



**III CONEPE-CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO
& PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES**

ANAIS

2019

Organização:

Rosilene Félix Mamedes

Hermano de França Rodrigues



III CONEPI

CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS
INTERDISCIPLINARES

Ficha catalográfica:

MAMEDES, Rosilene Felix; RODRIGUES, Hermano de França (Org.) **Anais do III Congresso nacional de educação e Práticas Interdisciplinares**. ISBN 878-85-8043-782-9. 1. ed. 1ª Errata. Editora Sal da Terra. João Pessoa, 2019.



ERRATA

A errata está sendo inserida nos Anais de 2019 a fim de publicar trabalhos apresentados no III CONEPI, que foi realizado em junho de 2019, e, que por algum motivo, não entrou na primeira versão que lançamos em janeiro de 2020.

Dessa forma, demos um prazo com os anais publicados para consulta pública, para posterior lançamento dos anais definitivo.

A organização agradece a todos os congressistas que fizeram o III CONEPI.



SUMÁRIO

VIOÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: AVANÇOS LEGAIS NO BRASIL	5
CURSO BÁSICO DE LIBRAS: INTERAÇÃO DO ALUNO SURDO E OUVINTE EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE	21
EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	32
INTERDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO INTEGRADO COMO PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	48
GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS PELOS EDUCADORES NO ENSINO- APREDIZAGEM DE EDUCANDOS	59
A LIBRAS COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO	69
REANIME: UM SIMULADOR BASEADO EM REALIDADE VIRTUAL PARA AUXILIAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	81
O ENCCEJA E O LUGAR DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO EXAME ¹	92
A LEITURA ENQUANTO ATRIBUIDORA DE SENTIDOS: COMO SE DÃO AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO? ¹	106
EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EJA.....	124
A ASCENSÃO SOCIAL DE MULHERES NEGRAS E PERIFÉRICAS:A COMPREENSÃO ATRAVÉS DA LINGUAGEM NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR.....	141
A CORRELAÇÃO ENTRE A MEMÓRIA DE TRABALHO E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSAMENTO DA LEITURA EM CRIANÇAS NO NÍVEL PRÉ-SILÁBICO.....	157
O PROCESSO DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM AUTISMO E A EFETIVAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZADO ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO NA ESCOLA REGULAR DE ENSINO, NO 1º ANO, NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA.....	166
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS SALAS MULTISSERIADAS: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DE ITAIPU-PB	175
DE “REPENTE” VIROU CORDEL: ENSINANDO E APRENDENDO HISTÓRIA A PARTIR DA LITERATURA DE CORDEL	184
Sessão Pôster	189
SIMULAÇÃO A PARTIR DA REALIDADE VIRTUAL: Uma Ferramenta de.....	190

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: AVANÇOS LEGAIS NO BRASIL

Magdeliny Lima de Albuquerque

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende analisar um fenômeno silencioso existente na sociedade, sem distinção de classe social, cor, raça ou gênero, ao qual está implicado ao contexto familiar, A Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes, que é tida como sendo toda ação ou omissão que cause prejuízo ao bem-estar, à integridade física, psíquica, moral, à liberdade e ao direito de pleno desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Inicialmente, faz-se necessário contextualizar o tema, no que tangue ao conceito de família e à violência doméstica contra crianças e adolescentes.

A família é uma instituição revestida de grande importância no que se refere ao desenvolvimento psicoemocional de crianças e adolescentes. Para muitos autores é na família que acontece à primeira socialização do indivíduo, sendo suas organizações e relações definida sócio histórico e culturalmente.

A família não é apenas uma instituição particular, isto é, um bem privado, mas configura um espaço público, no qual são vividos valores e praticas comuns de inegável significado social. É um espaço de desenvolvimento de personalidades e experiências, de experimentações de amor e ódio, portanto de afeto com o outro, na realidade um protótipo de um espaço maior - o social.

Diante dessas concepções acerca da instituição familiar é difícil concebê-la como possível cenário da violência contra crianças e adolescentes, a violência doméstica, Os maus tratos infanto-junvenis nesse aspecto, se afiguram como uma automutilação, uma afronte aos direitos fundamentais daqueles que por hora necessitam de total apoio, dos cuidados básicos para seu pleno desenvolvimento.

Ao ferir uma criança ou um adolescente, seja através de pancadas, de palavras, da negação dos cuidados essenciais, a família está se autodestraindo e promovendo uma barbárie com sequelas catastróficas para sociedade.

O objetivo da presente pesquisa é a Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes, portanto cabe situa-la no espectro da família; mas especificamente no



tocante as causas e consequências dessa violência para o desenvolvimento infanto-juvenil.

A violência doméstica ou intrafamiliar contra crianças e adolescentes, ocorre no ambiente que tem por fundamento a proteção integral dos interesses da criança e do adolescente, ou seja, o ambiente familiar. Muitas vezes camuflada em discursos de punição e disciplina, a violência doméstica contra menores é um fenômeno que se desenvolve em diferentes âmbitos: social, político e econômico.

Segundo Vecina *et al* (2002) a violência doméstica pode ser entendida como sendo uma conduta de abuso e poder, muitas vezes invisível e/ou encoberta, que envolve situações de força e tensão, assimetria e desigualdade, danosa para constituição do indivíduo e para sociedade como um todo.

Sendo assim, a violência doméstica contra crianças e adolescentes viola a Declaração Universal dos Direitos do Homem, um dos mais importantes diplomas positivados de proteção à dignidade da pessoa humana, tão bem assegurada na Constituição Federal Brasileira de 1988. Dessa forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente, pela lei federal nº 8.069/1990 ratifica a obrigação da família, do Estado e da sociedade como um todo em respeitar, zelar, cuidar e proteger de forma integral as crianças e os adolescentes.

Portanto, a violência doméstica contra crianças e adolescentes, contrariam os dispositivos legais da Carta Magna e do Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo passível de sanções civis e criminais.

Diante do tema abordado, formula-se o seguinte problema: Quais os avanços jurídicos frente à Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes no Brasil. A justificativa para realização desse estudo consiste no fato de que à Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes é um fenômeno frequente na sociedade, no âmbito dos conflitos familiares, necessitando da intervenção do Estado através do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como de leis e sanções no código civil e no código penal brasileiro. Este tema desperta a atenção do Estado, da sociedade e do poder judiciário, por ser uma prática denunciada e vivenciada por muitas crianças e adolescentes de forma recorrente. Embora esse seja um tema antigo, as disposições legais/jurídicas sobre ele é bastante recente. A prática mostra que sua ocorrência é antiga e seus efeitos devastadores. Sendo assim, necessário o conhecimento da violência no âmbito familiar, suas possíveis causas e consequências para o desenvolvimento infanto-juvenil, para que



a sociedade, o Estado e o poder jurídico lance ferramentas de combate e intervenção diante dos casos e autores implicados nessa violência a fim de que seja abordado de forma humana e eficaz, contribuindo com a sociedade na solução desse conflito.

O PAPEL DA FAMÍLIA, DO ESTADO E DA SOCIEDADE NO DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO

A família é a instituição social e jurídica tida como responsável pelo bem estar de seus membros, oferecendo-lhes condições para o crescimento e desenvolvimento, especialmente das crianças e adolescentes. A família é a mais importante base de formação da sociedade, ao passo, que evolui juntamente com esta.

Pereira (1997) refere que a família não é um grupo natural, mas sim um grupo derivado de uma cultura específica, sendo seu papel principal transmissão sociocultural. Define que Ela é antes uma estruturação psíquica, onde cada um dos seus membros ocupa um lugar, uma função. Dessa forma pode-se considerar a instituição familiar como constitutiva do sujeito, lugar de marcas e desejos, de símbolos e realidades.

Pode-se considerar que a família possui o papel de prover o necessário para segurança física, emocional e moral das crianças e adolescentes, possuindo também grande responsabilidade na socialização desses sujeitos.

Aries (1981, p 194) salienta que “a família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas”. Assim é possível pensar a família como lugar de estruturação psíquica, de realizações de desejos, de constituição do sujeito.

Colaborando com o pensamento de Aries (1981), Trindade *apud* Meirelles (2012) refere que deixando a família de ser concebida estritamente como núcleo econômico e reprodutivo (entidade de produção), e avançando para uma dimensão socioafetiva (como expressão de uma unidade de afeto), surgem, naturalmente, novas representações sociais, novos arranjos familiares, isto é, as entidades familiares tornam-se plurais, já que existem em razão do sentimento de afeto dos membros que a constituem.

Segundo DeMause (1982) a relação entre pais e filhos mudou ao longo da história. Para o autor existem seis modos de relação entre pais e filhos, a destacar:

- o infanticídio, da Antiguidade ao sec. IV período de intensos assassinatos de

crianças e consequentemente desprezo por elas;

- o abandono, do sec. IV ao XIII, momento em que os filhos ou eram abandonados fisicamente, ou eram deixados com amas-de-leite ou deixados em mosteiros e conventos, ou eram desamparados em suas próprias casas pela total ausência de afeto;

- a ambivalência, do sec. XIV ao XVII, tempo no qual, embora as crianças tenham sido autorizadas a ingressarem na vida emocional dos seus pais, ainda eram vistas como um objeto a ser moldado, legitimando assim, atitudes como o espancamento;

- a intrusão ou intromissão, iniciada no sec. XVIII, nesse período, os pais começaram a interferir no cuidado dos filhos, punindo as crianças com menos violência física e mais com ameaças e imposição de culpa, começando a compreender e simpatizar com elas;

- a socialização, do sec. XIX a meados do sec. XX, e mantida por muitos até os dias atuais, onde os pais veem a criança e o adolescente como alguém a ser treinado, guiado e ensinado a obedecer e a comportar-se.

Diante dos estudos realizados por DeMause (1982) pode-se verificar que a relação familiar entre pais e filhos foi permeada por situações de descaso, poder e autoridade, podendo ser vista até os dias de hoje, como acrescenta o autor, a existência de maus tratos as crianças pode ser explicada pela diferença de ritmos que as famílias evoluem, ou continuam presos a modos reproduzidos em períodos anteriores. Ou seja, ainda hoje nos deparamos com famílias que acreditam ser as crianças e os adolescentes objetos de poder/posse, sem levar em consideração suas individualidades, seus direitos de cidadãos.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 enfatiza que a família, base da sociedade merece especial proteção do Estado, mas não definiu o que vem a ser família, nem que tipo de família vai proteger. Então, entende-se o conceito de família como não restrito ao modelo convencional, de ser aquele que está incutido na sociedade, qual seja homem e mulher unidos pelo matrimônio e com os filhos, mas toda relação de afeto onde seus integrantes estão unidos pelo amor e solidariedade mútua. A mutação do conceito de família veio das transformações sociais pelas quais passaram as famílias.

De acordo com Zagury (1991, p. 11) “a orientação dos filhos é papel que compete aos pais, sem retirar-lhe a condição de igualdade, em direitos e deveres, como

seres em desenvolvimento”.

No entanto muitas vezes idealizamos a família como reduto só de amor, essa idealização se quebra quando observamos e nos deparamos com a violência intrafamiliar, seja essa física, moral ou psíquica. Acrescenta Groeninga (2004, p260), “a função da família está mais além do amor- está em possibilitar as vivências afetivas de forma segura, balizando amor e agressividade”.

Como observado, hoje não se busca na família apenas a ligação de laços biológicos, mas procura-se dar valor aos laços afetivos envolvidos na relação familiar, caracterizando-a assim como uma importante instituição para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Prado (1985) aborda que apesar das mudanças e conflitos a família é a única em seu papel determinante no desenvolvimento da sociabilidade, afetividade, responsabilidade dos indivíduos em especial na infância e adolescência. A família nesse sentido, não é só um tecido fundamental de relações, mas, um conjunto de papéis definidos, que devem ser trabalhados como forma de um crescimento, não só dentro do âmbito familiar particular, mas, dentro da convivência social dos indivíduos.

Colaborando com a ideia defendida pela autora acima citada, Moore (1996), enfoca a família como estrutura básica da vida, cuja função é proporcionar abrigo, orientação, educação, amor, segurança física e emocional a seus filhos.

Como se vê mudam-se paradigmas; mas a família é sempre palco de realização de seus integrantes, sede de manifestações de afeto, no qual são protagonista o amor e o ódio, o reconhecimento e as frustrações, a afetividade e a agressividade, portanto instituição geradora também de efeitos jurídicos civis e penais.

O artigo 227 da Constituição Federal Brasileira dispõe que, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação. Ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Para tanto é dever da família, da sociedade e do Estado zelar pelo bem-estar físico, psíquico e social da criança e do adolescente, garantindo seus direitos e visando contribuir para sua formação enquanto cidadão.

FALANDO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Para muitos autores a família constitui um espaço de amor e afeto, onde se exercitam as interações saudáveis, buscando o desenvolvimento do potencial humano. Entretanto, quando é a geradora da agressão, a família se constitui em um ambiente de risco à integridade física, moral e psicológica de seus membros. Às famílias denunciadas por agressão é lançado um olhar de intervenção e culpabilidade, um olhar de investigação, de negação de sua função.

Para Schreiber e Manguiera (2014, p95) “a pratica de maus tratos familiar, por sua vez, constitui abuso do dever de educar, em franca violação ao direito à proteção integral das crianças e adolescentes”.

No Brasil e no mundo, independente de cultura, classe social, raça, sexo ou religião, crianças e adolescentes são vitimas cotidianamente da violência, inclusive da violência domestica ou intrafamiliar.

Além das crianças e adolescentes, a violência domestica afeta toda à sociedade, retratando o desrespeito contra a dignidade da pessoa humana, contrariando os preceitos da constituição brasileira e prejudicando o pleno desenvolvimento desses frágeis seres.

A violência familiar contra crianças e adolescentes pode ser entendida como uma das formas mais cruéis de violência, especialmente quando se considera que a família deveria representar um ambiente de segurança para seus membros.

De acordo com alguns autores, apesar de ser um fenômeno que ocorre desde a Antiguidade, a violência domestica, em especial aquela dirigida à criança e ao adolescente, passou a ser mais discutida no meio científico a partir da década de 80, desde então, o conhecimento sobre essa de violência vem sendo ampliado e sua gravidade reconhecida.

Segundo Roque et al (2002), a violência intrafamiliar é uma das varias modalidades de expressão de violência contra crianças e adolescentes, sendo que as raízes desse fenômeno estão associados ao contexto histórico, social cultural e político em que se insere e não pode ser compreendido somente como uma questão decorrente de conflitos interpessoais entre pais e filhos.

Para Neumam (2000) a violência domestica contra crianças e adolescentes é um fenômeno de difícil definição, tendo em vista que está embasada em diversas conceituações nas múltiplas áreas científicas. Ainda salienta o autor que, na área médica, por exemplo, o primeiro estudo realizado foi realizado pelo professor Ambrose

Tardieu (1860), na tentativa de trazer a tona o fenômeno da violência doméstica, não havendo repercussão científica, em função do momento sócio-político vigente. Enfocando que apenas em 1962, nos EUA, através dos doutores Kempe e Silvermann, os quais estudaram e verificaram o fenômeno da violência contra crianças como sendo “Síndrome da Criança Espancada”, baseadas em evidências radiológicas.

De acordo com Azevedo e Guerra (1995) pode-se conceituar violência doméstica contra crianças e adolescentes como todo ato ou omissão praticados por pais, parentes ou responsáveis em relação à criança e/ou adolescentes que sendo capaz de causar à vítima dor ou dano de natureza física, sexual e/ou psíquica implicando, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância.

Dessa forma, a violência doméstica contra crianças e adolescentes tem em sua cena como principais atores a família, que contrariando seu dever de cuidar e proteger, se figura como algoz e carrasca de tantas vítimas.

Azevedo (1990) caracteriza a violência doméstica contra crianças e adolescentes como:

- uma violência interpessoal e intersubjetiva;
- um abuso de poder disciplinar e coercitivos dos pais ou responsáveis;
- um processo de completa objetização da vítima, reduzindo-a objetos de maus-tratos;
- uma forma de violação essencial da criança e do adolescente enquanto pessoas e, portanto, uma negação de valores humanos fundamentais como a vida, a liberdade e a segurança.

Diante da diversidade de característica da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, podemos compreender quanto injusto é esse fenômeno porque ele nega o direito à dignidade humana ainda na sua essência, a infância e a adolescência.

Caminha (1998, p.45) refere “à violência intrafamiliar como um problema de saúde pública, aduzindo que o perigo para as crianças, na maior parte do mundo, ainda mora dentro de casa”. Para tal concepção podemos dizer que os maus-tratos, vivenciados por crianças e adolescentes no âmbito familiar se configura por movimentos repetitivos e intencionais, geralmente praticados por alguém da família (pai, mãe), que se devem ser tratados na esfera social, jurídica e das políticas públicas.

Segundo Azevedo e Guerra (2001) a violência doméstica, então, apresenta-se sob diversas tipificações, como se apreendeu do conceito apresentado anteriormente:

violência física, sexual, psicológica e a negligência. Essas tipificações se fazem necessárias para um maior esclarecimento dessa dinâmica, embora não sejam as únicas formas de violência contra crianças e adolescentes, trataremos mais especificamente delas.

De acordo com Pires e Miyazaki (2005, p44) “definir os diferentes tipos de violência e maus-tratos infanto-juvenis é apenas uma forma didática de compreender o problema, que muitas vezes ocorre de forma dinâmica e simultânea”. Portanto iremos classificar os tipos de violência doméstica visando uma maior compreensão das características desse fenômeno, salientando que nenhum tipo de violência intrafamiliar contra crianças e/ou adolescentes é pura em si, ou seja, geralmente essas violências se misturam e entrelaçam.

- **Violência Física:** É o uso de força física de forma intencional, não-acidental, praticada por pais, responsáveis, familiares ou pessoas próximas da criança ou adolescente, com o objetivo de ferir, danificar ou destruir essa criança ou adolescente, deixando ou não marcas evidentes. (DESLANDES, 1999). Portanto abuso físico corresponde ao uso de força física no relacionamento com crianças ou adolescentes por parte de seus pais ou quem exerce de autoridade no âmbito familiar.

Para Schreiber e Mangueira (2004, p. 119):

a violência física é a forma mais comum de maltrato e a mais facilmente diagnosticável, pois está geralmente associada a uma forma de punição ou disciplina. A agressão física costuma deixar marcas, de acordo com o instrumento utilizado (cintos, fivelas, cordas, correntes, dedos, dentes). A marca é geralmente repetitiva e tende a aumentar a cada investida.

- **Violência Psicológica:** de acordo com Garbarino et al (1988) a violência psicológica consiste em toda forma de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobrança e punição exagerada, isolamento, aterrorização por meio de opressões verbais, indução à prostituição, ao crime e ao uso de drogas, de tal forma que cause danos profundos na estruturação mental das crianças e dos adolescentes.

