendo assim de acordo com Gomes (2003, p.171): [...] a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sensações e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros”.

Sendo assim a identidade curricular referente aos povos afro-brasileiros é compreendida de maneira deturpada pelo primeiramente pelo grupo social (família), perdurando a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Necessita cada vez mais de novas formulações estratégias que evidenciam as etnias nos currículos pedagógicos e acadêmicos sobre o debate tão importante nos dias atuais que é a inclusão social, cultural, econômica, política e educacional.

Como o currículo é formado/construído por grupos sociais junto com a comunidade escolar onde faz-se importante a inserção de temas que abordem a história local, regional e mundial sobre os povos afrodescendentes, é por muitas vezes descontextualizadas por conter apenas a visão eurocêntrica.

A história do Brasil ensinada nas escolas foi elaborada a partir da visão europeia, portanto, ela é eurocêntrica porque as outras matrizes de conhecimento e outras experiências históricas e culturais que compõem a formação do povo brasileiro não são contempladas no currículo escolar. (FELIPE, TERUYA, 2011. p.1).

A (re)elaboração e execução do currículo é importantíssima para as práticas pedagógicas como requisitos não apenas para a formação da cidadania e qualificação para o trabalho, mas também, a valorização da consciência da memória da história.

4 A PRÁTICA DO PROFESSOR NA SALA DE AULA

Necessita-se de professores que vista a “camisa” em prol da causa da educação afro-brasileira, na perspectiva em que o docente é quem ensina e ajuda a interpretar a vida. Neste sentido, carece de pedagogias práticas, que recupere a autoestima deste povo, que inove, que provoque, que ressuscite, que plante uma nova semente de esperança na vida desses sujeitos, os quais vivem desestimulados porque no decorrer de sua história tiveram que desaprender sua cultura e (re)aprender a dos “outros”.

Precisa-se também fazer ressurgir nesses sujeitos o orgulho pela sua história, sua cultura, sua valorização humana, mostrar-lhe que sua trajetória histórica é tão importante quanto aos demais sujeitos sociais. Afirmando-lhes que o negro tem cultura, tem história e que cada um tem sua importância, seu valor e sua contribuição histórica/social, fazê-los compreender que são sujeitos de direitos por serem iguais perante a lei, que sua diferença é culturalmente, que podem chegar onde qualquer outro ser humano pode chegar, basta acreditar e querer.

Segundo Lima (2004): (...) os representantes do Movimento Negro Unificado, defendiam a ideia de que o sistema de ensino nacional, desde a pré-escola à universidade, tem primado por ocultar ou distorcer o passado histórico e a cultura do povo negro, na África e aqui no Brasil, bem como apresentar o negro de forma inferiorizada, como seja: bêbado, serviçal, exercendo papéis considerados inferiores na sociedade. O livro didático apresenta como modelo de bom, inteligente e bonito apenas personagens brancos. A família, a professora, o médico, todas as profissões e instituições consideradas importantes são representadas nos livros por pessoas brancas. Há centenas de livros que o negro não aparece e quando aparece em alguns é de maneira negativa. A distorção dos valores dos negros tem como objetivo não oferecer modelos positivos que ajudem a construir uma autoimagem positiva, nem um referencial da sua verdadeira história aqui e na África. Em consequência, desenvolve-se no negro um complexo de auto-rejeição e inferioridade e uma necessidade de branquear-se, de tornar-se semelhante ao branco, o único modelo considerado bom, bonito e aceito pela sociedade. (MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO, p. 49).

É considerável a inclusão dos docentes na construção do currículo, interagindo de maneira esclarecedora a verdadeira importância na cultura, história e educação afrodescendente.

Deve-se, portanto, valorizar tanto as políticas públicas como a educação afrodescendente, pois que, historicamente e culturalmente, estar interligado toda a formação do sujeito em seus valores fundamentais no que se refere na prática do professor na sala de aula.

De acordo com Freire (2004), “O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente

livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem”.

Há muitas lacunas em que faz-se importante reavaliar a prática do professor para questões do próprio currículo da cultura do homem negro. Percebe-se que em relação aos povos afrodescendentes foi muito desvalorizado ou até mesmo abandonado suas origens através do eurocentrismo diferentemente de outros povos, Aranha afirma:

[...] Diferentemente dos indígenas, que, desde o início da colonização, tiveram a atenção dos missionários empenhados na catequização e, muitas vezes, na sua proteção, os negros que para cá vieram nunca mereceram atenção especial dos padres e de quem quer que fosse. [...] Ao contrário, eles o tinham em pouca conta. [...] De qualquer modo, os jesuítas estavam entre as pessoas, como fazendeiros, advogados, médicos, que produziram a ideologia de depreciação do negro como indivíduo semi-humano e destinado ao trabalho servil. Aliás, faz parte da mentalidade do escravizador justificar os maus-tratos pela inferiorização da capacidade de compreender e de comportar-se desses seres considerados primários. (ARANHA, 2006, p. 329).

Mesmo havendo grandes disparidades em relação à educação afro, pode haver a construção do ensino de valorização e conhecimento com bases legais nos documentos oficiais da educação e a criação da Lei nº 10.639/03 que, fortalece o ensino e a prática docente para a educação afro-brasileira.

Vale ressaltar que a educação da cultura africana deve ser valorizada e respeitada não só porque a lei obriga, mas que, como tantas outras, tem seus significados em manter sua consciência viva em suas origens desde movimentos até suas manifestações principalmente no seio da família e no âmbito escolar.

A prática docente sobre a cultura histórica desses povos é extremamente rica em influências como: culinária, artesanato, músicas, danças e vocabulário, religião, literatura, etc. O professor tem grande diversidade e estratégias para a realização de práticas pedagógicas que despertem o aluno a consciência da diversidade cultural e o senso crítico para os povos africanos, já que se torna indispensável a formação do país sem mencionar a história e cultura africana.

Há presente muitas formas preconceituosas em relação aos povos africanos que deve-se combatido justamente pela prática da educação na sala de aula e em ambientes de convivência social. Formas discriminatórias como violência, racismo, aculturação e hegemonia cultural são exemplos de imagens deturpadas e irracionais formuladas justamente pela falta de informações. A educação tem o dever de explorar a pluralidade cultural, como também, formar sujeitos que respeitem as características de cada cultura ao qual precede princípios e valores no diálogo e na dinâmica do ensino-aprendizagem.

Sobre essa prática docente em relação a Pluralidade Cultural, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) informa que:

Para os alunos, o tema da Pluralidade Cultural oferece oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-estima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas. (BRASIL, 1997, p. 39).

A prática pedagógica do professor em suas metodologias, objetivos e articulações é muito importante para a percepção e aprofundamento das raízes afro-brasileiras como análise reflexiva e construtiva de senso comum e valorização dos indivíduos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do tema deste estudo surgiu a partir das vivências e estudos referentes a história, cultura, práticas educativas e discursos profissionais nos espaços quilombolas, angústias de quem conhece esse ambiente e até os dias atuais percebe-se que há pouca valorização desses indivíduos. Apesar de São Bento do Una ser uma das cidades que tem um território africano, necessita de políticas públicas, onde der ênfase aos saberes trazidos por esses povos, incluindo cada vez mais a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, resgatando e melhorando o conhecimento, tornando possível uma aprendizagem significativa entre todos os envolvidos nesse processo educativo e social.

Existem muitas contradições, racismo e preconceito entre a sociedade e o quilombola, por esse motivo levou-me a pesquisar e aprofundar os estudos sobre temática escolhida, porque deve-se inserir e mostrar o significado de ser um quilombola, o porquê dessas famílias viverem em local separados, quais suas lutas, expectativas, como vivem na comunidade, sua educação e cultura local. A partir deste levantamento de dados, este trabalho busca mostrar as lutas e transformações ocorridas no quilombo do Serrote do Gado Bravo, situado no município de São Bento do Una, agreste de Pernambuco, através da abordagem, das questões históricas, culturais e sociais, tendo o intuito de promover melhorias em todas as áreas da comunidade.

Busca-se também encontrar respostas para algumas indagações dos professores que lecionam na comunidade do Serrote Gado Bravo: Como a Educação afro-brasileira vem solidificando-se? Qual a importância dos Movimentos sociais na afirmação do homem/mulher

negra enquanto sujeito de direito? Qual a real intenção das políticas públicas e suas implicações na prática docente bem como na formação da identidade do sujeito? Qual papel do professor na tão sonhada formação para o exercício da cidadania e alguns dilemas e controvérsias enfrentados na prática pedagógica?

Pretende-se com este estudo contribuir para uma educação mais justa e humanitária entre as pessoas que se afirmam como sujeito de direito nas comunidades quilombolas do nosso país.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP n. 3/2004. Brasília MEC, 2004a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**: Artigo 206. 12. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2012.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Resolução CNE/CP n. 1/2004. Brasília MEC, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: artigo 3º inciso I. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 05 de nov. 2012.

CALDART, R. S. **Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED/PR, 2005.

CHAUÍ, M. A sociedade democrática. In: MOLINA, M. C.; TOURINHO, F.C.; SOUZA JÚNIOR, J.G. **Introdução crítica ao direito agrário**. Brasília. Editora UnB; IOESP, 2003.

CINTRA, Ivete de Moraes. **Gado Brabo de senhores e senzalas**. Prefácio de Napoleão Barroso Braga. Recife, FIAMI Centro de Estudos de História Municipal, 1983.

DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O negro no Brasil: Trajetórias e lutas em dez aulas de História**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. **Ensino de história de cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica no Brasil**. In: I Jornada de Estudos

do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Estadual de Maringá. 17 a 21 de Outubro 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo: campo-políticas públicas e educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. (Coleção pensar a educação, pensar o Brasil).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e pesquisa, n.1, p. 167-182, 2003. Acesso em 26 de maio de 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>.

LIMA, Mônica. A África na sala de aula. In: **Revista nossa história**. Ano 1, n.4, fevereiro, 2004.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura Afro-brasileira**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____, Kabengele. **Origens do Brasil Contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. 3. ed. São Paulo: Gaudi Editorial, 2012.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; SERRANO, Gisella de Amorim; PORTO, Amélia Pereira Batista. **Quilombolas e quilombos: Histórias do povo brasileiro**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: 1997. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SUPERVISOR ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Victor Santos Belo

RESUMO

O presente artigo tem como proposta analisar o papel do supervisor pedagógico junto com a gestão escolar para formarem um ambiente que proporcione diálogos e que chegue uma gestão democrática, já que este é o articulador, ou seja, o responsável para as mais diversas funções da escola de maneira responsável, participativo e transparente no fazer pedagógico através de planejamentos, organização e execução de diversas questões, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PPP), formação dos professores, elaboração do regimento interno, planejamento pedagógico e sem contar com sua própria qualificação profissional para o bom êxito das necessidades de suas funções. Hierarquicamente, o supervisor escolar traz consigo grandes ações e desafios que atribui ao mesmo a competência e necessidade de liderança para integrar a escola, professores, alunos e comunidades com objetivos direcionados para o crescimento do bem comum. Para isto, o objetivo geral foi abordar a integração do supervisor junto com a direção formando assim uma gestão participativa e democrática, de modo mais específico seu papel e sua função na participação e elaboração de todo o processo pedagógico, aos conceitos que atribui uma verdadeira gestão democrática e as grandes transformações que levam o grande êxito no trabalho em equipe com toda a comunidade escolar. Acrescenta-se que a presente pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar os conhecimentos desses profissionais a respeito de sua formação e capacitação para o exercício de sua função como supervisor e como lidam com diversos problemas que surgem no contexto escolar. Além disso, adotou-se a seguinte pergunta de pesquisa: por que muitos supervisores não conseguem lidar com o trabalho em equipe ou não possuem qualificação profissional para desempenharem tamanho papel na gestão escolar? Teve-se como hipótese, a necessidade de maior autenticidade e qualificação para o supervisor educacional, uma vez que, ao desempenhar sua função deve possuir habilidades de liderança na sua qualificação pessoal e profissional. Como metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica, qualitativa e de caráter documental, onde fundamentou-se com base nos estudos dos estudiosos: Paro (2017), Placco (2008), Saviani (2008), Ferreira (2003), entre outros. Dessa maneira, os instrumentos utilizados para a elaboração do presente estudo foram pesquisas de análises teóricas e pesquisa bibliográfica em livros e artigos periódicos. Diante desse estudo constata-se que o supervisor pedagógico no âmbito da gestão

democrática é instrumento imprescindível na articulação das estratégias metodológicas e administrativas, pois busca a melhoria e qualificação da aplicabilidade da escola como órgão institucional e social.

Palavras-chave: supervisão; gestão democrática; professor; relacionamento; desafios.

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of the pedagogical supervisor together with the school management to form an environment that provides dialogues and that reaches a democratic management, since this is the articulator, that is, the responsible for the most diverse functions of the school in a responsible, participative and transparent way in the pedagogical practice through planning, organization and execution of several issues, such as, for example, the Political Pedagogical Project (PPP), teacher training, drafting of the internal regulations, pedagogical planning and without counting on your own professional qualification for the success of your job needs. Hierarchically, the school supervisor brings with it great actions and challenges that attribute to it the competence and need for leadership to integrate the school, teachers, students and communities with objectives aimed at the growth of the common good. For this, the general objective was to approach the integration of the supervisor together with the direction, thus forming a participative and democratic management, in a more specific way its role and its role in the participation and elaboration of the whole pedagogical process, to the concepts that it attributes a true management. democracy and the great transformations that lead to great success in teamwork with the entire school community. It is added that the present research is justified by the need to deepen the knowledge of these professionals regarding their education and training for the exercise of their role as supervisor and how they deal with various problems that arise in the school context. In addition, the following research question was adopted: why are many supervisors unable to handle teamwork or do they lack professional qualifications to play such a role in school management? The hypothesis was that there was a need for greater authenticity and qualification for the educational supervisor, since, when performing his role, he must have leadership skills in his personal and professional qualification. As a methodology, bibliographic, qualitative and documentary research was used, where it was based on the studies of scholars: Paro (2017), Placco (2008), Saviani (2008), Ferreira (2003), among others. Thus, the instruments used for the preparation of this study were theoretical analysis research and bibliographic research in books and periodical articles. In view

of this study, it appears that the pedagogical supervisor in the context of democratic management is an essential instrument in the articulation of methodological and administrative strategies, as it seeks to improve and qualify the applicability of the school as an institutional and social organ.

Palavras-chave: supervision; management democratic; teacher; relationship; challenges.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a função do supervisor educacional mudou muito ao longo dos anos e, principalmente na contemporaneidade, onde passou apenas de características de fiscalizar ou supervisionar, agora integra junto a gestão na qualidade de articulador, onde diz respeito a formação e orientação dos professores e nas resoluções de planejamentos.

O presente trabalho apresenta aspectos do supervisor pedagógico nos dias atuais em suas características profissionais, bem como suas funções e atribuições na escola, já que este tem o dever de coordenar e organizar os trabalhos da escola de forma coletiva onde efetivará atos de resoluções, processos e decretos que levará ao que chamamos de gestão democrática.

O papel do supervisor tem por base sua interação junto ao corpo docente na qualidade de intermediador, ou seja, aquele que vai articular toda a comunidade escolar para um bom funcionamento geral. Assim, a função deste supervisor pedagógico como aquele que organiza todo o processo da ação e reflexão de planejamentos, cumpre com finalidade principal na qualidade de articulador desta gestão democrática a transparência no processo de melhoria da educação em termos de qualidade e efetividade possibilitando propostas que envolvam a execução e uma transformação funcional e pedagógica.

Sua participação passa a ser indispensável, pois prática, articula e desenvolve abordagens junto com a gestão escolar, como também inúmeras questões referentes as situações de contradições, instabilidades, precariedades e incertezas, não quais, são enxergadas e automaticamente são tomadas decisões construídas e reconstruídas em diversas ocasiões surgidas dentro do espaço escolar.

O foco deste trabalho tem a importância de apresentar o papel do supervisor escolar e sua devida contribuição na gestão democrática, onde ele apresenta sempre que a educação deve ser renovadora e transformadora, tendo como objetivo primordial realizar um trabalho motivador que instigue os professores a pensar, refletir e agir com autonomia, fazendo com que aconteça o respeito mútuo, crescimento pessoal e profissional de toda a equipe escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O SUPERVISOR ESCOLAR

A partir das grandes transformações ocorridas no século XVIII e das inovações tecnológicas e industriais da Revolução Industrial, o cenário da educação também se modificou, onde as técnicas do supervisor educacional esteve voltada para a coordenação e a prática educativa. Assim, diante das mudanças sociais, políticas e econômicas visando um sistema capitalista de produção, surge a necessidade deste profissional na educação para fiscalizar, inspecionar e controlar todas as competências na escola referente ao trabalho educativo.

A função supervisora, implicitamente, acompanha a ação educativa desde suas origens. Na medida em que essa função vai sendo explicitada, esboçando-se no espírito a ideia de supervisão, isto é, a representação mental da função supervisora, abre-se o caminho para, bem mais tarde, se colocar a questão da ação supervisora como profissão, isto é, como uma especialidade com contornos definidos implicando determinadas qualificações que exigem uma formação específica. (SAVIANI, 2008, p. 13-14).

Nos anos 70, o Brasil ganhou força institucional com respeito a estes modelos de conhecimentos técnicos baseados na Lei nº 5.692/71, que passou a uma educação tecnicista profissionalizante voltado para o processo didático e o controle da qualidade. Isso caracterizou uma forte participação e atuação do supervisor educacional onde deparou como um forte agente nos processos didáticos para uma maior qualificação sob aspecto funcionalista. Rangel (1997), mostra essa compreensão histórica da ação supervisora dentro da educação tecnicista.

“Supervisor”, o que procura a “visão sobre”, no interesse da função coordenadora e articuladora de ações é também quem estimula oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho. Esta discussão, na América Latina, se faz especialmente necessária, considerando a importância do movimento de emancipação social. E o especialista supervisor, como educador e profissional, tem o seu papel estritamente vinculado e comprometido com este movimento (RANGEL, 1997, p. 147).

Desde então, como a educação se transforma a cada dia, também, o papel e as funções do supervisor escolar mudaram gradativamente durante o tempo. Suas responsabilidades passaram como prioridade na elaboração do planejamento participativo, com objetivo de articular todo o ambiente escolar, contribuir de forma participativa e fazer a diferença na vida dos estudantes, visto que, o mesmo deixou apenas de inspecionar e fiscalizar, mas fazer parte

de uma gestão democrática, com o propósito de melhorando a qualidade do ensino e a construção de novos saberes.

Visando à efetivação do currículo tradicional, os esforços dos supervisores se direcionam para determinar o que e como o ensino deve acontecer, seguindo a tarefa de acompanhar sistematicamente o trabalho docente. Em função disso, a ação supervisora envolve-se numa esfera na qual o controle e a fiscalização das questões pedagógicas ganham bastante evidência, características essas que a história contada no corpus discursivo sobre a supervisão escolar deseja hoje esquecer. (LEAL; HENNING, 2010, p. 364).

O perfil e atribuições do supervisor educacional passaram por novas transformações segundo nos afirma Ferreira (2003, p. 179), “passando de controlador e direcionador para estimulador do trabalho docente”. O supervisor deve ser este que proporciona a transformação, no qual desenvolva para todos potencialidades no ambiente escolar, sendo que, suas principais referências sejam atribuídas aos professores, estudantes e toda a comunidade escolar.

Mas, para que isso ocorra, faz necessário que suas características, ou seja, suas ações, sejam pautadas nas práticas de planejamentos interagindo com toda a comunidade escola, criando vínculos democráticos para qualquer relação saudável, onde todos possam estar inseridos nesse projeto educacional, colaborando numa perspectiva de envolvimento e comprometimento. (VASCONCELLOS, 2002).

Segundo Pires (1990), o supervisor pedagógico por possuir várias qualidades, inclusive de referências pessoais, deve, sobretudo, conseguir fazer com que haja interação entre todos os membros da escola cuidando sempre pela qualidade de ensino para que possa acontecer efetivamente as grandes transformações do conhecimento e trazer mudanças necessárias na educação e no meio social. E para que, estas mudanças possam de fato ocorrer é importante que o supervisor encontre o perfil da escola, inicie uma comunicação de diálogos com todos os membros e trace metas e medidas aprofundando o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), pois através desse direcionamento encontra-se a identidade da escola, os objetivos que devem ser alcançados, metas a cumprir e sonhos a realizar.

Uma das grandes funções prioritárias do supervisor passa também pela formação continuada, onde o mesmo é o mediador e construtor desse processo de capacitação dos docentes diante da qualificação do conhecimento.

Supervisionar e administrar as atividades desenvolvidas na formação continuada é um dos focos de fundamental importância no trabalho do gestor. Para tanto, faz-se necessário à criação de rotinas de supervisão que permita acompanhar o que ocorre em todos os grupos e espaços da instituição, como por exemplo: organização do espaço, acompanhamento do planejamento do professor (NÓVOA, 2002, p. 59).

Deste modo, inicia-se esse processo de comunicação nos diálogos e na cooperação, que de forma significativa trará bons resultados enriquecedores entre os envolvidos nessa formação continuada.

A formação continuada é compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional de: estudo, atualizações, discussões e trocas de experiências. A formação continuada só faz sentido quando é também valorizada individualmente: só é possível aperfeiçoar o professor que queira crescer (FUSARI, 2007, p. 81).

Portanto, em cumprimento com todas as articulações, o supervisor estabelece vínculos, relacionamentos e entrosamento com toda a equipe escolar, dando início a uma ação reflexiva e democrática na melhoria do ensino.

2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA

O supervisor escolar após ter conhecido a realidade da escola, realizar entrosamento e diálogos com toda a equipe escolar, passa a ser agente de liderança que proporcionará as mudanças cabíveis para a transformação da escola na elaboração de propostas pedagógicas, seguindo por base os artigos 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) que indicam que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática envolvendo toda a comunidade escolar.

A gestão democrática deve ser um instrumento de transformação das práticas escolares, não a sua reiteração. Este é o seu maior desafio, pois envolverá, necessariamente, a formulação de um novo projeto pedagógico. A abertura dos portões e muros escolares deve estar acompanhada da nova proposta pedagógica que a exija. Se as escolas não estiverem predispostas a essa mudança. A gestão e a melhoria da qualidade serão expressões esvaziadas de qualquer conteúdo substantivo. (SPÓSITO, 2005, p. 55).

O propósito do supervisor pedagógico é construir “pontes” que auxiliem para a organização da escola na formação da cidadania investindo numa educação de qualidade. (SAVIANI, 2008). Para que a gestão democrática possa concretizar na garantia da qualidade de ensino e a permanência da escola, faz necessário que toda a comunidade escolar esteja presente num espaço favorável e que leve sempre a sério o compromisso do envolvimento com a qualidade de ensino e a construção da cidadania, pois com realização da participação de todos os envolvidos na gestão democrática, serão tomadas as decisões que condiz respeito ao cotidiano teórico-prático.

É pela gestão democrática que de fato ocorrerá as devidas transformações que a escola tanto necessita de forma política, pedagógica e administrativa. A medida que todos os problemas e os desafios forem surgindo em toda a comunidade escolar, é na gestão democrática que todos os sujeitos envolvidos propõem soluções e ações que serão adequadas na elaboração dos planos de ensino e na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP).

[...] a razão de ser da gestão da educação consiste, portanto na garantia de qualidade do processo de formação humana – expresso no projeto-político-pedagógico – que possibilitará ao educando crescer e, através dos conteúdos do ensino, que são conteúdos de vida, humanizar-se, isto é, tornar-se mais humano. (FERREIRA, 2000, p.10 -11).

O supervisor escolar passa a tomar à frente da gestão democrática na qualidade de instrutor, abordando reflexões, questionamentos e reavaliando todo esse processo para então, estabelecer medidas e ações na qualidade de ensino e aprendizagem, visto que não se pode mais conceber e tomar medidas fechadas ou isoladas, sem nenhum tipo de participação no que condiz com uma verdadeira democracia.

A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. (PARO, 2017, p. 25).

A gestão democrática na escola é importante, pois é a partir dela que surgem os mais tipos de expressões e ideias que levarão a participação de todos os envolvidos. Mas, para que essa democracia na escola não seja mal interpretada como “liberdade total”, é preciso que o supervisor escolar, esteja a frente de todos os trabalhos como afirma Squilasse:

A gestão democratizada sente a necessidade da presença do líder, do mediador, articulador das relações inter-subjetivas, das vontades e dos conflitos. O poder do líder fundamenta-se na vontade coletiva dos agentes que devem ser, em primeiro lugar cidadãos plenos para que possam romper as amarras da servidão aos interesses de manipulação. (SQUILASSE, 1999, p.40).

Diante desta ação do supervisor em mediar todo esse processo da gestão democrática, as mudanças ocorrerão de forma mais bem-sucedidas, na medida em que todos participarem e colaborarem como parceiros na edificação e consolidação de uma educação de qualidade, não podendo haver espaços ou até mesmo esquecer que não cabe a nenhum profissional da educação se colocar num ponto de autossuficiência, pois daí parte do risco da deficiência administrativa e prejudicará toda a comunidade escolar.

É necessário estar atento, que é através da participação de todos envolvidos na gestão democrática que a qualidade de ensino pode melhorar e vão sendo refletidos dentro e fora dos

muros da escola, repercutindo por toda a sociedades estas ações que corroboram no sucesso da aprendizagem. Portanto, o supervisor deve permanecer cauteloso, possuir características que atribuem responsabilidades e autoridade em analisar toda a estrutura organizacional da escola. É preciso que o supervisor pedagógico tenha uma ligação íntima com toda a legislação da educação:

Conhecer a legislação, seus limites e brechas, otimizando seu uso em proveito da escola e dos objetivos educacionais, preocupando-se sempre com a renovação da escola e das práticas pedagógicas, criando laços com a comunidade; estimular o desenvolvimento de experiências e seu compartilhamento com o grupo; atentar para as dificuldades apresentadas pelos professores, criando mecanismos que permitam a consulta e a discussão do assunto; subsidiar os docentes com informações e conhecimentos atuais sobre temas complexos, de forma direta ou indireta, orientado leitura, dando referências ou propiciando encontros com especialistas na área. (FERREIRA, 2003, p. 179).