Abuso psicológico assim é configurado como rejeição, discriminação, depreciação ou desrespeito para com a criança e/ou adolescente. Podendo haver comportamentos como punição, humilhação ou aterrorização com graves agressões verbais e cobranças exageradas.

Segundo Assis (1999), a violência psicológica é um dos tipos de violência dos mais difíceis de ser identificado, pela sutileza e pela falta de materialidade dos atos,

embora tenha impacto negativo profundo sobre o desenvolvimento biopsicossocial da vítima.

Para Oberstein (1985) a forma mais ampla de abuso à criança, é a emocional, porque não somente ocorre com muita frequência, como vem acompanhada sempre de outras formas de abuso a citar: maltrato físico, negligência física e abuso sexual. Ou seja, é uma violência permeada por outras violências.

- Violência Sexual: Deslandes (1999) refere que o abuso sexual é compreendido como qualquer contato sexual, ato ou jogo sexual, envolvendo relações hetero ou homossexuais, em que o agressor esteja em estágio de desenvolvimento psicosexual mais adiantado que a criança ou adolescente, tendo por finalidade estimulá-la sexualmente ou utilizá-la, para obter satisfação sexual. Assim, entende-se a violência sexual como todo ato ou jogo sexual, relação homossexual ou heterossexual entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescentes menor de dezoito anos, tendo por intenção estimular sexualmente a criança ou utilizá-la para obter uma estimulação sobre sua pessoa ou de outras pessoas.

Ramos (2012, p 229) aborda que “dentro de uma sociedade sadia, a violência sexual praticada contra crianças e adolescentes é considerada algo ignóbil, que merece repúdio e mecanismos sérios de proteção a vitima”. Acrescenta Azevedo e Guerra (1988) na ocorrência do abuso sexual, em que há sempre o prazer direto ou indireto do adulto, conseguido pela coerção ou sedução da criança ou do adolescente, esses são sempre vítimas e não poderão ser transformados em réus.

- Negligência ou Abandono - Pires (1998) salienta que a negligência é uma falha dos pais ou responsáveis na assistência e no provimento das necessidades básicas da criança, tais como: saúde, alimentação, respeito, afeto e educação. Outros autores enfocam que a negligência refere-se ausência, recusa ou disseção de cuidados necessários a alguém que deveria receber atenção e cuidados familiares. Acrescentando que o abandono é a uma forma extrema de negligência.

Existem ainda outras formas de violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes:

- Síndrome do Bebê Sacudido - é o termo utilizado para denominar uma forma de violência frequentemente praticada e que não deixa marcas. Envolve sacudir ou chacoalhar fortemente a criança, podendo provocar graves lesões cerebrais, hemorragias oculares, causar atraso no desenvolvimento neuro psicomotor e até levar a morte.



(PIRES; MIYAZAKI, 2005).

- Exploração do trabalho infantil- é o uso de mão-de-obra da criança e do adolescente com menos de 16 anos em qualquer atividade econômica e em situações prejudiciais ao desenvolvimento físico, mental, moral e á escolarização. (TAVARES, 2002).

- Síndrome de Munchausem por procuração- ocorre quando pais ou responsáveis, na maioria das vezes a mãe, provocam ou simulam na criança sinais e sintomas de varias doenças, com falsificação de exames laborais, administração de medicamentos ou substancias que causam sonolência ou convulsões. A partir dessas simulações a criança é submetida a sofrimento físico e psíquico. (PIRES; MIYAZAKI, 2005).

Diante do fato exposto, pode-se dizer que essa realidade (a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes) é de tal forma importante que mobiliza todos os setores da sociedade, já sendo reconhecida como problema mundial.

CONSEQUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

As consequências que a violência intrafamiliar pode provocar para criança ou adolescente variam de acordo com a idade, com as características de sua personalidade, com o tipo de vínculo anteriormente estabelecido com os genitores, com a capacidade de resiliência, além de inúmeros outros fatores externos e internos a essa relação.

Não apenas os autores envolvidos na violência, seja a criança e/ou adolescentes, sentem os danos dos maus-tratos, mas a família como instituição primária e a sociedade como um todo, pois vivencia o resultado do rompimento de vínculos e desestruturação familiar, refletindo na progressão da violência de maneira global, onde o respeito ao ser humano e a valorização da vida deixam de existirem.

As marcas físicas, emocionais e psicológicas da violência podem ter sérias implicações no desenvolvimento da criança e do adolescente, na sua saúde e capacidade de aprendizagem.

As consequências dos maus-tratos na infância e na adolescência são danosas para suas vitimas, que tem seu desenvolvimento integral comprometido, posto em jogo simplesmente porque seus pais não conseguiram distinguir paternidade e autoridade, envolvendo-os em conflitos, embates físicos, psíquicos e sociais.

Silverman et al (1996) salienta que vários estudos mostram que crianças submetidas à violência doméstica, quando comparadas às que não sofreram violência, são mais agressivas, tem baixo auto-estima, déficit de atenção e hiperatividade, dificuldade de relacionamento interpessoal, comportamento abusivo, baixo rendimento escolar, podem inclusive ter sua capacidade cognitiva e de desenvolvimento da linguagem prejudicados.

Diversos autores ainda apontam como consequências da violência doméstica para crianças e adolescentes: tristeza, apatia, temor extremo, postura defensiva, desnutrição, esquimoses e abrasões e até levar a morte. Estudos mostram também que o fato de ter sofrido atos de violência na infância e na adolescência está relacionado com comportamentos de risco no futuro, tais como consumo de tabaco, álcool e drogas (SILVERMAN et al; 1996, KIPPER, 1999; ROCHA, 2012)

De acordo com Marcelli (2004) não podemos esquecer que, conforme a violência e a sua reincidência, as consequências podem ser diferentes, assim os sintomas podem ser elencados: queixas somáticas diversas, fadiga, surgimento de distúrbios alimentares (anorexia, vômitos, recusas de alimentação), distúrbios de sono (pesadelos, terror noturno, despertares noturnos iterativos), distúrbios afetivos (crise de choro, confusão, depressão), distúrbios de adaptação (dificuldades escolares, isolamento, recusa de ficar em casa ou em outro lugar com um adulto, ou, ao contrario).

Especificamente para violência sexual Marcelli (2004) salienta que outras condutas podem ser tidas como indicadores indiretos da experiência sexual traumática vivida pela criança ou adolescente: masturbação prolongada e intempestiva; conduta sexual inadequada com curiosidade cruamente expressa, uso de linguagem sexual próprias de adultos, jogos de aparência sexual com bonecas ou com os pares. É importante ressaltar que estas consequências não atestam necessariamente a ocorrência de abuso sexual, mas pode ser um indicador que essas crianças precisam de uma maior atenção.

Ainda enfocando as consequências dos maus-tratos contra crianças e adolescentes, Silva (2002, p. 73) esclarece:

são crianças sem voz e sem vez, aprisionadas em uma relação assimétrica de poder, em que só lhes restam a submissão à vontade do outro e a renúncia ao próprio desejo. Vivem um drama que afeta seu desenvolvimento tanto físico como emocional, o que pode gerar indivíduos com graves dificuldades de vinculação. Além disso, como consequência surgem sequelas imediatas ou tardias, físicas e



emocionais, traduzidas em sintomas como dificuldades escolares, de relacionamento social, distúrbios psicossomáticos, até invalidez ou a morte por homicídio ou suicídio.

Pode-se verificar diante do exposto que, as consequências da violência doméstica, para crianças e adolescentes são devastadoras para o bom funcionamento mental, comportamental e social, para o desenvolvimento integral como um todo.

As consequências da violência intrafamiliar vão além do espaço particular da família, das crianças e adolescentes vitimados, perpassam para sociedade, demonstrando a total negação do direito à dignidade da pessoa humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças e os adolescentes por estarem em uma fase de desenvolvimento ainda precoce necessitam da atenção e proteção da família para crescer e ganhar sua individualidade. Todavia, é no ambiente familiar que muitas vezes se esconde silenciosamente relações de autoridade, de abuso de poder, de violência. Para tanto, a violência doméstica contra a criança e o adolescente, é uma realidade que merece atenção da família, da sociedade e do Estado enquanto problema epidêmico, que resulta na fragilidade dos vínculos familiares e no alijamento do desenvolvimento integral de suas vítimas.

A violência doméstica contra crianças e adolescentes é um fenômeno que se instala e dissemina nas relações interpessoais, implicando sempre uma relação de poder.

Quando a instituição familiar não cumpre seu papel de cuidadora, de proteção de sua prole, de transmissora de valores éticos e culturais, pode-se dizer que ela fracassou. As marcas da violência intrafamiliar fermentam dentro do sujeito agredido, obrigando-o a conviver com suas feridas. Provoca uma distorção de experiência de vida, e, frequentemente, fomentam o desencadeamento de vários sintomas que acabam prejudicando o desenvolvimento biopsicossocial das crianças e dos adolescentes.

A violência intrafamiliar não é uma expressão moderna; faz parte da história e cultura da infância e adolescência desde os tempos mais remotos. Porém, o que tem contribuído para que hoje se torne mais visível é a propagação da necessidade de proteção à infância e adolescência, bem como a crescente mobilização em torno dos direitos humanos.

É necessário tratar o fenômeno da violência doméstica com bastante seriedade,



pois estão implicadas questões afetivas, sociais e psicológicas dos personagens que a vivenciam.

Sendo a violência intrafamiliar uma mazela muitas vezes silenciosa, que se dá sob a desculpa de boas intenções, de carinho ou de educação, os sinais e sintomas apresentados pelas crianças e pelos adolescentes devem ser investigados, analisados com cautela, para que haja uma efetiva ação de combate e penalizações. Assim, a violência doméstica necessita de ações legais para seu combate, de ações preventivas, leis e diretrizes que penalizem os culpados e programas e políticas públicas que cuidem de suas vítimas.

A legislação brasileira dispõe de diversos meios de combate e penalização aos maus-tratos contra crianças e adolescentes sejam na Constituição Federal Brasileira, no Estatuto da Criança e do Adolescente, no próprio Código Penal ou em Projetos de leis, como a “Lei da Palmada”, o Estado tem tentado minimizar o número de violência física, psicológica, sexual e negligência contra a infância e a adolescência.

Através de ações efetivas, de um olhar apurado sobre essa realidade, poderemos pensar em uma sociedade mais equitativa, onde as relações familiares serão verdadeiramente estabelecidas para que suas crianças e seus adolescentes tenham a possibilidade de um desenvolvimento integral saudável.

Na conscientização desse fenômeno e no combate a ele, avaliar as relações familiares é importante para se constatar e modificar essa prática, fazendo-se perceber as crianças e os adolescentes não como meros objetos, mas indivíduos singulares, detentores de desejo e de direitos. É um trabalho a ser desempenhado ao longo do tempo, com certa urgência, para que os dispositivos legais de proteção a essa parcela da sociedade, possa ser plenamente atingido.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philippe. **História social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro. LTC, 1981.

ASSIS, S.C. O percurso da violência na sociedade ocidental: Infância e Saúde. **Horizontes**. Volume 17: Bragança Paulista. 1999.

AZEVEDO, M. A. **A violência doméstica contra crianças e adolescentes no município de São Paulo. (projeto de pesquisa)**. São Paulo. 1990.



AZEVEDO, M.A. GUERRA, V. N. A. **Pele de asno não é só história: um relato sobre vitimização sexual de crianças e adolescentes em família.** São Paulo. Roca. 1988.

AZEVEDO, M. A. GUERRA, V. N.A. **Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil.** São Paulo. Editora Iglu, 2001.

AZEVEDO, Maria Amélia. GUERRA, V.N.A. **Violência Doméstica na Infância e na Adolescência.** Robe. SP. 1995.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil.** 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

CAMINHA, Renato M. **A violência e seus danos à criança e ao adolescente.** In: AMENCAR. **Violência Doméstica.** Porto Alegre: Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 1998.

DELMANTO, Celso et al. **Código Penal Comentado: acompanhado de comentários, jurisprudência, sumulas em matéria penal e legislação complementar.** 8ª edição. revisada, atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva. 2010.

DEMAUSE, Lloyd. **Foundations of Psychohistory.** New York: Creative Roots, 1982. Disponível em: <http://www.psychohistory.com/html/p1x22.htm> Acesso em 21/08/14.

DESLANDES, S.F. O atendimento às na emergência: prevenção numa hora dessas? **Revista Ciência e Saúde.** Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 81-94, 1999.

Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

FERRARI, Dalka Chaves de Almeida. Atendimento psicológico a casos de violência intrafamiliar. In: FERRARI, Dalka C.A. VECINA, Tereza C.C. (ORGs). **O fim do silêncio na violência familiar- teoria e pratica.** São Paulo: Ágora. 2002.

FIUZA, Ricardo (coord.). **Novo código civil comentado.** Diversos autores. São Paulo: Saraiva. 2002.

GARBARINO, J. GUTTMAN, E. SEELEY, J. W. **The psychologically battered child.** Jossey-Bass, San Francisco. 1988.

GOMES, R. et al. Porque as crianças são maltratadas? Explicações para a pratica de maus-tratos infantis na literatura. **Caderno de Saúde Pública.** Rio de Janeiro, v18. n,3. P. 707-714. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 07/08/2014.

GROENINGA, Giselle Câmara. Direito e Psicanálise – Um Novo Horizonte Epistemológico. In: PEREIRA, Rodrigo da Cunha (ORG) **Afeto, Ética, Família e o Novo Código Civil.** Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

KIPPER, Délio José. Síndrome da Criança Espancada. **Revista do Conselho Federal de Medicina,** v.14, n.102, p 18-19, fev. 1999.

MARCELLI, D. **Manual de Psicopatologia da Infância de Ajuriaguerra.** 5ª edição. Porto Alegre: Artmed. 2004.



MOORE, T. **O que são almas gêmeas? Descubra os mistérios do amor e as necessidades da alma em todos os tipos de relacionamento.** Rio de Janeiro, Ediouro, 1996.

NEUMAN, Marcelo Moreira. **O que é violência doméstica contra criança e adolescente.** Novembro. 2000. Disponível em www.cedeca.org.br. Acesso: 28/07/2014.

OBERSTEIN, M. L. O abuso emocional da criança. In: KRYNSKI, Stanislaw (ORG) **A Criança Maltratada.** São Paulo: Almed, 1985.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Direito de Família Contemporâneo.** Belo Horizonte: Del Rey. 1997.

PIRES, A.L.D. MIYAZAKI, M.C.O.S. Maus tratos contra crianças e adolescentes: revisão da literatura para profissionais da saúde. **Arquivo de Ciências da Saúde.** Umarama, v.12, n1, p 42-49, jan/mar. 2005. Disponível em < <http://www.cienciasdasaude.farmed.br/vol-12-1/08.pdf> > Acesso em 08/08/2014.

PIRES. Joelza M. A. Violência na infância: aspectos clínicos. In: - AMENCAR, (ORG). **Violência Doméstica.** Porto Alegre. Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho 1998.

PRADO, D. **O que é família?** São Paulo, Brasiliense, 1985.

RAMOS, Patrícia. P.de O. C. Abuso sexual ou alienação parental: o difícil diagnóstico. In: PAULO, Beatrice Marinho (ORG). **Psicologia na Prática Jurídica- A criança em foco.** Editora Saraiva. 2ª edição. São Paulo. 2012.

ROCHA, Mônica Jardim. Alienação Parental: a mais grave forma de abuso emocional. In: PAULO, Beatrice Marinho. **Psicologia na Prática Jurídica- A criança em foco.** 2ª edição. Editora Saraiva. São Paulo. 2012.

ROQUE, Eliane Mendes de Souza Teixeira. FERRIANI, Maria das Graças Carvalho. Desvendando a violência doméstica contra crianças e adolescentes sob a ótica dos operadores do direito a Comarca de Jardinópolis - SP. **Revista Latino- Americano de Enfermagem.** 2002. Maio-Junho

SCHREIBER, Elizabeth. MANGUEIRA, Renata Torres da Costa. **A Violência Intrafamiliar na Infância: uma abordagem jurídica e psicológica: estudo multidisciplinar.** Porto Alegre: Arana, 2014.

SILVA, Maria Amélia de Souza. Violência contra crianças- quebrando o pacto do silêncio. In: FERRARI, Dalka C. A. e VECINA, Tereza C. C. (ORG). **O fim do silêncio na violência familiar- teoria e prática.** São Paulo. Ágora. 2002.

SILVERMAN, A. B. REINERZ, H. Z. GIOCONIA, R. M. **The long term sequelae of child and adolescent abuse: a longitudinal study.** *Child abuse negl.* Aug. 1996.

TAVARES, M. A. O trabalho infantil e as múltiplas faces da violência. In: SILVA, L.M.P. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes.** Recife. Edupe. 2002. TRINDADE, Jorge. **Manual de Psicologia Jurídica para os Operadores do Direito.** 6. Ed. Revisada. Atualizada, Ampliada. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.



VECINA, Tereza Cristina Cruz.. Infância e adolescência: uma realidade que precisa de intervenção In: .FERRARI, Dalka C. A. e VECINA, Tereza C.C. (ORG) **O fim do silêncio na violência familiar – teoria e prática**. São Paulo: Ágora, 2002.

ZAGURY, Tânia. **Educar sem culpa: a gênese da ética**. 10 ed. Rio de Janeiro. Record, 1991



CURSO BÁSICO DE LIBRAS: INTERAÇÃO DO ALUNO SURDO E OUVINTE EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE

SILVA, Maria Zilda Medeiros da
zilda_natura@hotmail.com

AZEVEDO, Gioconda Maria Medeiros
giocondamedeiros@hotmail.com

ARRUDA, Rosane Araújo
Rosanegalo_3@hotmail.com

MAMEDES, Rosilene Felix
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
rosilenefmamedes@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho proporcionará um estudo de caso sobre a troca de conhecimentos dos alunos surdos e ouvintes com o apoio da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), tendo a função de propiciar a interação entre os alunos envolvidos, no espaço educacional. Para isso, usaremos como *corpus*, para esta pesquisa, um estudo de caso realizado em uma escola pública de Montanhas-RN, que desenvolve trabalho de inclusão entre surdos e ouvintes, e que a partir desse objetivo, em 2019, lançou o Curso Básico de LIBRAS, com a duração de 40 horas, com a finalidade de desenvolver a habilidade com a LIBRAS entre os alunos surdos e ouvintes. Neste sentido, o projeto piloto conta com 50 alunos ouvintes da referente escola, dividido em duas turmas, manhã e tarde, com o objetivo de introduzir a LIBRAS, como signo linguístico, a partir de momentos de interação entre alunos surdos e ouvintes. A partir desse projeto, passamos a propiciar a socialização dos alunos surdos, por meio da interação no ambiente educativo, sala de aula, corredores, refeitórios entre outros que envolva a comunicação, uma vez que os alunos ouvintes estão desenvolvendo a habilidade com código linguístico. Como objetivo geral para esta pesquisa, optamos pela necessidade de propiciar a interação entre os educandos alunos surdos e ouvintes. Para os objetivos específicos, desalentamos a importância de: Identificar a necessidade dos alunos surdos e ouvintes para sua comunicação; Introduzir os códigos linguísticos que facilitem a comunicação em LIBRAS e a comunidade escolar; Compreender a LIBRAS como língua capaz de estabelecer a comunicação, por meio da dialogicidade linguística. Para o desenvolvimento deste trabalho, usamos como arcabouço teórico os estudos da linguagem, tendo Bakhtin (2006 e 2017) como norteador, além de procurarmos usar estudiosos da LIBRAS, como Quadros (2017) e Gesser (2012). Esta pesquisa terá cunho qualitativo e quantitativo, uma vez que se alicerça em um estudo de caso de um projeto realizado em uma escola pública, a rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Norte - RN.

Palavras-chave: ALUNO SURDO, OUVINTE, INTERAÇÃO.



1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral, propiciar a interação entre os alunos surdos e ouvintes em uma Escola Estadual do Rio Grande do Norte. Para seu objetivo específico: Identificar a necessidade dos alunos surdos e ouvintes para sua comunicação; Introduzir os códigos linguísticos que facilitem a comunicação em LIBRAS e a comunidade escolar; Compreender a LIBRAS como língua capaz de estabelecer a comunicação, por meio da dialogicidade linguística.

Este trabalho nos proporcionará um estudo de caso sobre a troca de conhecimentos dos alunos surdos e ouvintes com o apoio da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), tendo a função de propiciar a interação entre os alunos envolvidos, no espaço educacional. Para isso, usaremos como *corpus*, para esta pesquisa, um estudo de caso realizado em uma escola pública de Montanhas-RN, que desenvolve trabalho de inclusão entre surdos e ouvintes, e que a partir desse objetivo, em 2019, lançamos o Curso Básico de LIBRAS, com a duração de 40 horas, com a finalidade de desenvolver a habilidade com a LIBRAS entre os alunos surdos e ouvintes.

Este é um o projeto piloto conta com 40 alunos ouvintes da referente escola, dividido em duas turmas, manhã, tarde, com o objetivo de introduzir a LIBRAS, como signo linguístico, a partir de momentos de interação entre alunos surdos e ouvintes. A partir desse projeto, passamos a propiciar a socialização dos alunos surdos, por meio da interação no ambiente educativo, sala de aula, corredores, refeitórios entre outros que envolva a comunicação, uma vez que os alunos ouvintes estão desenvolvendo a habilidade com código linguístico da LIBRAS.

O foco deste trabalho é buscar a interação do aluno surdo com os ouvintes no ambiente escolar, diante disso tentar propiciar um ambiente bilíngue entre os alunos, onde possam se comunicar em LIBRAS de forma natural, respeitando a cultura surda. Surgiu o interesse para desenvolver esse curso para os alunos ouvintes, a partir da problemática encontrada no ambiente escolar que foi a falta de interação do aluno surdo com os ouvintes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O que é Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS



Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é a primeira língua a língua majoritária das pessoas surdas do Brasil, ao qual foi reconhecida pela lei de nº. 10.436, de 2002 e regulamentada pelo decreto nº 5.626 de 2005. A LIBRAS como primeira língua – L1 está sendo inserida em diferentes níveis educativos de forma inclusiva na comunicação com os surdos. Ampliam-se estudos para melhor compreensão desta língua nos sistemas de ensino, bem como estudos sobre a metodologia para o trabalho com a língua de sinais para melhores resultados. Sabe-se que a LIBRAS foi uma conquista de muitos anos de estudos e lutas para garantir ao surdo sua língua como natural na sua comunicação, de acordo com a,LEI Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, no 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 [...] Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Diante dessa conquista, a comunidade surda se torna confiante para buscar e garantir seus direitos culturais e sociais com a defesa pela Língua de sinais. Segundo (PINKER, 2002, p.21) “a linguagem não é apenas uma invenção cultural qualquer, mas o produto de um instinto humano específico”. Assim reconhecemos que a LIBRAS é uma língua de instrução por excelência, no qual possibilita a comunicação e expressão do ser surdo, podendo estar presente na tradução de todas as disciplinas (num contexto escolar) e, assim, permitir uma relação entre o surdo e o ouvinte. A LIBRAS é compreendida língua natural L1 para os surdos, e precisa ser trabalhada desde a sua infância podendo ser inserido na cultura surda. Segundo (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.30). “As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de característica que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação [...]” A LIBRAS comunica ideias e fatos como qualquer outra língua passa informações, e é uma forma bem definida e estruturada de comunicação entre surdos/surdos, surdos/ouvintes e ouvintes/surdos.

A diferença da comunicação do surdo para o ouvinte encontra-se na utilização da modalidade visual/espacial e não o oral auditiva. (GUARINELLO, 2007, pag. 51) argumenta que “a Língua Brasileira de Sinais é uma língua viso-espacial que se articula por meios das mãos, das expressões faciais e do corpo.” Segundo os estudos adquiridos a



LIBRAS tem sua origem das línguas de sinais Francesa, segundo (GESSER, 2009, pag.37). “Da mesma forma que na ASL, na LIBRAS também se observou algum tipo de influência dos sinais franceses. Em 1985, um surdo francês chamado Ernest Huet chegou ao Brasil [...] Para criar a primeira escola para surdos brasileiros.”

A LIBRAS tem seu próprio alfabeto manual que contem 27 formatos que estão inclusos nas configurações de mãos - CM esse alfabeto é feito de datilologia de palavras que não tenha sinais, no caso, nomes de cidades, pessoas, países que o surdo não conheça o sinal. É realizado a datilologia utilizando o alfabeto manual para identificação e assim dar um sinal para ser utilizado na sua região. Os estudos baseados em Brito Ferreira, 1995 mostram que o sinal de LIBRAS são realizados através dos parâmetros fonológicos que são locação. Continuando com as ideias de Ferreira-Brito (1995), existem 46 configurações de mãos diferentes para a LIBRAS, e elas podem ser diferenciadas quanto às posições, número de dedos estendidos, o contato e a contração (mãos fechadas ou compactas) dos dedos.

Diante dessa proposta de Ferreira-Brito (1995) que trouxe as configurações de mãos para desenvolver o ensino da LIBRAS, para ampliação da comunicação e assim formando sua língua no espaço e tempo, os surdos estão ganhando o reconhecimento da LIBRAS de um forma prazerosa para os surdos que precisam da língua para sua comunicação e para os ouvintes que estão aprendendo e desenvolvendo junto aos surdos, tornando-se assim um ser Bilíngue, o aluno surdo aprende as duas línguas. A Libras como sua primeira língua L1 e a L2 como sua segunda língua. A LIBRAS como L1, como foi visto no capítulo anterior, é representada de forma visual-espacial com sinais icônicos e arbitrários, e a escrita do português para surdo como L2. A língua portuguesa não é substituída pela LIBRAS como foi citado pela LEI 10.436 no “Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

2.2 A Interação do aluno surdo no ambiente escolar

Este trabalho trará um conhecimento de alguns autores que possa nos dar auxílio no desenvolvimento com a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, buscando a interação dos alunos surdos, onde vamos envolver todos da educação da escola, diretor, professores, alunos, porteiros e auxiliares do modo geral. Assim diz Carvalho 2009, p.116.

Os processos interativos dos professores e dos alunos entre si, destes com os seus professores e com os objetos de conhecimento e da cultura são constitutivos da vida na instituição que a escola é. Mais que espaço físico-



cenário a escola tem, como uma de suas funções, estimular e desenvolver o indivíduo na interação do seu ser... Todos os que aprendem, ensinam e todos os que ensinam aprendem, se estiverem realmente voltados às ações de ensino-aprender.

Carvalho 2019 se referiu à interação de uma forma que diz que, a aprendizagem se desenvolve com a interação entre um e o outro, se para os professores o ensinar é aprender, para os alunos acontecem o mesmo, o professor que desenvolve um diálogo com o aluno surdo conseguiu entender e aprender alguns sinais que possa ser utilizado do dia a dia. Para os alunos a interação com o aluno surdo e ouvintes no ambiente escolar é uma ação bilíngue em que envolve duas línguas no mesmo ambiente, segundo Bakhtin (1997a, p.282) “ a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Observa-se que o curso de LIBRAS para os alunos surdos e ouvintes, trás uma troca de conhecimentos entre um e outro das diferentes culturas. Assim, podemos refletir que língua inicia com as ações e vivência do outro. Diante dessa reflexão de Bakhtin podemos se referir a LIBRAS como esse concreto que tem na convivência dos alunos ouvintes junto dos alunos surdos de forma inclusiva no ambiente escolar.

A escola para os alunos ouvintes está desenvolvendo o primeiro contato com LIBRAS, que é a L2 para sua convivência no ambiente escolar, onde estão aprendendo e conhecendo a cultura surda, e assim respeitando e aceitando para o desenvolvimento do dia a dia. Os alunos ouvintes nunca tiveram esse conhecimento no ambiente escolar, apenas via um intérprete interpretando sem dar muita importância para a convivência com o outro, apenas respeitava sem interesse de aprender para poder trocar um diálogo e surgir interação entre ambos, com a implantação do curso de LIBRAS na escola, os interesses foram mudando e novas perspectivas de vida foram surgindo para troca de conhecimento no ambiente escolar.

3 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

O trabalho proporcionará um estudo de caso sobre a troca de conhecimentos dos alunos surdos e ouvintes com o apoio da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS tendo a função de propiciar a interação entre os alunos envolvidos, no espaço educacional. Para isso, usaremos como *corpus*, para esta pesquisa, um estudo de caso realizado em uma escola pública de Montanhas- RN, que desenvolve trabalho de inclusão entre surdos e ouvintes, e

que a partir desse objetivo, em 2019, lançou o Curso Básico de LIBRAS, com a duração de 40 horas, com a finalidade de desenvolver a habilidade com a LIBRAS entre os alunos surdos e ouvintes. Neste sentido, o projeto piloto conta com 40 alunos ouvintes da referente escola, dividido em duas turmas, manhã e tarde, com o objetivo de introduzir a LIBRAS, como signo linguístico, a partir de momentos de interação entre alunos surdos e ouvintes. Iremos apresentar o desenvolvimento do trabalho com imagens autorizadas pelos alunos, dividindo pelas etapas.

3.1 Curso de LIBRAS turma da manhã

O público Alvo do curso da manhã são alunos que estudam no turno da tarde. Onde encontra-se matriculado 1 aluna surdo do 8º ano, e 1 aluno surdo 7º ano. Ambos participam das aulas de LIBRAS, com duração de 75 minutos 1 vez na semana. Temos o apoio dos alunos surdos, todas as aulas que são ministradas temos a presença deles, para poder se interagir com os ouvintes.



FONTE: PRÓPRIA DO AUTOR



FONTE: PRÓPRIA DO AUTOR (ALUNO SURDO)



FONTE: PRÓPRIA DO AUTOR (ALUNA SURDA)

As aulas são desenvolvidas com a utilização de materiais concretos, imagens, vídeos e para os alunos ouvintes, som da música, áudios tudo que posso desenvolver o entendimento para interpretação para o conhecimento da LIBRAS. Utilizamos uma metodologia que possa envolver todos os alunos, formando um círculo em meia lua, formas que possam ver os sinais uns dos outro, as apresentações são diante de todos, com objetivo de perder a vergonha do público. Assim **Bakhtin (1997a, p.282)** fala que,



“a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. Assim, podemos refletir que Língua inicia com as ações e vivência do outro. Diante dessa reflexão de Bakhtin podemos se referir a LIBRAS como esse concreto que tem na convivência dos aluno ouvintes junto do surdos de forma inclusiva no ambiente escolar”.

Os alunos surdos nos apoiaram dando auxílio com a LIBRAS, desenvolvendo em forma de monitoramento, para que as aulas seja realizada em conversações utilizando os sinais de forma correta para o seu entendimento, assim os alunos ouvintes apresentam as frases em sinais, e os alunos surdos observa se está correta a forma da configuração e sugeri exemplos de frases que utilizam na sua vida diária. Todos os alunos do curso de LIBRAS foram Batizados com um sinal (que representa seu nome para o surdos) pelos próprios alunos surdos, assim se comunicam sem precisar fazer a datilologia do nome da pessoa e sim com seu sinal (nome) que representa para a cultura surda.

3.2 Curso de LIBRAS turno da tarde

Público alvo alunos da manhã, essas aulas são realizadas no contra turno dos alunos, onde encontrasse dois alunos surdos no 2º ano do médio, e um aluno deficiente auditivo no 1º ano do médio, tem a mesma duração da aula do curso da manhã com 75 minutos, uma vez na semana. A clientela desta turma são alunos com faixa etária maior, do 1º ao 3º ano do médio. Assim trabalhamos em forma de ilhas (círculos com pequenas quantidades de alunos), onde colocamos um aluno surdo em cada ilha, como também o intérprete da escola participa das aulas, ficam no apoio das ilhas. Assim, também trabalhamos em círculos apresentações e meio lua, desenvolvendo dinâmicas entre um aluno e outro.

Os alunos surdos e o deficiente auditivo buscam da melhor forma, apoiar a realização desse projeto do curso de LIBRAS para alunos que querem conhecer, aprender e respeitam a cultura surda, almejando aprender a língua para poder se comunicar de uma forma natural com os seus colegas de classes os alunos surdos. Os alunos ouvintes buscam interagir com os surdos de uma forma continua.

As avaliações do curso são realizadas de forma contínua, assim, observamos a participação de todos em sala de aulas, como também na rotina escolar. Os alunos precisam buscar estudos em casa, participar do cotidiano do aluno surdo, fazer os diálogos contínuo participando de uma forma natural da cultura surda, diante dessas dicas provavelmente os alunos do curso terá um maravilhoso resultado com a LIBRAS como L2.



FONTE: PRÓPRIA DO AUTOR (ALUNA SURDA)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados alcançados com esse curso de LIBRAS para alunos ouvintes junto aos alunos surdos foram magníficos, pois, só tivemos quatro meses de curso e já tivemos resultados positivos com a interação dos alunos surdos com os ouvintes no ambiente escolar. Os diálogos aconteciam na Sala de aula, corredores, cantina, secretária escolar como também nos eventos da escola, os alunos surdos deixaram de serem únicos sozinhos com a sua língua e passaram a interagir uns com os outros de forma espontânea. Assim segui algumas fotos, que foram registradas no decorrer dos acontecimentos.



FONTE: PRÓPRIA DO AUTOR



FONTE: PRÓPRIA DO AUTOR



FONE: PRÓPRIA DO AUTOR



FONTE: PRÓPRIA DO AUTOR

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL, Decreto 5.626 – 23 dez 2005. Regulamenta LEI nº 10. 436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídico, 3p, 2005

BRASIL, LEI Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, O PRESIDENTE DA REPÚBLICA.

BRITO, Lucinda Ferreira, **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**” Apostila 1995.

GESSER, Audrei. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2**. UFSC: Florianópolis, 2010.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7ª edição. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina, **O papel do outro na escrita de sujeito surdos**. 2ª Edição. São Paulo: Plexus, 2007.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, pag. 40, 1997.



QUADROS, Ronice Muller de, KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira – Estudos lingüísticos**. Porto Alegre. Editora Artmed. 2004.



EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

ROCHA, Sueli Rodrigues da
Mestra em Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
sueli.rodrigues@ifrn.edu.br

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento
Doutora em Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ana.henrique@ifrn.edu.br

CAVALCANTE, Ilane Ferreira
Doutora em Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br

RESUMO

Este trabalho analisa práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa e Literatura (LPL) que atuam no Ensino Médio Integrado. É parte de uma investigação sobre experiências docentes, em que se percebeu a relevância das vivências pedagógicas interdisciplinares para a construção da integração entre conhecimentos gerais (básicos) e específicos (profissionais) na formação integrada (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Os participantes da pesquisa são seis professores de LPL que atuam em uma instituição comprometida com a formação humana integral dos estudantes. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012). Por extrair as informações do universo (auto)biográfico (ABRAÃO, 2013; DELORY-MOMBERGER, 2012; PASSEGGI, 2013), este estudo apresenta natureza qualitativa e caráter compreensivo (MINAYO, 2014). A Análise Textual Discursiva (ATD) orienta a compreensão e a interpretação das narrativas (MORAES E GALIAZZI, 2016). Diversas experiências narradas pelos docentes configuram-se como interdisciplinares (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015) e estabelecem diálogos entre determinadas disciplinas, os quais são mediados pela organização institucional. Percebeu-se que a interdisciplinaridade se materializa entre LPL, as demais linguagens e as disciplinas da área Ciências Humanas, no entanto manifesta-se raramente entre as demais áreas do currículo da formação geral e da específica. Esse resultado aponta a necessidade de pesquisas que investiguem possibilidades de integração entre a educação profissional e a educação básica.

Palavras-chave: Práticas interdisciplinares. Língua Portuguesa e Literatura. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional.



1 INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa e Literatura (LPL) que atuam no Ensino Médio Integrado (EMI). É parte de uma investigação sobre experiências docentes realizada no mestrado (ROCHA, 2018), em que se percebeu a relevância das vivências pedagógicas interdisciplinares para a construção da integração entre conhecimentos gerais (básicos) e específicos (profissionais) na formação integrada.

Os participantes da pesquisa são seis professores de LPL que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), cujas bases político-pedagógicas orientam a formação humana integral dos estudantes (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012).

Nesse contexto, esses dois termos – formação humana integral e formação integrada – dialogam entre si. O primeiro está posto de forma detalhada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em que estão descritas as categorias implicadas nessa formação: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2012). O Documento Base do Ensino Médio Integrado (EMI), por sua vez, considera que essas categorias são partes indissociáveis do currículo e coloca o trabalho como “mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais” (BRASIL, 2007, p. 43).

O segundo termo – formação integrada – decorre dessa concepção da formação humana integral. O EMI engloba formação geral e formação profissional, cuja unidade é possível a partir da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a formação integrada compreende a superação da divisão entre trabalho intelectual e manual, em que os conhecimentos gerais e os profissionais se integram, com o propósito de preparar os jovens para o mundo do trabalho e para a cidadania.

Nessa direção, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN assume a interdisciplinaridade como caminho para a articulação das práticas pedagógicas. Nesse âmbito, o objetivo deste trabalho é analisar as práticas interdisciplinares dos professores de LPL e suas contribuições para a formação humana integral e integrada. Para tanto, o texto se



estrutura a partir de cinco partes: esta introdução, em que se contextualiza a pesquisa e sua abrangência; na segunda seção, apresentam-se os pressupostos metodológicos que conduziram o trabalho; na terceira seção, discute-se o potencial interdisciplinar do componente LPL; na quarta seção, faz-se a análise das práticas pedagógicas interdisciplinares narradas pelos professores; e, por fim, as considerações finais sobre a pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Por extrair as informações do universo (auto)biográfico, de acordo com os autores que discutem esse método (ABRAÃO, 2013; DELORY-MOMBERGER, 2012; PASSEGGI, 2013), este estudo apresenta natureza qualitativa e caráter compreensivo (MINAYO, 2014). A Análise Textual Discursiva (ATD) orienta a compreensão e a interpretação das narrativas e é definida da seguinte forma:

pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar os enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizado como base de sua construção o sistema de categorias construído. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 134).