Essa integração e cooperação entre o supervisor com a gestão democrática e com direcionamento a toda legislação apresentada deve ser reavaliada, os parâmetros educacionais apresentará bons resultados tanto nos aspectos administrativos como também nas áreas do próprio sistema de ensino. Desse modo, a relação do supervisor escolar com a gestão escolar visa de maneira responsável e benéfica com toda a comunidade escolar, pois compreende assim que o mesmo é mediador, articula e faz como que aconteça uma gestão democrática.

2.3 SUPERVISOR ESCOLAR, GESTÃO DEMOCRÁTICA E A TRANSFORMAÇÃO ESCOLAR

A comunicação e o consenso são fundamentais na participação da gestão democrática, para as tomadas de decisões e iniciativas em que todos contribuirão para uma educação efetiva e de qualidade. Desse modo, o supervisor escolar articula e fornece as atividades com objetivo principal de coletar e analisar todos os recursos que serão encaminhados, como: uma série de planejamentos, habilidades e mudanças que terão finalidade de transformação junto com a equipe escolar.

Estudos voltados ao cotidiano escolar são fundamentais para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, na veiculação seja dos conteúdos curriculares, seja das crenças e dos valores que perpassam as ações, interações, rotinas e relações sociais que caracterizar o cotidiano da experiência escolar (PLACCO, *et al*, 2008, p. 13).

A importância do supervisor pedagógico na articulação democrática, fará com que todos possam contribuir e somar medidas para um bom ensino, não é somente articular, mas sim de

instruir o diálogo, o debate, a crítica construtiva e agregar ações pedagógicas que devem trazer bons resultados, já que se apropria na formação de futuros profissionais e cidadãos. (SPÓSITO, 2005). Essa característica sobre autoridade do supervisor deve haver serenidade, pois este profissional deve manter-se imparcial, moderado e compreensível para ouvir todos na construção central da proposta pedagógica da escola e nos encaminhamentos da gestão escolar, que terá condições necessárias para que essas ações sejam colocadas em prática com fins educacionais e com qualidade no ensino.

O supervisor tem essa missão importantíssima de responsabilidade na gestão democrática, pois é a partir do diálogo no cotidiano envolvendo toda a comunidade escolar, que haverá um bom andamento e funcionamento da escola e as possíveis colocações abordadas para o enriquecimento de múltiplos saberes. Assim, esta soma de saberes compreenderá e aperfeiçoará diversas potencialidades para o planejamento pedagógico, onde se firmará uma identidade da escola num comprometimento de atualização e avaliação pedagógica. (RANGEL, 1997).

Vale ressaltar, que o supervisor escolar compreenda a realidade na qual está inserida, dando início as futuras e devidas transformações que realizará, respeitando todos os indivíduos e suas devidas colocações, porém, provocando medidas de conteúdos para um bom desempenho de todos os envolvidos nesse processo.

A escola deve respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes mais populares, cujos saberes são socialmente construídos na prática comunitária [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de alguns conteúdos [...] porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina. (FREIRE, 2006, p. 30).

As possíveis ações, além de ter realizado os diálogos, surge a importância da produção de planejamentos, pois o supervisor não deve atrelar-se a embates, discussões e diferenças, onde todas estas devem ser superadas para que aconteça as possíveis modificações da educação escolar, onde cabe ao supervisor pedagógico enfrentar inúmeros desafios e obstáculos para a concretização dos objetivos traçados no planejamento.

A questão do planejamento é desafiadora, pois projetar é para o humano, e não poucas vezes estamos reduzidos em nossa humanidade, estamos desanimados, descrentes, cansados. Também no meio educacional – entre professores, membros de equipes de coordenação, direção, mantenedores, pais, funcionários, alunos –, estão presentes forças de vida e de morte. Chegamos a nos sentir com ausência de desejo: quem quer a escola? quem acredita na escola como caminho de construção de uma sociedade mais justa? Escola para quê? Simplesmente como meio de subsistência?. (VASCONCELLOS, 2002, p. 37).

Com a participação de todos na gestão democrática, o planejamento participativo resultará qualidade no processo ensino e aprendizagem, superando, desde já, inúmeros desafios que possam impedir ou atrapalhar as medidas cabíveis a qualidade de ensino. O objetivo do planejamento deve contemplar características em relação a uma toda estrutura de funcionamento do sistema de ensino que norteiam a educação escolar para um avanço significativo do conhecimento, evidenciando qualquer contraponto que venha a desarticular a escola e a sociedade.

O planejamento é algo primordial numa instituição, imprescindível na escola, onde apresenta e prevê as devidas transformações dos cidadãos, e assim, este planejamento deve estar voltado numa proposta para fins que contemplem objetivos, avaliações e uma ótica de longo prazo. Como planejar faz referência a transformação, o supervisor pode eliminar qualquer iniciativa que venha a desconstruir e atrapalhar o processo educacional dos estudantes, e no que se refere a educação, não se pode transformar sem haver ações concretas para atingir seus próprios objetivos. (VASCONCELLOS, 2002).

Esse envolvimento e cooperação entre todos os membros na gestão democrática para a elaboração do planejamento contribui para as soluções diretamente no desempenho da organização escolar.

A inclusão da diversidade se refere ao acolhimento de todas as singularidades étnicas, raciais, culturais, socioeconômicas, de gênero, de características biopsicológicas e sociocognitivas. A inclusão da aprendizagem refere-se à garantia do conhecimento como direito da vida cidadã e, portanto, como direito de todos. (RANGEL, 1995, p. 5).

Ao supervisor escolar deve ter sempre este olhar diferenciado, resultando em boas relações recíprocas com todos que fazem parte da instituição de ensino, sendo eficaz durante a formulação do planejamento até o processo da execução do mesmo. Compreendendo seu papel nas devidas ações supervisoras educacionais, reconhecendo-se como um profissional especialista na liderança, na articulação dos saberes, estando sempre motivado, alegre e participativo diante de todas as transformações que venham surgir no âmbito escolar e social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração desse trabalho destaca-se a importância da trajetória do supervisor pedagógico na gestão democrática, principalmente, em sua articulação como profissional da educação em parceria da equipe escolar e suas relações de diálogos para a elaboração de

reuniões semanais, mensais e bimestrais na construção dos planejamentos rumo a uma transformação significativa na educação.

Por meio dessa mediação do supervisor pedagógico, as relações com a equipe escolar passam a ser relevantes de maneira integrada e motivada, para que haja as transformações necessárias na escola. É importante que as relações democráticas venham a contribuir e somar ações que superem todos os desafios e obstáculos que surgem no cotidiano.

Essas transformações têm como base a atuação deste profissional na elaboração dos planejamentos e propostas pedagógicas em detrimento com a legislação da educação, com a atuação, execução de fatores e paradigmas na contemplação de um ensino e aprendizagem de qualidade.

A gestão democrática realmente só acontece quando existe a participação de todos os indivíduos em prol de uma educação de qualidade, porém, deve-se considerar que essa integração tem como líder a pessoa do supervisor, que age com responsabilidade e autoridade, fazendo com que todos participem desse processo e desenvolvam ações concretas, respeitando as colocações e sugestões uns dos outros, tornando possível uma gestão democrática e igualitária dentro da instituição de ensino.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRA, Naura Silva C. (Coord.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FURASI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores na escola e em outras**. Situações. In: Bruno, E. B.G. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- LEAL, Adriana Bergold Leal; HENNING, Paula Corrêa. **Progressão Continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.02, p.359-382, ago. 2010.
- NÓVOA. Antônio. **Formações de professores e profissão docente**. Lisboa. Dom Quixote, 2002.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2017.

PIRES, Maria Ribeiro. **O Papel do Profissional na Escola**. In. Revista do Departamento de Ensino do 2º Grau. SEE/MG, 1990.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, *et al.* **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

RANGEL, Mary (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1997.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: um modelo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SPÓSITO, Marília P. **Educação, gestão democrática e participação popular**. In: BASTOS, J.B. **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DPA, 2005.

SQUILASSE, Maria do Carmo. **Paradigmas organizacionais em gestão escolar: um estudo piloto**. In **Revista de Administração Educacional**. Recife, Jul/Dez, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

INCLUSÃO: A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE ATRAVÉS DOS JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Maria Verônicity de Brito Sousa⁶⁵

RESUMO

O presente artigo expõe o projeto intitulado: “Inclusão: A importância da ludicidade através dos jogos, brinquedos e brincadeiras.”, que tem como objeto principal de estudo analisar, compreender e interpretar qual o papel da ludicidade na socialização da criança, onde são diversos os enfrentamentos encontrados pelo professor na sala de aula das escolas, sobretudo no tocante a educação especial, onde tem por finalidade os benefícios que os jogos lúdicos proporcionam no processo de ensino e aprendizagem dos educandos da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O estudo fundamenta-se da prática de atividades lúdicas e imaginativas que acerca do que foi pesquisado visa inserir e estimular os jogos na sala de aula e de AEE. Serão apresentadas diversas abordagens didáticas do uso de jogos bem como da efetividade no processo de construção de saberes do aluno. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica com base em artigos, livros, sites da internet referente ao conteúdo trabalhado.

Palavra-chave: inclusão; estratégias; jogos; brinquedos e brincadeiras.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado: “Inclusão: A importância da ludicidade através dos jogos, brinquedos e brincadeiras”: tem como principal objeto o estudo da prática de atividades lúdicas e imaginativas que acerca do que foi pesquisado visa inserir e estimular os jogos na sala de aula e de AEE. Incentivar a importância da ludicidade e inserir no decorrer das práticas educativas, conforme ressaltado através de leituras sobre o tema citado trabalhar com a ludicidade possibilita o desenvolvimento da criança e torna o ambiente escolar mais prazeroso. Os objetivos deste projeto é tornar visível a necessidade da ludicidade no meio escolar, como meio para o desenvolvimento da imaginação e das habilidades motoras e sociais das crianças, além de sensibilizar os educadores sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento

⁶⁵ britonicy@gmail.com

harmonioso das crianças.

A ludicidade é muito importante na vida da criança desde pequena, ou seja, desde os primeiros anos de vida, sendo um momento de aprendizagem, onde a família tem um papel integrador de fazer com que a criança se sinta confiante naquele ambiente. É através do lúdico que a criança interage e expressa motivação para aprender de maneira divertida, alegria, prazerosa. Desse modo o lúdico traz grandes benefícios físicos, além de desenvolvimento das habilidades motoras, crescimento, expressão corporal, e também benefícios cognitivos como a criança ficar desinibida, tem mais atenção, melhora a memória e em relação ao social elas aprendem a interagir com as pessoas.

Os brinquedos e as brincadeiras na vivência escolar são de grande importância associando a atividades que envolvam o lúdico como músicas, dramatização, teatro etc. Ajuda no desenvolvimento mental, social da criança, e assim ela também desenvolve o visual, corporal, gestual, oral e se torna uma criança mais comunicativa capaz de interagir com as pessoas.

Do ponto de vista pedagógico essa habilidade faz com que a criança se desenvolva, seja na família ou na escola não ocorre apenas no processo natural é importante que o professor ou a família estimule através de brinquedos e brincadeiras, porque são vários aspectos que esse momento pode propiciar para a criança como o desenvolvimento da motricidade, equilíbrio, a lateralidade, o ritmo e a organização, e existem vários recursos para se trabalhar e estimular a aprendizagem.

Este artigo busca entender a grande necessidade de inserir o brinquedo e as brincadeiras porque pode proporcionar um bom desenvolvimento na aprendizagem, mas é de extrema importância que o professor tenha um direcionamento através de pesquisas sobre o lúdico e de como ser utilizado na sala de aula, pois a falta dessa prática justificasse o motivo das aulas monótonas e a falta de interesse dos alunos.

Este trabalho tem por metodologia a pesquisa Bibliográfica em artigos, livros, sites da internet referente ao conteúdo trabalhado. Tem por finalidade os benefícios que pode proporcionar no cotidiano escolar devido a educadores que não tem essa atitude diante do seu dia a dia, por isso é essencial que a escola tenha profissionais que busquem estratégias para se trabalhar o lúdico. Diante disso, é necessário que os profissionais da educação defendam a prática do brincar nas instituições e o incentivo de que é importante inserir as atividades lúdicas para se ter um bom processo na aprendizagem educacional e social da criança. Neste caso o professor precisa estar atento para esses meios de aprendizagem, pois ele precisa avaliar e ensinar não apenas os avanços cognitivos, mas como a criança está se desenvolvendo como

pessoa no ambiente escolar e familiar.

É muito importante aprender com alegria, com vontade. Comenta Sneyders (1996, p. 36) que:

Educar é ir em direção à alegria. As técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante de concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial.

Portanto é importante a utilização dos brinquedos e das brincadeiras no processo pedagógico, pois podem ser mediados de acordo com o conteúdo estudado, dando sentido as atividades e podendo ser ensinado por intermédio do professor transmitindo motivação e alegria na sala de aula e na sala de AEE. O interesse pelo tema justifica-se pelo fato de observar que o lúdico é um grande facilitador da aprendizagem no qual a criança utiliza desde pequena para compreender o mundo de forma prazerosa, espontânea e criativa sendo fundamental no desenvolvimento da criança inserida no cotidiano escolar. Brincar é coisa séria, pois através dos brinquedos e brincadeiras as crianças desenvolvem suas habilidades, percepções, raciocínio, criatividade. A criança com deficiência o brincar é um instrumento para superar as dificuldades e encontrar sua autonomia por mais que demore. Os brinquedos e brincadeiras inclusivos tem grande importância de ajudar as crianças a desenvolver suas capacidades,

É nesta perspectiva que surgem os jogos lúdicos, instrumentos capazes de proporcionar a construção de metodologias agradáveis e adequadas às crianças que façam com que o aprendizado aconteça dentro do “seu mundo”, das coisas que lhes são importantes e naturais de se fazer, que respeitam as características próprias das crianças, seus interesses e esquemas de raciocínio próprio, conforme cita Dohme (2005, p. 17).

O ambiente escolar é parte integrante durante seu desenvolvimento, nesse ambiente ocorrem as interações sociais, intelectuais, por isso é notável a importância de criar um espaço onde o educando possa sentir satisfação, para que o professor realize o processo de inclusão através de atividades lúdicas, incluindo o aluno com necessidades especiais, porém ainda é grande a dificuldade dos professores para fazer o processo de inclusão, onde o aluno se sinta realmente integrado ao ambiente escolar.

2 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA VIDA DA CRIANÇA

A criança desde o seu nascimento o lúdico tem um papel importante na sua vida, pois através da imaginação elas criam um pensamento imaginário de fantasias e mergulham no faz

de conta onde não é realidade e é através do brinquedo que elas se realizam se satisfazem porque além de criar aquele mundo imaginário possui os objetos concretos que dão sentido e até mesmo construindo regras de convivência social e aprendendo a conviver em grupo. A ideia defendida por Leontiev (1988, p.14) é de que na infância a atividade principal da criança é a brincadeira e que com base nela, a criança aprende a interagir e compreender o mundo. Por isso observei na citação acima que a ludicidade é uma base para a criança antes mesmo de ir para a escola sendo na família já é uma grande aprendizagem.

Os jogos e os brinquedos, associados a outras atividades que envolvem o lúdico, com as brincadeiras, a dramatização e a música, constituem ferramentas ricas de aprendizagem. São, portanto, estratégias viáveis para o desenvolvimento mental, social, com ênfase no desenvolvimento da linguagem (visual, corporal, gestual, oral ou escrita) (CARVALHÊDO, 1990, p. 12).

Neste processo podemos utilizar diversas atividades que podem ser associadas aos jogos e brinquedos enriquecendo ainda mais no desenvolvimento e explorando de forma lúdica como dramatização, contagem de histórias, poesias, figuras, histórias gráficas, fotos, canções e adivinhações. Por tanto juntando os jogos e as brincadeiras pode proporcionar uma grande aprendizagem mental, social e na linguagem da criança.

Uma escola que integra o brincar ao processo de ensino aprendizagem, está preocupada com a formação de todo o homem, ou seja, sua objetividade, sua autonomia, sua criatividade, suas funções sociais, o exercício da cidadania e a atuação na sociedade na qual está inserido (AYRES e SENA, 2010, p. 111).

Os jogos e os brinquedos são importantes em relação à criança no que diz respeito à aprendizagem pode ajudar bastante mediante a metodologia do professor para se inserir um bom aprendizado.

Segundo Antunes (1999, p. 22), o jogo e a brincadeira ganham espaço como uma importante ferramenta para a aprendizagem. Criam condições favoráveis à construção de novas descobertas, tendo o professor o papel de mediador e motivador da aprendizagem, sempre atento às possibilidades e limitações no processo de apropriação do conhecimento pela criança.

A maneira que o professor utiliza as atividades lúdicas, brinquedos e brincadeiras com regras são de extrema importância para que o aluno desenvolva diversas habilidades, e através desta possa construir outras competências como afetividade, ampliar sua linguagem, e desenvolver o cognitivo e sócio relacional através do contato com outras crianças sendo um estimulador da construção do pensamento, do imaginário, da autonomia e do conhecimento.

O lúdico naturalmente induz à motivação e à diversão. Representa liberdade de

expressão, renovação e criação do ser humano. As atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões (NEVES, 2002 p. 6).

O lúdico faz parte da vida da criança facilita a intervenção dentro e fora da sala, cabe ao educador criar atividades lúdicas que facilitem o desenvolvimento. Perrenoud (2000, p. 49) também destaca que atividades lúdicas se apresentam como uma possibilidade muito rica de aprendizado e de desenvolvimento de inúmeras potencialidades, habilidades e competências. Sendo assim as atividades lúdicas é essencial para a formação do aprendizado da criança no que diz respeito ao ensino aprendizagem, pois promove a criatividade e o crescimento intelectual por isso é importante do uso dos brinquedos e brincadeiras na educação inclusiva.

Com base em Vygotsky (1994, p. 14), é possível afirmar que o professor pode ser um mediador da atividade lúdica. Em determinadas situações, mesmo sendo escolares, ele não precisa ser o centro do ensino, mas também não precisa ser passivo, mas sim, um mediador. Neste sentido o professor ao mediar uma atividade lúdica ele pode explicar os jogos mais que deixe a criança desenvolver sozinha e encontrar soluções, opinarem e defenderem suas posições, sendo assim as crianças avançam e criam possibilidades na mente de resolver o problema, onde o professor não dê a resposta deixe com que a criança busque por meio da dificuldade solucionar a resposta.

É muito importante aprender com alegria com vontade. Comenta Sneyders (1996, p. 36) que educar é ir em direção a alegria. As técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer alegria e entretenimento, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante de concepção ingênua de passa tempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Portanto é importante a utilização das brincadeiras e jogos.

Segundo Cristiano Muniz (2010, p. 56) as atividades lúdicas permitem a geração de realidades diferenciadas, algumas delas presentes também em outros contextos fora da escola. Cabe aos educadores investirem em esforços para mobilizar os sentidos da mediação pedagógica operada por meio de jogos, uma vez que as crianças, inteligentes como são, produzem e revelam conhecimentos que não os previamente prescritos nos currículos escolares, nos manuais e tampouco nas formações dos docentes.

A forma como o professor trabalha as atividades lúdicas é de fundamental importância para ajudar a criança a ampliar sua linguagem, seu conhecimento, enfim, seu desenvolvimento cognitivo e sócio relacional. (KISHIMOTO, 2008; LEAL e ALBUQUERQUE LEITE, 2005; ALMEIDA, 2003, p. 23).

O professor tem uma grande responsabilidade de transferir seu conhecimento para que

ajude a criança na sua aprendizagem e não apenas por brincar, mas que tenha um sentido pedagógico de construção, ou seja, aumentar as possibilidades de ampliar sua linguagem.

Por isso que a presença do professor como mediador é fundamental, já que ele dinamiza o grupo pela sua atitude de escuta, de atenção, de entusiasmo diante do sucesso da criança e encorajamento diante da derrota e ajuda na construção progressiva da noção de regra (LEAL, ALBUQUERQUE e LEITE, 2005; ALVES, 2003, p. 23).

O professor ajuda muito a criança na construção do aprender a respeitar seus colegas saber ganhar e perder o jogo e principalmente no incentivo quando ela se dispõe a participar e até mesmo quando o resultado não foi satisfatório para a criança, dessa maneira é necessária à presença do professor ou até mesmo de um adulto mediante as atividades lúdicas.

3 A CRIANÇA E O BRINCAR NO SEU DESENVOLVIMENTO

Através do brincar a criança interage com o outro desenvolve o lado motor, ou seja, diversas habilidades podem aparecer através de atividades lúdicas. o brincar tem uma grande importância porque a criança pode criar, imaginar e interagir. E a brincadeira é um direito que se tem desde a infância tendo um valor pedagógico, pois as crianças exploram o seu mundo interior, e até imitam aspectos dos adultos, no entanto é necessário que o educador consiga equilibrar essas funções para que o aprendizado aconteça.

Segundo Cebolos (2011) apud Najara (2014, p. 7):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Desta maneira é fundamental que o professor pense bem e faça o seu planejamento de maneira lúdica para que todas essas habilidades sejam desenvolvidas, tendo a diversidade, ou seja, as brincadeiras e as regras para que assim as crianças conheçam os limites e aprendam a conviver melhor e interagir no mundo, percebendo que nem sempre ganhamos o jogo, mas que o importante é se comunicar.

Para Didonet (2003, p. 84), o brincar é algo espontâneo, tão natural, tão próprio da criança, que não haveria como entender sua vida sem brinquedo. É preciso ressaltar, no entanto, que não é apenas uma atividade natural. É, sobretudo, uma atividade social, cultural. Desde o

começo, o brinquedo é uma forma de relacionar-se, de estar com, de encontrar o mundo físico e social.

Nesta perspectiva a criança já traz dentro de si o lúdico só precisa ser desenvolvido. É na infância que a criança começa a descobrir o mundo do brincar, nessa fase ela vai conhecer de maneira natural. Por isso que o brincar não é simplesmente uma brincadeira sem sentido, é algo que ajuda na aprendizagem e tem um grande potencial inserindo o lúdico.

Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo, se é triste ver menino sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade (ANDRADE, 2012, p. 6).

Neste sentido o brincar possibilita diversão, alegria, mas se trabalhadas de maneira correta, sem essas diversidades de atividades a aula se tornaria monótona. Mas é importante que o professor estimule o aluno para que ele participe, mas que essa ludicidade na sala de aula tenha um objetivo diante do conteúdo estudado. Enfim, o foco central do trabalho é que o professor utilize a ludicidade na sala de aula, mais de forma que a criança se sinta bem à vontade e não pressionada a determinada brincadeira, pois pode trazer consequências como na evasão escolar onde a criança se sente tão pressionada que perde a vontade de estar na escola junto com os colegas isso ocorre muitas vezes quando a criança é tímida ela não se sente à vontade de participar, onde é necessário que o professor passe confiança para o aluno.

4 POR QUE UTILIZAR OS JOGOS E OS BRINQUEDOS

“Os jogos e os brinquedos provocam a mobilização dos conhecimentos e das habilidades do sujeito frente a uma situação problema de forma desafiadora, com soluções criativas e inovadoras” (CARVALHÊDO, 1990, p. 13).

Por isso a grande importância, pois é uma forma de se comunicar um ato que a criança produz, onde criança se desenvolve e principalmente quando ela participa ativamente, seja discutindo as regras, seja propondo soluções para resolvê-los.

Segundo Valle (2008, p. 97) para a criança o jogo é integrador, ajuda a liberar e canalizar suas energias propicia condições de liberação da fantasia, há sempre um carácter de novidade o que é fundamental para despertar o interesse da criança e, na medida em que joga, ela vai se conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo. Neste sentido citado acima é através do jogo que a criança se conhece, pois entra no mundo do imaginário onde desperta para os novos saberes.

O jogo em sala de aula, além de proporcionar a construção do conhecimento de forma lúdica e prazerosa, promove a interação entre parceiros e torna-se significativo à medida que a criança inventa, reinventa e avança nos aspectos cognitivos, afetivos e no seu desenvolvimento social (TIEDT; SCALCO, 2004, p.123).

Desse modo o jogo tem um papel integrador para a criança, pois ajuda na socialização promovendo e ajudando na formação, além de dar entusiasmo sobre a aula no que vai ser trabalhado e vivenciado na sala.

Piaget apud La Taille, Oliveira, Dantas, (1992, p. 18) reforça o pensamento de Almeida (1995, p18) quando afirma que os jogos estão diretamente ligados ao desenvolvimento mental, social e psicomotor da criança.

Logo, quando a criança tem acesso a diversos jogos já contribui para o desenvolvimento nas atividades que dependem diretamente da linguagem e de hábitos sociais.

Ensina por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando e estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu envolvimento no processo ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente. (SILVA, 2004, p. 26 apud PASQUALLI et al, 2011).

Nessa perspectiva a criança aprende brincando, pois o lúdico, as brincadeiras e os jogos facilitam a aprendizagem, por isso o conhecimento acontece de forma prazerosa de maneira dinâmica.

Segundo Mitchell (1938) apud Pereira (2005, p. 6):

O brinquedo, para a criança pré-escolar, é a coisa mais séria do mundo e é tão necessária ao seu desenvolvimento físico como o são o alimento e o descanso. (...) Na vida da criança o brinquedo assume a importância que o adulto concede ao trabalho. A criança brincando todo dia ocupa-se de sua própria educação. Ela aprende a agir erros cometidos. O seu maior interesse é explorar, manejar e descobrir as coisas e o que delas pode advertir. Durante tal processo estará também formando maneiras de sentir. Pensar e agir, que determinarão mais tarde a sua personalidade.

O brinquedo é importante, pois pode ajudar no desenvolvimento cognitivo e nas aptidões e habilidades, o professor pode utilizar esses recursos através da estimulação em sala de aula. A criança ao ter contato com esses brinquedos se torna mais ativa, criativa, sendo assim formando sua personalidade diante das diversas situações de dificuldades.

Ramos (2014, p. 22) destaca alguns elementos psicolinguísticos que devem ser considerados quando o professor ou o terapeuta utilizam jogos e brinquedos como estratégias de promoção da aprendizagem. Como: Autoexpressão, oralidade, capacidade verbal, linguagem, vocabulário, pensamento, leitura, inferência, escrita, semântica.