Essa estratégia de análise apresenta três partes: a unitarização – que ocorre a partir do primeiro contato até a impregnação com o material discursivo, no caso desta pesquisa, as narrativas dos professores; a categorização – fase de reconhecimento de temas (categorias) para a análise; e o metatexto – que é a comunicação dessa análise, estruturada a partir de movimentos descritivos e interpretativos. Com essa orientação e de acordo com o objetivo deste artigo, as unidades de significado (recortes das entrevistas) convergiram para a categoria práticas interdisciplinares.

Na seção seguinte, faz-se uma reflexão sobre as possibilidades de integração entre o componente LPL e as demais áreas do currículo escolar, uma vez que este trabalho tem como objeto as práticas interdisciplinares de professores de LPL.

3 É POSSÍVEL INTEGRAR O COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA ÀS DEMAIS ÁREAS DO CURRÍCULO?



Pensar o ensino de LPL que contribua com a formação humana integral dos estudantes pressupõe assumir a linguagem como interação, na perspectiva bakhtiniana, na qual “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”. Em função dessa pressuposição, “a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes (BAKHTIN, 2006).

Com esse pensamento, compreende-se que a linguagem está presente em todas as grandes áreas da atividade humana. Na esfera escolar, todos os componentes curriculares fazem uso de gêneros discursivos, ou seja, de textos que apresentam estrutura, objetivo, enunciadores e coenunciadores. Isso se deve ao fato de que “a língua, a palavra, são quase tudo na vida do homem. Essa realidade polimorfa e onipresente não pode ser da competência apenas da linguística e ser apreendida apenas pelos métodos linguísticos (BAKHTIN, 1997, p. 346).”

Nesse sentido, desenvolver a integração entre o componente LPL e as demais áreas do currículo é pedagogicamente viável. As práticas interdisciplinares, conforme delinea Fazenda (2012), tem uma finalidade educativa: “na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração (FAZENDA, 2012, p. 37)”. Apesar de não romper os limites disciplinares, a interdisciplinaridade reúne os conhecimentos científicos de áreas diferentes em direção a uma unidade do conhecimento.

Em se tratando da educação profissional integrada ao ensino médio, novos desafios são postos, especialmente porque essa integração deve ter a categoria trabalho em seu cerne e ainda:

Construir um currículo que tenha por fundamento a integração não significa realizar sobreposição de disciplinas afins. O esforço envolve a consolidação conceitual sobre a proposta e o desenvolvimento de estratégias de ação para viabilizar, na ação docente, a realização de práticas pedagógicas integradoras, aquelas que efetivamente integrem conhecimentos diversos para resolução de problemas (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015, p. 70).

Logo, essa necessidade de consolidar a proposta de integração impõe aos professores um esforço estratégico para superar a tradicional fragmentação disciplinar. Na seção seguinte, as entrevistas com seis professores de LPL que atuam no EMI do IFRN revelam experiências interdisciplinares, suas possibilidades e seus desafios no contexto da formação humana integral e integrada.



4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NARRADAS PELOS PROFESSORES

Diversas experiências narradas pelos docentes configuram-se como interdisciplinares e estabelecem diálogos entre determinadas disciplinas, os quais são mediados pela organização institucional. As unidades de significado relacionadas a essa categoria encaminharam a análise para dois temas – impedimentos à integração e possibilidades de integração entre o componente LPL e os demais. Essas unidades estão identificadas com os códigos AN1, AN2, AN3, AN4, AN5 e AN6, em que AN significa autor narrador (termo usado para identificar os participantes da pesquisa) e os números de um a seis correspondem a cada um dos seis entrevistados.

4.1 IMPEDIMENTOS À INTEGRAÇÃO

Os impedimentos para a efetivação da integração, de acordo com as unidades de significado resultantes do processo de unitarização, de um modo geral, relacionam-se com as dificuldades de integração entre os professores, que é necessária para que a integração ocorra. Assim, as narrativas expressaram como impedimentos à integração a compreensão equivocada sobre o papel do professor de LPL na integração; o grande número de professores da instituição; a falta de disposição dos professores; o distanciamento entre eles devido à competitividade e às diferenças ideológicas; e a diversidade de suas atribuições.

A compreensão equivocada sobre a participação da LPL em ações pedagógicas integradoras, por parte de professores de outras disciplinas, foi considerada um obstáculo a uma integração real por AN1, não sem razão:

O grupo de LP já foi mais unido, mas com relação a integração entre os professores e outras áreas, isso é bem mais difícil. Já houve uma tentativa extrema, que eu acho que não deu certo, foi quando eu entrei aqui. [...]: nós fomos lotados na área técnica. Mas nas reuniões não se discutia nada a respeito de LP, nós não tínhamos espaço, acabamos ouvindo as discussões sem participar de nada, aquela discussão extremamente técnica entre os engenheiros. Na verdade, começamos a perceber que eles nos queriam lá como revisor de texto. A imagem que se tem do professor de LP instrumental. Então não existia integração (AN1).



A importância das coordenações por disciplina é destacada por AN1 como uma estratégia importante de integração entre os professores de LPL, porque mantivera a unidade do grupo e a sistematização do planejamento. A extinção dessas coordenações fora uma ação institucional para promover a integração: extinguiu as coordenações de disciplina e lotou os professores nas áreas técnicas. O propósito dessa mudança era justamente integrar a área propedêutica às áreas técnicas. De acordo com nossa dedução, essa organização poderia colocar o trabalho na centralidade do currículo, no entanto, segundo AN1, alguns obstáculos impediram a integração, especialmente, entre a disciplina LPL e a área técnica em que esse entrevistado fora lotado. Havia a percepção equivocada de alguns professores, os quais não compreenderam o sentido dessa integração, pois viam os professores de LPL como revisores de textos nos projetos integradores.

A narrativa de AN1 revelou episódios que não foram mencionados nas demais, devido a dois aspectos: esse autor narrador tem mais de duas décadas de atuação na instituição, e o *campus* em que atua é uma das maiores unidades do IFRN. Por essas razões, narrou microssituações que identificaram momentos de transição da estrutura institucional, como essa extinção de uma coordenação por disciplina. É de sua narrativa que emergiu outra especificidade, quando opinou que a interdisciplinaridade não prospera, devido ao grande número de professores que há no *campus*, “são quase 200 professores só nesse departamento”. Segundo AN1, é por isso que os professores desenvolvem individualmente seus projetos: “Não há amostras científicas interdisciplinares, pois cada professor desenvolve seus projetos. Não há trabalho interdisciplinar. Essa questão da interdisciplinaridade [...] precisa se concretizar realmente um trabalho interdisciplinar” (AN1).

No entanto, esse autor narrador, ao aprofundar sua reflexão a partir de suas profícuas lembranças, alvitrou que há uma falta de disposição por parte dos professores em relação à integração. Reconheceu a LPL como disciplina que perpassa todas as áreas, mas destacou a resistência dos professores: “alguns acham que têm uma superioridade entre as áreas. Nós ainda ouvimos esse discurso aqui nas reuniões e quando vai para a área técnica, aí sim, as disciplinas são estritamente técnicas, aí que a coisa é complicada, eles perceberem [...] o papel da LP na formação dos alunos (AN1)”.

Ao lado desse *status* de superioridade percebido por AN1 como um fenômeno impeditivo da integração entre os docentes e, conseqüentemente, entre as áreas, estão a competitividade e as diferenças ideológicas. AN5 narrou que trabalhou em três *campi*,



porém só houve integração entre a sua prática e a dos demais docentes em um deles, devido a essas duas causas: em um dos *campi*, “era cada um na sua, cada um por si, a velha competição que existe no ambiente de trabalho – eu quero ser melhor do que você, então eu quero fazer mais do que você”. Na continuidade, relatou ainda: “Eu estou achando que essa integração está menor porque também o contexto atual político leva a um distanciamento, por conta desses extremismos, desses radicalismos que acabam interferindo no relacionamento entre nós (AN5)”.

Somou-se a essas causas de impedimento para a integração, que emergiram das narrativas, a diversidade das atribuições dos professores, que os colocam isolados e envoltos em suas atividades individuais, consoante a narrativa de si de AN4: “A integração com outros professores é bem difícil, porque cada um na sua seara e são tantas as demandas [...] ter tempo de sentar com outro, acho difícil, mas acho que a gente perde grandes oportunidades quando não fazemos” (AN4). Não houve nenhuma unidade de significado referente a esse impedimento nas narrativas de AN2 e AN6.

É importante ressaltar que os entrevistados aludiram a dois tipos de integração, uma entre o próprio grupo de LPL, e a outra entre este e os demais professores. Convém distinguir também que, nessa discussão, há uma dupla especificação para o termo integração, referindo-se, às vezes, aos professores e outras ao currículo do EMI. A primeira é, mormente, condição *sine qua non* para a segunda, embora possa haver integração curricular na prática individual do professor de sala de aula. De toda forma, o diálogo entre os professores de LPL e entre esses e os demais das outras áreas é fundamental para a noção da totalidade do currículo, e qualquer impedimento a essa integração pode obstar essa finalidade maior.

As considerações dos autores narradores evidenciam obstáculos à integração que poderiam estar superadas no âmbito do IFRN, considerando a dimensão da instituição, sua solidez, suas concepções e orientações e, sobretudo, a ampla formação dos professores. Essa formação tem uma relação proporcional com uma prática cujo interesse seja a coletividade, em todos os sentidos. Trata-se, como ensina Giroux (1997) e Severino (2009), de praticar conjuntamente, de sopesar o que é essencial para uma educação transformadora, encaminhada por uma formação crítica, integral e integrada, sem sobrepor as individualidades dos agentes a esse propósito maior.

Importa considerar, nessa análise, que os obstáculos à integração nem sempre estão vinculados à vontade dos professores. Outras circunstâncias confluem para que essa



integração não se materialize de forma significativa, entre esses, está a própria individualização que a organização disciplinar promove, embora ainda seja a forma real de organizar-se o currículo e a formação inicial dos professores. A carga horária dos professores, distribuída em diversas atividades, que incluem a pesquisa, a extensão, os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), a participação em reuniões e conselhos, o Centro de Aprendizagem (CA), de certa forma, condiciona os docentes a caminhar individualmente. Contraditoriamente, algumas dessas atividades conduzem à integração, conforme a análise realizada na subseção seguinte.

4.2 POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO

Entre as atividades citadas nos episódios narrados pelos docentes, compreendidas como atividades promotoras da integração, situam-se a semana de exposição das áreas Linguagens e Humanas, cujo nome varia conforme o *campus* (Artic, Semadec, Semana de Humanidades, entre outros), e a Exposição Científica, Tecnológica e Cultural (Expotec), ambas ocorrem anualmente; o projeto integrador; os projetos de extensão e os de pesquisa; os cursos FIC; e por fim, a prática da sala de aula. A análise das experiências narradas evidencia como os professores refletiram as microssituações nas quais vivenciaram a integração curricular.

Quase todos os entrevistados mencionaram experiências vivenciadas nos eventos que fazem parte do calendário de cada *campi*, ou emitiram uma opinião sobre esses eventos, à exceção de AN1. De um modo geral, emitiram opiniões positivas, especialmente sobre a Semana de Humanidades e a Expotec, pois consideraram esses momentos relevantes para a integração curricular. A narrativa de AN6 apresenta essa valoração:

Os eventos que nós temos realizado, acho muito importante, acho muito positivo, não digo no âmbito da sala em si. Nós professores, em conjunto, temos realizado os eventos, isso é bem positivo e, assim, quando a gente encontra o aluno que vem agradecer, eu acho que a gente percebe quando consegue um objetivo, quando alguém vem e diz: professora eu aprendi isso, eu gostei disso, é muito positivo (AN6).

Essa entrevistada somou à sua reflexão o processo reflexivo do aluno, que atribuiria um significado positivo a esses eventos, possivelmente, porque, nesses momentos, os conteúdos curriculares são vivenciados por meio de ações, que incluem apresentações, exposições, encenações, demonstrações, entre outras atividades programadas. É uma



oportunidade de reconstituir os conhecimentos disciplinares em uma totalidade, construída em torno de um tema: “A gente pensa a programação em função do tema gerador e [...] a programação de acordo, [...] a Semana de Humanidades teve um minicurso sobre as competências, sobre as áreas, como relacionar as aulas de Filosofia, História à produção do texto” (AN4)”.

De acordo com essa autora narradora e pela natureza do evento em tela, constatamos o potencial desse acontecimento para integrar as disciplinas de duas áreas, Linguagens e Humanas, concretizando uma integração entre áreas afins. No entanto, há uma dificuldade em ocorrer essa integração com as demais áreas, incluindo as áreas técnicas. Esse pensamento encontra melhor respaldo na unidade seguinte:

[Sobre a Semana de Humanidades] Todos os professores de humanidades participam – História, Geografia, LP, Língua Estrangeira... os das outras áreas participam, mas não diretamente, porque tem Expotec também, inclusive nesse ano, a Semana de Humanidades vai ser dentro da Expotec. Eu acho importante, porque a gente fica tão imprensada em termos de carga horária, de tudo, pelas disciplinas técnicas, o que é normal, pois estamos numa escola de Educação Profissional, mas tem que ter o espaço da nossa área, então, a gente tenta manter isso aí para marcar nosso território (AN3, 2018, p. 7).

Esses depoimentos autorizam o reconhecimento de uma espécie de bloqueio à integração com as áreas não afins, a despeito da natureza transversal que as linguagens detêm, a larga tradição disciplinar e suas consequências impedem um diálogo real entre as partes do currículo. A isso, somam-se os impedimentos apontados pelos entrevistados, analisados neste trabalho. A Semana de Humanidades e a Expotec ocorrem geralmente em períodos diferentes, isso é um indicador de fronteiras entre as humanidades (Linguagens e Humanas), as outras áreas e a formação técnica.

Aqui no *campus*, tem a Artic, que é o encontro de arte e tecnologia e cultura, que acontece anualmente, é uma forma das disciplinas e dos cursos dialogarem, que vem acontecendo já há quatro ou cinco anos. É uma espécie de Expotec, só que aqui é Artic, porque tem mais esse viés de arte e cultura, apresentação musical, exposição e artes plásticas, sarau..., é mais por essa linha artística (AN2).

É nítida a importância desse momento para a formação estética e humanística, para o desenvolvimento da expressão oral e cênica dos futuros trabalhadores, que são dimensões imprescindíveis para a formação humana integral dos estudantes. Todavia não há integração



concebida como diálogo entre as partes que compõem a totalidade do currículo, embora haja entre as áreas afins. Para AN5, a Semana de Humanidades foi uma oportunidade de integração: “Lá no *campus* [...] foi muito proveitoso nesse sentido, fizemos projetos com os alunos, eu me lembro que houve a semana das linguagens, em que nós integramos.”

Outras estratégias pedagógicas que favorecem a integração foram narradas pelos autores narradores. Dos seis, três destacaram o projeto integrador como caminho para a efetivação da integração. Esses projetos promovem atividades que precisam dialogar com temáticas, com conteúdos e com situações reais abordados pelas áreas da formação geral e da formação técnico profissional e devem ainda:

Possibilitar a participação ativa na sala de aula, promover a integração dos conhecimentos e favorecer a aquisição de hábitos e atitudes. Assim, beneficia-se a aprendizagem dos alunos, tanto de conteúdos conceituais quanto de conteúdos procedimentais e atitudinais. Essa estratégia metodológica exige a participação ativa de alunos e de educadores e estabelece o trabalho em equipe, definindo tarefas e metas em torno de objetivos comuns a serem atingidos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 79).

Mediante a importância que esses projetos têm para a integração curricular, os entrevistados destacaram seu papel integrador: “Temos o projeto integrador que é desenvolvido e que acaba forçando a integração entre as disciplinas. (AN2)”. Na mesma direção, AN6 expressou a importância da iniciativa do IFRN ao instituir esse projeto para consolidar o técnico com o humano, mas reconheceu que essa integração não é fácil: “a gente ainda sente uma antagonismo muito forte no fazer, mas aos poucos a gente vai conseguindo fazer essa luta dessa conexão entre a formação integral e a formação técnica, a formação humana e a formação técnica” (AN6).

É da narrativa de si de AN3 que emergiu o protagonismo da LPL no projeto integrador. Essa autora narradora referiu-se a esse projeto como “experiência marcante” no *campus* em que ela permaneceu por mais tempo – três anos. Tratou-se de uma integração entre as áreas Linguagens e Ciências Humanas, na qual o gênero textual biografia estava na centralidade das ações:

[...] a gente começou a trabalhar de forma muito mais integrada dentro da metodologia do projeto integrador, com a área de linguagens e humanas. Então a gente desenvolveu um projeto que se estendeu tanto para perceber os aspectos da narrativa, sobre a cidade, os aspectos culturais do olhar dos



alunos sobre a cidade. E como é que a gente fez esse trânsito com esse projeto, como que a gente trabalhava no aspecto da disciplina LPL, por exemplo, colocar o gênero biografia, em que os alunos fizeram, a coisa da entrevista, construção do modelo, como é uma entrevista, porque também os alunos entrevistaram pessoas, como é que organiza as falas dessas pessoas (AN3, 2018, p. 7).

Esse projeto integrador representou uma integração entre o *campus* e a comunidade local, por meio da construção biográfica de populares memoráveis do lugar, circunstância que mobilizou todas as disciplinas das áreas supramencionadas; resultou também na dissertação de mestrado de uma das docentes envolvidas e na publicação de artigo em revista da área educacional.

Nessa experiência, a concepção de linguagem bakhtiniana ganhou a prática e consolidou-se plenamente. Além da interação com a linguagem, houve a prática social propriamente dita, que produziu significado para os professores, alunos, comunidade e gerou a pesquisa.

No tocante à integração das partes que constituem o EMI, observa-se, mais uma vez, a dificuldade de integrar as Linguagens e as Ciências Humanas às demais áreas do currículo, incluindo as áreas técnicas, uma tendência que se consolida nas experiências dos autores narradores, embora haja algumas manifestações dessa integração em outras tentativas pedagógicas dos entrevistados, analisadas na sequência desse metatexto.

Os projetos de extensão emergiram, principalmente da narrativa de AN2, como um dos caminhos principais da integração. Esses, por sua natureza extensionista, são abertos à comunidade a partir de critérios específicos, no entanto, incluem, geralmente, as demandas curriculares dos estudantes do IFRN. Assim, AN2 relata uma experiência em que ocorreu a integração de diversas disciplinas por meio de um projeto de extensão denominado Ação social e literatura, no qual a literatura estava na centralidade, mas a ideia era discutir temas atuais e envolver conteúdos de diversas disciplinas: “Tivemos várias formações no decorrer do projeto, eu participei com literatura, então tinha um professor de Psicologia, [...], de Direito, da área de História, então a gente colocava uma temática em evidência, discutia, colocava filme, convidava pessoas para debater aqui conosco (AN2)”.