Ramos (2014, p. 22) a autoexpressão se refere à capacidade da pessoa expressar seu pensamento e se comunicar através de palavras, gestos, sons, imagens, desenhos ou outra forma de expressão interior. Neste sentido o professor utiliza as brincadeiras e jogos para assim revelar nas crianças mais tímidas informações importantes sobre o que elas sentem, pensam e ajuda nas que tem dificuldade.

Para Marcuschi (2001, p. 23) a oralidade é a materialização sonora de diversos gêneros textuais, e em contextos que variam da formalidade a informalidade.

Ou seja, é o ato de se comunicar-se utilizando a fala onde transmite seus conhecimentos que estão guardados na memória.

Segundo Mora (2011, p.23):

Nos primeiros anos de vida o raciocínio infantil elabora deduções caso a caso, sem levar em conta analogias ou diferenças. [...] a criança é insensível às contradições; ela não precisa de provas nem impõe objeções, porque acredita firmemente na verdade de seu próprio pensamento.

Pois é na capacidade verbal que na verdade as habilidades que a criança desenvolve nos primeiros anos de vida sendo a linguagem oral e escrita, onde utiliza o raciocínio lógico sendo de forma natural a cada criança, pois ela acredita no seu próprio pensamento. Um dos jogos que pode desenvolver o raciocínio lógico é o jogo da memória ajudando na capacidade verbal da criança.

Dê acordo com Mora (2011, p. 25) os jogos e brinquedos, em situações lúdicas, podem auxiliar diretamente no desenvolvimento de todos os tipos de linguagem (visual, corporal, gestual, oral, escrita etc.).

Nesta comunicação a linguagem pode ser verbal e não verbal, quando utilizamos a linguagem verbal podemos manifestar através de gestos, sinais, sons, símbolos ou palavras os pensamentos, já a não verbal não expomos o que estamos pensando e sim às placas, figuras, gestos, objetos, cores. Por isso a linguagem de forma lúdica possibilita que a criança descubra novas realidades. Pode-se trabalhar também com o vocabulário através dos jogos e brinquedos, onde o professor conhece diversas palavras e utilizar na formação de frases na construção e na formação da criança no seu processo de alfabetização, sendo utilizado de forma lúdica podemos encontrar diversas maneiras para enriquecer o vocabulário infantil.

O pensamento é fundamental no processo de conscientização (PIAGET, 1994, p. 26). Nesta perspectiva pode-se afirmar que o pensamento é de maneira construtiva, onde a criança vai desenvolver e adquirir novos conhecimentos, sendo um principal aliado ao professor.

Almeida (1995, p. 26) afirma que: “A brincadeira simboliza a relação pensamento ação

da criança, ressalta, veementemente, a importância dos jogos e brinquedos para o desenvolvimento e expressão do pensamento da criança”.

Neste pensamento foi observado que para que a criança desenvolva o pensamento de forma lúdica é importante que o professor busque meios criativos.

Segundo Mora (2011, p. 26) o ato de ler consiste no processamento da informação de um texto escrito com a finalidade de interpretá-lo.

Neste processo de aprendizagem da leitura podem ser construídos e explorados através dos jogos e brinquedos utilizando um texto, mas que o professor utiliza meios que façam com que a criança movimente o pensamento explorando o sistema alfabético através de figuras onde ela vai identificar interpretar e escrever a palavra. “Na psicolinguística, a inferência consiste numa estratégia de leitura que exige processamentos cognitivos capazes de manipular pistas textuais deixadas pelo autor, com o objetivo de chegar á compreensão do texto” (DALL’CORTIVO e BOEFE, 2010, p. 28).

Este conhecimento consiste na compreensão de um determinado texto de acordo com o seu próprio conhecimento, por isso o desafio dos jogos e brincadeiras é desenvolver essas habilidades através da mente durante as atividades lúdicas realizadas pelo professor mediante os desafios propostos. Na escrita explorar também os jogos e principalmente nas series iniciais quando a criança está na fase de alfabetização. Também pode utilizar os jogos e brinquedos na semântica, onde se estuda as frases e as palavras, podendo ser trabalhado o sentido de cada uma.

Segundo Tiedt e Scalco (2004, p. 123), o jogo em sala de aula, além de proporcionar a construção do conhecimento de forma lúdica e prazerosa, promove a interação entre parceiros e torna-se significativo à medida que a criança inventa, reinventa e avança nos aspectos cognitivos, afetivos e no seu desenvolvimento social. Para desenvolver habilidades do pensamento, imaginação, a interpretação, decisão, a criatividade entre outras.

Os jogos e os brinquedos são descritos com a indicação da idade, os objetivos didáticos a serem alcançados com seu uso, e as contribuições para cada área do desenvolvimento humano: psicolinguística, psicomotora, cognitiva e sócia afetiva (CARVALHÊDO, 1990, p. 14).

Por isso é necessário que o professor ao utilizar os jogos e os brinquedos é importante que observe a faixa etária para cada criança, pois cada um pode-se ter sua característica para ser trabalhado naquele momento.

Segundo Vital Didonet (2003, p. 84), é uma verdade que o brinquedo é apenas o suporte do jogo, do brincar, e que é possível brincar com a imaginação. Mas é verdade, também, que sem brinquedo é muito mais difícil realizar a atividade lúdica, porque é ele que permite simular

situações (...). Se a criança gosta de brincar, gosta também de brinquedo. Porque as duas coisas estão intrinsecamente ligadas.

5 AS BRINCADEIRAS

Almeida (1995, p. 18) afirma que a brincadeira simboliza a relação pensamento ação da criança e, sendo assim, constitui-se provavelmente na matriz das formas expressão da linguagem (gestual, falada e escrita).

Por isso, que as brincadeiras podem-se trabalhar com a linguagem da criança através de gestos, fala e escrita de forma lúdica e prazerosa para o aprendizado, pode-se trabalhar mediante o pensamento e a ação. “A brincadeira proporciona alterações das estruturas mentais, pois através dela a criança cria, representa e reproduz muito mais do que ela vê.” (REGO, 1997, p. 49). Através das brincadeiras a criança conhece novos saberes, participa das atividades e se torna mais desenvolvida.

As brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos. Podem motivar a criança para se envolverem nas atividades e despertam seu interesse pelos conteúdos curriculares (Bittencourt e Ferreira, 2002, p.7).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o presente artigo “Inclusão: A importância da ludicidade através dos jogos, brinquedos e brincadeiras”, foi possível uma reflexão da importância do lúdico no desenvolvimento da criança e que é preciso inseri no cotidiano escolar sendo indispensável ao relacionamento com outras pessoas.

Vemos que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade principalmente desde a infância e que deve ser vivenciada não apenas como diversão, mas com o objetivo de desenvolver as diversas habilidades da criança e com isso se tornar mais ativa, desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Assim a criança estabelece as habilidades através do brincar, dos jogos e brincadeiras. Neste sentido é importante que o professor busque novas maneiras de se trabalhar o lúdico para assim ter um grande interesse da criança na sala de aula e na sala de AEE e não ter a evasão escolar. O estudo permitiu compreender que o lúdico tem um grande significado, onde a criança pode construir o seu conhecimento. Sendo assim é importante inserir o lúdico como uma forma séria usando de maneira correta pode-se ter uma

grande aprendizagem, mas para isso é preciso que o professor assuma o seu papel de mediador e busque estratégias para utilizar o lúdico no seu dia-dia.

REFERÊNCIAS

- AYRES, J. S.; SENA, S. S. **A importância do lúdico na Educação Infantil**: fundamentação teórica. Caderno Multidisciplinar de Pós - Graduação da UCP. Pitanga, n.1, v.1, p. 106-121, jan.2010.
- BERTOLDO, Janice; RUSCHEL, Maria Andréa de Moura. O Brincar. In: **Coletânea de textos didáticos**. 21 ed. Campina Grande. UEPB, 2003 p.83-89.
- BRAINER, M.; TELES, R.; LEAL, T. F.; CAVALCANTE, T. C. F. **Ludicidade na sala de aula, ano 1**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012. p. 47.
- RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. **Jogos e brinquedos na escola**. 1 ed. Respel: 2014, p. 192.
- SOUSA, Regilene Silva. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. Campina Grande, Artigo, 2014, p. 14.
- DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ESCUA EM ORIENTAÇÃO PSICOSSOCIAL E PROJETO DE VIDA COM CUIDADORES DE DEPENDENTES QUÍMICOS

Isadora Ascitti Moura
Iara Maria Noronha da Silva⁶⁶

1 INTRODUÇÃO

A ciência psicológica tem o papel social de estudar a construção do ser humano para intervir nas situações de desigualdade social, exclusão/inclusão e problemas sociais, que se objetivam no homem como padecimento de ação. A Psicologia sócio-histórica na clínica coloca a subjetividade como idéia ético-reguladora da análise. Segundo Vigotski, a análise é uma práxis que tem o propósito de não só estabelecer relações, mas também de dissecá-las, esquadrihá-las teoricamente, de modo a servir de instrumento para a reflexão e a mediação, num processo contínuo de relação com o sujeito, de reflexão e crítica, formado pela linguagem da fala e do corpo e suas afecções, na tentativa de capturar o real (Catão, 2007). O analista, pois, exerce papel de mediador utilizando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, correspondendo às atividades que o sujeito ainda não consegue realizar sozinho, mas consegue com a ajuda do mediador, até que faça sozinho (Dias, 2006), perpassando uma resignificação, permitindo maior equilíbrio entre o sentir, o pensar e o fazer. A intervenção é direcionada para produzir transformações no outro e no meio social no qual está inserido. O plano de estágio foi elaborado com vistas à análise do ser humano numa construção/reflexão de si e do mundo para a transformação, numa relação terapêutica de mediação do psicólogo para possibilitar uma resignificação de si e do mundo.

Toda forma superior de comportamento aparece em cena primeiro como forma coletiva, interpsicológica, o pensamento não surge antes que a discussão tenha surgido em seu grupo social. As emoções, nos estudos de Vigotski (2004) baseados em Espinosa, são o elemento mediador e configurador das funções psicológicas superiores, elas fazem a conexão entre estas funções transformando-as em sistemas dinâmicos, que unem intelecto e emoção, mente e corpo, possibilitando um sistema único entre homem e natureza. As emoções podem tanto desencadear um movimento dinâmico da consciência, quanto fragmentá-la (Lane, 2006). Nelas aglutinam-

⁶⁶ E-mail: iaranoronha79@hotmail.com

se frustrações e desgostos acumulados na vida, e sentimentos, que por sua vez são emoções sem prazo, o tom emocional que caracteriza a forma como me coloco no mundo.

Os homens, então, por natureza, como afirmado por Tosi (2008), não são iguais, mas diferentes, as mudanças do afeto e do intelecto estão em dependência direta na mudança dos nexos das funções psicológicas superiores (FPS), suas relações interfuncionais, e do lugar que ocupam na consciência, no conceito real construído pelo ser humano encontramos todo o conjunto de suas relações: uma concepção de mundo (Vigotski, 2004).

A desigualdade social se caracteriza por ameaça permanente à existência, o que produz intenso sofrimento, uma tristeza que se cristaliza em estado de paixão crônica na vida cotidiana (Sawaia, 2009; 2004). Isto é superado pelo esforço mental de integração das funções: a liberdade de ação de cada um depende do pensamento que transforma uma ação determinada pela dinâmica da situação em dinâmica do pensamento, orientado pela base afetivo-volitiva do desejo de ser livre, possibilitando a transformação social. Desta forma, perguntar por sofrimento e por felicidade significa colocar no centro a idéia de humanidade, e como temática o sujeito e como ele se relaciona com o social, de forma que fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e direitos sociais (Sawaia, 2006). O conhecimento de nossos afetos altera nosso sistema de conceitos, transformando-o de um estado passivo em outro ativo.

A análise, então, irá centrar-se no humano para a compreensão da gênese de seu sofrimento ético-político, seu padecimento com relação a sua vida, as contradições entre o que é e o que o indivíduo gostaria que fosse. Três princípios formam a base da análise das funções psicológicas superiores: análise de processos; explicação dos processos; análise genotípica do comportamento fossilizado. Na análise sócio-histórica, a gênese do pensamento é explicada pela conexão entre o intelectual, o afetivo e o volitivo.

Assim sendo, a análise é um tipo de diálogo no qual emergem os sujeitos do processo constituídos em suas histórias e diferenças, para que o analista, como mediador intervenha no princípio regulador sobre o qual se pode agir para atingir a emancipação: a potência de ação, entendido como o direito que cada indivíduo tem de ser, de se afirmar e de se expandir, cujo desenvolvimento é condição para atingir a liberdade. O analista é o mediador na passagem do momento passional-ilusório e reprodutor ao momento afetivo-transformador do indivíduo em análise.

O projeto SEOP no âmbito da Escuta a familiares de dependentes químicos surgiu como programa de intervenção social, com o objetivo de promover a tônica da inclusão social

(Queiroz, 2009), atuando em sete eixos que vão desde Educação, Saúde e Geração de Emprego à promoção da Ética e Cidadania.

O Projeto ocorreu na sede de uma Igreja que trabalha com a reabilitação de dependentes químicos, atendidos em grupos de autoajuda, e em sistema de internação.

Neste sentido, foram realizados atendimentos individuais e em grupo com familiares/cuidadores de dependentes químicos. Sendo atendidos individualmente, no período entre novembro de 2009 e maio de 2010, 98 familiares/cuidadores, e em grupo, uma média de 6 pessoas por sessão, num período de agosto a outubro de 2010. Foram atendidas individualmente 3 pessoas e foi desenvolvido um Grupo de Escuta em Orientação Psicossocial, Projeto de Vida e Trabalho – GEOP.

2 METODOLOGIA: A ANÁLISE CLÍNICA PSICO-SÓCIOHISTÓRICA

Utilizando o método de análise estudado e proposto por Vigotski, coloca-se como objeto de estudo do analista o subjetivo do humano. A análise busca capturar o sujeito e sua subjetividade, enquanto configuração intersubjetiva ativa, através da identificação e análise dos significados e sentidos do problema social, vivenciados de forma sócio-cognitiva-afetiva, pelos coletivos em processo de exclusão, no seu cotidiano. Deste modo, o tema da exclusão/inclusão é colocado como um mediador entre o indivíduo e a sociedade. A análise concentra-se na fala, nos sentimentos e sua forma de ser e viver no mundo (Catão, 2007).

Na perspectiva aqui estudada, a análise dos problemas sociais se configura como a captura do desconforto sentido pelos seres humanos. A análise, então, irá centrar-se no humano para a compreensão da gênese de seu sofrimento ético-político, seu padecimento com relação a sua vida, as contradições entre o que é e o que o indivíduo gostaria que fosse. Assim, como colocado por Catão (2007), o estudo do psicológico na configuração dos problemas sociais tem no indivíduo sua unidade de objetivação, com seus processos psicológicos e suas implicações no mundo.

“Apesar de socialmente delineadas, essas implicações são sentidas pelo humano como falta de prazer, carência, sofrimento, emoção, necessidade do eu, responsabilidade e consequência pela situação vivida, vitimização e/ou protagonismo, solidariedade e/ou violência, entre outros aspectos.” (Sawaia, 2000, citado por Catão, 2007)

Analisar as implicações entre o ser humano e os problemas sociais é provocar reflexões sobre as configurações dessa relação, tomando como referência os afetos, suas formas de

expressão e de intensidade, sem perder de vista a posição que ocupam na divisão social do trabalho, o seu lugar social atual e em termos de perspectivas de futuro (Catão, 2007).

Segundo Vigotski, a análise é uma práxis que tem o propósito de não só estabelecer relações, mas também de dissecá-las, esquadrinhá-las teoricamente, de modo a servir de instrumento para a reflexão e a mediação. Em consequência, Catão (2007) propõe que é preciso chegar a uma análise que possa dar conta dos fatores determinantes do problema social e do papel do sujeito na sua genealogia. O método de análise, então, seria a psicossocianálise, que busca capturar, historicamente, as implicações mútuas envolvidas na relação entre o ser humano e os problemas sociais, revelando, nesta captura, o processo genético de constituição desta relação, que se configura pela ação e determinação, contínuas e recíprocas, do mundo sobre os seres humanos e destes sobre o mundo.

Utilizando este método de análise partimos do princípio de que a unidade de análise dos problemas sociais é a subjetividade, estudando as partes constituintes e o todo complexo. Assim possibilita demonstrar a organização de um sistema dinâmico das funções psicológicas que se configuram continuamente, mediadas pelos significados e situações sociais, mostrando que “cada idéia contém um sentido afetivo, revelador do subtexto das palavras, que é transmutado com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere” (Catão, 2007).

O método de análise é configurado em toda a extensão do fenômeno, desde a concepção de constituição do ser humano até o problema social concreto, e a tarefa do analista está relacionada à reconstituição da origem e do curso do processo na sua temporalidade, pois, sendo um processo dinâmico-causal, configura-se na constituição histórica do ser humano. Segundo Catão (2007), o analista estuda o desenvolvimento do contexto de origem ao contexto de articulação, num processo contínuo de relação com o sujeito, de reflexão e crítica, formado pela linguagem da fala e do corpo e suas afecções, na tentativa de capturar o real. Portanto, analisa-se significados, sentidos no não-dito, o encoberto, as possibilidades do vir-a-ser, compõe-se um plano de análise interna que tem como objetivo descobrir e capturar os meios utilizados pelos seres humanos para organizar o seu próprio comportamento.

A abordagem dialética de Vigotski (2007) também pressupõe a explicação de um fenômeno com base em sua origem, o que é chamado de análise genotípica, revelando sua gênese e suas bases dinâmico-causais. Deste modo, dois processos fenotipicamente idênticos ou similares podem ser radicalmente diferentes em seus aspectos dinâmico-causais e vice-versa. Nesses casos são necessários meios especiais de análise científica para pôr a nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas. “A tarefa da análise é revelar essas relações” (Vigotski, 2007). A análise objetiva inclui uma explicação científica tanto das manifestações

externas, quanto do processo em estudo, ela explica as idiossincrasias fenotípicas correntes subordinando-as à descoberta de sua origem real.

A análise psicológica se defronta com processos que esmaeceram ao longo do tempo, se tornaram fossilizados, ou comportamentos mecânicos. Neste caso (Vigotski, 2007), como estuda o processo de estabelecimento das formas superiores de comportamento, o analista, como pesquisador, altera o caráter automático fazendo-as retornar à sua origem, esse é o objetivo da análise dinâmica. As funções rudimentares devem ser o ponto de partida para o desenvolvimento de uma perspectiva histórica já que a forma fossilizada de comportamento é o final de uma linha que une os estágios superiores de desenvolvimento aos estágios primários.

“Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. (...) significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’.” (Vigotski, 2007).

Ao estudar a emoção, o analista não está preocupado em aprimorar um conceito do psiquismo ou em conhecer formas para controlá-la, mas em rever a metodologia e superar a epistemologia dualista da Psicologia, que separa mente de corpo e intelecto de emoção. Segundo Vigotski (citado por Sawaia), esta é a abordagem da emoção como positividade epistemológica, superando a tradicional abordagem negativa, nas quais a afetividade é perigosa porque está associada à individualidade, ao incontrolável, à patologia. Na análise sócio-histórica, a gênese do pensamento é explicada pela conexão entre o intelectual, o afetivo e o volitivo. Esta conexão é dialética, mediada e compreendida num processo histórico.

Como analisado por Sawaia (2009), a Psicologia sócio-histórica analisa a relação entre subjetividade e desigualdade procurando romper a dualidade social/singular, é uma perspectiva que entende que por trás da desigualdade social há vida, há sofrimento, medo, humilhação, mas também há a vontade de ser feliz. A subjetividade deixa de ser perturbadora para ser constituinte da objetividade social. Sendo assim, a análise da desigualdade social nesta perspectiva centra-se em duas dimensões: os afetos e a imaginação, no sentido de uma atuação do psicólogo no que há de mais singular da ação política emancipadora.

Primeiramente são analisados os afetos como a base tanto da servidão, como da liberdade. Segundo Espinosa (citado por Sawaia, 2009), o homem é um grau de potência, uma força interior para se conservar, perseverar na própria existência, um conatus. Este é a expansão do corpo e da mente na busca da liberdade, da felicidade. A análise tem, como um dos objetivos, fortalecer as emoções alegres, que são correlatas ao conhecimento e à potência de existir/expandir por necessidade da própria natureza.

Desta forma o princípio regulador sobre o qual se pode agir para atingir a emancipação é a potência de ação, entendido como o direito que cada indivíduo tem de ser, de se afirmar e de se expandir, cujo desenvolvimento é condição para atingir a liberdade. O seu contrário é a potência de padecimento, envolta em paixões tristes e alegrias passivas, que gera servidão, situação em que se colocam nas mãos do outro as idéias sobre as afecções do próprio corpo (Sawaia, 2006).

Nessa compreensão, nos tornamos livres das idéias que nos dominam e sentimos alegria. Sendo assim, é na busca da compreensão da criatividade, da criação e da fruição do belo o papel da imaginação na liberdade humana, mediada pelas emoções, com base nos vínculos da imaginação e do pensamento com a afetividade.

A desigualdade social se caracteriza por ameaça permanente à existência e a relação entre as ameaças provenientes da desigualdade social e as respostas afetivas dos que a ela se sujeitam compõe um processo psicológico-político poderoso à reprodução da desigualdade. Por isso Sawaia (2009), utilizando-se das reflexões de Espinosa e Vigotski, orienta para uma terapêutica estético-política, apontando procedimentos inusitados à atividade revolucionária, como estimular a criatividade vigotskiana e a felicidade espinosana, demonstrando que elas são fundamentais à passagem do momento passional-ilusório e reprodutor ao momento afetivo-transformador. Esta terapêutica e forma de análise exprime que:

“- Viver é mais que sobreviver. O homem tem necessidade (...) de bons encontros potencializadores de liberdade, felicidade e fruição do belo.
- A transformação social não se dá pela derrubada do tirano. Ela requer ações diferentes, mas combinadas para combater as relações de servidão, e uma delas é sempre a mais urgente: agir no *sofrimento ético-político*.” (Sawaia, 2009, p. 370)

Sendo assim, a Psicologia sócio-histórica na clínica procura estabelecer paralelo entre os passos desenvolvimentais de Vigotski e as estruturas de personalidade quanto às formas de processamento e mediação do real, capturando o sentido subjetivo que modela a experiência de vida e é construído no intercâmbio bio-psico-social de cada ser, utilizando como método o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, centrado no intercurso das emoções e seus significados na análise psicológica. Deste modo, a análise é um tipo de diálogo no qual emergem os sujeitos do processo constituídos em suas histórias e diferenças. Como no Modelo Relacional Dialógico (Leal, 1999, citado por Dias, 2006), a análise psico-sóciohistórica estabelece uma ligação entre os passos do desenvolvimento e as estruturas de personalidade, sendo esta conceituada como forma de processamento e mediação do real, percepção própria e dos outros, defesas e modo de relacionamento. Para tanto, considera-se as mediações entre a

história de vida dos indivíduos e suas vidas concretas, pelo pensamento, emoções, linguagem, entre outras funções psicológicas superiores, sempre intermediadas e em processo de desenvolvimento.

O analista, pois, exerce papel de mediador utilizando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, correspondendo às atividades que o sujeito ainda não consegue realizar sozinho, mas consegue com a ajuda do mediador, até que faça sozinho (Dias, 2006). O mediador analisa o desenvolvimento, orientando o cliente a produzir o aparecimento de novas maneiras de pensar e de processos de modificação de esquemas de desenvolvimento.

Para que esta relação seja possível, Marangoni & Aires (2006) colocam como objetivos para a formação de analistas na abordagem psico-sóciohistórica: Desenvolver raciocínio clínico e posturas interventivas adequadas segundo a abordagem Sócio-histórica; Compreender o desenvolvimento do psiquismo humano segundo a concepção social/relacional do ser humano; Desenvolver um pensamento crítico a respeito da concepção naturalista e estruturalista do psiquismo humano.

Neste sentido, a formação é voltada para o desenvolvimento da consciência crítica e da atividade transformadora, já que a intervenção é direcionada para produzir transformações no outro e no meio social no qual está inserido, para tanto, é preciso o sentido de Responsabilidade do analista (Marangoni & Aires, 2006). Como responsabilidade se constrói como deve ser a postura do analista na experiência de receber a palavra, já que a qualidade do diálogo na relação terapêutica determina os processos de sentido e significação, gerando novos espaços de subjetivação, os quais permitem ao cliente reposicionar-se em relação aos conflitos vividos (Dias, 2006). O analista também tem que ser capaz de se emprestar na relação (Marangoni & Aires, 2006; Dias, 2006), desenvolvendo uma compreensão empática no ato da relação, contextualizando todo o sofrimento explícito e implícito do cliente, assumindo um papel na ação de reconhecimento de toda a sua dor desestruturada.

Nos primeiros encontros com os familiares/cuidadores de dependentes químicos, entre julho e agosto de 2010, foram realizadas entrevistas individuais de escuta, momentos em que foram colhidos os dados sociodemográficos dos participantes e foi feita a divulgação da abertura do GEOP – Grupo de Escuta em Orientação Psicossocial Projeto de Vida e Trabalho e inscrição dos familiares/cuidadores interessados em participar do trabalho grupal.

O GEOP foi conduzido segundo a metodologia do SEOP – Serviço de Escuta em Orientação Psicossocial Projeto de Vida e Trabalho, sendo as 6 sessões grupais realizadas com temas definidos previamente em seis eixos: Significados da Orientação Psicossocial;

Significados de mundo; Significados de si no mundo; Significados de si; Trabalho e Projeto de Vida.