Esse autor narrador participou de outros projetos de extensão interdisciplinares: “a gente sempre exibia um filme clássico [...] tanto para a formação dessa área do cinema, mas também de uma discussão associada, tinha um calendário, também foi muito bom (AN2)”; noutro, houve a integração de LPL com Artes: “[...] a professora ficou com essa parte do



desenho, e eu, com a parte do roteiro. A gente lia uma história e no final produzia outra em quadrinhos verbal e não verbal (AN2)”.

Da narrativa de AN5, também eclodiu uma experiência do trabalho integrado entre LPL e Artes, por meio de projeto de pesquisa: “faço um paralelo entre o poema, a literatura e a música. Lourival Açucena foi compositor, foi violonista, modinheiro, então eu faço essa relação interdisciplinar, o estudo gira em torno disso” (AN5).

Os cursos FIC, da mesma forma que os projetos de pesquisa e extensão permitem maior flexibilidade aos professores proponentes em relação ao conteúdo e à integração curricular. AN4 relatou como integrou LPL à Informática (área técnica) por meio de um curso FIC: “Com as disciplinas técnicas, não é o trabalho em sala mesmo, mas tenho um projeto com o professor de Informática, que é um minicurso, um curso FIC em produção textual”. Tratou-se de um curso em que a autora narradora lançou quatro propostas de redação, para serem elaboradas e postadas pelos alunos e avaliadas *on line*, por meio de uma página na *internet*, criada especialmente para esse curso.

Essa integração com as disciplinas técnicas é mais difícil de se realizar na prática de sala de aula, embora algumas experiências signifiquem que isso é exequível, especialmente, a partir dos gêneros discursivos que são necessários aos estudantes ao vivenciarem as atividades acadêmicas referentes às disciplinas técnicas. Essa situação foi relatada por AN6: “eu tive uma experiência muito positiva [...] quando eu trabalho com a questão do relatório, do parecer, aí eu entro em contato com o professor que está trabalhando a disciplina técnica, e a gente faz um relatório a partir do que está trabalhando, um relatório de laboratório”. Nesse sentido, essa docente trabalhou os elementos textuais e discursivos do gênero, tendo em vista a aplicação prática, decorrente da atividade dos estudantes na disciplina da área técnica. Concluindo sua reflexão sobre essas vivências, AN6 narrou: “São essas conexões, já aconteceu isso, já consegui até fazer artigos com alunos, o professor está trabalhando determinado conteúdo da área técnica, e eu vou trabalhando o plano de texto para fazer o artigo (AN6).”

Outras vivências de sala de aula foram refletidas como integração entre partes do currículo, porém com disciplinas da mesma área, cujos conteúdos apresentam natureza semelhante, como na experiência de AN4, em que ocorreu a integração entre LPL e Artes por meio do texto teatral: “Esse do texto dramático, a gente fez a ponte com a professora de Arte, porque ela também estava trabalhando [...] com essas mesmas turmas, então ela teve que modificar a sequência do conteúdo, porque às vezes não batem os conteúdos”, em



outras palavras, as professoras planejaram conjuntamente a fim de sincronizar o conteúdo comum às duas disciplinas, com o objetivo de otimizar o ensino e a aprendizagem dos estudantes, promovendo a unicidade do conhecimento: “então iria dar conteúdo lá na frente e ela não tinha como por causa dessa leitura que a gente estava fazendo em sala, e do lance de os alunos irem para o teatro, porque ela queria que os meninos percebessem algumas coisas [elementos de encenação] (AN4)”.

Das reflexões realizadas acerca das narrativas dos seis docentes, é possível afirmar que a integração articulada a partir da disciplina LPL ocorreu de forma expressiva com as Linguagens e com as disciplinas da área de Humanas, mas raramente com as áreas técnicas. Foram diversas experiências dessa natureza, relacionadas ao projeto integrador, aos eventos, aos projetos de extensão e de pesquisa, aos cursos FIC e à própria sala de aula.

Importante ressaltar que essas diversas atividades foram identificadas como interdisciplinares, pois, embora caminhem para uma unidade, mantêm os limites disciplinares. Convém, nesse contexto, distinguir termos que parecem semelhantes, mas que guardam diferenças conceituais importantes, as quais se referem aos termos pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Em pesquisa sobre práticas integradoras, Henrique e Nascimento (2015) esclarecem que o primeiro termo “diz respeito ao estudo de um objeto por várias disciplinas ao mesmo tempo”; o segundo, “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra e da mesma forma que a pluridisciplinaridade, ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar” (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015, p. 66); o terceiro, diz respeito à unidade do conhecimento, pois, ao mesmo tempo que faz a relação entre disciplinas, supera a fragmentação disciplinar.

Em síntese, os achados correspondentes a essa categoria permitem-nos ratificar a dificuldade de consolidar a integração entre as disciplinas do currículo do EMI. Há impedimentos relevantes, na visão dos autores narradores, que obstam essa integração, embora haja experiências bem-sucedidas em torno dela. A integração entre os professores, que exige uma boa relação interpessoal e a vontade de desenvolver um trabalho coletivo, foi um dos maiores impedimentos à integração, embora haja outros relacionados à conjuntura institucional, que ultrapassam essa vontade.



CONCLUSÃO

Pelas experiências relatadas pelos docentes, a integração é concebida, pela maioria dos entrevistados, sob a perspectiva interdisciplinar. As disciplinas, conforme o Documento Base do EMI, detêm o conhecimento de uma seção ou realidade concreta de forma sistematizada (BRASIL, 2007), todavia ao compreendermos a educação como uma totalidade social nas múltiplas mediações que caracterizam os processos educativos, no âmbito da Educação Profissional integrada, pensamos que a temática do trabalho deve ser o liame desse currículo, no sentido de uma integração que articula os currículos e as práticas educativas. Nesse sentido, o PPP destaca que essa integração “deve possibilitar a construção de uma unidade entre as dimensões política e pedagógica, mediada pela dimensão do trabalho humano” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 48).

As práticas interdisciplinares narradas evidenciam que a integração ocorre em parte. A diversificação da carga horária docente é ao mesmo tempo um impedimento e uma oportunidade de integração. Se, de um lado, essa diversidade significa uma sobrecarga de tarefas que retira o tempo de diálogo entre os docentes, por outro, força a relação entre as disciplinas, em função da participação em eventos, no projeto integrador, nos projetos de extensão e pesquisa e cursos FIC. Essa interdisciplinaridade é mais rara quando se trata do cotidiano da sala de aula. Nas outras atividades, os professores têm uma flexibilidade maior em relação aos objetos de ensino, o que proporciona caminhos de integração. Além disso, a integração em sala de aula exige um planejamento sincronizado e, por isso, demanda uma interação entre os professores envolvidos.

Se, nos documentos orientadores, o trabalho é uma temática que interliga as seções do conhecimento sistematizado – as disciplinas –, nas experiências narradas, a integração entre a disciplina LPL é recorrente com as demais disciplinas da área Linguagens e com a área das Ciências Humanas, ocorrendo de forma rara com as demais áreas, incluindo as técnicas. Um dos obstáculos relatados consiste na ideia equivocada que os professores destas áreas têm em relação ao papel da LPL nos projetos integradores, compreendidos como revisores de texto. A natureza político-pedagógica da formação integral e integrada pressupõe uma libertação de conceitos pré-formados, em direção à superação de um ensino dual. Essa libertação é proporcionada, em parte, por uma ampla formação crítica, capaz de



conduzir os docentes à construção de seus caminhos e à efetivação de uma educação transformadora.

A maioria dos autores narradores é movida por esse intuito, porque se preocupou com a formação crítica dos estudantes e todos buscaram, em algum momento de sua atuação no EMI, uns mais que outros, trabalhar, pesquisar e escrever conjuntamente. Esse fazer está respaldado em seus profícuos processos formativos, seja da formação inicial, da continuada (reuniões pedagógicas, grupos de pesquisa, formação *lato sensu* e *stricto sensu*), de experiências pedagógicas anteriores e da experiência no IFRN. No entanto, esse resultado aponta a necessidade de pesquisas (especialmente da pesquisa-ação) que investiguem possibilidades de integração entre a educação profissional e a educação básica.

REFERÊNCIAS

- ABRAÃO, Maria Helena Menna-Barreto. (Auto)biográfico, um método possível de pesquisa? In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. Disponível em <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf>. Acessado em: 10 set. 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao nível médio**. Documento base. Brasília, 2007.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.
- FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 34-42, out. 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.



GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; NASCIMENTO, José Mateus do. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **HOLOS**, ano 31, v. 4, p. 63-76, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico**: uma construção coletiva. Documento base. Natal, 2012, v. 1.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Pesquisa (auto) biográfica**: narrativas de si e formação. In PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

ROCHA, Sueli Rodrigues da. **Narrativas de si**: memórias entrecruzadas da pós-graduação e da prática pedagógica de professores de língua portuguesa e literatura. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pós-graduação em educação no Brasil: caminhos percorridos e horizontes a explorar. **Educação & Linguagem**. São Paulo: v. 12, n. 20, p. 273-293, 2009.



INTERDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO INTEGRADO COMO PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
rafaelhono@gmail.com

BORGES, Arleciane Emilia de Azevêdo
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
arleciane.emilia@hotmail.com

AMORIM, Laiane Pereira
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
laianes2amorim@outlook.com

BERNARDO, Klebson Felismino
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
klebsonbernardo987@hotmail.com

RESUMO

Vive-se um tempo histórico no Brasil de ataque à educação pública, pulverizando-se um discurso de que a escola não tem cumprido seu papel social de preparar jovens para serem inseridos na sociedade, munidos de conhecimentos que os deixem aptos para o mercado de trabalho. Em meio aos discursos que desqualificam as escolas públicas, tem emergido que a solução é um currículo único, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a homogeneização de saberes. Nesses termos, é crucial o resgate de conceitos como interdisciplinaridade, currículos e aprendizagem, ultrapassando o contexto de disciplina, grade curricular, roteiro, exames, habilidades, competências e outras terminologias. De fato, importante considerar as reais necessidades dos educandos em seus diferentes contextos, o que torna a aprendizagem mais satisfatória e a ideia de uma BNCC algo impossível e excludente por não considerar as diferenças no processo de ensinar e aprender, bem como a existência de saberes em detrimento de um saber hegemônico. Nessa perspectiva, o texto objetiva refletir sobre a interdisciplinaridade como um paradigma curricular capaz de promover aprendizagens significativas aos sujeitos da educação. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza a estratégia bibliográfica para refletir sobre o tema em tela. Para isso, fez-se uso dos estudos de Fazenda (2002; 2011; 2015), Thiesen (2013), Rocha e Pereira (2016; 2018), entre outros que ajudam a pensar o currículo como um artefato de criação histórica, cultural e política, permeado pelas relações de poder, em que os sujeitos inseridos no processo educacional são atores na criação desse currículo e disputam a seleção dos conhecimentos por eles entendidos como significativos em contraponto a um modelo hegemônico de conhecimento que está pautado nas diretrizes da BNCC. Nessas condições, considera-se a interdisciplinaridade enquanto fenômeno articulatório entre conhecimento científico, saberes e vivências de forma que esses não acontecem em momentos separados, mas estão sempre em diálogo conduzindo o exercício do conhecimento que se contrapõe ao que a BNCC defende, pois considera que é possível ressignificar os conhecimentos científicos sem pautar isso em conhecimentos mínimos.



Assim, seria algo que está no campo da ação e não como uma teoria do conhecimento ou do currículo. Tais posicionamentos remetem a interpretar a BNCC como um elemento de exclusão e marginalização das diferenças expressas nos currículos em seus vários tempos e espaços da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Currículo. Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

Esse ensaio demonstra algumas provocações no tocante à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que se faz necessário entender como este documento inviabiliza a construção do conhecimento crítico e reflexivo por sua disposição estabelecer a normatização do currículo em todas as escolas brasileiras públicas e privadas. Mas como se procede a essa determinação? Vale destacar que cada região demográfica possui suas particularidades e especificidades; portanto, nesse caso, as identidades dos indivíduos não são valorizadas, pois a normatização do currículo para todas as escolas apresenta-se como um instrumento de caráter excludente.

Pautado nesse e em outros questionamentos se torna fundamental a discussão desse trabalho. Considerando a heterogeneidade econômica, cultural e social do Brasil, a recomendação de uma BNCC amplia-se múltiplas concepções em torno do assunto, já que se debate a pertinência frente ao risco de homogeneizar características essenciais para uma aprendizagem contextualizada e significativa. O referido documento designa temas curriculares obrigatórios em todas as redes educacionais de ensino básico do país. Então, cabe a reflexão sobre quais são as possibilidades da BNCC.

Vive-se em um contexto político bastante complexo, o qual cada vez mais tem trazido questões que envolvem a educação de forma não satisfatória, podendo-se dizer que uma política de fato democrática perceberia o quanto é importante e legal a valorização de classes étnicas e povos indígenas, por exemplo, que carecem de serem contemplados, visto que o documento, ao unificar o currículo para todas as escolas, desconsidera aspectos vitais para o povo brasileiro e para a construção social, econômica, social e política do país.

A quem interessa essa ideia? Em qual contexto político e social emerge essa ideia? Essas problemáticas deixam claro que é preciso refletir sobre esse documento e sobre sua inserção na sociedade, já que ser passivo a essa determinação significa aceitar que decisões e processos excludentes enraízem ainda mais na sociedade e contra isso se deve lutar. É



nessa perspectiva que se questiona a permanência da interdisciplinaridade na BNCC, pois desenvolve papel central como articuladora do processo de ensino e aprendizagem com a finalidade de suplantar a desintegração dos conteúdos e dos currículos.

Destarte, o saber fragmentado encontra atualmente realidades e problemas a partir de questões globais e transversais por inabilidade de solucioná-las satisfatoriamente. Dessa maneira, é importante entender que a interdisciplinaridade na BNCC corrobora como aspecto articulador do processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento fragmentado do aluno não possibilita que o mesmo exerça sua racionalização de forma ativa, visto que não possui referenciais necessários para solucionar problemas de sua realidade. Assim sendo, quando o aluno possui conhecimentos fragmentados não é capaz de resolver problemas de natureza global, isto é, o ser humano, ao se deparar com uma problematização universal, não sabe a que pedaço recorrer.

Outro ponto que serve de discussão é sobre como a escola tem sido interpretada nessa nova configuração política e como a base deve ser fortalecida pelos movimentos conservadores e neoliberais. Em meio a essa indagação, acredita-se que as políticas neoliberais têm ativado o seu poder de desempenho em escala mundial, conduzindo alterações no campo econômico, político, social e cultural em múltiplos países. No Brasil, por exemplo, essas disposições têm afetado principalmente os direitos sociais, como a educação, com influências nas recomendações de programas de governo e nas políticas educacionais que, além de acionarem essas orientações, constituem regulamentações no campo legal.

Para evitar um maior engessamento e mecanização da educação por meio de determinações como a BNCC, faz-se imprescindível resgatar as contribuições de Freire (1983) a fim de pensar em uma educação libertária e problematizadora com educadores progressistas e revolucionários que constroem juntos os conhecimentos de maneira compartilhada. Assim, esse trabalho contribui para o desenvolvimento da criticidade em meio a determinações que fragilizam a educação e o ensino ancorado nos meios legais e em Freire (1983), que contribui para reafirmar o papel fundamental da interdisciplinaridade enquanto processo metodológico de constituição do conhecimento pelo indivíduo alicerçado em sua relação com o contexto, a cultura e a realidade de seu convívio social.

A interdisciplinaridade é um fator extremamente relevante para suplantar a fragmentação dos conteúdos e dos currículos não apenas na instituição escolar, mas na compreensão do conhecimento como um todo. Essa abordagem vem sendo discutida



amplamente em congressos, eventos, encontros acadêmicos e até mesmo nas escolas, assim, o artigo propõe disseminar ainda mais o conhecimento sobre a BNCC e o quanto a interdisciplinaridade colabora na construção do conhecimento e na constituição do sujeito cognoscente.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Refletir sobre o currículo e a interdisciplinaridade para a oferta de uma aprendizagem significativa.

1.1.2 Objetivos Específicos

Verificar o que estabelece a BNCC para professores e alunos;

Caracterizar o currículo e a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem;

Identificar a importância do currículo e da interdisciplinaridade no processo de construção do saber.

2 METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, que emprega a estratégia bibliográfica para refletir sobre o tema em tela. De caráter descritivo e exploratório, versando sobre as produções literárias de autores como Fazenda (2002; 2011; 2015), Thiesen (2013), Rocha e Pereira (2016; 2018), entre outros que corroboram para a construção do estudo e para pensar o currículo como um elemento de criação histórica, cultural e política, permeado pelas relações de poder, em que os sujeitos inseridos no processo educacional são atores na criação desse currículo e disputam a seleção dos conhecimentos por eles entendidos como significativos em contraponto a um modelo hegemônico de conhecimento que está pautado nas diretrizes da BNCC.



3 IMPOSSIBILIDADES DA UNICIDADE DA BNCC

Entendendo que o currículo jamais se expressa como um conjunto neutro de conhecimentos, a BNCC pode tornar os alunos homogeneizados por meio de um currículo que ignora as singularidades e, portanto, a historicidade e o contexto social que compõem cada ambiente escolar (ROCHA, PEREIRA, 2018). Para Pereira (2010, p. 27), estabelece-se um currículo que “impõe habilidades gerais a serem desenvolvidas por todos sem distinção de interação com o meio de origem”.

Nessa perspectiva, Cury (2014) refere que uma proposta curricular é passível de legitimidade a partir da participação efetiva na formulação da política educacional e da subjetividade dos professores. Coaduna-se que todo conhecimento advém também do senso comum, tornando-o legítimo ao revelar seu caráter totalitário e pressupondo que o currículo praticado na escola deve respeitar a experiência de mundo dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à seleção curricular que reflete os sujeitos, Pereira (2010) compreende como:

Um todo que se origina tanto das questões prescritas, como das questões curriculares da vida do aluno. Em outras palavras, a ideia de relacionar o processo de construção curricular pressupõe resistir aos currículos vistos, apenas como prescrição [...], concebendo-o como um processo vivo de inventividade dos sujeitos que fazem os espaços cotidianos da escola (PEREIRA, 2010, p. 31).

Em contraponto, a realidade evidencia que os professores trabalham o currículo nacional de modo que ficam sujeitos às avaliações do sistema vigente sem suprir as necessidades específicas dos alunos. Assim, como explicita Cury (2014), não é possível legitimar um currículo sem considerar a subjetividade de toda a comunidade escolar, uma vez que a participação configura o cerne da política curricular por meio de um trabalho pedagógico com decisões e planejamentos que asseguram atender às demandas da escola.