O grupo se realizou com uma quantidade média de 6 participantes por sessão. As características sócio-demográficas dos participantes são descritas na tabela abaixo:

Variáveis	Familiares/ cuidadores de dependentes químicos	
	F	%
Faixa etária		
12 – 18	1	4,54
19 – 29	3	13,6
30 – 55	11	50
56 – 70	3	13,6
70 – adiante	4	18,1
Sexo		
Feminino	18	81,8
Masculino	4	18,1
Escolaridade		
1 ^a – 2 ^a série	3	13,6
3 ^a – 9 ^a série	2	9,09
2 ^o Grau	5	22,7
3 ^o Grau Incompleto	1	4,54
3 ^o Grau Completo	11	50
Estado Civil		
Solteiro	9	40,9
Casado	12	54,5
Viúvo	1	4,54
Renda Familiar		
01 sm	8	36,3
02 – 04 sm	5	22,7
05 – 09 sm	8	36,3
Acima de 10 sm	0	0
Não informado	1	4,54
Reside com quantas pessoas		
Sozinho	2	9,09
01 a 02 pessoas	10	45,4
03 a 05 pessoas	10	45,4
Acima de 05 pessoas		
Grau de parentesco com o dependente químico		
Esposa	1	4,54
Mãe	4	18,1
Pai	2	9,09
Tio (a)	3	13,6
Irmão	5	22,7
Sogro (a)	1	4,54
Namorada	1	4,54

Amigo (a)	5	22,7
Trabalha atualmente		
Sim	15	68,1
Não	5	22,7
Aposentado	2	9,09
TOTAL DE PESSOAS ATENDIDAS	22	100
TOTAL DE ATENDIMENTOS	6	100

3 DISCUSSÃO: ANÁLISE EM TODOS OS NÍVEIS

Os significados elaborados sobre a Orientação Psicossocial convergem com os reais significados da Orientação Psicossocial, dar apoio aos familiares/cuidadores de dependentes químicos, fazendo-os refletirem sobre seus sentimentos, a situação pela qual passam, e não desistirem de si mesmos em nome deste familiar, construindo assim um projeto de vida que supere a codependência.

Os afetos demonstram uma tristeza diante do vivido, mas também esperança na melhora desta situação, constituindo uma contradição de sentimentos que potencializa a ação de busca de apoio, de orientação, da fé. A reflexão sobre o padecimento vivido orienta o indivíduo na direção da busca da felicidade, a situação desejada de recuperação. felicidade significa colocar no centro a idéia de humanidade, e como temática o sujeito e como ele se relaciona com o social, de forma que fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e direitos sociais (Sawaia, 2006). O conhecimento de nossos afetos altera nosso sistema de conceitos, transformando-o de um estado passivo em outro ativo.

Deste modo, a consciência configurada com base na reflexão do vivido, em profunda conexão com os afetos, é orientadora da ação, e reflete esta ação em desejos.

Quando refletido o porque da situação vivida, sobressaem afetos de culpa, por não saberem o que aconteceu para que este filho fosse diferente, para este filho procurar esta forma de inclusão. No entanto, na zona de desenvolvimento proximal, pode ser refletido que na realidade seus filhos fizeram suas escolhas, apesar de terem errado, e cabe a eles somente apoiar a recuperação e se fortalecerem.

Os familiares/ cuidadores expressaram significados de mundo que perpassaram a visão de uma sociedade deficiente, absolvida por problemas sociais que adentram as vidas de seus cidadãos submetendo-os a uma situação de padecimento, impotência, e até privação de liberdade. Em contrapartida, significados de emancipação e esperança humana também foram expressos, como: lutar e não se conformar à situação e a esperança ligada as pessoas e instituições dispostas a trabalhar pela promoção da dignidade.

Os afetos delinearam sentimentos de exclusão, medo, impotência, falta de amor, respeito, união, permeados pela esperança de mudança e desejo de luta. A perspectiva de futuro abrangeu afetos positivos quanto a recuperação dos dependentes químicos e quanto a recuperação do próprio mundo.

A partir das intervenções foram provocadas reflexões que possibilitaram aos participantes se colocarem como os próprios agentes de transformação da situação atual do mundo, configurando, por tanto uma potência de ação mediada por afetos de emancipação.

Os significados sobre Si no mundo trazidos pelos cuidadores/ familiares dos dependentes químicos conceberam o significado em questão como o Si em constante relação com o mundo, para esta população o ser humano deve buscar o constante desenvolvimento enquanto pessoa, isso abrange desenvolver (ajudar) outras pessoas através do ouvir, do conversar, do conscientizar, do companheirismo, do aprender com os erros, pois o mundo é visto como assustador, injusto e com problemas como as drogas que acabam com as vidas das pessoas, os jovens são apontados como os principais atingidos.

Os afetos capturados demonstraram dois lados: afetos positivos “Eu me sinto capaz no mundo” e afetos negativos “eu sou insegura”, os afetos positivos estão relacionados a pessoas mais resilientes ou que possuem familiares que estão em recuperação efetiva, os afetos negativos dizem respeito a pessoa cujo familiar ainda encontra-se sob uso de drogas, por tanto há uma estrita relação dos afetos com a situação vivida, o que denota a própria co dependência a ser trabalhada. Há afetos de gratidão pela existência do grupo e afetos de potencia de ação, bem como ética, demonstrados pelo desejo de ajudar a si próprios como aos outros no mundo.

A situação atual e desejada perpassou a realização profissional, a realização pela recuperação do familiar dependente, o desejo de permanecer companheiro e o desejo de passar aos outros o real aprendido como forma de ajudar. Assim, a partir da sessão em epígrafe foram provocados significados, afetos, reflexões em torno da ética que permeia e incentiva o cuidado do cuidador com ele próprio e com o meio social, inclusive despertando para o sentimento de grupo e cuidados recíprocos dentro do próprio GEOP e permitindo um sentimento de inclusão e papel social ativo do Si no mundo.

Os significados de si abrangem uma visão de constituição identitária recíproca, ou seja, a população em questão entende que o si constrói e constrói-se nos relacionamentos com os outros e com a sociedade em geral, através dos erros e acertos realizados nesta. Os seres humanos são percebidos como egoístas, e algumas vezes fracos, contudo como alguém que pode superar seus próprios problemas e não apenas isso mas também transformar os problemas sociais.

Os afetos perpassam a ética, pois expressam o cuidado e o desejo de superação da dependência química pelo familiar, esta superação também é colocada como condição para alegria do si. Além disso, os afetos demonstram a percepção de que o ser humano tem defeitos como a insatisfação, contudo, estando na mesma situação de outro o ser humano é capaz de crescer e ser empático com o sofrimento (exemplo o grupo).

A perspectiva de futuro demonstra uma disposição em crescer ajudando o próximo, superando defeitos à medida que se amadurece, influenciar a sociedade e lutar no combate às drogas, às indiferenças e ao egoísmo.

Através dos significados capturados foi possível observar que todas as dimensões do ser familiar ficam comprometidas pelos afetos tristes causados pela situação de dependência química. Assim os afetos acabam por influenciar também o desempenho no trabalho, demonstrando que a dimensão afetiva não pode ser desvincilhada do processo de trabalho.

Nos significados de Projeto de Vida são demonstrados os desejos de inverter o vivido e se desvincilhar da dependência química, auxiliando o filho e voltando a suas atividades diárias, ao trabalho, ao melhoramento do casamento.

Nesta sessão foi feita uma análise que passa do desenvolvimento real ao proximal, de forma que a codependência é superada aos poucos por esses familiares/cuidadores. A situação atual é refletida como superação, diante de uma primeira sessão em que se sentiam destruídos e sem projeto de vida, também com o casamento se desestruturando, já que a dependência química de um familiar afeta toda a família.

É percebida então, na construção do projeto de vida, a tríade Família/Trabalho/Educação como base de reflexão para orientar a ação dos participantes do grupo.

4 CONCLUSÃO

Os resultados nos fazem sentir que nossa mediação na reflexão sobre os significados construídos por cada um dos familiares/cuidadores estimulou uma potência de ação que nem eles imaginavam que teriam quando chegaram ao grupo. A codependência pôde ser superada a partir da construção de um projeto de vida que colocasse a cada um deles no mundo com um papel de fazer a diferença pelo trabalho, cortando o cordão umbilical com o dependente. O contato e mediação com diferentes histórias de vida nos ajudou a crescer como psicólogas que analisam o ser humano em todos os seus níveis e valorizando, acima de tudo, todas as suas emoções, o grupo nos ensinou a crescer como seres humanos e profissionais.

Todos os dias mais pessoas se tornam dependentes químicos, e envolvem todos ao seu redor nesta escolha, submetendo estas pessoas que só querem ajudar num processo de codependência. Portanto, o trabalho realizado deve se repetir e ter continuidade na tentativa de sempre buscar a mudança de vida e transformar o vivido com um projeto de vida inclusivo, na busca da liberdade e felicidade humanas.

REFERÊNCIAS

Antunes, R. (1995). **Trabalho e estranhamento**. Em Antunes, R.: Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.

Catão, F. (2007). **Problemas sociais e análise psicológica: questões de método**. In: Análise psicológica de problemas sociais concretos: proposições analíticas. Relatório de pesquisa de pós-doutorado. São Paulo: PUCSP. Apoio – CNPQ

Catão, M. F. (2005). **Exclusão/Inclusão Social e Direitos Humanos: Delimitação de um conceito e implicações de uma problemática**. Em Tosi, G. (org.): Direitos Humanos: História, Teoria e Prática. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB.

Catão, M. F. (2007). **O que pedem as pessoas da vida e o que desejam nela realizar?** In Krutzen, E.C. & Brazão, S.. Psicologia Social, Psicologia Clínica e Saúde Mental. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.

Catão, M. F. **O Ser Humano: um ser dos afetos sócio historicamente construído**.

Duran, R. I. (1995). **A Orientação Profissional e a discussão sobre o trabalho**. Em: Bock, A. M. B.: A escolha profissional em questão. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Fernandez, E. M. (1989). **O Trabalho atual como forma histórica**. Em Fernandez, E. M.: A Face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas.

Freitas, M. T. de A. (2002). **Vygotsky**. In: Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto. Editora Ática. Cap 4

Goulart, I. & Sampaio, J. R. (1998). **Psicologia do trabalho em três faces**. Em: Goulart, I. & Sampaio, J. R.: Psicologia do Trabalho, gestão de recursos humanos: estudos contemporâneos. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lane, S.T.M., Sawaia, B.B. (2006). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense.

Locatelli, A. C. D.; Bzuneck, J. A.; & Guimarães, S. E. F. (2007). **A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de Tempo Futuro**. Psicologia: Reflexão e Crítica. 20 (2). p (268-276).

Oliveira, B. (2005). **A dialética do singular-particular-universal**. Em: Abrantes, A. A.; Silva, N. R. da; Martins, S. T. F.: Método histórico-social na Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes.

Oliveira, M. C. S. L.; Pinto, R. G.; Sousa, A. S. (2003) **Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta**. Temas em Psicologia da SBP. 11 (1). p (16-27).

Oliveira, P. K. de (1995). **A mediação simbólica**. In: Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione. Cap 2

Paredes, E. C.; Pecora, A. R. (2004). **Questionando o futuro**: as representações sociais de jovens estudantes. Psicologia: Teoria e prática. Ed. Especial. p (49-65).

Rego, T. C. (1999). **A Cultura torna-se parte da natureza humana**. In: Vygotsky Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Editora Vozes. Cap 2

Sawaia, B. (2006). **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética Exclusão/Inclusão**. Em SAWAIA, B.: As artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes.

Sawaia, B. B. **Psicologia Social**: Aspectos epistemológicos e éticos. In: Psicologia Social.

Triviños, A. N. da S. (1987). **Pesquisa Qualitativa**. Em: Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

Vygotsky, L. S. (2005). **Pensamento e Palavra**. Em: Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins fontes.

A RETEXTUALIZAÇÃO COMO PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM PROJETOS DE LEITURA E ESCRITA

Iara Maria Noronha da Silva⁶⁷

Edileuza Maria França da Silva

Isadora Asciutti Moura

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões, através de uma breve revisão da literatura, acerca do processo de retextualização como proposta de produção textual nos projetos de leitura e escrita na educação básica. O texto aborda os conceitos de retextualização e como essa prática pode desenvolver habilidades leitoras e escritoras facilitando o processo ensino aprendizagem dos alunos. Desta forma, tal metodologia proporciona ao educando o estudo dos mais variados gêneros textuais, além de propor a recriação desses gêneros em outros, havendo uma maior interação entre o leitor e os textos visando uma aprendizagem mais significativa na leitura, escrita e interpretação.

Palavras-chave: retextualização; projetos; leitura; escrita.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, abordaremos parte do referencial teórico que embasou a dissertação de Mestrado intitulada “Gestão de Projetos de Leitura e Escrita e sua Interface com uma Escola Aprendiz: uma proposta de Retextualização”, tais como definições de retextualização, projetos de leitura e escrita, a importância dos gêneros textuais nos projetos de leitura e ensino e a retextualização como proposta de produção textual.

A leitura e a escrita são essenciais para que os indivíduos desenvolvam competências e habilidades e tais competências estão presentes tanto no contexto educacional quanto social. Quem domina a leitura e a escrita consegue realizar atividades que auxiliam no crescimento pessoal e intelectual, além de se tornarem cidadãos críticos e reflexivos em uma sociedade letrada.

⁶⁷ E-mail: iaranoronha79@hotmail.com

A leitura é uma fonte de conhecimento que contribui, significativamente, com a construção de modelos de escrita e tem por objetivo formar leitores competentes, e com habilidades escritoras, em que o leitor, partindo de seus conhecimentos, possa interagir de forma ativa e consciente na sociedade.

A escola é um dos espaços que proporciona práticas de leitura e escrita, e que na maioria das vezes, é o único local em que os alunos têm oportunidade de tais práticas. Partindo desse pressuposto, muitos docentes vêm reestruturando suas aulas com atividades variadas, utilizando os gêneros textuais não apenas para o ensino da gramática, mas também para o desenvolvimento da prática e fluência leitora e a compreensão de textos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a leitura:

Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 71)

A BNCC, documento que parametriza e norteia as ações educacionais, vê a leitura não como um processo de simples decodificação e de interpretação de perguntas previamente estabelecidas, mas como um processo interacionista entre autor, texto e leitor. Partindo desse pressuposto, o professor tem por missão promover estratégias de ensino para desenvolver a habilidade de leitura e a escrita dos alunos e inseri-los no contexto social.

Tais estratégias podem ser desenvolvidas através de projetos, em que o professor busca mudar sua postura pedagógica e juntamente com o educando, criam situações de aprendizagem, que de acordo com Diniz (2018, p. 506), “rompem-se com o tratamento tradicional dos saberes escolares, de forma disciplinar, fragmentada e desprovida, em muitas vezes, de sentido”

Vale ressaltar que o trabalho com projetos proporciona uma transformação nos alunos, pois eles passam a executar atividades de aprendizagem direcionadas por eles mesmos, deixam de memorizar e repetir e passam a descobrir, integrar e apresentar. Os conteúdos passam a ser de maior compreensão, porque não aprendem apenas a teoria, mas também o porquê e para que estão aprendendo.

Dentre os mais diversos projetos desenvolvidos na escola, pode-se citar os de leitura e escrita, que são fundamentados em gêneros textuais, contemplando as práticas de leitura e produção textual. O uso dos diversos gêneros se faz importante, pois, como afirma Marcuschi (2008, p.155), “os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que

apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais”.

Para a produção escrita com base no estudo dos gêneros textuais, tem a proposta de retextualização, que de acordo com Dell’Isola (2007, p. 10) é um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, é uma reescrita de um texto para outro, evidenciando o funcionamento social da língua. A retextualização é uma atividade importante por provocar o diálogo entre o autor e o produto criado, havendo uma maior interação entre o leitor e o texto, ativando os conhecimentos pragmáticos para a tomada de decisões linguísticas, textuais e discursivas.

Compreende-se que os projetos desenvolvidos nas escolas são muito importantes em todos os níveis de ensino e quando esses projetos são fundamentados em gêneros textuais, corrobora para a leitura, compreensão e produção textual dos alunos. E utilizando-se de estratégias de retextualização, os alunos obtêm uma melhor percepção acerca da leitura e escrita fazendo com que eles interajam com o texto na sua formação de leitor, conseguindo, assim, uma habilidade escritora na produção de outros textos.

1.1 OBJETIVO GERAL

Caracterizar o processo de retextualização como proposta de produção textual em projetos de leitura e escrita.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Definir o processo de retextualização;
- Analisar a contribuição dos projetos de leitura e escrita para o processo ensino aprendizagem;
- Abordar a importância do estudo dos gêneros textuais em projetos de leitura e escrita;
- Verificar a contribuição da retextualização com estratégia de produção textual.

2 RETEXTUALIZAÇÃO: O QUE É?

A produção textual é uma das atividades escolares utilizada como recurso no processo ensino aprendizagem do aluno. E através desse tipo de proposta, ele desenvolve habilidades escritoras e práticas de leitura, compreensão e produção.

A retextualização é uma atividade de produção textual diferente do que usualmente

encontramos nas escolas, ou seja, a tipologia clássica que é a narração, a dissertação e a descrição.

Para Dell’Isola (2007, p. 10) a atividade de retextualização se trata de uma “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”.

Citando Benfica (2013) em sua dissertação, Oliveira (2016) afirma que a autora amplia as possibilidades de retextualização quando afirma que essas transformações podem ser de texto oral para texto oral; de texto oral para texto escrito; de texto escrito para texto escrito; de texto multimodal para texto oral; de texto multimodal para texto escrito; de texto não verbal para texto escrito, dentre outras.

Dell’Isola (2007) também compartilha da ideia de Marchuschi que a retextualização é comum no cotidiano e pode ocorrer de várias maneiras e em situações rotineiras. Ela considera que quando acontece a retextualização de um texto em um novo, se tem a ‘mesma coisa’, só que dita de forma diferente, se estabelecendo uma nova situação comunicativa com propósitos comunicativos diferentes, ou seja, há dois gêneros textuais diferentes, pois possuem características distintas realizando também ações sociais diferentes.

Ao retextualizar, Dickson (2015) afirma que “geralmente ocorrem mudanças no conteúdo do texto-base, entretanto, tais mudanças não devem nunca modificar a temática e a veracidade que esse texto primeiro carrega. O texto retextualizado deve sempre manter as informações e tópicos principais do texto original”.

Retextualizar é transformar um texto em outro mantendo as ideias do texto-base e isso nem sempre é considerado uma tarefa fácil, mas em sala de aula, as práticas docentes são de suma importância para conduzir as atividades, porque não só a escrita que deve ser desenvolvida, mas a habilidade leitora, pois o resultado só será satisfatório quando a interpretação do texto-base é compreendida pelos alunos.

Marchuschi (2005, p. 70) afirma que:

(...) toda atividade de retextualização implica uma interpretação prévia nada desprezível em suas consequências. Há nessa atividade uma espécie de *tradução endolíngua* que, como em toda a tradução, tem uma complexidade muito grande.

As práticas de retextualização têm como objetivo transformar um texto em outro, principalmente no que se refere às mudanças de gêneros textuais e permite que o aluno pense e

reflita sobre a estrutura do texto-base e como produzirá o outro texto. E tais atividades proporcionam ao aluno o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e escrita.

3 PROJETOS DE LEITURA E ESCRITA

Para se atender as demandas da contemporaneidade, as instituições escolares trabalham, cada vez mais, com projetos, visto que um dos objetivos da escola é formar cidadãos críticos, autônomos e participativos na sociedade.

Um dos principais desafios da escola é de que os alunos possam desenvolver a competência leitora e a habilidade da escrita, pois a aquisição da leitura é fundamental para agir com autonomia nas sociedades letradas. Tem-se discutido bastante sobre a leitura através de reportagens, pesquisas e percebe-se que os trabalhos, cujo objetivo é formar leitores não têm alcançado a eficácia pretendida, pois se lê pouco, mal e, muitas vezes, nem se lê, porque a leitura ainda é pouco praticada entre os brasileiros.

O processo de leitura e escrita está interligado, além de ser complexo, social, cultural e educativo. No âmbito escolar, a leitura e escrita devem ser desenvolvidas gradativamente e de forma competente pelo professor, este deve proporcionar aos educandos a utilização adequada da estrutura da língua.

Os projetos de leitura e escrita propõem intervenções para incentivar a prática leitora, trabalhando as dificuldades de interpretação, a apropriação da escrita, o conhecimento dos diversos gêneros textuais, além de despertar a criatividade e imaginação durante os processos de socialização, permitindo, assim, o prazer pelo ato de ler e escrever.

As atividades propostas por meio dos projetos de leitura e escrita buscam inserir os alunos no mundo da leitura proporcionando prazer ao ato de ler e aprimorando a habilidade escritora dos mesmos, e para reflexão Lajolo afirma (1995, p. 58) “Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos limites da escola”. E, se faz necessário que o professor realize leituras significativas no âmbito escolar fazendo com que a leitura ultrapasse esse espaço e se torne hábito no cotidiano desse educando, tornando assim a leitura e escrita como fontes de aprendizagem.

Na escola, o professor tem a função de mediar as atividades de leitura e escrita, e é importante que ele avalie suas práticas em sala de aula, que dê ênfase à leitura, proporcionando uma socialização entre os alunos, na qual eles possam interagir socialmente, revelando assim o seu potencial intelectual e prático e isso pode ser desenvolvido através dos projetos, em que a leitura e a escrita tenham um maior significado no processo ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que no decorrer do desenvolvimento dos projetos de leitura e escrita, sejam proporcionadas ao educando situações de aprendizagem, nas quais eles possam escrever e ler textos que tenham um papel real na sociedade, que as atividades propostas não sejam apenas de facilitar um breve entendimento através das interpretações propostas, tornando impossível o desenvolvimento da autonomia do discente.

A escrita, assim como a leitura, também tem suas complexidades e Jorge (2010) em seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Projetos de Aprendizagem: Uma proposta de aprimoramento na leitura e escrita* define a escrita como: “um processo de expressão e comunicação, organização de ideias e suas significações”. É um processo contínuo que se desenvolve a partir das necessidades dos indivíduos e de suas respectivas identidades culturais.

Quando o indivíduo está inserido num ambiente contextualizado pela escrita, ele reconhece o quanto é importante e necessário ser um ser atuante dessa prática, buscando cada vez mais, a interação para desenvolver a aprendizagem. Como afirma Garcez (2002, p. 11), “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”.

Os projetos de leitura e escrita são um meio de propor a socialização do discente com os mais diversos gêneros textuais e seus elementos, texto, leitor, autor e contexto, permitindo a realização de atividades de leitura e escrita favorecendo o processo ensino aprendizagem, no qual os alunos possam ler desenvolvendo habilidades e estratégias de significação do texto e fazendo o uso da escrita em sua função social.

4 GÊNEROS TEXTUAIS E SUA IMPORTÂNCIA NOS PROJETOS DE LEITURA E ESCRITA

Por muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa esteve embasado na exploração da gramática normativa, de perspectiva prescritiva, em que os conteúdos são apenas repassados para os alunos, tais conteúdos são trabalhados isoladamente e a linguagem é considerada objeto de estudo e não como prática social.

Porém, a partir da implantação dos PCN's,(1998), algumas mudanças se estabeleceram quanto ao ensino de Língua Portuguesa e apontam o texto como objeto de estudo: “Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.” (PCN's, p. 29) e assim surgiram novas teorias de ensino baseadas numa concepção de linguagem como algo dinâmico e que se realiza na interação social entre os indivíduos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratar do componente Língua Portuguesa, ressalta o texto como seu objeto de estudo por meio da abordagem nas “perspectivas enunciativo-discursivas”. Nela, é possível relacionar os textos a seus contextos de produção, bem como o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses, conforme o seguinte trecho do documento:

A escola é uma das instituições responsáveis por proporcionar ao aluno condições de uso real da leitura e da escrita e desenvolver nos aprendizes a capacidade de se comunicar nas diferentes esferas da sociedade de acordo com suas necessidades. Os projetos de leitura e escrita utilizando os gêneros textuais vêm sendo bastante utilizadas, reconhecendo os usos da linguagem nas práticas sociais, visto que os gêneros se apresentam numa determinada situação de comunicação interativa e atribuem significado a essas atividades, que podem ser através da leitura e da escrita de textos.

Ao se tratar de gêneros textuais, remete-se a Bakhtin, um dos primeiros estudiosos a sistematizar uma teoria sobre os gêneros discursivos. Teoria essa que vem sendo um diferencial no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa até os dias atuais. A seguir, podemos observar a ideia principal dos gêneros discursivos trazida por Bakhtin (2006, p. 261, 262), afirma que:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Os gêneros textuais não se concretizam de forma aleatória, logo, estes estão sempre vinculados a algum tema e a um estilo, apresentando uma composição própria, e com eles operamos de modo inevitável e incontornável. Entretanto, mesmo diante de tal diversidade para cada situação comunicativa existe um gênero determinado.

Os gêneros são definidos a partir das necessidades de situações comunicativas, ou seja, no processo de comunicação, o falante se apropria do gênero que atenda a sua necessidade de

comunicação. Ainda nos pautando por Bakhtin, ele destaca que “a diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação”. (BAKHTIN, 2006, p. 283).

Ao desenvolver projetos de leitura e escrita com gêneros textuais, o aluno é colocado em face de produções reais de linguagem como prática social adquirindo e construindo o domínio do conhecimento linguístico e social. Pinto (2005) compartilha a ideia de que o ensino dos gêneros textuais seja realizado por meio da interação das práticas sociais, das capacidades de linguagem e das estratégias de ensino.

As práticas sociais são o contexto de mediações comunicativas, em que a produção da linguagem é realizada sobre os gêneros; quanto as capacidades de linguagem é importante que em sala de aula o professor crie um ambiente no qual o conhecimento prévio que o aluno tenha sobre gênero seja utilizado numa situação de interação, por fim, as estratégias de ensino, que devem proporcionar ao aluno atividades comunicativas diversificadas, de forma que ele possa organizar sua aprendizagem e ao mesmo tempo apropriar-se de gêneros distintos com funções sociais distintas.

Para tanto, é muito importante a inserção dos gêneros textuais no processo ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, porque eles contribuem significativamente no desenvolvimento da linguagem, pois a partir do momento em que se passa a utilizar os diversos gêneros em sala de aula, está contribuído para que o aluno tenha acesso à língua em funcionamento, permitindo ao aprendiz maiores condições para receber e produzir diversos textos.

5 A PRODUÇÃO TEXTUAL E O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

O estudo dos gêneros textuais partindo da proposta de retextualização é uma ação que envolve a transformação de uma modalidade a outra, porém, se fez necessário trabalhar com a produção textual de forma diversificada, incluindo os gêneros textuais como entidades sócio discursivas, ou seja, textos que se utilizados no dia a dia, moldados sob influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. De acordo com Marchuschi (2005, p. 22), toda comunicação ocorre por meio dos gêneros textuais:

Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-

o de algum modo.

Para alcançar os objetivos propostos em relação às habilidades de leitura e escrita, se faz necessário desenvolver ações que contemplem práticas de leitura e escrita, colaborando para a formação de leitores. E como vivemos em país castigado pelo analfabetismo, projetos de incentivo à leitura são mais que bem-vindos: são fundamentais.

Verifica-se que são crescentes as estatísticas sobre o baixo nível de rendimento escolar e mediante as práticas pedagógicas, percebe-se que muitos alunos têm dificuldade na leitura e escrita, interferindo no seu desempenho escolar, e é de suma importância que sejam elaboradas ações de incentivo à leitura e escrita com objetivo de formar cidadãos letrados, estimulados e ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Benfica (2012, p. 36) apresenta a ideia de que a retextualização é uma maneira eficiente para que os alunos se apropriem das práticas de leitura e escrita durante o processo de produção textual. A autora afirma que "a atividade de retextualização se apresenta como uma das várias possibilidades de se trabalhar o ensino da produção de texto de forma a tornar essa tarefa mais situada". Ela compartilha da ideia de Dell'Isola (2007) sobre como a retextualização vem mostrando resultados positivos partindo do princípio de que "a atividade de retextualização vem mostrando eficiente e associa-se a premência de se desenvolverem novas perspectivas educacionais relativas a linguagem e ao seu uso".

É fundamental o papel do professor em sala de aula, pois ele deve orientar e acompanhar cada etapa da retextualização, conduzindo os alunos a refletirem sobre os gêneros que serão produzidos, porque a retextualização é uma atividade que envolve o aluno na prática de leitura, escrita e compreensão textual e, como produção final, há a mudança de um texto escrito em outro, com o desafio de manter o sentido original alterando o formato para o novo gênero retextualizado. Essa atividade envolve aspectos complexos, porém a partir de um trabalho contínuo em sala de aula, os alunos terão condições de refletir sobre o objeto estudado, sobre si e sobre a sociedade.

Ao analisar o processo ensino aprendizagem através das atividades propostas pela retextualização, percebe-se que tal processo atende a todos os requisitos de uma produção textual qualitativa e funcional, na qual os alunos utilizarão de mecanismos linguísticos que foram aplicados durante as etapas de ensino, com o objetivo de se efetivar a aprendizagem. Sendo assim, as estratégias metodológicas de retextualização são eficientes instrumentos para produção textual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que se deve desenvolver a competência comunicativa dos alunos, e também trabalhar a leitura e escrita por meio de estratégias didáticas tornando essas práticas realmente significativas. É fundamental a elaboração de projetos de leitura e escrita com a intenção de formar leitores ativos e críticos, conceituando-os em seu processo de aprendizagem, analisando os conteúdos envolvidos e sempre diagnosticando estratégias que auxiliam o educador em sua prática pedagógica tornando-a inovadora e estimulante.

As atividades propostas por meio dos projetos de leitura e escrita buscam inserir os alunos no mundo da leitura proporcionando prazer no ato de ler e aprimorando a habilidade escritora dos alunos, dessa forma, a estratégia da retextualização surge com o objetivo de possibilitar aos alunos a produção textual de maneira mais interativa permitindo que eles criem novas versões de um texto partindo da compreensão textual transformando o gênero apresentado em um novo gênero.

Os projetos de leitura e escrita quando trabalhados com base na teoria dos gêneros textuais, e ao serem aplicados na escola de forma eficiente, possibilitam aos alunos compreensão e habilidade de reproduzi-los não só no ambiente escolar, mas também fora dela, melhorando o desenvolvimento de capacidades de linguagens diversas a eles apresentadas. Por meio de atividades de retextualização esse objetivo tende a ser alcançado com mais eficiência.

A proposta de retextualização é uma estratégia importante, pois proporciona um diálogo entre o autor e sua produção, possibilitando uma maior interação com seu próprio texto favorecendo a percepção crítica do aluno como autor-leitor de sua produção textual e ainda ser capaz de modificar as velhas práticas decodificadoras de leitura e produção nas aulas de língua portuguesa.

A compreensão textual exerce um papel fundamental para a retextualização, pois não se pode reescrever um gênero em outro sem antes perceber que esse processo envolve relações complexas que interferem tanto no código quanto no sentido. É durante a compreensão que o aluno se apropria das informações principais do texto-base, dando-lhe suporte para sua produção, pois ao praticar a retextualização, temos que reescrever o discurso do outro sem modificar o sentido e as informações principais.

Vale salientar que mesmo havendo tantas contribuições através das atividades de retextualização, tal estratégia não é a fórmula perfeita para resolver os problemas relacionados a leitura e escrita, porém, quando bem direcionada e planejada de acordo com a realidade dos alunos e do contexto de cada turma, faz com o que as atividades atinjam os objetivos propostos, desenvolvendo uma aprendizagem mais significativa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mickhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. **Atividades de retextualização em livros didáticos de português**: estudo dos aspectos linguístico-discursivos dos gêneros implicados. Tese de doutorado. FALE/UFMG – Belo Horizonte. 2013 Disponível em:
http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-9MQPQN/tese_maria_flor_de_maio_barbosa_benfica.doc_pdf.pdf?sequence=1
 Acesso em: 29/10//2023.
- _____. Maria Flor de Maio Barbosa. A Noção de gênero e a retextualização: implicações pedagógicas. In: Dell'Isola Regina L. Peret (org.). **Gêneros textuais**: o que há por trás do espelho. Belo Horizonte: FALE//UFMG, 2012.
- BRASIL.**Base Nacional Comum Curricular**. Língua Portuguesa. Ministério da Educação. 2017. Disponibilidade em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DELL'ISOLA, Regina. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro, Lucerna 2007.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- DICKSON, Dennys. **Apropriação de gêneros em sala de aula**: a retextualização como recurso pedagógico. II CONEDU, Editora Realize, Pernambuco.
- DINIZ, Adriana Valéria. **Gestão de projetos: principais abordagens**. In: **Gestão aprendente: cenários convergentes**. Org.: Edna Gusmão de Góes Brennand. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.
- GARCEZ, Lucília. **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- JORGE, Simone Luci Raupp. **Projetos De Aprendizagem: Uma Proposta De Aprimoramento na Leitura e Escrita**. Trabalho de Conclusão de Curso, Três Cachoeiras, 2010.
- LAJOLO, Marisa. **Do muno da leitura para a leitura de Mundo**. São Paulo: Ática, 1995, p. 58.
- MARCUSCH, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCH, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R., BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro:

Lucerna, 2005.

OLIVEIRA. Crislane Marques. **Releitura dos contos de fada:** a retextualização como prática de produção textual, dissertação, Guarabira, UEPB, 2016.

PINTO. Abuêndia Padilha. **Gêneros Textuais & Ensino.** In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. 4.ed. Ri de Janeiro: Lecerma, 2005.

LINGUAGENS E TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA COMO ACESSIBILIDADE: O SURDO, AS LÍNGUAS E AS LEGENDAS

Nathielly Pereira de Oliveira⁶⁸

Vânia Maria de Vasconcelos

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa tem origem na história de vida da pesquisadora, que nasceu ouvinte, com uma doença hereditária chamada Neurofibromatose tipo 2. Essa doença, ainda que genética, muitas vezes é assintomática havendo casos em que sua manifestação se apresenta ainda na infância, outros na fase adulta e ainda há alguns casos em que poderá não se desenvolver. No caso da pesquisadora, seu primeiro indício manifestou-se apenas na adolescência com uma perda gradual da audição, quando já havia desenvolvido habilidades linguísticas por meio da oralidade da Língua Portuguesa naturalmente.

Esta perda foi gradual, como dito anteriormente, e aos 15 anos houve perda unilateral em que já ocorria falha no entendimento de algumas palavras, porém pelo contexto da conversa ou repetição da palavra a mesma era deduzida. Somente no último ano do Ensino Médio, quando a surdez bilateral começou a se mostrar moderadamente presente em sua vida, apresentou dificuldades em situações como participação em atividades ditadas ou provas orais e interação com colegas, no entanto, foi comunicado à direção da escola que tomou medidas para apoiá-la no processo de ensino aprendizagem e preparação para realização do vestibular.

Com a chegada da maior idade a pesquisadora necessitou passar por uma abordagem cirúrgica do tumor cerebral localizado no acústico, originado pela doença mencionada no início deste relato, que ocasionou uma série de sequelas, e uma delas foi a perda bilateral da audição. Neste período foi aprovada no vestibular de 2014 em um curso presencial, mas além da ausência durante o período da matrícula, a mesma não se considerava capaz de prosseguir seus estudos, devido não compreender mais plenamente instruções orais na Língua Portuguesa e por não conhecer a Língua de Sinais, única acessibilidade oferecida para surdos pela maioria das instituições educacionais.

⁶⁸ Graduada na Licenciatura de Letras/Libras pela Universidade Federal da Paraíba;
E-mail: nathiellypereira26@hotmail.com

Entretanto, concorrendo com a nota da aprovação passada, foi aprovada na Licenciatura de Letras Libras, na modalidade à distância da UFPB em 2017. No qual mesmo com materiais de ensino bilíngue disponível, ou seja, em Português escrito e Libras, para os alunos surdos, a mesma sentia dificuldade em acompanhar o curso devido ainda se encontrar em um nível intermediário na aprendizagem da Língua de Sinais. Dessa forma, conduzia seus estudos através dos materiais disponíveis em escrita portuguesa, uma vez que possui domínio desta língua por ter sido sua primeira língua adquirida.

Ressaltando novamente o fato de que a mesma não se qualificava capaz de entender essas duas línguas, se questionou: Se não captava mais instruções por meio da oralidade, bem como desconhecia a Língua de Sinais. Como iria adquirir uma nova língua sem possuir uma forma plena de receber orientações? Se o contato com a comunidade surda era inexistente até então. Como manteria comunicabilidade em meio a sociedade até a aprendizagem da Língua de Sinais como segunda língua? Se já possuía conhecimento de toda estrutura gramatical de uma língua, a portuguesa, mas apesar de saber se expressar através dela, não conseguia compreender falas de um outro interlocutor. Esta língua seria inaproveitável? Estes pontos provocaram uma reflexão sobre a falta de acessibilidade na língua oficial do país, motivo pelo qual impulsionou a escolha deste tema para pesquisa.

Com o tempo, a autora declara que aprimorou suas habilidades na sinalização e passou a ter convívio com a comunidade surda. Porém, como nasceu e viveu longos anos sendo ouvinte, possuir membros da família e ter construído laços de amizade com pessoas também ouvinte na maioria das ocasiões comunica-se através da leitura labial, além de contar com o apoio de aplicativos de transcrição instantânea e escrita no papel, vivendo, assim, presente em duas culturas e comunicando-se em duas línguas, oral e de sinais.

Essa nova relação em meio à comunidade surda lhe fez perceber diferentes contextos sociais, históricos, linguísticos e modo como cada indivíduo vivencia a surdez. Além disso, necessidade de acessibilidades atendendo suas especificidades.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de a surdez ter ganho um olhar mais inclusivo na sociedade ultimamente e deixado para trás preconceitos arraigados na sociedade medieval, como sugere Strobel (2009), ela vem sendo considerada como um singular e não como um plural. Melhor dizendo, muitas pessoas propagam a ideia de que surdo é só aquele que nasceu sem sua capacidade auditiva, que tem a Língua de Sinais como língua materna e acabam não conseguindo enxergar as

diferentes identidades surdas existentes, o que é fundamental para manter uma melhor comunicação, de forma clara e adequada.

De fato, há um contexto na surdez em que se caracteriza como pré-linguística, quando ela se manifesta desde o nascimento ou adquirida antes de desenvolver uma linguagem, e na maioria dos casos de surdez pré-linguística a pessoa surda recebe uma educação voltada para o ensino visual, no qual a Libras é a língua materna, aquela que serve de apoio ou suporte para o conhecimento de mundo dos mesmos. Por outro lado, há casos de surdez pré-linguística em que o indivíduo surdo foi submetido a terapias com profissionais fonoaudiólogos para desenvolver a fala com auxílio de aparelhos auditivos, implantes cocleares ou prótese auditiva ancorada ao osso e em alguns casos, mais tarde, aprendem a Língua de Sinais.

Existe casos, inclusive, em que são alfabetizados na língua oral e de sinais ao mesmo tempo, portanto, bilíngues, como veremos posteriormente nos relatos de surdos, mas que encontram nas informações transmitidas em forma escrita um meio de comunicação mais claro. E ainda há a surdez pós-linguística, quando a surdez se instala na vida do sujeito depois de já ter adquirido uma língua oral e escrita de modo total ou parcial, como língua materna. Esses indivíduos possuem uma memória auditiva, sendo capazes de relacionar o auditivo com o visual (SACKS, 1998, p. 19).

Quanto a surdez adquirida, muitas são as causas que estão relacionadas à ela. Podemos citar causas relacionadas: à idade; perda auditiva induzida por ruídos-PAIR; por infecções; alterações na tireóide; uso de medicamentos; perfuração de tímpanos; perda auditiva transitória ou hereditária, como indica Godinho, Keogh, Eavey (2003). Esses sujeitos possuem graus de surdez os quais especialistas classificam como perda auditiva leve, moderada, severa e profunda. Apresentando dificuldades de entendimento de fala ou sequer entender e depender de leitura labial e do texto escrito, revela Lloyd e Kaplan (1978).

A sociedade acredita que estes indivíduos com graus de surdez ou que foram oralizados não sofrem dificuldades de comunicação, devido conhecer a língua majoritária do país, por isso convidamos a refletir acerca de questões: ainda que compreendam a língua dominante da nação, como irão absorver informações sonoras, se seu canal auditivo apresenta-se com falhas ou comprometido completamente? Se caso optarem por uma língua oral para a transmissão do conhecimento, seja em meio escolar ou em outros eventos, mesmo que seu canal receptivo principal seja o visual, como a escrita dessa língua, a portuguesa, irá contribuir no seu desenvolvimento por meio da inclusão tecnológica?

Estas questões são o centro da nossa pesquisa e, diante disso, o trabalho que ora apresentamos consiste em uma análise intersemiótica cujo objeto de estudo reside nas pessoas

surdas, que perderam a audição totalmente ou parcialmente em fase pós-linguística de uma língua oral, considerando ainda aqueles de surdez pré-linguística que possuem habilidades numa língua oral/escrita e que, em ambos os casos, compreendem mais claramente informações por meio dela.

Num primeiro momento, apresentaremos os pressupostos teóricos da pesquisa, explorando sobre aspectos de identidade e cultura surda, por conseguinte, a linguística e a intersemiose nos processos multimodais da linguagem com investigações acerca das linguagens visuais e tipo de tradução foco desta pesquisa. No quarto tópico vamos exibir um levantamento de dados de uma pesquisa de campo feita com base em relatos de experiência de surdos oralizados e ensurdecidos. Em seguida mostraremos os resultados e discussões, analisando dados quanto a faixa etária, escolaridade, surdez, linguística, identidade e cultura surda. Por fim, apresentaremos a conclusão desta pesquisa.

Passemos, então, ao tópico seguinte em que veremos os pressupostos teóricos abordados nesta pesquisa. Iniciando com exploração sobre identidade e cultura surda.

2 IDENTIDADE E CULTURA SURDA

Em relação às identidades surdas, em sua dissertação de mestrado intitulada *Histórias de vida surda: Identidades em questão*, Gladis Perlin descreve diferentes identidades surdas na perspectiva de distintas características sociais, históricas, transitórias e outros, que serão reproduzidas aqui, embora resumidamente:

Identidade surda (identidade política): refere-se a uma identidade frequente em meio à comunidade surda. Têm como base uma cultura visual e carregam consigo a língua de sinais. Esses surdos lutam pelo reconhecimento da sua língua e pelos seus direitos sociais conforme suas particularidades.

Identidade surda híbrida: os surdos pertencentes a essa identidade são aqueles que nasceram ouvintes e em consequência de doenças, medicamentos, acidentes e por outros motivos, ficaram surdos. A maioria tem conhecimento da língua oral e da língua de sinais.

Identidade surda de transição: são surdos que foram oralizados, ou seja, nasceram surdos e aprenderam a forma oral da língua com terapia junto com um fonoaudiólogo para desenvolver a fala, geralmente filhos de pais ouvintes, e mais tarde conhece a comunidade surda e transitam do mundo auditivo para o visual.

Identidade surda incompleta: trata-se de surdos que vivem uma cultura semelhante à dos ouvintes devido influência preponderante empregada por eles. Associado a uma identidade surda reprimida, que faz uso de tecnologias auditivas e nega uma identidade surda.

Identidade surda flutuante: se refere a surdos que vivem sobre predomínio da cultura ouvintista, e, apesar de possuir a lucidez de ser surdo, persistem no ideal de ouvintização. Desconsideram a cultura surda bem como não frequentam a comunidade surda. (PERLIM, 1998, p. 19-24)

A autora ainda esclarece que: “A identidade não é em uma visão que ‘universaliza’ o sujeito. Ela trata o sujeito na alteridade e na diferença representável dentro da história e da política” (PERLIN, 1998, p. 1). Contudo, a autora define essas identidades conforme a aquisição e uso de uma língua de sinais.

Segundo Santana e Bergamo (2005, p. 567) a maioria dos estudos sobre esta temática têm a ideia de língua de sinais como formadora de uma identidade surda, e acrescentam que tal identidade somente é adquirida em convívio com outro surdo. Em contrapartida declara: “O que ocorre, na verdade, é que, em contato com outro surdo que também use a língua de sinais surgem novas possibilidades interativas, de compreensão, de diálogo de aprendizagem, que não são possíveis apenas por meio da linguagem oral. A aquisição de uma língua, e de todos os mecanismos afeitos a ela, faz com que se credite à língua de sinais a capacidade de ser a única capaz de oferecer uma identidade ao surdo” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 567).

Para mais os autores conceituam que, ao que tudo indica, a composição da identidade pelo surdo está na atuação de uma língua, não especificamente a Língua de Sinais, que permita-o se desenvolver no mundo. Nesta perspectiva, certos autores relacionam a identidade às manifestações desenvolvidas, bem como às propriedades das ligações sociais. Segundo Maher (2001, p. 135) “A construção da identidade não é de domínio exclusivo de língua alguma, embora seja, sempre, da ordem do discurso”. Ela é uma composição definitivamente formada que determina linhas semelhantes entre sujeitos tanto quanto conquistar o reconhecimento dos outros integrantes do meio social que pertence, e o sujeito vai formar-se através dessa vinculação com seus semelhantes num dado decurso e no ambiente (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 568-570).

Quanto à cultura, Poche (1998) conceitua como relacionada aos mecanismos compreensíveis e explanatórios que um povo elabora a expressão da sua associação com a humanidade, com princípios e outras ideias. Em seu ponto de vista a língua é: “[...] um instrumento que serve à linguagem para criar, simbolizar e fazer circular sentido, é um processo permanente de interação social”. Na maioria das pesquisas sobre a cultura surda, este conceito vem se apresentando como práticas sociais compostas de costumes representativos difundidos pela utilização de uma língua de sinais.

Por outro lado, Geertz (1989) afirma que: “Nossas ideias, nossos valores, nossos atos e até mesmo nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais, na verdade produtos manufaturados a partir de tendências capacidades, disposições com as quais nascemos” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 572-573). Nesse sentido, refletir constitui-se

em um fluxo a meio de símbolos significantes. Devido os diferentes contextos sóciointeracionais em que o surdo nasce, nem sempre a Libras é a língua materna de todos, pois também podem ser oralizados. Logo, seus costumes, formas de significação e manifestações culturais podem advir de uma língua oral/escrita.

Essas noções apresentadas implicam na abordagem da temática no tópico seguinte, em que traz reflexões acerca da linguística e a intersemiose nos processos multimodais da linguagem. Vejamos a seguir:

3 A LINGUÍSTICA E A INTERSEMIOSE NOS PROCESSOS MULTIMODAIS DA LINGUAGEM

Conforme dados divulgados pelo IBGE sobre a pesquisa nacional de saúde feita em 2019, eles mostram que, no Brasil, do total de pessoas com surdez que possuem grau severo-profundo, apenas 35,8% sabem comunicar-se em Libras. Quanto nas análises de pessoas com outros graus de surdez, 97% e 98% não sabem usar a Língua Brasileira de Sinais, o que nos leva a concluir que se comunicam oralmente, grande parcela com apoio da leitura labial ou apoio da escrita (IBGE, 2019). Levando em conta os dados da PNS, percebe-se a relevância de se ter, também, recursos de acessibilidade para essas pessoas com surdez que têm a Língua Portuguesa com base de suas práticas na sociedade através de sistemas de legendagem.

Para tanto, exploraremos questões de linguagens, mais especificamente sobre a formulação da teoria dos signos por Ferdinand de Saussure (1857-1913), em que ocasionou um seguimento eliminar na linguística. De acordo com o mesmo, o signo linguístico se constitui entre uma abstração e imagem acústica, e não na conjunção entre algum objeto e uma locução. A imagem acústica “[...] não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la "material", é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato” (Saussure, 2010, p. 80).

Tendo em vista que a imagem acústica se caracteriza como psíquica, ou seja, o que importa é a representação sensorial e/ou estéreo que surge na nossa mente, a escrita permitirá a análise da oralidade e seu registro, como no caso das transcrições fonético-fonológicas. Isto é, ela tem a linearidade que, mesmo diferente da linearidade da fala oral, permite uma leitura fonética facilmente repetível. Podemos dizer desse modo, que em culturas letradas os sistemas de escrita ligam-se aos sistemas orais formando um único aparelho enunciativo de linguagem.

Ao ler e escrever, ouvimos os sons, realizamos, mesmo que inaudivelmente, o procedimento de submeter a linearidade da escrita à linearidade dos signos fonéticos (Basílio, 2019; Benveniste, 1989).

Ainda sobre signos, Jakobson (1992) declara a existência de três formas de interpretar o signo verbal: (1) a interpretação de signos verbais através de outros signos da mesma língua; (2) a interpretação de signos verbais através de alguma outra língua; bem como (3) a interpretação de signos verbais por intermédio de técnicas de signos não verbais (JAKOBSON, 1992, p.144-151). Esta terceira forma de interpretação, chamado de tradução intersemiótica, correlaciona com o nosso objetivo de estudo, ou seja, um sistema tecnológico capaz de ilustrar transcrições de falas no momento em que estão sendo ditas. Por esta razão, em especial, entendemos que esse tipo de tecnologia pode oferecer real acesso ao contexto interacional global ao sujeito ensurdecido ou surdo oralizado que têm conhecimento da oralidade e da escrita da Língua Portuguesa, favorecendo o desenvolvimento social e cultural destas pessoas.

Em seguida, decidimos realizar uma pesquisa de campo com pessoas surdas pré e pós-linguísticas, avaliando a existência de uma diversidade na surdez e discussões quanto acessibilidade:

4 LEVANTAMENTO DOS DADOS DA PESQUISA

Como a pesquisa é de campo, os procedimentos seguiram recomendações sanitárias de isolamento social (por conta da Covid – 19), sendo realizado questionário por meio virtual, usando a plataforma Google forms apropriada para este ambiente. Os nossos informantes são surdos de contextos históricos e sociais diferentes, sendo que, tivemos que escolher alguns depoimentos, pois, voluntariamente, responderam rapidamente tal questionário cerca de 100 pessoas.

Além disso, a nossa pesquisa foi elaborada no intuito de se ter uma abordagem qualitativa, pois não buscamos a quantidade dos dados fornecidos em termos percentuais, mas sim explicar, de maneira discursiva e sob o olhar investigativo, os resultados que não pretendem ser exaustivos.

4.1 RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE SURDOS ORALIZADOS E ENSURDECIDOS

Iniciamos nossa pesquisa, como já dissemos, a partir da vivência de pessoas com surdez que possuem domínio da Língua Portuguesa e encontram nas legendas uma adicional

alternativa de acessibilidade em várias situações sociais enfrentadas diariamente. Foram colhidos durante nossa pesquisa os depoimentos de 30 pessoas, além de informações de contexto pessoal, social, linguístico, sobre sua trajetória e concepções acerca da surdez.

Entre as pessoas que colaboraram com a nossa pesquisa, há 15 (quinze) mulheres e 15 (quinze) homens na faixa dos 23 aos 45 anos de idade. Primeiramente foram divididos em duas grandes categorias: os que perderam a audição, de forma lenta, gradual ou rapidamente, após adquirir plenamente ou parcialmente a língua portuguesa em sua modalidade oral e escrita, aqueles que nasceram surdos e foram oralizados. Isto é: surdos pós-linguística oral e surdos natos, ou seja de nascença. Ambas levam em consideração a faixa etária dos informantes, e o uso ou não de aparelho auditivo. Sobre a surdez temos o seguinte levantamento:

QUADRO 1 - QUADRO EXPLICATIVO SOBRE A SURDEZ.⁶⁹

	Grau de surdez:	Causa da surdez:	Idade atual:	Fase em que adquiriu a surdez:	Uso de aparelho auditivo ou implante
Lídia	Severa bilateral	Neurofibromatose tipo 2	23	Adolescência, aos 17 anos	Não
Caio	Severa/Profunda	Genética	41	Nascimento	Sim
Vanessa Ildefonso	Profunda bilateral	Indeterminado	37	Nascimento	Sim
Matheus Soares	Profunda bilateral	Síndrome de Mondini	25	Nascimento	Sim
Mariana Cassina	Profunda bilateral	Mutação DelG da Conexina 26	40	Nascimento	Sim
Rodrigo Barreto Pinto Rios	Profunda bilateral	Rubéola na gravidez da mãe	44	Nascimento	Sim
Viviane	Profunda bilateral	Rubéola	34	Infância	Sim
Valeria Corrêa de Souza	Severa a profunda	Antibiótico	52	Nascimento	Sim
Paulo Sugai	Profunda bilateral	Rubéola	31	Nascimento	Sim
Juliana Moreira	Severa a profunda/ Profunda	Meningite meningocócica tipo B	35	Infância, aos 3 anos	Sim
Marcel Rodrigo	Profunda bilateral	Rubéola	37	Nascimento	Sim

⁶⁹Os nomes que identificam os colaboradores da pesquisa foram escolhidos por eles mesmos. Salientamos que alguns optaram por usar seu nome e outros escolheram um nome fictício.