Os apontamentos de Rocha e Pereira (2018) relatam que a cultura política da BNCC demonstra a concepção limitada da democracia e a unificação do ensino, em que todos são iguais com desprezo às realidades locais, embora haja uma parte curricular diversificada.

O currículo presume trabalho coletivo com participação democrática e debates politizados acerca da política educacional. Tal concepção democrática exige o fortalecimento das formas de participação para o exercício das tomadas de decisões a fim de



que reduza a discrepância de interesses entre os profissionais elaboradores da política e os indivíduos receptores das diretrizes do currículo (ROCHA, PEREIRA, 2018).

Pensando o currículo como o eixo estruturante da escola, alguns modelos se articulam para exprimir sentidos e redes discursivas construídas a partir de diálogos políticos e singularidades contextuais, sejam eles: modelo idealizado, modelo oficializado e modelo cotidiano. Isso tudo para se materializar em espaços e tempos diferentes. Todavia, ao refletir sobre currículo e políticas, deve-se levar em conta o contexto multifacetado do país, o qual enfrenta crise político-econômica com reais retrocessos nas dimensões sociais, notadamente nas políticas curriculares educacionais (ROCHA, PEREIRA, 2016).

Rocha e Pereira (2016) descrevem que as discussões e as disputas em relação à BNCC espalharam-se consideravelmente com manifestações de organismos oficiais, como: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e até publicações dos mais variados autores de todo o país. Então, as autoras realizaram um mapeamento analítico de produções científicas em torno da discussão sobre a BNCC, analisando 34 artigos científicos publicados em periódicos da área de Educação, entre 2010 e 2015, impressos e *online*, além de outras fontes de divulgação. O estudo possibilitou estabelecer relações, aproximações e distanciamentos entre os textos com base em suas escolhas teóricas a partir de três grupos: (I) oposição à ideia de BNCC; (II) críticas ao processo de produção textual da política curricular; (III) defesa de uma BNCC.

A evidência no campo científico contemplada nos 34 textos indagou as seguintes proposições: O que os profissionais pensam e como constroem a BNCC? Quais sentidos e tensões são atribuídos à política curricular? Assim, foram percebidas algumas preocupações relativas às diferenças, à responsabilização, à insipiente participação dos professores e ao prejuízo da autonomia docente, sinalizando intervenções necessárias para a execução da BNCC nas escolas brasileiras (ROCHA, PEREIRA, 2016).

Considerando as problematizações sobre a temática da BNCC expostas pelos três grupos supracitados, percebe-se majoritariamente a existência da micropolítica da escola e o contexto da prática dos professores na tessitura do documento. Cury (2014, p. 54) afirma que o “desafio para qualquer democracia é a natureza e o grau de participação que deve pautar a relação dos dirigentes e dos dirigidos”.



As produções dos três grupos supracitados indicam diferentes tônicas em relação à BNCC, em que o processo de tessitura da política curricular é uma questão de disputa mediante discussões contestáveis sobre a BNCC, defendendo a ideia de que nenhuma produção científica é neutra de interesses, sejam ideológicos ou políticos (ROCHA, PEREIRA, 2016).

4 PENSANDO O CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR

O currículo de modo geral é obrigatório para as redes públicas e privadas de ensino e está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação como um modelo a ser seguido para garantia do ensino e da aprendizagem do aluno enquanto sua inserção dentro do universo escolar. Todavia, o currículo interdisciplinar proposto na discussão desse artigo perpassa por um conjunto de políticas educacionais afirmativas que determina de acordo com as necessidades do poder governamental o que de fato precisa ser ensinado e aprendido.

A proposta aqui apresentada sobre currículo interdisciplinar tem por finalidade levar em consideração o aluno como autor fundamental no processo de ensino e aprendizagem, já que o homem é produto do meio que está inserido e ele mesmo é o único ser que pode explicar as mudanças e as necessidades apresentadas ao longo de sua vida.

Considerando-se, pois, que o currículo não é ciência, mas uma forma objetiva (histórica e socialmente concreta) de seleção, organização e socialização de saberes „praticados“ em processos de formação humana, a possibilidade de interdisciplinarizá-lo fica limitada, podendo ocorrer tão somente na perspectiva instrumental (THIESEN, 2013, p. 595).

Nesse diapasão, a interdisciplinaridade em pauta é um processo contínuo que acontecerá ao longo de toda a vida através de vivências e da troca de relações existentes na sociedade. O que acontece é que a instituição escolar busca limitar esse conceito de interdisciplinaridade por meio de projetos, didáticas pedagógicas e metodologias que se apropriam de conteúdos interdisciplinares, mas que às vezes não conseguem atender uma aprendizagem que corresponda ao interesse do aluno de uma maneira mais diversificada, universal e de igualdade.

Desse modo, existem muitos conhecimentos que são desenvolvidos para atender o mundo capitalista, o qual é um sistema excludente de conhecimento, porém podem não ser



adequados para a educação dos indivíduos, por exemplo, o que de certa forma também se compreendem as variações que o ensino e a aprendizagem sofrem por delimitação dos seus territórios.

Essa disparidade de conhecimento reflete na necessidade de ausência de hegemonia de saberes, no controle estatal do que deve ser ensinado e aprendido, bem como na limitação do conceito de currículo interdisciplinar. Além disso, a proposta de homogeneização ignora a cultura e os conhecimentos adquiridos das experiências dos alunos, precisando perceber que cada região geográfica, Estado e escola têm suas particularidades e, assim, querer uniformizar o que deve ser ensinado conduz à exclusão dos modos de ser e estar de um povo (MOREIRA, 2000).

À vista disso, pensar em currículo interdisciplinar transcende o raciocínio de uma práxis epistemológica de ensino e vai além da subjetividade, movendo-se por meio da ação de transformar a realidade a partir da construção do conhecimento que pode acontecer individualmente ou coletivamente. Sob o olhar pedagógico, pode-se utilizar o currículo interdisciplinar de algumas maneiras; contudo, não em sua totalidade devido a sua significação na íntegra, sendo assim, o currículo interdisciplinar consiste em um método instrumental no fazer diário da prática em sala de aula, buscando trazer para o aluno conteúdos que façam sentido a sua vivência e que possam melhorar sua qualidade de vida (ALVES, TATSCH, 2015).

A interdisciplinaridade oportuniza que o aluno tenha uma aprendizagem contextualizada, em que o conhecimento não é fragmentado. A BNCC em sua proposta não contempla as especificidades e as características dos alunos, dos professores e da própria escola, dentre outras questões que fragilizam o processo de ensino e aprendizagem, visto que, ao propor a uniformização do currículo, omite vários aspectos indeníveis de um povo.

Conforme descreve Thiesen (2013, p. 598), “assim, defende-se que a interdisciplinaridade se apresenta como condição fundante enquanto um princípio que sustenta ontologicamente a apropriação do conhecimento produzido na mediação entre professor, objeto cognoscente estudante”. Sob o mesmo prisma, Freire (1983, p. 79) pontua que “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão”, significando dizer que o estudo do ser humano postula-se em favor da vida, transformando-o socialmente e politicamente para o bem comum de todos.

O espraiamento da conceituação de ciência e a transformação da visão de mundo do indivíduo constituem duas consequências originárias da interdisciplinaridade, sendo vista



como manifestação da partilha do poder durante o decurso do processo de ensino e aprendizagem. A intenção não é anular o poder, mas culminar em cooperação e trabalho em comum a partir da intersecção entre a interface cognitiva e o comportamento atitudinal (POMBO, 2005).

Diante disso, o aluno deve ser capaz de circular em diferentes espaços sociais com preceitos educativos para todos, isto é, na perspectiva de libertação dos sujeitos oprimidos e para que não se tornem opressores dos oprimidos (FREIRE, 1983).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento da BNCC, em sua forma legal, estabelece que todas as escolas do país tenham um currículo único e que, assim, todos os alunos disponham do direito de aprender por meio da equidade educacional. Suas diretrizes são empregadas como parâmetro para os currículos de escolas públicas e privadas, como também para a confecção de materiais didáticos e realização de cursos para docentes.

No entanto, por sua vez, essa determinação provoca processos de exclusão, já que ao normatizar o currículo não se contemplam as especificidades de cada Estado e escola. É fundamental trabalhar na horizontalidade, pois a forma verticalizada de educação fragiliza o ensino e promove cada vez mais o distanciamento dos alunos nas escolas e a segregação. Sobre essa problemática mediante a necessidade da interdisciplinaridade que o estudo se faz presente, ampliando a compressão acerca do documento e no quanto tem produzido uma ruptura no processo de ensino e aprendizagem.

A BNCC reforça um processo de exclusão, silenciando as diferenças nesse processo e constituindo os sujeitos como se tivessem as mesmas oportunidades em seus diferentes contextos. Por conseguinte, a interdisciplinaridade surge como uma articulação para a desfragmentação do processo de ensino e aprendizagem, em que alunos e professores tenham a liberdade de aprenderem significativamente.

Nesse contexto, o estudo evidencia que a BNCC carece ser repensada, não pela ótica de interesses dominantes na sociedade, mas por todos envoltos por uma educação de qualidade que exercite a práxis, a consciência crítica e sobre hipótese alguma o silêncio diante das desigualdades sociais.



Logo, demonstra-se a concepção da BNCC e o que proporciona às escolas brasileiras, visto que apresenta fragilidades na sua estrutura desde a normatização do currículo até a produção de processos de exclusão de classes, povos e regiões. A interdisciplinaridade precisa e deve ser contemplada para que o ensino seja oportunizado de forma contextualizada, respeitando as particularidades do aluno e as decisões e práticas pedagógicas dos professores, bem como as peculiaridades sociais de cada região geográfica do país.

Por fim, acredita-se que não há a necessidade de padronizar o currículo, mas trabalhar de forma interdisciplinar para favorecer a aprendizagem a partir dos sujeitos e não dos padrões de mercado e dos princípios conservadores.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. A.; TATSCH, K. J. S. (Orgs.). **Epistemologia, interdisciplinaridade e formação de professores**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2015.

CURY, C. R. J. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a base nacional comum. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/FAZENDA,%20Ivani.%20Interciplinaridade%20-%20Dicion%C3%A1rio%20em%20Constru%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, n. 6, p. 9-17, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/22623-58176-1-SM.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, a. 21, n. 73, p. 109-138, dez., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

PEREIRA, M. Z. C. **Currículo e autopoiese**. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.



POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v. 1, n. 1, p. 3-15, mar., 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/3082-7137-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 49-63, jan./abr., 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/575-1845-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago., 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/29922-67779-2-PB.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

THIESEN, J. S. Currículo interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 591-614, maio/ago., 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/25887-109121-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.



GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS PELOS EDUCADORES NO ENSINO- APREDIZAGEM DE EDUCANDOS

DE MELO, Urandy
Alves Universidade Estadual da
Paraíba (UEPB)
urandyuepb@yahoo.com.br

RESUMO

De acordo com Brasil, (1996, 1998, 2014) em consonância aos Parâmetros Curriculares Nacionais tem se visto a educação sendo considerada, bem como os gêneros textuais tem se visto considerados para o aperfeiçoamento das capacidades de educandos na escola contemporânea. Persuadindo na imprescindível tarefa de compreender e outorgar saberes, este artigo concentra-se na exposição dos métodos educacionais de gêneros textuais no ensino- aprendizagem de educandos, sobretudo no que é condizente a escrita e leitura de textos. Tendo como princípio a direção metódica são conhecidos subterfúgios de como o processo pedagógico dos gêneros textuais contribui de modo produtivo na aprendizagem do alunado. Para o incremento desse artigo foi realizada um pesquisa de cunho bibliográfico nas bases teóricas de: Abaurre (2012), Antunes (2009), Bakhtin (1997), KOCH (2003), Silva; Fernandes (2019?), Vieira; Teixeira; Vieira (2010) e outros teóricos. Os resultados estabelecidos, nesta pesquisa, expressam que os gêneros textuais estabelecem práticas de escrita e leitura, através de atividades pedagógicas, suscitando um diálogo entre educadores e educandos, dispersando, de maneira relevante os conhecimentos na escola. Conclui-se que essas atividades pedagógicas são proporcionais para as dificuldades encontradas pelos educadores no ensino de produção textual aos educandos.

Palavras-chave: Educandos. Educadores. Ensino-aprendizagem. Gêneros textuais.

1 INTRODUÇÃO

A Partir da análise histórica dos gêneros textuais, compreende-se que estes apareceram, de acordo com a oralidade, as comunicações e a escrita no âmbito das atividades socioculturais.

Entende-se que o domínio da situação comunicativa, como o domínio do gênero e, nesse raciocínio complementar que o ensino dos gêneros seria uma maneira concreta de dar poder a atuação dos educadores pela influencia dada aos educandos. Isto porque a habilidade textual solicita outros tipos de habilidade, didática ativa e interferência específica de preceptores. Schneuwly, 1994 (apud KOCH, 2003, p. 55).

Segundo Silva; Fernandes (2019?)

A língua como objeto de estudo, deve ser enfocada como um campo de análise em que se realça o processo interativo, a situação comunicativa, o posicionamento dos partícipes da comunicação, as circunstâncias sócio históricas e culturais, bem como os veículos e suportes de dado gênero. Nesse intuito, o presente artigo, resultante de uma pesquisa bibliográfica, apresentará uma proposta metodológica que enfatize a heterogeneidade, a interação, a prática do ensino de leitura e produção textual pelo viés da teoria dos gêneros discursivos. (SILVA; FERNANDES, 2019? p.3)

A linguagem verbal é diferente e pode ser analisada, considerando todos os elementos subentendidos no ato da comunicação.

PCNEM (2000a, p. 21) a língua, na sua atualização, reflete e representa a experiência em ação, necessidades, pontos de vista, valores, emoções, desejos e visão de mundo. A linguagem verbal é encontro e luta, é corpo a corpo que não permito inércia.

Por muito tempo, até meados dos anos 80, o ensino da língua materna esteve pautado por práticas que articulavam o ensino da gramática normativa, sob uma relação coercitiva, prescritiva, artificial que pouco contribuía com a competência interativa do aluno. Hoje, diversos estudos e teorias vinculados à língua e linguagem apontam um caminho divergente do legado tradicionalista. Essa nova postura coloca em xeque o trabalho tecnicista, normativo-gramatical, voltado para a formação de “redatores” e analistas de frases isoladas, promovendo a emersão do trabalho focado nas circunstâncias interativas, no processo de enunciação de determinados sujeitos nas mais diversas esferas sociais de comunicação. (SILVA; FERNANDES 2019? p. 3)

A expectativa sociointeracionista da linguagem tem motivado novos caminhos a aprendizagem da Língua Portuguesa, proporcionando uma revisão das didáticas e investigações das didáticas tradicionais que que é eficaz já e comprovado no contexto educacional do Brasil.

Para o PCNEM (2000):

No que tange às deficiências oriundas do Ensino Fundamental, os PCNEM (2000a, p.17) declaram: “O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como a base das ações”. Note-se que, nessa perspectiva, a natureza dialógica e sequencial do ensino da língua é evidenciada na medida em que se propõem averiguações sistemáticas do aprendizado que se materializarão por intermédio da comunicação entre professor-aluno. (PCNEM, 2000 apud SILVA;

FERNANDES, 2019? p. 3)

Portanto, o ensino-aprendizagem, a partir do intermédio, aluno e mestre deve expressarem a autorregulação individual e coletiva que propiciará a produção textual: uma relativamente estável em forma de situação concreta, veículo, espaço, conteúdo, tempo, estilo, e destinatário, adequando, assim uma expressão de verbalização oral e gênero escrito. Tendo como princípios atuantes ambientes interação e sociocultural de convívio, para a plena formação de educandos críticos.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 concentra-se na exposição dos métodos educacionais de gêneros textuais no ensino-aprendizagem de educandos, sobretudo no que é condizente a escrita e leitura de textos.

1.1.2 Tendo como princípio a direção metódica são conhecidos subterfúgios de como o processo pedagógico dos gêneros textuais contribui de modo produtivo na aprendizagem do alunado.

2 METODOLOGIA

Para a escrita desse artigo foi realizada um pesquisa de cunho bibliográfico com base nos teóricos: Abaurre (2012), Antunes (2009), Bakhtin (1997), Brasil (2000^a), Dolz; Schneuwly (2004), Fiorin (2017), Gadotti (2007), Koch (2003), Koch (2016), Koch (2011), Koch (2015), Leitão; Damianovic (2011), Pereira; Ferreira (2019), Silva; Fernandes (2019?), Soares (2019), Vieira; Teixeira; Vieira (2010) e outros.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente trabalho é um artigo para a exposição dos métodos educacionais de gêneros textuais no ensino-aprendizagem de educandos. A temática apresentada no desenvolvimento desta pesquisa são os gêneros textuais. A exposição prévia desta tem demonstrado através do letramento argumentos, elementos essenciais, dados de diálogo e de práticas pedagógicas desta pesquisa para a ampliação e desenvolvimento habilidades da coerência e produção textual de educandos no contexto escolar. Apesar do sucesso, diante do processo de ensino- aprendizagem podem ser identificadas pelos educadores as principais dificuldades que atrasam a escrita de educandos na sala de aula.

A percepção dos alunos como protagonistas de suas próprias aprendizagens tem contribuído com a culminância de aulas mais dinâmicas, que trabalham problemáticas de interesse dos alunos, aliadas às necessidades



de aprendizagens deles e aos conteúdos curriculares. Outro ganho foi à ciência dos alunos em saber que mesmo com dificuldades e debilidades, com esforço e prática, é possível superar e avançar. (SOARES, p. 18, 2019)

Para tanto é interessante que antes de uma produção textual o educador procure pesquisar as dificuldades dos educandos, focando os saberes prévios para a ampliação e o desenvolvimento do gênero textual trabalho no âmbito significativo da leitura e escrita nas sido relevantes no que se trata a aprendizagem significativa de escrita e leitura na perspectiva habilidades argumentativas de coerência textual.

São muitos os gêneros textuais que circundam o cotidiano como os bilhetes, as cartas, canções, piadas, palestras, convites, recados, crônicas, notícias, enfim, são vários os enunciados linguísticos que compõem a vida humana, entretanto, apesar da existência de vários textos, percebe-se que a prática de muitos professores se resume apenas ao ensino gramatical da Língua Portuguesa de forma tradicional e distante dos discursos vivenciados pelos educandos. O jovem ao “teclar” em uma sala de bate-papo, ao publicar uma gama de textos na rede eletrônica e entre muitas outras formas, também está realizando uma produção textual, que poderia ser trabalhada pelos mestres em sala de aula. Além disso, outros suportes textuais tais como; a revista, o jornal, o Orkut, o blog, podem e devem ser trabalhados e aproveitados pelos professores como instrumento didático em suas aulas de Língua Portuguesa, visando um ensino menos estático e significativamente mais dinâmico, tornando assim maior o interesse dos alunos pela leitura e consequentemente pela escrita. (VIEIRA; TEIXEIRA; VIEIRA, 2010, p. 2)

Quando se remedeia da produção de artigos de opinião outro termo que se percorre evidente é a coerência textual que prescreve sentido ao texto. Porém, para a absorção da coerência a realidade não é tão simples como pensam uns educandos, mesmo havendo seis tipos de coerência para a produção de textos. No entanto estas coerências são responsáveis pelo vínculo de sentido textual como um todo. São as coerências seguintes: coerência genérica, coerência temática, coerência sintática, coerência estilística, coerência semântica e coerência pragmática (KOCH & TRAVAGLIA, 2015). Todas de grande importância na construção de sentido do texto.

De acordo com Rangel (2016), conforme citado por Soares (2019, p. 11), No que se refere ao gênero artigo de opinião, explicita que o artigo de opinião pertence a vários veículos de circulação e que sua essência de produção é gerada a partir de questões polêmicas, no entanto, muitas vezes, em sala de aula o professor não consegue transmitir a ideia do artigo de opinião como um texto vivo que está presente na realidade do discente, pelo contrário, muitos obrigam o aluno a produzir a redação escolar com temas impostos assim, deixando de contextualizar um gênero que faz parte do cotidiano do

adolescente.

Entretanto, na prática educadores abordam estes gêneros para centenas de educandos que desenvolvem textos próprios e que se apresentam inúmeras experiências no ensino de Língua Portuguesa. Na sistematização do conhecimento tem se visto nos educandos o que, na realidade os acarretam do afastamento escolar, algo que poderá ser refletido pelas dificuldades.

Antunes (2009, p. 167) diz que para a composição do trabalho escrito é indispensável de operações e de um ato não isolado. Depois de planificação, dados, reescrita e discussão pode ser realizável nos educandos precisam conhecer o estímulo se exprime o que eles vão falar. Com relação escrita, adequar-se pelos educandos ideias que, assim se erigem a produção textos razoáveis.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fiorin (2017), todo discurso possui uma extensão argumentativa, sendo alguns categóricos e outros subentendidos, mas todos são argumentativos, pois a maneira de desempenho real do discurso é o dialogismo e o enunciador inteira, para que as colocações sejam aceitas. Desta maneira, o espaço privilegiado e os discursos são de luta entre vozes, com interesses divergentes se a sociedade for dividida em grupos, com a base da dialética, os interesses divergentes e a argumentação.

Para cumprir a convicção do papel do homem na sociedade o ato de possibilita ao abrir mãos da força. Os argumentos são os pensamentos destinados a convencer, persuadir comover e satisfazer meios válidos para a convicção e a arte de discussão eficaz.

Buscando experiências coletivas e individuais a partir de um deliberado tempo e espaço de uma situação com o objetivo convincente, a argumentação e o resultado textual de um acordo entre distintos componentes, que exige do indivíduo que argumenta construir um ponto de vista racional a educandos (KOCH; ELIAS, 2016)

Segundo estas autoras, este ponto de vista pode ser concretizado a partir do conhecimento linguístico, das leituras e das vivencias cotidianas do educando, porque desta forma é reivindicado pelo educador uma formalidade relevante ao que será organizado durante as atividades do ambiente escolar.

Koch e Elias (2016, p. 34) argumentar é buscar interlocução e influência através da organização de ideias claras para que possa se proteger um ponto de vista, com pensamento bem organizado.



Observar-se que a argumentação de gêneros textuais em sala de aula é restrita à parte, porque os educandos necessitam ser orientado, de modo agradável pelos educadores pra esgrimirem nos contextos doutrinários. Com a arguição disto nas séries iniciais, salientar-se a relevância da produção textual.

Com o trabalho da argumentação por meio do gênero debate é possível possibilitar ao aluno o desenvolvimento do raciocínio lógico, das estratégias argumentativas para defender uma tese, e ampliar a capacidade de ouvir o ponto de vista do outro, sendo esses aspectos relevantes para a defesa dos argumentos a fim de resolver um problema no âmbito social ou simplesmente apresentar uma colocação em comum das diversas posições a favor ou contra, com a finalidade de influenciar a posição do outro (Pereira & Ferreira, p. 44, 2019).

Vale realçar que existem diversos tipos de discussões com gêneros textuais, porém nos detém apenas a discussão do fundo questionável, por serem estes gêneros feitos à base de Polêmicas do universo literal. Estas discussões argumentativas não tendem a uma tomada de determinação contra diversas posições e a favor a de um determinado assunto polêmico na sociedade contemporânea.

Através da prática e deste trabalho que discorre sucintamente sobre os gêneros textuais, educandos observarão o quanto procuraram pra discuti o que os educandos conhecem sobre uma determinada temática. Como há estratégia argumentativa, isto poderá ser possível por meio do tópico discursivo e da observação da manutenção.

Harmonizam suas ideias, ao admitirem que ao gerarmos um texto e devemos persuadir em conta o aspecto dos leitores ao qual o texto se designa. Além de escrever constituímos um método mental de antologia de informações pontuais e de admissão de dados prévios. (ABAURRE, 2012) e (Gadotti, 2007)

Bakhtin (1997, p. 284) afirma que cada gênero textual desponta através das conveniências composicionais solicitadas às condições relacionadas a cada globo do entendimento verbal, o que é necessário, a harmonias composicionais: entre o tipo de relação do narrador, outros parceiros da comunicação verbal e tipo de estruturação de um todo em conclusão.

As iniciativas discursivas são realizadas a partir de algum tipo de gênero textual que pode intervir na cultura da sociedade. Logo os gêneros textuais são atividades discursivas, de modo a controlar as ações diárias e sociais para a interlocução dos seres humanos. (MARCUCCHI, 2008, p. 161)

De acordo com a argumentação teórica de Köche (2014) assim é relevante



destacar coesão e coerência, sendo necessário realizar o uso correto no processo de produção textual. Nesse sentido, os fatores argumentativos são de grande serventia. Outro fator argumentativo seria o autor estar a par das qualidades deste gênero como: resposta de questões controversas argumentatividade, avaliação e análise de verbos em presente de indicativo, análise, avaliação.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 9, apud SOARES, 2019, p. 11), contudo, o que temos visto nos últimos anos é uma abordagem da prática de leitura e escrita voltadas “ao uso da gramática normativa e textual na crença de que quem sabe as regras, sabe proceder.” Essa prática produz uma cultura de extração de informações a qual deixa de motivar no aluno uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica gerando produções mais voltadas ao conteúdo do que pelo contexto e finalidades do texto. Portanto, formando alunos que produzem textos simples e que conseguem extrair informações de leituras básicas.

Koch e Travaglia (2011, p. 38) através da coerência se pode estabilizar uma série de agentes. Todos estes narrados ao princípio de interpretabilidade textual. Tais agentes se explicam a intencionalidade, a pragmática, a intertextualidade, a situacionalidade, as inferências, a aceitabilidade no conhecimento de universo partilhado. Fundamentalmente e depende, portanto o texto entra na interação com aquilo que se procura pra produzir com coerência e entendê-la, também como uma das qualidades textuais.

Conforme apresentamos, os argumentos e os questionamentos usados pelos debatedores acima se basearam em experiências individuais e coletivas, o que também é importante no momento da defesa de um ponto de vista, pois argumentar envolve a habilidade de dialogar e discutir assuntos que sejam do conhecimento das pessoas envolvidas. Isso mostra que o tema do debate faz parte do interesse e do conhecimento de mundo dos debatedores, o que contribuiu para o desenvolvimento do gênero. (PEREIRA; FERREIRA, 2019, p. 50)

Dolz, Schneuwly (2004) em seu trabalho confirma que a seleção da temática a ser trabalhada com os educandos deve ser ao interesse, porque a partir daí eles devem consentir um progresso que os levem a intervir, que priorize o campo em que eles se sintam e se adéque ao contexto real. Destacar-se que esta é uma questão relevante no que diz respeito à construção do saber dos educandos envolvidos em projeto discussões.

Através deste projeto, que é evoluído por um educador de redação, percebe-se que é realizável trabalhar a argumentação pelo gênero oral como o debate e que este gênero permite o desenvolvimento dos meios argumentativos, bem como do raciocínio lógico e



da língua oral, seja nas aulas de redação ou de língua portuguesa. (PEREIRA; FERREIRA, 2019)

Durante a análise dos argumentos, percebe-se a presença da conservação discursiva como estratégia de focar os argumentos ministrados pelos educadores. Com isso, percebem-se, também possíveis incoerências e ambiguidades que são discutidas a partir do ponto de vista dos educadores. Além disso, o educando estabelece a oportunidade de satisfazer seus argumentos, diante das estratégias trabalhadas para a melhoria dos gêneros textuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arguição de gêneros textuais está presente nos diferentes campos do conhecimento. Utilizamos-os nas distintas situações do cotidiano sejam no suporte a causas, direitos, despachos sobre compras e outras. Geralmente, dirigimos-se a esta arguição em circunstâncias primordiais e que, diante do próximo nos faz necessário pra defender e partilha ideias em comum. Porém apelar-se para à discussão em âmbito que discutimos, quando se tem a tarefa em mente de prontificar-se por diversos cursos de ação presencial (LEITÃO, 2011)

Discutindo a argumentação do discurso, Pereira e Ferreira (2019), em seu trabalho a argumentação na escola: a manutenção do tópico discursivo como estratégia argumentativa relata que:

Contudo, a partir do momento em que os alunos são colocados a defender seu ponto de vista ou tomar uma posição sobre um tema no ambiente escolar, vemos que a tarefa de argumentar não é tão simples para eles. Isso porque, muitas vezes, esta argumentação requer um maior grau de formalidade, além de levar o aluno a se expor diante dos demais colegas em sala de aula de forma crítica, a ter de apresentar certo domínio do conteúdo e dos operadores argumentativos no momento de defesa ou de refutação de uma ideia. Por isso, precisamos enfatizar, no contexto escolar, o ensino da argumentação através do gênero oral debate, para que, com isso, os alunos aprendam estratégias argumentativas para defender uma tese em situações informais ou formais no exercício da sua cidadania. (PEREIRA; FERREIRA, p. 2019, p. 42)

Deste modo, por estar incluído na educação, este trabalho contribuirá para as habilidades de argumentação, a oralidade e as atividades pedagógicas que são cada vez mais proporcionadas pelos educadores a educandos no ensino de produção textual. Além disso, este trabalho poderá alargar debates sobre as séries iniciais e o atual sistema de utilizado pelas escolas brasileiras.



REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar.** São Paulo: Moderna, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2^o cd. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio, parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias.** 2000a.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J.F., 2004. **Relato da elaboração de uma seqüência: o debate público.** In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FIORIN. José Luiz. **Argumentação.** 1. Ed., 3^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

GADOTTI, Moacir. **O jornal na escola e a formação de leitores.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

KOCH. I.G.V. **Desvendando os segredos do texto.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. V.; Elias, V.M. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I.G.V & TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência.** 13.ed., - São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A coerência textual.** 18.ed., 4^a reimpressão- São Paulo: Contexto, 2015.

LEITÃO, Selma. **O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula.** In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Ed.). Argumentação na escola: o conhecimento em construção. Campinas: Pontes. 2011. p. 13-46.

PEREIRA, Ana Rafaella Alves; FERREIRA, Elaine Cristina Forte. **ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA: a manutenção do tópico discurso como estratégia argumentativa.** ENACEI/SEMAPED, Mossoró, 13 de jul. de 2019. Disponível em: < <https://enacei.uern.br/files/docs/anais2019/GD10.pdf> />. Acesso em: 11 de jul. de 2019.

SILVA, Kleber; FERNANDES, Nohad. **OS GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA PROPOSTA VIÁVEL PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO.** Grande Dourados: UNIGRAN, [2019?].
SOARES, Michelly Cristine. **A COERÊNCIA TEXTUAL NO ARTIGO DE OPINIÃO: uma proposta de intervenção.** ENACEI/SEMAPED, Mossoró, 13 de jul. de 2019. Disponível em: < <https://enacei.uern.br/files/docs/anais2019/GD10.pdf> />. Acesso em: 13 de jul. de 2019.

VIEIRA, Nathalee Paloma Souza; TEIXEIRA, Gerson Sousa Félix; VIEIRA, Rita Alves. **O uso dos gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa numa perspectiva de**



desenvolvimento de competências textuais. Graduação: Trabalho de Iniciação Científica, Universidade Estadual Do Piauí, 2010.



A LIBRAS COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO

MUNIZ, Tamyres Soares Targino
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
tamyress02@gmail.com

ARAÚJO, Aline de Fátima da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
(line_gbaraujo@hotmail.com)

PEREIRA, Priscilla da Silva Henrique
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
priscillashpereira@gmail.com

SANTOS, Raylla Samara Pontes dos
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
rayllasamara@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo versará sobre o emprego da linguagem, não exclusivamente de uma forma comunicativa, mas, instituída pelo o que denominamos por pensamento, assim, obtendo uma reflexão e compreensão das diversas aprendizagens humanas. Deste modo, traz-se a importância da aquisição da Libras e do papel da escola que não se constitui apenas em um facilitador na interação entre alunos/professor e aluno/alunos, porém, como um utensílio para a edificação de sentidos e ascensão aos conteúdos produzidos. Portanto, compreende-se que desempenhar a inclusão, sem considerar as necessidades particulares do sujeito surdo traz implicações diretas em seu processo de desenvolvimento social, pessoal e linguístico. Neste sentido, enfatizamos a realidade dos indivíduos surdos e suas especificidades, que ainda é descuidada pela sociedade formada em sua maior parte por ouvintes utilizando como método, a pesquisa bibliográfica e adotando o arcabouço teórico, sobre o olhar de: QUADROS (1997), ROCHA (2009), SKILIAR (1997) e MORAL (2005) com a finalidade de debater as características deste grupo e a função da sua língua natural no processo de inclusão social, percorrendo os caminhos dos recursos comunicativos que podem ser utilizados pelos educadores nas instituições de ensino.

Palavras-Chave: Libras. Inclusão. Surdo. Educação.



1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido acerca de educação inclusiva, que vem ganhando progressivamente mais espaço, se tornando assim, presente em nossa atualidade. Embora, ainda existam dificuldades ao decorrer dos anos com a implantação de alunos com deficiência e de grades curriculares diferenciadas em escolas que são consideradas regulares em nosso âmbito social.

Dentre todas as deficiências vamos discutir a cerca da importância da Libras (Língua Brasileira de Sinais) para a inclusão social do surdo. Salientando também a valia da educação, considerando que ele faz parte de um meio social, pois como afirma Brandão (2007) “a educação é um dos principais meios de realização de mudança social”. Mudança essa que desfaz obstáculos, voltando o reparo para uma sociedade igualitária.

Destaca-se ainda a incapacidade por parte da sociedade para acolher o sujeito surdo, por não ofertar possibilidades suficientes de ampliação e materialização de sua linguagem própria. Desconsiderando as alegações sobre ser a surdez a causa das restrições afetivas e cognitivas, pois as condições proporcionadas a esse indivíduo é a válida causa da limitação.

Apresentamos também uma breve abordagem histórico-cultural e os entraves sofridos até que a sua língua fosse assentida legalmente, comprovando as fundamentais particularidades da mesma como língua natural da pessoa surda, bem como o seu valor social, expondo a falta de aplicabilidade das legislações que garantem o devido conhecimento, a execução da língua e a comparecimento da língua no setor educacional da sociedade.

Nesse contexto, realizou-se o presente estudo por meio de pesquisa bibliográfica. Ansiando-se que possamos cooperar para a formação de educadores e leitores, consentindo que adquiram novos conhecimentos e possam meditar sobre a condição atual da educação inclusiva.

Esse trabalho é dividido em quatro tópicos, o primeiro se constitui a partir da metodologia adotada para efetivação do tema, seguida do aporte histórico educacional do surdo evidenciando a sua trajetória, em terceiro ponto traz-se para a discussão a importância da Libras e por fim o papel da escola diante a inclusão do sujeito surdo.

2 METODOLOGIA



O presente artigo é constituído através de pesquisa bibliográfica, trazendo para a discussão teorias relevantes, procurando evidenciar o tema discutido. Desse modo, com o intuito de restaurar pontos dessa trajetória, acerca da história e da realidade, construindo um alicerce entre essas duas vertentes. Assim esclarece Boccato (2006):

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. (p. 266)

Essa análise procura trazer conceitos e seus significados, associando as ideologias, as práticas desempenhadas no campo educacional e social. Ressaltando a estima do processo de inclusão do surdo como parte de uma comunidade, seja ela surda ou ouvinte, no qual o sujeito possa aprender, adquirir e conviver com a Língua de Sinais.

3 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

Os surdos durante boa parte da história batalharam para obter não só o direito à educação, mas também o reconhecimento de sua própria identidade e cultura. Até por volta do século XVI eram tratados como seres ineducáveis. Em virtude a isso surgiu o preconceito, advindo junto outras reações e o título de loucos. Na generalidade, quando consideramos os aspectos de tratamento ofertado aos surdos compreendemos que as mesmas se ampliam quando é posto a visão do homem, distribuída nos distintos momentos do trajeto da humanidade.

Protótipo este, desmistificado por registros de experimentos do médico pesquisador Girolamo Cardano, o qual “concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos” (JANNUZZI, 2004, p. 31). Com base nisso, desenvolveu-se procedimentos voltados para um ensino-aprendizagem. Construindo por meio dele metodologias trazendo o envolvimento tanto da parte dos estudiosos da área, quanto dos surdos.

A partir desse ponto, expandiu-se de forma relevante o empenho pela educação de surdos. Charles-Michel de L'Épée formou na França, por volta do ano de 1760, a primeira escola pública para a pessoa surda. Sendo ele, considerado o “pai dos surdos”, que se destinou somente a educação do indivíduo com surdez, lutando pela inserção da língua de sinais e métodos para a linguagem escrita.



Em seu trabalho, utilizava os sinais pelos quais os surdos se comunicavam entre si e também inventou outros, denominados de sinais metódicos, usados para o desenvolvimento da linguagem escrita. Essa escola foi de natureza privada e gratuita até 1791, quando foi transformada no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris (ROCHA, 2009, p. 18)

Em 1857, tem-se o começo da história da educação de surdos no Brasil, com um professor francês e surdo, chamado Hernest Huet, fundando a primeira escola para surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, que hoje conhecemos por Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES). Essa fundação ocorreu a partir de um relatório em língua francesa, apresentado ao Imperador D. Pedro II, no qual contia o plano de um estabelecimento para surdos, a partir da fundação da escola, os surdos brasileiros puderam então criar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), originada da Língua de Sinais Francesa (LSF).