Ramos					
Filipe Correia	Profunda bilateral	Meningite	32	Nascimento	Não
Lucas Miranda	Severa a profunda	Antibióticos	31	Infância, aos 4 anos	Sim
Nathianny	Profundo/Leve	Neurofibromatose tipo 2	25	Adulta, aos 22 anos	Sim
Daniel	Profunda bilateral	Indeterminado	35	Infância, aos 6/7 anos	Sim
Gabriel Vedovato	Anacusia	Neurofibromatose tipo 2	23	Adulta, aos 19 anos	Não
Luciane C. Flamini	Profunda bilateral	Indeterminado	45	Adulta, aos 27	Não
Roberta	Moderada	Rubéola	45	Nascimento	Sim
Douglas Henrique Martins Lopes	Severa/Moderada	Indeterminado	31	Nascimento	Sim
Yuri	Profunda bilateral	Indeterminado	45	Nascimento	Sim
Izabel	Severa a profunda	Indeterminado	35	Adulta, aos 30 anos	Sim
Perri	Severa	Indeterminado	34	Adulta, aos 20 anos	Sim
Lyn de Andrade	Profunda bilateral	Incompatibilidade de sanguínea dos pais	33	Infância, aos 5 anos	Sim
Vinicius Bispo	Severa bilateral	Genética	24	Nascimento	Sim
Joyce Ferreira de Moraes	Profunda bilateral	Catapora	23	Infância, aos 3 anos	Sim
Anderson	Severa a profunda	Congênita	35	Nascimento	Sim
Mariana Fuzetti	Severa a profunda	Rubéola	35	Nascimento	Sim
Aline Mendonça	Profunda bilateral	Genético	31	Nascimento	Sim
Guigo	Severa/Profunda	Sarampo	42	Infância, aos 3 anos	Sim
Isabella	Profunda bilateral	Rubéola	26	Nascimento	Sim

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como pudemos ver nos quadros acima, todos os informantes são pessoas surdas pré e pós-linguísticas de causas variadas e usuários ou não de aparelhos auditivos. Além disso, eles

declaram na pesquisa possuir grau de escolarização superior incompleto, completo, pós-graduação, especialização e mestrado, atuando em diferentes campos profissionais e acadêmicos.

Sobre as relações linguísticas a maioria adquiriu a Língua Portuguesa primordialmente. Alguns dos colaboradores relatam que aprenderam naturalmente por ter nascido ouvinte, e em um período mais tarde, desenvolveram ou desejam desenvolver habilidades na Língua de Sinais para uma melhor interação entre outros surdos usuários dela. Duas colaboradoras contam que receberam educação através da língua oral e de sinais ao mesmo tempo, e um participante relata que aprendeu a LIBRAS como L1, somente após 3 anos de idade, devido ao maior contato com ouvintes no âmbito escolar, aprendeu o português oral e escrito, mas por identificação de identidade surda de transição, passou do mundo auditivo para o visual.

Quanto às relações que eles estabelecem com a LIBRAS e a Língua Portuguesa, podemos observar nas tabelas abaixo:

QUADRO 2- QUADRO EXPLICATIVO SOBRE CONSIDERAÇÕES À RESPEITO DA LIBRAS

Consideração sobre a LIBRAS					
Alternativas:	Sou fluente	Consigo me comunicar bem, mas ainda não sou fluente	Não consigo me comunicar bem, mas conheço alguns sinais	Não sei LIBRAS ainda, desejo aprender	Não sei LIBRAS e não pretendo aprender
Quantidade de pessoas:	10	9	8	3	X

QUADRO 3 – QUADRO EXPLICATIVO SOBRE FREQUÊNCIA DE USO DA LIBRAS

Frequência de uso da LIBRAS				
Alternativas:	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nuca uso
Quantidade de pessoas:	7	10	9	4

QUADRO 4 – QUADRO EXPLICATIVO SOBRE CONSIDERAÇÕES À RESPEITO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Consideração sobre a Língua Portuguesa				
Alternativas:	Tenho domínio da sua modalidade oral e escrita	Me comunico muito bem nesta língua, com leves erros de pronúncia e/ou	Entendo somente a escrita desta	Não compreendo esta língua nas duas modalidades, oral e

		ortográficos	língua	escrita
Quantidade de pessoas:	20	8	1	X

QUADRO 5 – QUADRO EXPLICATIVO SOBRE FREQUÊNCIA DE USO DA LÍNGUA PORTUGUESA

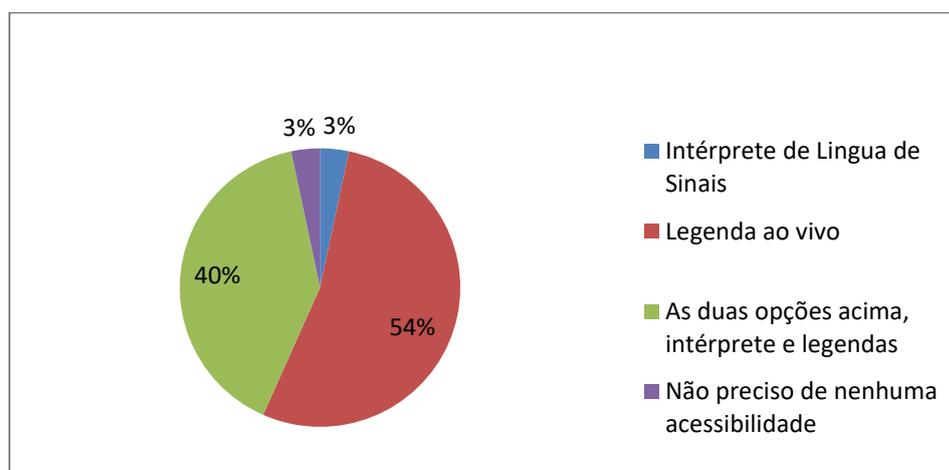
Frequência de uso da Língua Portuguesa				
Alternativas:	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nuca uso
Quantidade de pessoas:	29	1	X	X

Com relação ao domínio da LIBRAS, 10(dez) se qualificam como fluentes, 9(nove) não se consideram fluentes, porém capaz de manter uma boa comunicação por meio dela, 3(três) não têm conhecimento, mas demonstram interesse em aprender, e nenhum nega interesse em estudar esta língua. Quanto sua frequência de uso, 7(sete) fazem uso frequente, 10(dez) selecionaram que às vezes, 9(nove) raramente usam e 4(quatro) afirmam que em nenhum momento utilizam.

Já em relação ao domínio da Língua Portuguesa, 20(vinte) alegam possuir conhecimento pleno da modalidade oral e escrita, 8(oito) consideram-se manter uma boa comunicação e apresentar leves erros gramaticais e de dicção, 1(um) colaborador compreende apenas o escrito e nenhum não entende nas duas modalidades. Quanto sua frequência, 29(vinte e nove) fazem uso frequente e 1 às vezes, descartando outras alternativas como raramente e nunca uso.

Também consideramos relevante o fato de que estas pessoas utilizam ferramentas tecnológicas para auxiliar sua comunicação em seu dia a dia, dentre elas pode-se citar: Aplicativos de celular com Tradutor em Língua de Sinais, aplicativo de celular com Transcrição instantânea, Site on-line de legendagem em tempo real, aparelho de estenotipia com legenda ao vivo e acessórios de conectividade sem fio. Uma parcela dos entrevistados selecionou que a tradução em Língua de sinais e a tradução por meio de legendas ao vivo proporciona pleno entendimento dos mesmos, outros selecionaram apenas as legendas ao vivo, em relação à acessibilidade em aulas, palestras e outros eventos do seu cotidiano. Vejamos no gráfico a seguir:

GRÁFICO 1 – GRÁFICO DE PORCENTAGEM DE PREFERÊNCIA DE ACESSIBILIDADE SURDA



Entre os colaboradores, 29 deles assinalaram que são filhos com surdez de pais ouvintes. O que nos impulsiona a refletir no fato de que, se são os pais os principais agentes responsáveis pela educação e formação de seus filhos, seria compreensível que os mesmos, pais ouvintes, ao descobrirem a surdez dos seus filhos, optassem por uma educação linguística de domínio de seu conhecimento, assim como pais surdos que tiveram filhos surdos optem por educar na língua dominante deles, para que possam educar com excelência.

Mas essa é uma questão para ser aprofundada em um estudo futuro, o intuito desta pesquisa é defender a prevalência do respeito pela escolha ou inserção linguística e cultural de cada indivíduo, principalmente entre as comunidades surdas, e não querer impor um ideal de identidade e cultura surda sem antes enxergar o contexto social e histórico em que se encontram particularmente. Nos dados colhidos pode ser percebido a propagação desse respeito pelas diferenças linguísticas e sociais quando 93,3% dos entrevistados alegam que convivem tanto com a comunidade surda oralizada como a comunidade surda sinalizada.

Encerrando as discussões, os depoimentos mostram que mesmo sendo pessoas bem-sucedidas, ou seja, estudaram ou estudam, trabalham, produzem academicamente, ainda enfrentam dificuldades de acessibilidade. Ao serem questionados sobre a relevância da legendagem em seu cotidiano, uma das colaboradoras que perdeu sua audição em fase adulta relata: “Para haver uma acessibilidade na minha primeira língua, uma vez que eu vivi uma cultura ouvintista durante 22 anos. E ainda que eu aprenda LIBRAS, o português continua sendo minha principal língua para receber informações”. Outro participante que nasceu surdo, foi oralizado e posteriormente se tornou bilíngue declara: “É difícil ter intérpretes de ótima qualidade no mercado. Ao contar com outra opção que é legendagem, vai ajudar para

complementar as informações que eventualmente ficam perdidas durante a tradução”. Podemos analisar que os colaboradores possuem causas e períodos de aparecimento da surdez diferentes, mas em comum ambos ressaltam a importância da legendagem.

6 CONCLUSÃO

Ter como base a história e experiências de vida com a surdez da autora, mais especificamente com a perda da audição, mostra uma carência e necessidade de acessibilidade na língua portuguesa.

O propósito do segundo tópico ao mostrar os diferentes tipos de identidades surdas segundo Gladis Perlin (1998), é questionar segundo Santana e Bergamos (2005) este conceito de identidade surda difundido na comunidade surda e por seus autores, que baseiam a formação de suas identidades conforme a aquisição de uma Língua de sinais. Em sua concepção, os autores conferem a identidade à uma relação entre o discurso produzido e à natureza das relações sociais. Referente à cultura, Poche (1998) e Geertz (1989) concluem que a língua se constitui tal como uma “ferramenta” na formação da mesma, e que ideia de cultura fundamenta-se na semiótica, isto é, o ser humano vive sistemas de significações os quais ele mesmo construiu, logo a sua cultura está baseada nestes sistemas.

Este pressuposto teórico discutido primeiramente foi necessário para estruturação do tópico seguinte, iniciando com apontamento de dados no qual a PNS constatou que a maioria das que possuem algum grau de surdez não sabem Libras, pois, possivelmente, seu contexto interacional se dá através da oralidade com auxílio de leitura orofacial e registros por meio da escrita. Ambos os apoios se constituem como um signo linguístico, porém nos dedicamos em nossa pesquisa analisar especialmente a escrita, e averiguamos que a linearidade da escrita se relaciona à linearidade da oralidade primária. Para mais, trouxemos três diferentes modos de se interpretar os signos verbais descritos por Jakobson (1992) na tentativa de alcançar uma consonância com o objetivo do nosso estudo.

Fizemos uma pesquisa de campo avaliando aspectos sociais, linguísticos, de identidade e cultura surda com pessoas de diferentes graus, causas ou fases de manifestação da surdez, que conhecem o sistema de signos verbais e o sistema de signos escritos da sua língua materna, pudemos concluir os seguintes pontos:

1. Entre os dados colhidos há uma diversidade linguística e cultural na surdez, isto é, diferentes formas de se expressar, captar informações e fazer circular sentido em meio a sociedade. Seja em ambientes de ensino, trabalho ou entretenimento.

2. Em comum, estas pessoas buscam na escrita um acesso, sofrem com a falta de acessibilidade, pois em muitos lugares, principalmente no ambiente escolar, é detectada a ausência das legendas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e socialização destes indivíduos.
3. Faz-se preciso a constituição de políticas públicas e privadas específicas assegurando acessibilidade através de tradução intersemiótica da Língua Portuguesa, ou seja, sistemas de legendagem com tradução simultânea.

Por fim, queremos esclarecer que este trabalho não foi feito no sentido de confrontar cultura e identidade surda que tem uma Língua de Sinais como mediadora de sua aprendizagem, tampouco incentivar a exclusão da acessibilidade com interpretação nesta língua, até porque acreditamos que sempre irá existir surdos de identidade política e necessidade de apoio na Libras, assim como sabemos que alguns possuem conhecimento da escrita do português como L2 e também se beneficiam com as legendas. Mas de se olhar para outras identidades surdas, que inclusive não anulam a linguagem gesticulada, que apresentam cognição e práticas na oralidade, buscando multiplicar iniciativas inclusivas que atenda outras necessidades e quebrar barreiras de comunicação.

REFERÊNCIAS

BASÍLIO, Raquel. **Escrita e Semiologia**. Confluência: revista do instituto de língua portuguesa. Rio de Janeiro: NO PRELO.

BENVENISTE, E. **O aparelho formal da enunciação**. In: Problemas de Linguística Geral II. São Paulo: Pontes, 1989. cap. 5. p. 81-92.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, 07 jul. 2015.

GEETZ, C. **A interpretação das culturas**. Guanabara, RJ: Koogan, 1989.

GODINHO, Ricardo; KEOGH, Ivan; EAVEY, Roland. **Perda auditiva genética**. Rev. Bras. Otorrinolaringol. [online]. 2003, vol.69, n.1, p.100-104

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31447-um-em-cada-quatro-idosos-tinha-um-tipo-de-deficiencia-em-2019>. Acessado em 08 de set. 2021.

JAKOBSON, Roman. On Linguistic Aspects of Translation. In: Shulte, Rainer; Biguenet, John.(editores) **Theories of Translation: an anthology of essays from Dryden to Derrida**.

Chicago London : The University of Chicago Press, 1992, p.144-151.

LLOYD, L.L.; KAPLAN, H. **Audiometric interpretation**: a manual of basic audiometry. Baltimore: University Park Press, 1978. p. 16.

MAHER, T. M. **Sendo índio em português...** In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e identidade. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/FAEP, 2001.

PAULUK, M. **Um novo olhar sobre a escrita**: a contribuição das ciências cognitivas e das semiótica para o desenvolvimento de uma ciência da escrita. *Ciência & Cognição*, v. 2, 28 mar. 2009.

PERLIN, G. T. T. **Histórias de vida surda**: Identidades em questão. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

POCHE, B. **A construção social da língua**. In: VERMES G.; BOUTET, J. (Org.). Multilingüismo. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo, Companhia das Letras, 1998

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas**: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. 32ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 2010, p. 80.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2009.

IMPORTANTES CONSIDERAÇÕES SOBRE A APLICABILIDADE DA PSICOPEDAGOGIA À EDUCAÇÃO

Adelaide Lopes Fiúza Diniz
Jannabsa Jussara Rodrigues e Silva

1 INTRODUÇÃO

No início deste século, enquanto os médicos buscavam alguma anormalidade orgânica para justificar o fracasso das crianças com dificuldades de aprendizagem, os psicólogos, fortemente influenciados pela psicometria, se ocupavam dos testes psicológicos na tentativa de medir, com precisão e objetividade, as verdadeiras aptidões dos alunos, bem como os seu coeficiente de inteligência (QI).

Contudo, na década de trinta, a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos no meio escolar mudou não só a visão dominante de doença mental, mas também as concepções corrente sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional. Dessa forma, a criança que apresentava problemas de aprendizagem deixou de ser considerada anormal e passou a ser designada como “criança problema”. Ampliaram-se assim, os possíveis problemas presentes no aprendiz, pois além das causas físicas e intelectuais, os distúrbios emocionais e de personalidade começaram a ser levados em consideração.

Na década de sessenta, as pesquisas sobre os fatores extra-escolares como responsáveis pelo fracasso escolar começam a ser produzidas, todavia, a culpa por esse fracasso quase sempre era colocada no aluno. À escola cabia uma pequena parcela de responsabilidade por não se adequar ao aluno “carente”.

Já nos anos setenta e oitenta, uma das características marcantes das pesquisas sobre o fracasso escolar foi a investigação dos mecanismos seletivos da própria escola, isto é, passou-se a prestar mais atenção na metodologia adotada pelo professor, nos conteúdos e em outros fatores intra-escolares que porventura prejudicassem o rendimento escolar dos alunos.

De acordo com Patto (1990) e Yaegashi (1994 a), o que se percebe nessas pesquisas é que seus resultados trazem, declarada ou dissimuladamente, explicações que atribuem os sucessos e fracassos dos alunos quase sempre a fatores individuais.

Apesar de se ter mudado o foco de interesse nos estudos sobre o fracasso escolar, atualmente essas pesquisas ainda continuam apontando o aluno como o grande vilão de seu próprio insucesso.

Dentre as causas consideradas extra-escolares, Mello (1983) citou “abandono dos pais”, “desinteresse” e “QI baixo”.

Em um trabalho semelhante, Leite (1985) constatou que as categorias de respostas mais freqüentes, apontadas pelos educadores entrevistados são, em ordem decrescente: “QI baixo”, “subnutrição”, “imaturidade” e “problemas emocionais”.

Para Leite (1988), a somatória de todas essas variáveis não é suficiente para explicar os altos índices do fracasso escolar observados no primeiro grau. Ao contrário, a crença generalizada no efeito dessas “causas”, tomando-as isoladamente ou no conjunto, transformou-se em “bodes expiatórios” de um sistema escolar que só recentemente começou a se rever.

De acordo com este autor, estas explicações para o fracasso escolar tornaram-se predominantes porque se adequaram perfeitamente à ideologia liberal

subjacente ao sistema capitalista, na medida em que reforçaram a idéia de que o problema está basicamente no indivíduo e não nas condições ambientais. Leite (1988) adverte que, dessa forma, minimizou-se o papel da história de vida e excluiu-se a responsabilidade da realidade sócio-econômica gerada pelo capitalismo, como principal determinante do fracasso escolar.

Na tentativa de eximir-se de qualquer responsabilidade, os professores encaminham seus alunos a neurologistas, psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais, com o intuito de que esses encontrem no aprendiz um problema a nível orgânico ou psicológico, que possa explicar suas dificuldades. Embora não se possa negar a existência de problemas a nível individual, podemos dizer que, na maioria das vezes, os encaminhamentos são desnecessários e servem apenas para reforçar na criança o sentimento de inferioridade.

A escolha dessa temática se deu em virtude do alto índice de encaminhamentos pelas escolas de alunos, para profissionais técnicos como psicopedagogos e psicólogos, apresentando dificuldades escolares, causando assim, evasão e abandono escolar.

Com base em todas essas afirmações, o presente estudo teve como principal objetivo, considerar a aplicabilidade da psicopedagogia à educação, tendo como objetivos específicos:

a) Investigar os principais problemas de aprendizagem relacionados à escrita, à leitura e à matemática;

b) verificar as explicações dadas pelos professores para justificar o fracasso escolar de seus alunos.

Esperamos que esta pesquisa contribua para o trabalho de profissionais preocupados com a educação, especificamente, com a questão do fracasso escolar.

2 O PAPEL DA PSICOPEDAGOGO

A prática educativa é esclarecida e enriquecida por diferentes áreas do conhecimento.

Reconhece-se a grande contribuição que as pesquisas de Piaget e colaboradores trouxeram para o aperfeiçoamento da ação educativa, como também as contribuições da Psicanálise no entendimento das motivações inconscientes e no entendimento das relações estabelecidas entre professor, aluno e conhecimento.

Face à necessidade de atender crianças que não conseguem lograr o sucesso em sua escolaridade, o educador foi levado a complementar sua formação utilizando-se de diferentes áreas para que sua prática fosse mais bem exercida.

Surge o Psicopedagogo (Barone, 1987, p. 19), que, no entender de Janine Mery, psicopedagoga francesa, encara sua ação do ponto de vista pedagógico e psicológico e a especificidade do seu trabalho reside nos seguintes pontos:

- 1- Para o psicopedagogo, o distúrbio de aprendizagem é considerado como manifestação de uma perturbação que envolve a totalidade da personalidade.
- 2- Considera a evolução da criança dentro de uma perspectiva dinâmica. Assim, o sintoma distúrbio de aprendizagem não pode ser compreendido com entidade fixa. Acredita que o processo de desenvolvimento da criança foi inibido e que se for oferecida uma forma de relação, diferente daquela que estava acostumada, sua evolução retornará ao curso normal.
- 3- O psicopedagogo sabe que sua atividade, que consiste em transmitir conhecimento, não é uma atividade neutra e indiferente para a criança e para ele. Por isso enfatiza o papel da relação que estabelece entre ele e a criança, verdadeira relação transferencial e contratransferencial, necessária para o desenvolvimento da relação educativa.
- 4- A tarefa do psicopedagogo é levar a criança reintegrar-se à vida escolar normal, segundo suas possibilidades e interesses.

Desta forma, o trabalho do psicopedagogo deverá, segundo Barone (1987, p. 19 e 20), estar ancorado em alguns princípios gerais, dos quais destacam-se:

- 1- O psicopedagogo deve Ter com pressuposto que todo ser humano tem direito ao pleno acesso ao saber acumulado, representado pela cultura.
- 2- Considera que a leitura e a escrita representam ferramentas fundamentais a este acesso, nas modernas sociedades.
- 3- O psicopedagogo deve nortear sua prática dentro dos princípios da liberdade do ser.
- 4- O psicopedagogo reconhece que deve assumir a dupla polaridade de seu papel – transmissão de conhecimentos e compreensão dos fatores psicológicos que interferem no ato de aprender e, respeitando os limites de sua atuação, requerer a plena preparação e utilização de recursos disponíveis no acerto científico para uma competente e responsável atuação.
- 5- O psicopedagogo reconhece o papel da família como transmissor de cultura. Sua atuação na família deverá ser orientada no sentido de analisar e compreender os

mecanismos dentro da relação familiar que promovem os bloqueios de aprendizagem. 6- O psicopedagogo reconhece a escola como espaço privilegiado para transmissão da cultura, sem, contudo, deixar de reconhecer o valor de outras organizações sociais. Principalmente, sem perder de vista uma postura crítica frente às dificuldades geradas pela própria instituição escolar.

Por conseguinte, o psicopedagogo reconhece que mais importante que a acomodação da criança frente às exigências das escolas, é o estabelecimento de uma relação dinâmica onde a criança é considerada um elemento importante na recriação do saber. (BARONE, 1987)

A Psicopedagogia, como outras áreas da saúde, implica num trabalho em nível preventivo e curativo.

Na função preventiva, cabe ao psicopedagogo atuar nas escolas e cursos de formação de professores, esclarecendo sobre processos evolutivos das áreas ligadas à aprendizagem escolar, auxiliando na organização de condições de aprendizagem de forma integrada e de acordo com a capacidade do aluno.

Em nível curativo, o trabalho é dirigido à crianças e adolescentes com distúrbios de aprendizagem.

Para auxiliar no diagnóstico, Kiguel (1987) esclarece que o psicopedagogo pode utilizar-se dos seguintes procedimentos:

- anamnese;
- análise do material escolar;
- contato com a escola;
- observação do desempenho da situação de aprendizagem;
- aplicação de testes psicopedagógicos específicos;
- solicitação de exames complementares.

2.1 O PROBLEMA DE APRENDIZAGEM

Em nossos dias, um dos mais evidentes aspectos ligados à atuação educacional está relacionado com os flagrantes insucessos da alfabetização de crianças.

O problema da reprovação de alunos da 1ª série do 1º Grau atinge níveis considerados excessivos.

Este fato acarreta conseqüências diretas e indiretas relacionadas aos fatores humano, financeiro e político do país. Paradoxalmente, embora seja este um tão grave problema, poucas são as pesquisas que dele se ocupam.

Alguns estudos analisaram o ensino brasileiro em relação ao aspecto histórico, social e político, dentre os quais podemos citar Cunha (1977); Ribeiro (1982); Freitag (1977). Pesquisas que serão citadas a seguir visaram detectar variáveis relacionadas à escola e às referentes ao aluno que podem, também, ser responsáveis por este fenômeno da reprovação ou insucesso escolar.

Um desses trabalhos, ALMEIDA et al* apud LAITE (1985, P. 18), focalizou, não somente os aspectos relacionados com o aluno através de exames clínicos e testes psicológicos, como também outros aspectos intimamente relacionados com este fenômeno do insucesso escolar: família, corpo docente, interação professor-aluno e características estruturais e funcionais da instituição.

As principais conclusões desse estudo salientaram que:

1) a reprovação escolar é mais freqüente entre as crianças de nível sócio-econômico mais baixo;

2) a escola não leva na devida conta, em sua atuação didática, o nível social dos alunos. Não há, por parte dos professores um esforço de adaptação dos instrumentos e das estratégias de ensino às crianças de baixa renda, estando estes instrumentos mais adaptados às crianças de nível sócio-econômico privilegiados;

3) as variáveis físicas ou psicológicas isoladamente não explicavam o fenômeno;

4) atribuir, como é feito habitualmente, o fracasso escolar a causas e deficiências individuais do aluno é apenas um paliativo a encobrir a verdadeira causa, que poderia residir no sistema escolar.

Ferreiro (1985) e outros como Carraher & Rego (1981), Grossi (1987), dão nova ênfase ao problema ensino-aprendizagem. Estas autoras, em particular a primeira, colocam em evidência a importância do “como se aprende”, descobrindo e descrevendo a psicogênese da linguagem escrita. Segundo Ferreiro (op. Cit), a aprendizagem da linguagem escrita não é somente aprendizagem de um código de transcrição, mas, sim, a construção de um sistema de representação. Admite que os tradicionais ” exercícios de prontidão “não ultrapassam o nível de treinamento perceptivo-motor, quando na realidade é o nível cognitivo que está envolvido no processo. Defende a idéia de que a maturidade para a leitura e escrita é devida, antes, ao contato direto e a interações sociais da criança relacionadas à linguagem escrita do que a qualquer outro fator.

Na literatura tradicional, a leitura e a escrita são consideradas como objetos de uma instrução sistemática e sua aprendizagem supõe uma série de habilidades específicas. A aprendizagem ainda segundo Ferreiro & Teberosky (1986), não pode ser reduzida a um

conjunto de técnicas percepto-motora. Para elas, não se deve confundir correlação positiva com relação causal. Mais especificamente, o fato de a criança estar bem laterizada, ter bom equilíbrio emocional bom discriminação visual e auditiva não é garantia de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Não se deve, continuam as autoras, partir dos conceitos de maturação, aptidão ou habilidade. Parte-se, na literatura tradicional, geralmente, do princípio de que existe uma maturação para a aprendizagem, que consistiria numa série de habilidades específicas, suscetíveis de mensuração, entre as quais costuma-se citar as seguintes: coordenação visomotora, discriminação auditiva, inteligência e um desenvolvimento mínimo da linguagem.

Ferreiro & Teberosky (1986) opõem-se a essa concepção. Acreditam que o êxito da aprendizagem depende das condições em que se encontre a criança no momento de receber o ensino. Segundo elas, somente as crianças em estágios avançados de conceptualização podem tirar proveito do ensino tradicional, aprendendo, portanto, o que o professor se propõe ensinar-lhes. Por sua vez, as crianças atrasadas naquele processo tendem a fracassar e são rotuladas pela escola como incapazes ou apresentando déficits em relação à aprendizagem. Não se deve concluir pela existência de déficit, naqueles casos onde somente existem diferenças em relação ao desenvolvimento conceitual das crianças. As crianças de origem social baixa, os filhos de pais analfabetos e outros grupos que não tiveram acesso a informações básicas nem contato direto com a linguagem escrita, estarão em consequência mais sujeitos a fracassar no início da escolarização básica. Uma das funções primordiais da pré-escola, portanto, seria permitir à criança acesso a essa informação, através de experiências livres, com essas marcas gráficas e através de exposição livres ricos em escritas diversas.

Os estudos de Carraher & Rego (1981, 1984) demonstraram ser requisito importante para a aprendizagem da leitura o saber diferenciar entre palavras enquanto seqüência de sons e enquanto significado. Por exemplo, “abajur” e “quebra-luz” têm o mesmo significado, embora não sejam escritas com as mesmas letras e não possuam o mesmo som ao serem pronunciadas. Ao contrário, a representação escrita das palavras “manga” (fruta) corresponde a “manga” (vestido). Seus significados são diferentes, embora sejam escritas exatamente com as mesmas letras e possuem o mesmo som. Compreende-se, então que um indivíduo possa ter dificuldades em aprender a ler se não conceber a palavra como envolvendo dois aspectos independentes, um significado e um significante.

Às citadas autoras demonstraram, também, que, dependendo da classificação da criança em relação à concepção de independência entre palavra e significado, pode-se prever o sucesso ao final da alfabetização independentemente da camada de renda e do método (silábico ou fonético).

Carraher & Rego (Op. cit) classificaram também as crianças em três níveis: nível 1 ou elementar, nível 2 ou intermediário e nível 3. As crianças classificadas como pertencentes ao nível elementar tendiam a atribuir à palavra algumas das características do objeto que a palavra estava representando. Por exemplo, quando solicitadas a dizer palavras grandes, diziam palavras que representavam objetos grandes independentemente da quantidade de letras (Kombi, caminhão, poste, etc). Contrariamente, ao serem solicitadas a dizer palavras pequenas, davam nome de objetos pequenos independentemente da quantidade de letras (morango, aranha, toalha, etc). No nível intermediário, as respostas sugeriam uma transição entre o nível 1 e o nível 3, ou seja, elas demonstravam uma certa consciência da palavra, mas deixavam-se levar pelo significado em muitas ocasiões. No nível 3, as crianças tendiam a conceber a palavra e seus significados como realidades distintas.

2.2 PSICOMOTRICIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A REPRESENTAÇÃO E A INTELIGÊNCIA

Se a psicomotricidade for definida a partir da concepção que o homem tem de seu corpo, então, pode-se dizer que sua origem coincide com a origem da humanidade. Em outras palavras a história da psicomotricidade nasce com a história do corpo. Nessa história podem-se distinguir grandes momentos que, paralelamente ao longo da evolução científica e cultural geral do homem, marcaram a progressiva tomada de consciência do corpo e do movimento como uma das manifestações ricas e importantes de seu comportamento.

Dupré (s.d.)* apud Coste (1978, p. 15), baseando-se em pesquisas em neurologia, definiu de forma rigorosa a debilidade motora, a instabilidade, etc. chamou a atenção dos especialistas para perturbações tais como os tiques, as sincenesias, as paratonias.

Dentro de um ponto de vista psicológico, a abordagem, seja fisiológica, seja psicanalítica (Shilder, 1981), do tema imagem do corpo, procura definir a realidade do fenômeno da “consciência em si”, o que permite a auto-apreensão em face dos outros.

As contribuições de Piaget (1976) em relação à importância do movimento e da ação para o desenvolvimento cognitivo e os estudos de Kiguel (1990), que procuravam demonstrar as leis da interrelação entre emoção e o tônus, foram decisivos para a compreensão do desenvolvimento neurológico do recém-nascido e da evolução psicomotora da criança. Para este último autor, a toda emoção ligam-se reações musculares e viscerais.

Segundo Piaget (1975), a motricidade intervém na inteligência ainda antes da aquisição da linguagem. Para ele, a inteligência verbal ou reflexiva tem como base uma inteligência

sensório-motora ou prática que se apóia nos hábitos e associações adquiridas para em seguida recombiná-los. As percepções e os movimentos estabelecem relações com o meio exterior elaborando a função simbólica, que gera a linguagem, dando origem à representação e ao pensamento. Piaget coloca em evidência, também, a importância da motricidade na formação da imagem mental.

“A inteligência procede da ação em seu conjunto, na medida em que transforma os objetos e o real e que o conhecimento cuja a formação pode seguir-se na criança, é essencialmente assimilação ativa e operatória”. (PIAGET, 1974, p. 30).

Para Fonseca (1983) a cadeia evolutiva, movimento-linguagem-inteligência, deve ser ponto de partida da unidade do desenvolvimento da inteligência do ser humano.

Ainda Fonseca (1983), admite que a atividade motriz está a serviço da representação. É o ato motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais. Este autor demonstra em seus estudos as relações estreitas entre a motricidade, a afetividade e a inteligência. Para ele, a especialização gradual dos centros nervosos, embora seja necessária, também a ação da aprendizagem. O pleno domínio dos gestos é necessário para que as representações se formem. Estas, por sua vez são, como se sabe, precedidas e preparadas pelo mencionado domínio.

Para Piaget (1967) nenhuma atividade psíquica pode ser executada sem desenvolvimento das funções sensoriais nemônicas, tônicas, etc e todas estas funções.

“constituem igualmente a base dos correspondentes fenômenos subjetivos de consciência (...) que formam a matéria subjetiva, o policronismo e a plasticidade da representação do mundo na consciência”. (PIAGET, 1967, p. 76).

Vigotsky (1988) salienta que todas as pesquisas experimentais relativas à natureza psicológica dos processos de aprendizagem de aritmética, escrita, ciência naturais, etc, “demonstram que o seu fundamento, o eixo em torno do qual se montam, é uma nova formação que se produz em idade escolar” (p. 116). E estes processos estão ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central.

Verifica-se, portanto, que a motricidade intervém em todos os níveis de desenvolvimento das funções cognitivas, tais como a percepção e os esquemas sensório-motores. Estes por sua vez, são substratos da imagem mental, das representações pré-operatórias e das operações propriamente ditas. Partindo-se das teorias acima sumariamente apresentadas e cientes da inter-relação dos aspectos perceptivos-motores, da ação e do movimento no desenvolvimento das funções cognitivas, é lícito, ao que parece, questionar a

prioridade dois aspectos lingüísticos e cognitivos na aprendizagem da linguagem escrita e da leitura, em detrimento dos aspectos perceptivo-motores.

É neste contexto de impasse relativo às verdadeiras causas do insucesso escolar, neste desacordo a nível teórico, que se vive atualmente. Patto (1984), chamou a atenção para as conclusões opostas a que chegam as pesquisas brasileiras baseadas na teoria piagetiana a respeito das características cognitivas das crianças de baixa renda. Segundo esta autora, enquanto o grupo de São Paulo defende a teoria da carência cultural, ou seja, a de que o ambiente em que vivem as crianças é lesivo ao desenvolvimento intelectual, o grupo de Recife demonstra não existirem deficiências no funcionamento cognitivo dessas crianças. Esta citada autora (1987) propôs a busca de um referencial teórico-metodológico, que faça justiça à complexidade do processo educativo.

Com efeito, qualquer que seja a natureza ou a causa da reprovação, pode-se dizer, por exemplo, com segurança, a partir das pesquisas citadas, que as crianças mais sujeitas ao insucesso na alfabetização, são as de baixa renda. Várias dessas crianças, no entanto, apesar das adversidades decorrentes do baixo nível sócio-econômico, obtêm sucesso.

Somos de opinião que, qualquer fator tomado isoladamente, não seria suficiente para explicar o fenômeno do insucesso escolar. Acreditamos antes na integração dos vários fatores apontados como causas.

Seria a estrutura da escola a única responsável, pelo pouco aproveitamento dos alunos de baixa renda? Neste caso, poder-se-ia dizer também que determinada infra-estrutura ou que o sistema econômico e político impede ou não propicia condições a esta própria escola para refletir sobre sua prática e sobre seus objetivos.

A classe social, por sua vez, poderia ser invocada quando esta não valoriza a educação, quando pais de nível econômico baixo retiram prematuramente seus filhos da escola diante da necessidade de empregá-los. Este fator refletiria, por sua vez, a incapacidade do sistema econômico de proteger e oferecer condições favoráveis aos cidadãos? Esse sistema não estaria restringindo o direito de os cidadãos se apropriarem de sua cultura, um bem legado pela humanidade e do qual todos somos herdeiros? Por outro lado, somente pode-se dizer o que falta a esta criança no momento da aprendizagem, se soubermos de antemão, o de que ela necessita em termos de desenvolvimento para adquirir esta aprendizagem.

Como salientamos anteriormente, os estudiosos não chegaram ainda a um acordo sobre quais requisitos da leitura são mais importantes no momento da aprendizagem formal da leitura e escrita. Várias são as tentativas de explicação. No entanto, os altos índices de reprovação e evasão continuam estagnados, sem sinais de reversão por mais de quarenta anos.

É esta situação de impasse relativo às verdadeiras causas de fracasso escolar de crianças de baixa renda; é este desacordo teórico relativo aos requisitos julgados importantes por ocasião da aprendizagem da leitura e escrita, que nos motivaram a empreender um estudo a respeito. Foram focalizadas na presente pesquisa três variáveis que são, entre outras, destacadas como importantes no processo de aprendizagem, isto é: desenvolvimento lógico, desenvolvimento conceitual e desenvolvimento psicomotor. Não somente seus efeitos individuais foram estudados. Como será visto, enfatizou-se também o efeito das interações das variáveis selecionadas. Incidentalmente, pode-se lembrar que poucas são as pesquisas realizadas com o objetivo de avaliar e descrever o repertório comportamental e cognitivo que as crianças dos diversos segmentos sociais apresentam na época de iniciar a alfabetização.

A problemática da qual se ocupa o presente trabalho é ampla e abrangente, pois vários são os pontos a partir dos quais se pode refletir sobre o insucesso no processo de aprendizagem.

Este estudo, no entanto, colocou em evidência somente alguns dos aspectos do desenvolvimento da criança relacionados ao aproveitamento escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo, acreditamos que se for observada de modo especial a instituição escolar, onde estão em jogo diversas variáveis, principalmente as conhecidas como intra-escolares (elevado número de alunos em sala de aula, motivação dos professores, geralmente baixa por causa dos baixos salários, jornada de trabalho com os alunos, rotatividade dos professores, etc), pode-se concluir que estas variáveis, juntamente com as variáveis internas (desenvolvimento cognitivo e psicomotor) podem ser causa determinante do fracasso escolar das crianças. Não parece, portanto, haver sentido em indagar-se se um dos fatores é mais importante que o outro. Crê-se que ambas, as variáveis externas e internas são igualmente importantes. Deve-se estar atento para os dois aspectos não supervalorizando um em detrimento do outro, como fazem alguns pesquisadores. Vale ressaltar que muitas crianças apesar de pertencerem às classes mais baixas, desempenham-se bem, independentemente dos adversos fatores intra-escolares.

Resta-nos questionar ainda o seguinte: qual conduta deve seguir um educador, que está sempre sujeito a ter que lidar com todas essas variáveis?

Nesse estudo, procuramos valorizar o “saber fazer” do profissional/educador que se preocupa com os fracassos e insucessos educacionais, defendemos e acreditamos no profissional/educador que conheça seu aluno não apenas na sua estrutura biofisiológica e

psicossocial, mas principalmente na sua dimensão emocional e cognitiva. Tais profissionais precisam de fato entender que nossos alunos não são uma página em branco onde se pode gravar as “letras do saber” eles necessitam de alguém que lhes despertem a alegria de viver, de crescer emocionalmente, intelectualmente, socialmente e espiritualmente. Para cumprimento de tal tarefa, o educador terá que ir muito além da sua competência técnica, reconhecer que o conhecimento se dá através de um processo de construção e estabelecer o equilíbrio necessário entre a sua competência técnica e a sua formação humana.

Acreditamos que em todas as épocas, haverá crianças cujo sucesso no processo de alfabetização deverá ocorrer, enquanto outras fracassarão. No entanto, aumentar ou diminuir uma destas tendências é o grande desafio de todo educador. Saber lidar com as adversas variáveis em jogo, não supervalorizando uma em detrimento da outra, pode ser um dos caminhos. Educar, aprender e viver são aspectos infinitamente semelhantes, dialéticos e contrastantes. Para tentar explicá-los, o absoluto e o exato podem ser literalmente refutáveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. de P.F. **No reino da alegria**. 15ª ed. São Paulo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), 1986.

CARRAHER, T.N. A psicoterapia de problemas cognitivos: um novo objetivo na psicologia clínica. **Psicologia Clínica e Psicoterapia**, Belo Horizonte, Interlivros, 2 (1), 17-32, 1978.

_____ et Rego, L.L.B. Realismo nominal como obstáculo na aprendizagem. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo (39) : 3-10, Nov. 1981.

CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1977.

CUNHA, M.F.P.C. da. **Maturação neuromotora e aprendizagem da noção de conservação de quantidades discretas**. Tese de Mestrado, apresentada à Universidade federal de Pernambuco, 1983.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1983.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo, Edart, 1977.

GROSSI, E.P. **Alfabetização em classes populares**. Porto Alegre. Kuarup, 1987.

PATTO, M.H.S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo (65) : 72-77, Maio, 1988.

PIAGET, J. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro, Ed. Fundo de Cultura, 1959.

_____ **O raciocínio na criança.** Rio de Janeiro, Ed. Record, 1967.

_____ **Psicologia da criança.** 3ª ed. São Paulo, Difel, p. 30, 1974.

_____ **O nascimento da inteligência na criança.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1975b.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** São Paulo, Moraes, 1982.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Ícone, 1988.

FERREIRO, E. & PALACIO, M.G. **Novas perspectivas sobre o processo de leitura e escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FERREIRO, E. & TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

KIGUEL, S.M. Abordagem psicopedagógica de aprendizagem. In: SCOZ, B. J. L. et alii. **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

LEITE, S.A .S. **Alfabetização e fracasso escolar.** São Paulo, Edicon, 1988.

LEITE, S.A .S. Alfabetização: uma proposta para a escola pública. **Cadernos de Pesquisa,** 52: 25-32, 1985.

MASINI, E. F. S. **Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa.** São Paulo, Loyola/ Unimarco, 1993.

RELAÇÕES DE GÊNERO E CONFLITOS NA PRÁTICA DOCENTE

Jannabsa Jussara Rodrigues e Silva

Adelaide Lopes Fiúza Diniz

Katielyne Coelho Cruz Rocha

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como eixo de discussão o processo histórico do Curso de Pedagogia por meio de reflexões acerca das relações sociais de gênero e educação mediadas pela realidade acadêmica e das diferenças educacionais entre homens e mulheres a partir da inserção destes no curso de Pedagogia da UFPI no período de 2010 - 2012.

Com este estudo procuramos compreender as diferenças educacionais entre homens e mulheres ao longo do processo de formação educacional a partir do ambiente familiar.

Considerando para a escolha do tema o entendimento de que Gênero e Educação na Pedagogia esta ligado diretamente à origem histórica do surgimento do Curso de Pedagogia, como também a restrição de determinados valores, a figura feminina e masculina semeada pela sociedade, além dos estereótipos que, usualmente partem dos demais discentes deste espaço universitário. Assim, considerando o tema importante para a construção de novos conhecimentos, como também a quebra de paradigmas no que se refere à inserção dos estudantes do sexo masculino no Curso de Pedagogia.

Portanto, utilizando as leituras sobre a evolução histórica da Pedagogia, constatamos que no século XVIII e XIX a presença masculina, fora marcante na profissionalização do magistério (ABREU, 2002). Contudo, houve uma inversão de valores na sociedade vigente, com o sufrágio, “primeira onda do feminismo”, movimento esse que reivindicava oportunidade de estudo como também, o ingresso a determinadas profissões, uma vez que se tornou recorrente a feminização na profissão docente das séries iniciais, em especial no início do século XX, com o crescimento do movimento feminista, tornando visíveis aquelas mulheres que foram ocultadas. (LOURO, 2010, p.15)

Desta forma, vale enfatizar que alguns estudos como o de Belotti (1983), que busca compreender a educação da mulher por meio de aspectos psicológicos, inicialmente apontaram a área da Educação, em específico, a Pedagogia como setores predominantemente femininos. Sendo assim, é importante mencionar que a nomenclatura maternal utilizada no estudo da autora acima mencionada, não surgiu por um acaso, pois partiu de estudos empíricos e científicos na

área de psicopedagogia. Pois é com esta definição que Belotti (1983) explica porque a pedagogia está diretamente ligada ao público feminino, tendo em vista que o senso comum associa a pedagogia à função materna, portanto, destinada apenas a mulheres. Sobre isso, Belotti (1983), afirma que a professora de maternal, muitas vezes, tem a missão de amar a todas as crianças, e assim, sendo vista como uma extensão da figura da mãe. Essa concepção foi criada na educação religiosa e reproduzida até os dias atuais.

Outro fator que fez da pedagogia uma profissão para mulheres foi o discurso elaborado de que a pessoa mais preparada fisicamente, emocionalmente, biologicamente e psicologicamente para lidar com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos (Conforme a LDB 9.394/96 e alterações⁷⁰), é a mulher, justamente pela sua condição natural de ser mãe. Como também o preconceito difundido de que apenas as mulheres poderiam exercer a profissão de Professora Pedagoga para crianças pequenas.

Daí, a importância de se investigar Educação e Gênero no Curso de Pedagogia como componente das ações pedagógicas a partir da reflexão da realidade acadêmica.

Sendo assim, empregamos para este trabalho o seguinte objetivo: conhecer as motivações que nortearam homens e mulheres a buscarem uma qualificação de nível superior no Curso de Pedagogia da UFPI no período de 2010 - 2012.

Com isso, objetivamos especificamente: identificar os determinantes sociais que levaram estudantes homens e mulheres a escolherem o Curso de Pedagogia; analisar o posicionamento de estudantes de Pedagogia da UFPI sobre o próprio o Curso: homens em relação às mulheres e destas em relação aos estudantes homens; compreender as relações de gênero no espaço do CCE/UFPI, a partir do posicionamento dos sujeitos envolvidos.

Para a viabilização desta pesquisa adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica que conta com subsídios de diversos autores como: Abreu (2003); Aranha (2006); Belotti (1983); Lima (2008); Louro (2010); Além disso, realizamos uma pesquisa descritiva e interpretativa, através de uma abordagem de natureza qualitativa.

Assim, este recorte mostrará os conflitos de gênero vivenciado pelas/os participantes desta pesquisa assim como as formas de enfrentamentos destes.

E por fim, apresentaremos as considerações finais onde enfatizamos algumas reflexões a respeito do presente estudo constatadas ao longo desta pesquisa.

⁷⁰Conforme a Lei de nº 11.274, 06 de Fevereiro de 2006, esta altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

2 MOTIVAÇÕES PARA PROFISSÃO DOCENTE

Neste eixo procuramos analisar as motivações dos sujeitos abordados vivenciadas a partir da reflexão sobre a profissão docente. No entanto estes aspectos se apresentam no quadro 04.

QUADRO 01: MOTIVAÇÕES PARA A DOCÊNCIA, EXTRAÍDO DE QUESTIONÁRIOS COM ALUNAS/OS EGRESSAS/OS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI

ALUNAS/OS EGRESSAS/OS	O QUE LHE MOTIVOU A ESTUDAR PEDAGOGIA?	ANÁLISE DA PROFISSÃO DOCENTE
A	A família	Desvalorizada.
B	Vontade Própria	Importante.
C	Porque já tinha tentado outras áreas, sem êxito.	Difícil.
D	Desde criança trago fortes traços que me induzirão a estudar Pedagogia.	Árdua missão.
E	A paixão pelo ato de Educar.	Complexa, Gratificante.
F	O gosto pelo ensino.	Complexa, difícil.
G	Sempre tive interesse em mudar a Educação	Há predominância do sexo feminino.
H	A influência de minha mãe.	Complexa.
I	O desejo de contribuir para a educação.	Não é fácil.
J	Influência da família.	Laboriosa.
L	A necessidade de possuir um curso superior	Nobre.
M	Apenas com o intuito de passar.	Desvalorizada.

Fonte: Autoria própria (2013).

De acordo com Lima (2008, p.105), a atividade docente dentro do espaço público e doméstico, tem como interseção a mulher, permitindo a esta a transição entre esses meios sem qualquer rejeição, cabendo a mesma a transmissão do conhecimento, crenças e valores. No entanto, muitas vezes estes valores são reforçados pela desigualdade social, a partir da “produção e fabricação de sujeitos através de um conjunto de representações” sendo estas confirmadas a partir dos seguintes relatos:

Como sabemos, ainda hoje a sociedade vê nas mulheres uma capacidade muito grande de lidar com crianças e adolescente, haja vista que nessa fase da educação perdura, de forma bastante acentuada, a necessidade de um processo educativo que utilize bastante os fatores emocional e afetivo, dois instrumentos que tem predomínio no sexo feminino em detrimento do sexo masculino. (Aluno egresso “L”)

Observamos que o discurso acima reforça a ideia que a educação de crianças pequenas e adolescentes é de responsabilidade da mulher em detrimento de fatores biológicos e psicológicos. No entanto, assim como o sujeito mencionado acima, Belotti (1983, p.107), também afirma que a mulher é a pessoa ideal para ocupar - se com crianças pequenas em função da condição feminina, atribuindo a esta “doçura, paciência, indulgência, compreensão e calma”.

Entretanto, esta representação repassada a sociedade em forma de valores, consequentemente influenciam na escolha da profissão de mulheres e homens. De acordo com os dados da Coordenação do Curso de Pedagogia da UFPI, menos de 5% do público masculino optou pela formação no Curso de Pedagogia da UFPI nos últimos dois anos conforme o quadro 05 registrado a seguir:

QUADRO 02 – ALUNAS (OS) EGRESSAS (OS) DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI DE 2002 – 2012

ANO	ALUNAS(OS) EGRESSAS (OS)		TOTAL
	MULHERES	HOMENS	
2002	06	-	06
2003	07	-	07
2004	18	-	18
2005	172	05	177
2006	57	04	61
2007	43	02	45
2008	184	02	186
2009	142	09	151
2010	142	09	151
2011	179	12	191
2012	05	01	06
TOTAL	955	44	999

Fonte: Autoria própria (2013).

Assim, é notório que a presença masculina no curso de Pedagogia da UFPI no Campus Ministro Petrônio Portela em Teresina - Piauí no período de 2002 - 2012 foi quantitativamente pequena em relação ao público feminino, representando menos de 5% destes em sua totalidade.

No entanto, Abreu (2002), prefere justificar a ausência do sexo masculino na esfera educacional e principalmente no trabalho docente com crianças pequenas como uma quebra do poder masculino, “portanto, uma forma do sexo feminino assumir poderes”. Porém, diante desta realidade é possível compreender que ainda hoje nos deparamos constantemente com a segregação por sexos em diferentes esferas como familiar, religiosa, cultural dentre outras instancias. Segundo Abreu:

A ausência dos homens no trabalho com crianças, além de está diretamente e fisicamente relacionada à presença das mulheres, é consequência de significados,

representações, valores etc., relacionais e relacionados entre e intra os gêneros. Um fenômeno é consequência do outro e assim, um se constrói nas relações com o outro, o que os torna produto de uma cultura de gênero que revela na presença ou na ausência a imagem de suas concepções, dos seus conceitos, de suas representações, enfim, do modo de ser do gênero masculino e feminino. (ABREU, 2003, p.32)

Contribuindo com essa discussão Rosemberg (1982), em seus estudos sobre a escolaridade feminina descobriu que as estudantes do sexo feminino ostentam melhores índices de rendimento acadêmico que o sexo masculino, e conseqüentemente, são as primeiras, as mais preparadas para o processo de ensino e aprendizagem, chegando a ocupar aproximadamente 87% do quadro de professorado em todos os níveis escolares nas décadas de 70 e 80 conforme nos mostra os dados dos censos de 1970 e 1980.

Porém, Belotti (1983, p.13) afirma que: “a criança aos três anos e até antes, tem necessidade de cultura e não de melosos vínculos afetivos”. Portanto, cabendo tanto ao homem quanto à mulher o compromisso de suprir a necessidade de saber da criança. Assim, ao indagarmos os sujeitos da pesquisa sobre o trabalho docente com crianças pequenas e adolescentes direcionadas aos homens e às mulheres, obtivemos as seguintes respostas:

O efetivo desempenho do trabalho docente independe do gênero do profissional que vai atuar. Ambos possuem capacidades para desempenhar a função de educador. (Aluna egressa “A”)

Acredito que as habilidades de docentes não significam que devem estar ligadas ao gênero e sim a capacidade e habilidades de cada ser humano, independente da cor, gênero e idade. (Aluna egressa “B”)

Qualquer pessoa que tenha competência e compromisso com o trabalho docente, independente do sexo, da religião, da cor, da limitação física... . (Aluna egressa “C”)

Antes de ser estagiária em uma certa CMEI (Centro Municipal da Educação Infantil) eu acreditava que para a educ. infantil docentes mulheres eram mais convenientes pois eu achava que um homem não seria sensível o suficiente para trabalhar com criança pequena. No entanto, ao conhecer o trabalho de um professor na educ. infantil com uma turma de 2º período mudei completamente de opinião, tal professor era um verdadeiro mestre, sabia lidar com seus alunos, detinha de um respeito por todos da escola e comunidade e exercia sua função conforme foi capacitado. Hoje acredito que o trabalho docente seja ele com crianças, adolescentes ou adultos é adequado àquele que possui conhecimento para exercer essa função árdua, seja ele mulher ou homem. Hoje vejo que o importante é o profissional ser capacitado e devidamente instruído sem essa de haver distinção pelo fato de ser homem ou mulher, pois, nas universidades onde ocorre essa formação de docente não há distinção e porque haver isso no mercado de trabalho onde há espaço pros profissionais atuarem sem essa do mais adequado ser um homem ou mulher. O mais adequado deve ser sempre o mais capacitado profissionalmente. (Aluna egressa ”D”)

Porque independe de sexo ou gênero para Educar. (Aluna egressa “E”)

O que importa é o amor e dedicação à profissão escolhida. (Aluna egressa “F”)

A nossa formação nos possibilita compreender que o trabalho docente é uma profissão e que deve não haver distinção entre os sexos. E como cidadã, Pedagoga e

Pesquisadora tenho o interesse de reforçar a importância de trabalharmos contra esse preconceito de ver a Pedagogia só para mulheres. (Aluna egressa “G”)

O trabalho com crianças e adultos é uma profissão, sendo assim pode ser praticado por qualquer profissional devidamente “qualificado”, independentemente do sexo. (Aluna egressa “H”)

A docência pode ser realizada por qualquer profissional desde que bem preparado para tal ofício. (Aluno egresso “I”)

Independente do sexo, o ofício da docência pode ser realizada por qualquer pessoa. A pessoa “se constrói professor” indiferente do gênero. (Aluno egresso “J”)

As experiências vividas no cotidiano escolar é que possibilita com que tanto homens como mulheres escolherem uma modalidade de ensino optando por trabalhar com crianças e jovens ou não. (Aluno egresso “M”)

Nestes depoimentos foi possível averiguar que o trabalho docente direcionado ao público constituído por crianças e adolescente, é adequado tanto ao homem quanto a mulher, considerando que a competência, as capacidades intelectuais, a qualificação e compromisso para o exercício da docência são habilidades adquiridas independente do sexo, portanto essenciais para o exercício da prática docente. Se partirmos do princípio de que “todos tem direito a educação”, não restringindo para este ofício apenas a mulher ou o homem. Porém torna-se indispensável para o exercício da docência profissionais bem-preparados/os.

Entretanto, é importante mencionar que embora a maioria das/os sujeitas/os compreenda a educação da criança pequena como um espaço que compete tanto ao homem quanto a mulher, cabendo a esta/es a formação da criança pequena, a nossa realidade é contraditória em função de fatos históricos, pois no Brasil, no início de séc. XX, predominou uma visão maternal da docência, voltada para o público infantil, segundo Lima (2008), e que em conformidade com a Constituição Federal/88, à educação infantil era rotulada a necessidade de “amor, abnegação e a delicadeza” portanto, vinculando esta atividade a figura feminina.

Neste sentido, Louro (1997) apud Lima (2008 p.107), justifica a presença da mulher em massa neste espaço acadêmico como um processo histórico de atuação da mesma, tendo em vista que no Piauí, o processo de feminização do magistério deu-se em função do discurso elaborado do então governo da Província do Piauí - Davi Caldas - em defesa das escolas mistas, elegendo “a mulher como professora por excelência”. Neste âmbito, Lima (2008) baseada nos estudos de Bandinter (1985) ao analisar a maternalização da mulher em meados dos séculos XIX e XX nos traz a seguinte contribuição:

Nenhuma outra pessoa mais que a mãe pode pretender o título de educadora, conceito feminino por excelência. É o “instinto materno”, chamado por outros de “gênio materno”, que guia infalivelmente as mulheres em sua tarefa de educar e lhes inspira essas preocupações salutares de que cercam as crianças. É ele que provoca na mãe

uma dedicação, uma paciência e um amor sem limites, condições necessárias e suficientes a uma boa pedagogia moral. (LIMA, 2008, p.125)

É neste sentido que a autora tenta nos explicar o conceito de maternidade dentro do universo escolar, assim a mesma busca enfatizar a condição natural que historicamente foi atribuída à mulher no lar e dentro da escola no exercício da docência.

Porém, vale enfatizar que o discurso elaborado pelo governo da Província do Piauí defendendo a mulher no magistério tinha como objetivo a redução de gastos desta forma, justificando os baixos salários a partir de então, os homens começaram a ocupar postos superiores na hierarquia. Portanto podemos considerar que a condição financeira é um dos fatores que levam ou não homens e mulheres a ingressarem na docência. A declaração abaixo retrata esta posição:

Na verdade, minha maior motivação foi a necessidade de possuir um curso superior para poder ser promovido profissionalmente no trabalho. (Aluno egresso “L”).

(...) já tinha tentado outras áreas, sem êxito. Daí escolhi Pedagogia não para ser professora, mas para ter um curso superior e fazer concurso para outras áreas, pois a Pedagogia é uma área de conhecimentos amplos. Porém, hoje sou professora, porque passei em um concurso público, com um vencimento um pouco maior do que eu tinha, mas não me arrependi. (Aluna egressa “C”).

É interessante destacar nas posturas acima, esta/e embora não tenham ingressado no Curso de Pedagogia com o intuito de atuar na educação, sentiram-se motivadas/os pela condição financeira, um visando a promoção que conseqüentemente, iria aumentar sua renda e a outra, conseguindo alcançar seus objetivos estipulados ao ingressar no Curso de Pedagogia, mediante a aprovação em um concurso público.

Porém, nem sempre a questão financeira é suficiente para homens e mulheres se sentirem motivados/as a ingressarem ou até mesmo permanecerem na docência, consequência esta sendo revelada nas seguintes falas:

A profissão docente ao longo do tempo é desvalorizada e hoje essa situação se agrava devido a busca constante por melhores condições de vida, apesar das péssimas condições de trabalho, desvalorização, desmotivação é gratificante ser professor. (Aluno egresso “M”)

A figura docente tem sofrido com as grandes dificuldades e a desvalorização por parte, sobre tudo do poder público. A falta de valorização salarial favorece que a figura do docente seja ainda mais desprezada e que não seja atrativo para que novas pessoas queiram se inserir no campo docente. (Aluna egressa “A”)

Nesses depoimentos, é notório que a maior desmotivação destes profissionais que atuam na docência, decorre da falta de reconhecimento por parte da sociedade e do poder público

consequentemente dá - se a desvalorização salarial, induzindo muitos recém-formados à buscar outras áreas com maior “prestígio social”.

Porém este descaso para com a educação e em especial aos Pedagogos/as, não é recente tendo em vista que desde séculos atrás a figura do/a Professor/a além de ser mal remunerado não tinha o prestígio social reconhecido ao pedagogo sendo este o instrutor físico na educação ateniense. (Aranha, 2006).

Mas, conforme esta pesquisa realizada, apesar das desvantagens salariais, no geral, mulheres e homens acreditam na educação realizando o trabalho docente com muito entusiasmo, assim é que Lima (2008, p.127), enfatiza que estas/es devem ser reconhecidas/os como profissionais competentes independente do sexo.

Vejamos, portanto alguns dos relatos que confirmam as motivações e entusiasmo destas/es sujeitas/os abordadas/os ao ingressarem no Curso de Pedagogia.

Acredito que desde criança trago fortes traços que me induzirão a estudar Pedagogia. Sempre brinquei de ser professora e ao ingressar no ensino médio já havia decidido que iria cursar algo ligado à educação. (Aluna egressa “D”)

A paixão pelo ato de educar. (Aluna egressa “E”)

Sempre tive interesse em mudar a Educação pois, acredito que a base do cidadão se constitui diante de uma ótima Educação(...) (Aluna egressa “G”)

O desejo de contribuir para a Educação, sempre quis, nunca me vi fazendo outra coisa. (Aluno egresso “I”)

Nos relatos acima percebemos uma ênfase dos sujeitos à questão da identificação pessoal com a educação, mostrando-se por opção própria, interessadas/os em contribuir com a formação daqueles que precisem de auxílio pedagógico, estando estes enriquecendo o pessoal e o profissional. Realizando, portanto, seu trabalho com maior reconhecimento social.

Porém, segundo Cerisara (2002) apud Lima (2008 p. 131), a atividade docente vem sofrendo um processo de “desprofissionalização e desvalorização” em detrimento do intenso número de mulheres que optaram pela atividade docente em função da identificação com esta atividade, bem como das atribuições femininas enraizadas ao trabalho docente, em especial a educação infantil. É nesse contexto de desvalorização do trabalho docente que se justifica a migração de homens deste campo de atuação profissional para outros campos profissionais.

Ainda no que se refere às motivações para a escolha do Curso de Pedagogia, foi possível constatar por meio de questionários que algumas vezes a identificação com a docência aconteceram durante o processo de formação enquanto estudantes e outras vezes na vivência prática. Vejamos:

Influência da família (mãe). No entanto foi a melhor influência que já tive, pois gosto bastante do meu curso de graduação e objeto de estudo educação. (Aluno egresso “J”)

Quando fiz vestibular optei por Pedagogia apenas com o intuito de passar no vestibular, mas com o tempo passei a me identificar com o curso e gostei muito de ter feito esta opção. (Aluno egresso “M”)

Vontade própria mesmo, não fui influenciada por ninguém, apenas acreditei que me identificava com o curso e hoje percebo que realmente fiz a escolha certa, mesmo na época da escolha estando fundamentada no “achismo”(Aluna egressa “B”)

Nos trechos coletados acima foi possível averiguar que a docência a priori não era pretensão desse grupo, porém ao ingressarem no trabalho sentiram motivados e certos de suas escolhas fundamentadas em incertezas.

Com base nas pesquisas realizadas acerca do tema abordado neste item, averiguamos que desde os primórdios a docência vem sendo rotulada como uma profissão para mulheres, no entanto este estereótipo por parte da sociedade em relação ao Curso de Pedagogia, talvez venha afastando o público masculino da docência, tendo em vista que vivemos em uma sociedade extremamente machista.

3 GÊNERO E DOCÊNCIA: PROBLEMAS E ENFRENTAMENTOS

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismo de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, as formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas.

Guacira Louro

Nesta sessão trataremos da análise das relações de gênero a partir dos problemas vivenciadas pelos sujeitos abordados, assim como as possíveis soluções de lidar com as questões de gênero em diferentes espaços sociais.

3.1 RELAÇÕES DE GÊNERO: CONFLITOS E ENFRENTAMENTOS

Infelizmente, a cultura brasileira traz fortes traços no que se refere à chamada feminilidade ou masculinidade estereotipando as atividades e profissões quanto às relações sociais de gênero.

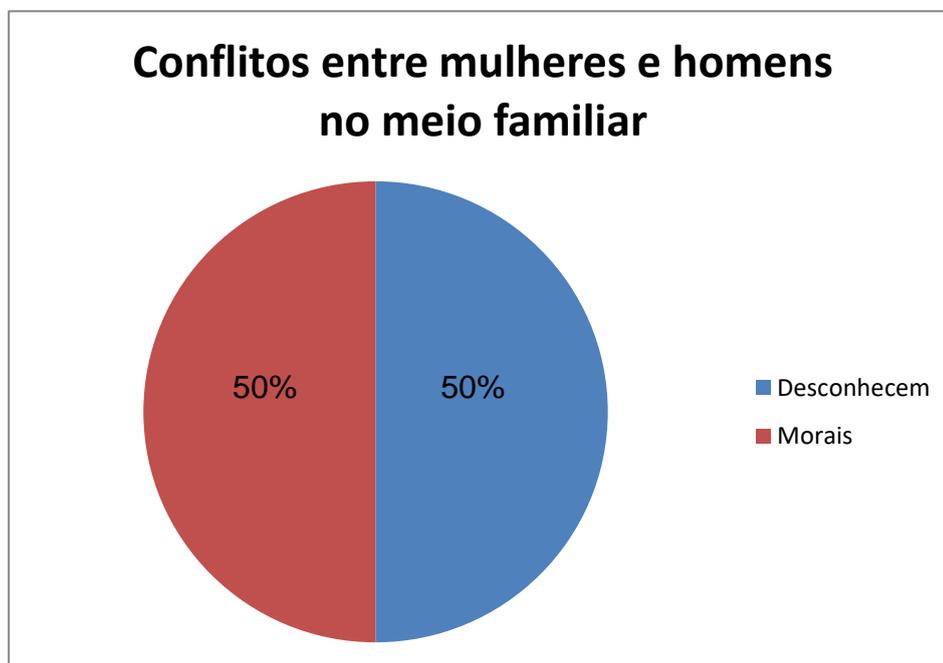
O núcleo essencial da definição baseia - se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma primeira forma de significar relações de poder. (OAKLEY apud BRASIL, 2009, p.19)

Em nossa sociedade, o reforço das diferenças entre o homem e a mulher dá-se na escola, na família, na profissão e principalmente pela falta de políticas públicas educacionais direcionadas a igualdade de gênero. Embora a discussão no que se refere a igualdade entre homens e mulheres esteja nas entre linhas da Constituição Federal de 1988 no Art. 3º,IV, quando defende o “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Assim, achamos importante tentar identificar alguns conflitos vividos por mulheres e homens em uma sociedade contemporânea ocorridos no meio familiar, no trabalho docente e em outros espaços, partindo da seguinte pergunta: que problemas-conflitos, relativos à questão de gênero, você conhece ou viveu nesses espaços?

Metade das/os sujeitos abordadas/os afirmou que não conhecem, nem viveram ou não se lembram de nenhuma situação vivenciada desta natureza. Enquanto a outra metade afirmou que os conflitos familiares são de natureza moral em função do padrão social que tendem a diferenciar e dividir homens e mulheres, em uma concepção extremamente machista. Vejamos no gráfico:

GRÁFICO 01:RELAÇÕES DE CONFLITO NO AMBIENTE FAMILIAR



Fonte: Autoria própria (2013).

Observamos que entre mulheres e homens os problemas de conflitos decorrem de valores históricos, sofrendo com as influências sociais e culturais subordinando à mulher a figura masculina. Os relatos a seguir apontam para esses conflitos:

Os conflitos mais são os de que homens devem fazer coisas de homens e mulheres coisas de mulheres. Homem se forma em Engenharia, Medicina; Mulher em Professora, Enfermeira, etc. (Aluno egresso “L”)

Sempre tive uma liberdade maior para sair para festas, ou lugares terceiros com meus amigos em relação à minha irmã. Meus pais acreditam que “menina mulher” deve ficar em casa. (Aluno egresso “J”)

Conflitos relativos as questões morais, onde os homens possuem determinadas liberdades que são negadas as mulheres, pois, estas devem se adequar a certos padrões sociais. (Aluna egressa “H”)

Com base nestes relatos, compreendermos que o processo educacional destas/es continua agregando valores conservadores se destacando uma educação diferenciada entre mulheres e homens.

Segundo Machado (1993) apud Louro (2010, p.40), é importante que mulheres e homens percebam que “a relação de poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também produz e incita”. Portanto, induzindo estas/estes a repensarem o comportamento em relações às diferenças observadas e vivenciadas do outro, tornando-se mais produtivas/os. Embora compreenda que esta produção esteja relacionada à competitividade (o poder) entre estas/es.

No que se refere aos conflitos no trabalho docente, obtivemos as seguintes respostas:

No Ensino Fundamental e Médio os homens se consideram superior as mulheres(Aluna egressa “F”)

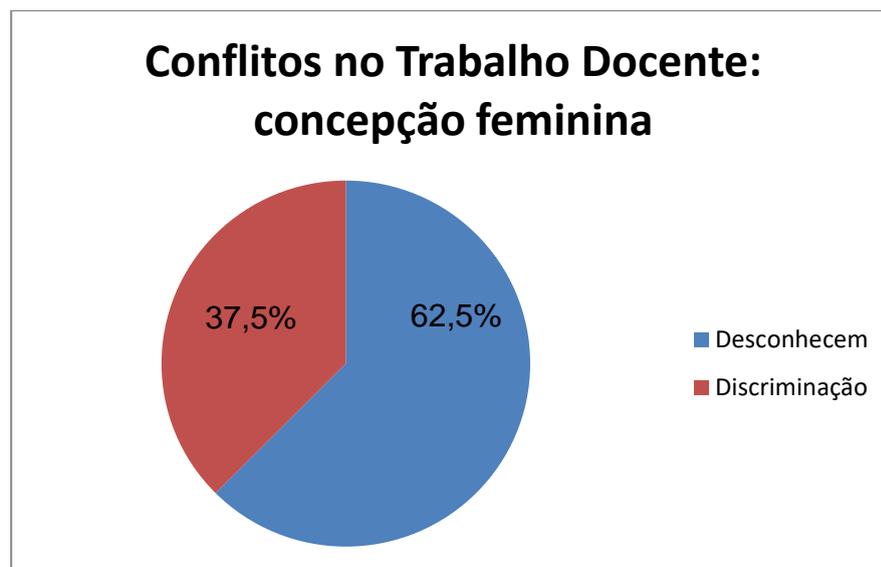
Existe um certo preconceito com os homens na Pedagogia quando diz respeito a docência nos anos iniciais e educação infantil. (...) em rodas de amigos, já me perguntaram o que eu, como homem, fazia em um Curso de Pedagogia.(...) (Aluno egresso “J”)

Já dei aula para crianças de cinco e seis anos e no começo os pais chegavam e achavam estranho um professor homem na sala, mas com o tempo eles se acostumaram e até gostaram do meu trabalho com as crianças. (Aluno egresso “M”)

Ainda há uma discriminação entre o trabalho masculino e o feminino em sala de aula. Pois ainda perdura a concepção de que a docência das séries iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada por mulheres. (Aluno egresso “L”)

Assim, utilizamos o gráfico 02 para uma melhor visualização destes dados:

GRÁFICO 02: CONFLITOS NO TRABALHO DOCENTE: CONCEPÇÃO FEMININA

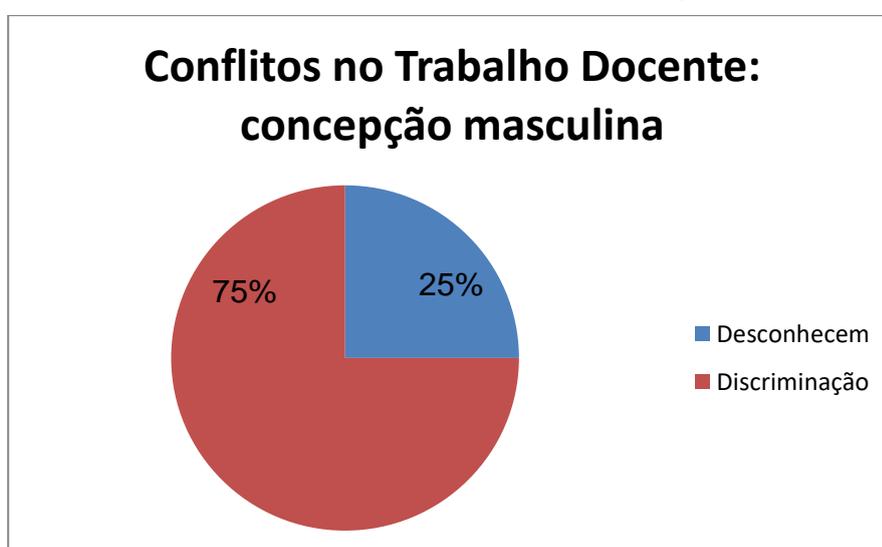


Fonte: Autoria própria (2013).

Dentre as mulheres 05 afirmaram que desconhecem qualquer situação. Enquanto as demais responderam que, se sentem incomodadas com o ar de superioridade dos docentes licenciados para atuarem no ensino fundamental maior e ensino médio, quando se referem a docente da educação infantil com descaso e banalidade, acreditando serem mais competentes.

Dentre os homens, apenas 01 afirmou que nunca vivenciou nenhum tipo de conflito no que se refere a questão de gênero. Enquanto os demais relatam sobre a forte pressão sofrida por parte da sociedade quanto à presença masculina na educação infantil e fundamental menor, sobretudo quanto à rejeição parte dos pais. Vejamos no gráfico 03:

GRÁFICO 03: CONFLITOS NO TRABALHO DOCENTE: CONCEPÇÃO MASCULINA



Fonte: Autoria própria (2013).

Com relação aos conflitos no trabalho docente, é notório que a discriminação sofrida pelas/os sujeitas/os abordados decorrem em função dos estereótipos assimilados pela sociedade no que se refere à profissão docente, “com um perfil confuso, de afirmação e auto-afirmação”. (ABREU 2005, p.52)

Porém, a aceitação por parte da sociedade deste/as nesta modalidade de ensino só é plausível a partir do momento em que a/o docente se mostram capacitados e competentes para o exercício da docência,

É notório nessa discussão acerca da atividade docente entre homens e mulheres que a mesma perdura em função de falsas ideias semeadas pela sociedade, há séculos atrás associando à mulher a atividade do cuidar da criança pequena pelo instinto maternal, segundo Lima (2008), esta não passa de uma condição humana, podendo ser realizada em condições de igualdade tanto pelo Homem quanto pela Mulher.

Constantemente lemos em revistas como Educação, Cadernos Temáticos de Formação, jornais, artigos, e outras fontes que a relação entre homens e mulheres dá-se muitas vezes pelo processo de submissão da figura feminina ostentando no universo masculino em um contexto machista. Embora, o conceito de gênero como preocupação social e política vem sendo melhor estudado e interpretado desde a década de 60, ainda estamos a mercê de atitudes extremamente machista vivenciadas por homens e mulheres. Essas considerações se aproximam dos seguintes relatos:

Nestes espaços há sempre conflito, pois há sempre um gênero que quer se sobressair em meio a discussão. (Aluna egressa “D”)

O machismo é algo presente nos mais diversos espaços e penso que a melhor maneira de lidar com isso é mostrar competência no que faz. (Aluna egressa “F”)

No bairro que moro tem um adolescente que desde menino, tinha traços de homossexual, e na escola sofreu com comentários dos colegas por conta de seu jeito de ser, mas isso não o afetou em nada, pois é muito inteligente e hoje é universitário. (Aluna egressa “C”)

Sou gay e por mais que no meu convívio tenha pessoas que aceitem com naturalidade sempre tem pessoas que riem, fazendo chacota ou querem humilhar só por ser diferente. (Aluno egresso “M”)

Porém, é necessário que a sociedade entenda que o significado de gênero vai além do sexo, masculino/feminino, tendo em vista que não será o sexo o mediador do saber, das ideias e valores e sim a competência de cada indivíduo, seja este homem ou mulher. Desta forma, é essencial que a sociedade comece a refletir sobre a atuação da mulher e do homem em suas diversas ocupações. E assim não carregamos conosco traços de momentos históricos datados

de séculos passados. Pois, o que hoje recebe o nome de preconceito sexista antes era norma da sociedade.

No que se referem aos conflitos de gênero, constatamos que estes foram amenizados por meio do diálogo em busca da conscientização e do respeito entre homens e mulheres. Em relação ao trabalho docente, se faz necessário mencionar que as figuras feminina e masculina se fazem importantes no sentido de contribuir com a formação de crianças pequenas e adolescentes, sendo estes capazes de desenvolver as mesmas tarefas docentes com responsabilidade e competência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse estudo foi investigar as motivações que nortearam homens e mulheres a buscarem uma qualificação de nível superior no Curso de Pedagogia da UFPI. Portanto, foi com este objetivo que procuramos conhecer as relações de gênero entre mulheres e homens a partir da educação familiar.

De acordo com as respostas coletadas verificamos que: o processo de educação familiar voltada para homens e mulheres se baseia em um modelo de sociedade machista onde cabe aos homens às atividades não domésticas, visando à sustentabilidade da família e às mulheres são atribuídas as atividades domésticas, embora tenha em muitas vezes, outras ocupações fora de casa, é a mulher a responsável pela ordem do lar. Porém, todas/os as/os sujeitas/os compreendem as mudanças que vem ocorrendo no que se refere à política de gênero.

Com base no exposto ao longo deste trabalho, identificamos algumas motivações que nortearam as mulheres desta pesquisa a ingressarem na Docência como, o interesse pela educação e o incentivo familiar. Quanto aos homens, cada um “a priori” tinha uma motivação específica como: a necessidade de ter um curso superior, a vontade de passar no vestibular, o interesse pela educação e a motivação familiar. Porém ao conhecerem o curso, o sentimento de prazer pela educação foi despertando, e destes apenas um concluiu o curso sem mudar o foco inicial. Nas entrelinhas, todas/os as/os participantes acreditam no trabalho docente, referindo a esta prática como algo gratificante, laboriosa e significativa.

Enfim, o desenvolvimento desse estudo representou uma oportunidade de crescimento para o nosso processo formativo, nos permitindo a refletir sobre as relações de gênero em diferentes situações. Portanto, esperamos contribuir com as discussões sobre as relações de gênero.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **Educação e gênero: homens no magistério primário de Teresina(PI): 1960 a 2000.** Teresina: 2003.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** – 3.ed.- São Paulo: Moderna, 2006.
- BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para submissão.** tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 1983.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em: www2.camara.leg.br em 15.03.13 as 19h
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. **4º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero: Redações e artigos científicos vencedores.** 4ª Ed. Brasília. 2009.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa.** 4ª Ed. rev. Ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996
- GHIRALDELLI Jr, Paulo. **O que é pedagogia.** 6ª Ed. Editora brasiliense. São Paulo. 1991.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social-** 5.ed.- São Paulo: Atlas, 2007.
- LIMA, Carmen Lúcia de Sousa. **Fazeres de gênero e fazeres pedagógicos: como se entrecruzam na educação infantil.** Teresina: 2008
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós - estruturalista.** 11ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ROSEMBERG, Fúlvia. PINTO, Regina P. NEGRÃO, Esmeralda V. **A educação da mulher no Brasil.** São Paulo: Global, 1982.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. GAMBOA, Silvio Sarchez. **Pesquisa educacional: quantidade - qualidade.** São Paulo: Cortez, 1995
- SILVEIRA, Maria Lúcia da. GODINHO, Tatau. **Educar para a igualdade: Gênero e Educação Escolar.** Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2004.