Atualmente se tem avaliações comprovando a eficácia da língua de sinais para o método de aprendizagem dos alunos surdos, língua que foi desmerecida por muito tempo. No ano de 1878, ocorreu I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos que debateu acerca do tema da educação para o surdo, sendo um acontecimento que trouxe sugestões educacionais. Logo após ocorreu o Congresso de Milão em 1880, no qual obteve participação de por volta 180 pessoas em sua maioria ouvintes, procedentes de vários países. Sendo nele posto que para uma efetivação na educação dos surdos, a prática oral necessitaria ser optada, pois se tinha a visão que as palavras eram superiores aos gestos.

Durante a realização desse Congresso, compareceram muitos surdos que dominavam a oralidade, com o desígnio de apontar a eficácia do método, pressupondo que a aquisição da língua oral, possuía grande valor para a vida social do surdo, conseqüentemente o uso de gestos e sinais o retirava desse caminho. Assim qualquer forma de sinalização foi proibida, obrigando o uso da língua oral e foi por meio dela que se efetivou boa parte da educação dos surdos em todo o mundo. Conforme o exposto, traz-se Skliar (1997), afirmando a divisão dessa educação:

Um período prévio, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da Língua de Sinais, e outro posterior, que vai de 1880, até nossos dias, de predomínio absoluto de uma única “equação” segundo a qual a educação de surdos se reduz á língua oral. (p.109)

Em concordância a isso a educação dos surdos perdurou ultrapassada durante um extenso período, submetida a uma visão política, filosófica e religiosa. Na qual, entendia que a surdez era uma deficiência auditiva e necessitaria ser curada. Desta forma, o Oralismo



vigorou na socialização e educação do sujeito surdo, forma que mesmo com avanço da língua de sinais, ainda é posta em prática e muitos surdos são impostos a essa perspectiva.

Conseqüentemente, a educação dos surdos não era sinônima de qualidade de ensino. A partir da década de 60, evidenciaram-se os estudos desempenhados acerca da Língua de Sinais mostrando que o aprendizado da mesma auxilia o desenvolvimento e que se estabelece em uma língua completa. Nessa mesma década, nos Estados Unidos iniciou-se a filosofia da comunicação total, tendo como referencia o professor Roy Holcomb, que pelo fato de ter dois filhos surdos buscava novas metodologias para ensiná-los, com a finalidade de permitir uma forma de comunicação. Segundo Costa (1994):

[...] utiliza a Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto a Comunicação Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo. (p.103)

Nessa perspectiva, o oralismo não seria uma obrigatoriedade, mas um caminho para a socialização do surdo. Já que um dos pontos a destacar nesse método é o favorecimento do contato com a língua de sinais, trazendo para vida do surdo um subsídio para a língua oral.

A partir dessa filosofia, surge o bilinguismo, que se fixou por volta dos anos 90, sendo uma proposta que mantém a língua natural para aprendizagem de uma segunda língua em sua modalidade escrita. Assegurando a cognição e representando um posicionamento no processo de aprendizagem. Assim Goldfeld (2002) afirma:

[...] o surdo deve ser bilíngüe, ou seja, deve adquirir como língua materna, à língua de sinais, que é considerada a língua propícia aos surdos pela sua modalidade linguística espaço-visual e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. (p. 42)

Tendo em vista esses acontecimentos e a propagação do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), investigações foram desempenhadas no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) para o início do primeiro dicionário de Libras, no qual veio a ser lançado em 2001, passando a base essencial para a educação dos surdos.

Um ano depois, ocorreu um dos passos mais importantes para a fixação da Libras, sendo proclamada a Lei n. 10.436 no dia 24 de abril de 2002, reconhecendo legalmente a Libras(Língua Brasileira de Sinais) como a língua dos surdos e através dela que fosse incluída nos códigos educacionais, entretanto, a mesma não substituirá a escrita da língua



portuguesa. Assim como está prescrita nas estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE):

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (BRASIL, 2014)

Pois, refletir a cerca de uma educação que atenda as especificidades linguísticas destes sujeitos é imprescindível no presente momento, as grandes dificuldades de concretização de uma política mais eficaz estão instaladas em empecilhos políticos e pedagógicos. Deste modo, para desempenhar esse bilinguismo é indispensável a participação integral das duas línguas, assegurando a cognição e o processo de aprendizagem.

4 A LIBRAS E SUA IMPORTÂNCIA

A língua oral é ponderada como indispensável para a comunicação e que força a todos se adequarem a esse meio de comunicação, independentemente de suas capacidades. Qualquer diferente forma de se comunicar, como acontece com a língua de sinais, é tratada como inferior e sendo comparada com a oralidade.

Os surdos em sua grande parte nascem em famílias de ouvintes, o que se contorna no problema em adquirir uma língua, pois esse processo de aprendizagem se advém de uma forma natural, sendo os sujeitos expostos ao espaço linguístico em que habitam. Nessa perspectiva Luchesi (2012) afirma:

O ser surdo traz para a vida social a característica da diferença quando comparada ao conjunto de atributos pessoais do grupo. Fica bem claro que, sendo a surdez o atributo que os diferencia dos demais, impossível de normalização, o indivíduo será sempre surdo. É dessa forma que, socialmente, é identificado [...] sempre, a marca da exclusão. (p.136)

Desse modo, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) é uma língua natural que acontece na modalidade gesto visual, sendo essa utilizada pela pessoa surda brasileira e por ouvintes que fazem parte da comunidade surda. Portanto, exige especificidade e singularidade no modo de se comunicar. Na ótica de Moral (2005, p. 37), “A Língua de Sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio de normalidade”. Desse modo, a Libras é



certificada como o principal instrumento para a comunicação e educação dos surdos, desobstruindo o analfabetismo e permitindo a inclusão e autonomia dentro da sociedade.

Esta língua apresenta em sua estrutura códigos abstratos, regras gramaticais e complexidades, como também expressões que se estruturam a partir de fragmentos menores que desenvolvem fragmentos maiores, havendo estados fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Quadros (1997) ressalta:

A voz dos surdos são as mãos e o corpo que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no 'mundo dos surdos' e 'ouvir' as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a 'língua de sinais'. Permita-se 'ouvir' essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem 'ouvir' o silêncio da palavra escrita. (p. 119)

Levando em consideração tais aspectos, a exposição a essa atmosfera linguística é extremamente necessária para acionar a estrutura cultural e social do surdo, obtendo percepção de mundo e construindo a sua cognição. Em função disso, a língua é a base do desenvolvimento, dos sistemas cognitivos do ser humano e, evidentemente do seu pensamento. Entretanto, grande parte dos surdos são privados dessas construções dialógicas, seja com seus pares ou familiares. A Libras não é ensinada ou usada pelas famílias no decorrer dos primeiros anos de vida ou depois quando os filhos começam a frequentar o ambiente escolar, e deixam de tomar parte no grupo em que vivem. No ambiente familiar, a maioria dos pais ouvintes não obtêm interação comunicativa com o filho surdo pela insipiência que se têm acerca da língua de sinais ou pela rejeição à ela, devido a falta de informação e do preconceito.

O atraso na aceitação e efetivação da surdez e da Libras acarreta danos no desenvolvimento cognitivo, emocional e da comunicação do sujeito surdo, a língua natural permite o entrosamento, pode ainda promover o atendimento de suas necessidades. É por meio dela que o surdo fará a interação na sociedade, arquitetar sua identidade, sendo esta, a forma mais significativa de inclusão.

5 O PAPEL DA ESCOLA

Para a identificação que o papel da escola exerce no que se diz sobre a inclusão do aluno surdo, deve-se entender o processamento das modificações sócio-históricas da imagem da educação inclusiva. Não se pode deixar de compreender como se deu e se dá o



processo de aprendizagem de um aluno surdo, os métodos de ensino que já existiram e quais são as novas propostas. E que ambas não se desassociam de uma conjuntura econômica, política e social, pois são esses contextos que determinam como as políticas educacionais devem ser pensadas, executadas e avaliadas.

O processo de inclusão do aluno surdo não está estritamente ligada em junta-lo com o aluno ouvinte, mas em estabelecer elementos no ambiente escolar para que a aprendizagem ocorra de forma igualitária. Essa ação se realizará com o subsídio de instrumentos específicos, baseados nas necessidades de cada aluno. É no conhecer do aluno que será possível ampliar o conteúdo e que de fato assimile o que foi ensinado em sala de aula e aplique este conhecimento na prática. Ou seja, o fato de uma sala de aula ser composta por alunos surdos e por alunos ouvintes não impede que todos aprendam em dimensões iguais.

Embora esse método seja o mais eficaz, existem falhas nesse modelo de interação, mesmo sendo legislado para suprir as ausências existentes na execução deste exemplo de educação. Obtendo em sua composição, o objetivo de preparar os alunos para o contato com escolas comuns, no entanto, não há fornecimento de meios sólidos de trabalho para que os alunos tenham desenvolvimento ideal que possibilitando o acompanhamento dos alunos ouvintes da rede regular de ensino. Nesse contexto, Sasaki (2002) afirma:

Acontece que a situação acima descrita envolve escolas que aceitaram receber alunos com deficiência sobre a condição de que eles se adaptassem ao sistema escolar vigente, provando que são capazes de acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas e de contornar as barreiras arquitetônicas, atitudinais e de comunicação existente. (p.16)

Visto que atualmente a educação é direito de todos e requisito fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, consequentemente, da sociedade como um todo. Vários atos políticos vêm se consolidando na legislação buscando um novo protótipo educacional que passe a apreciar as diferenças de cada aluno, no qual todos os alunos aprendam com o suporte necessário, tendo em vista o seu êxito na escola e na esfera da social. Tais ações envolvem a necessidade de um ensino bilíngue nas classes regulares e estão corroboradas numa concepção norteadora de diretrizes legais que formam uma escola firmada no respeito às diferenças favorecendo o desenvolvimento dos alunos surdos.

A Declaração de Salamanca (1994) prevê uma educação inclusiva, na qual todos podem aprender juntos, independentemente de suas classes físicas, intelectuais, sociais, raciais, entre outras. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) na (Lei n. 9.394/96), promulgada



posteriormente a Declaração de Salamanca, no Capítulo V trata dos pontos tratados anteriormente em seus artigos 58, 59 e 60.

O Artigo 58 aborda a avaliação do grau de deficiência e a possibilidade de que o aluno frequente uma escola de ensino regular, dispondo de recursos e de profissionais especializados para recepção individualizada. Caso a expectativa seja desconsiderada, o Estado deve fornecer e encaminhar o educando a uma instituição com atendimento especializado.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 2005, p.25)

O Artigo 59 compõe sobre o amoldamento do currículo, a concessão do aluno a técnicas específicas para acatar suas necessidades. Ou seja, discorre basicamente sobre os métodos didáticos e pedagógicos que garantam a efetivação da aprendizagem.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada 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 condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 2005, p.25)

O Artigo 60 trata sobre pontos burocráticos e administrativos de como se dará tais procedimentos, informando que pode haver repartição de o que cada domínio administrativo do poder público ficaria encarregada de fazer.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades



especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 2005, p.26)

No entanto, a prática se distancia da teoria, pois se torna mais complicada e em sua maioria os professores não obtiveram uma formação apropriada para receber de modo satisfatório esse aluno. Assim, por não serem preparados, não sabem como agir diante do caso, acabam isolando o aluno surdo e prosseguem com seu trabalho planejado, contemplando a aprendizagem apenas do aluno ouvinte. A medida ideal seria que o surdo pudesse de fato ter aulas que atendam as suas especificidades. Desse modo integra-se o indivíduo surdo em uma turma regular e divulga-se a tal “inclusão”, porém essa amostra de inclusão não deixa de ser uma máscara de exclusão. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica encontra-se a seguinte conceito:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentem necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica. (BRASIL, 2001, p.40)

Nesse viés, é necessário que o professor informe aos demais alunos que possui um aluno surdo na sala, esclarecer pontos importantes sobre o assunto e quais adaptações serão feitas para atender as necessidades desse aluno. Deve procurar a estimulação da comunicação entre eles, com a intervenção de um profissional especializado nesse procedimento pedagógico. Dessa forma, os professores devem dominar a Língua Brasileira de Sinais como também ter a contribuição de um tradutor/intérprete. A lei nº 12.319 de 01 de Setembro de 2010, regulamenta a profissão do tradutor/intérprete de Língua de Sinais, prevendo a formação necessária do profissional. Sendo possível o reconhecimento da Língua de Sinais e sua importância, proporcionando ao surdo as condições para que ele consiga exercer sua cidadania. Como está exposto nos seguintes artigos:

Art. 2ª O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Art. 4ª A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I – cursos de educação profissional reconhecidos pelo sistema que os credenciou;
- II – cursos de extensão universitária; e
- III – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação. (Brasil, 2010, p. 1)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do exposto foi possível evidenciar de maneira breve e contextualizada o surgimento da Língua de sinais ao longo do tempo, enfatizando o seu papel na comunicação e educação dos surdos brasileiros. Com enfoque no professor e a necessidade de profissionais de que atuem como tradutores/intérpretes e como professor de Libras.

Constatando que o aluno é que tem se amoldado à escola, e não o contrário se faz indispensável uma tomada de conhecimento e consciência de todo o corpo docente e pessoas que estejam direta ou indiretamente vinculados à educação. O emprego da Libras é essencial para a inclusão social dos surdos, desamparando qualquer discriminação e preconceito com esse grupo. Dessa forma, pode-se concluir que a uso da Libras deve ser cada vez mais estimulada na sociedade e não usada apenas nas escolas, a mesma permite o surdo a interagir em sociedade.

REFERÊNCIAS

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 2005. Disponível em:
<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 17 de junho de 2018.

_____. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: 2010. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm> Acesso em: 17 de junho de 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2014. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 17 de junho de 2018.

COSTA, M. P. R. **Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar**. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.1, n.2, p.53-62, 1994.



GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª ed. – São Paulo; Plexus Editora, 2002.

JANNUZZI, G. S. M. A. **Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004, 243p.

LUCHESE, Maria Regina Chirichella. **Educação de pessoas surdas: Experiências vividas, histórias narradas**. 4ª Edição – Campinas, SP: Papirus, 2012 – (Série Educação Especial)

MORAL, S. J. **“Quebrando o silêncio”: um breve documentário sobre o mundo dos surdos**. Itu: Ottoni Editora, 2005, 153 p.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos – Aquisição da Linguagem**. 1º Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SASSAKI, K. A escola para a diversidade humana: um novo olhar sobre o papel da educação no século XXI. In.: **Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade**/Tânia Mafrá Guimarães (Org.) – Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002.

SKLIAR, C. B. Uma perspectiva socio-historica sobre a educação e a psicologia dos surdos. In: Carlos Skliar. (Org.). **Educação & Exclusão**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997, v. 1, p. 105-155.



REANIME: UM SIMULADOR BASEADO EM REALIDADE VIRTUAL PARA AUXILIAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

OLIVEIRA, Ana Carolina Costa de
Universidade Federal da Paraíba
carolyneoliveira@gmail.com

NASCIMENTO, João Agnaldo do
Universidade Federal da Paraíba
joaoagh@gmail.com

SANTOS, Sérgio Ribeiro dos
Universidade Federal da Paraíba
srsantos207@gmail.com

RESUMO

O nascimento de um bebê apresenta a maior transição fisiológica da vida humana. Em nenhuma outra situação, o risco de morte ou lesão cerebral é tão alto (NIERMEYER, 2015). Para isso, os países precisam garantir que a vida de cada bebê seja prioridade, implementando cuidados em todo o ciclo neonatal, no qual deve incluir a qualificação do atendimento ao recém-nascido e a força de trabalho responsável por tal atendimento (DICKSON *et al.*, 2014). De acordo com Niermeyer (2015), a reanimação, definida de forma eficiente e com o apoio dos profissionais treinados, tem sido uma ferramenta para diminuir a mortalidade neonatal. O treinamento na área médica, sempre se baseou no aprendizado teórico, acompanhado da experiência clínica com o contato direto do aluno com pacientes. Com a evolução tecnológica do ensino, passa a existir alternativas para o treinamento teórico-prático, como por exemplo, a realidade virtual (RV). Nos últimos anos, vários estudos vêm sendo desenvolvidos sobre a utilização dos simuladores de RV para treinamento com o intuito de minimizar os custos e os recursos, como por exemplo a área de manutenção, engenharia elétrica, engenharia naval e saúde. Contudo, o processo de aprendizagem através da utilização de ambientes RV tem pouco valor, quando estes ambientes não são capazes de gerar feedback dos procedimentos realizados individualmente ou coletivamente em relação ao desempenho dos usuários. Assim, a existência de uma ferramenta de avaliação interna ao sistema de simulação de RV é fundamental para permitir conhecer o desempenho do aluno e ajudar a melhorar a sua aprendizagem. Diante disto, o simulador de realidade virtual é uma opção ao processo de ensino-aprendizagem para a área da saúde, tendo como objetivo operacionalizar o processo de formação a partir do treinamento à distância entre indivíduos, capacitações em diversas áreas médica, reciclagens das equipes, manobras de reanimação cardíacas e neonatal.

Palavras-chave: Realidade Virtual. Reanimação Neonatal. Ensino-aprendizagem.



1 INTRODUÇÃO

Em meados da década de 70, diversas instituições de ensino superior do Mundo realizaram experimentos vinculando tecnologia e educação. Segundo Valente (1999), desde então, algumas atividades de inserção do computador no processo de ensino-aprendizagem foram feitas permitindo assim, a estas áreas, uma identidade própria e relativamente solidificada. Para Valente (1999), profundas mudanças nos meios de produção e de serviço vem gerando uma supervalorização deste conhecimento, em consequência da acessibilidade a tecnologia, no âmbito educacional. Ou seja, os dispositivos tecnológicos estão propiciando uma verdadeira revolução no processo de ensino-aprendizagem contemporâneo.

Tal revolução está transformando os processos de trabalho, de ensino-aprendizagem da sociedade e propiciando novas formas de conhecimento e sua absorção em uma velocidade significativa (MACÊDO; OLIVEIRA; 2014). A utilização desses avanços tecnológicos na educação tem se tornado uma prática frequente na tentativa de dinamizar e tornar mais eficiente a metodologia de ensino atual, especialmente na área da saúde, de acordo com Ribaupierre et al. (2014), o aprendizado dos conteúdos envolve vários materiais e a aquisição de uma variedade de novas habilidades.

De acordo com Cheng et al. (2014), novas tecnologias foram incorporadas tanto na formação teórica como na formação prática nos cursos de saúde, para tornar as matérias mais interessante e mais fáceis de aprender. Com isso, mudanças nos ambientes de ensino apontam a utilização da simulação como uma alternativa para capacitação desses profissionais (Agentes Comunitários de Saúde, enfermeiros, fisioterapeutas, médicos, etc.).

Para que os simuladores sejam adequados a área de saúde, é fundamental que eles reproduzam com realismo as situações vivenciadas no dia-a-dia. Murphy et al. (2007) afirmam que a simulação desenvolvida com o foco na saúde possui um ambiente controlado que imita um cenário da vida real e permite que os profissionais exercitem seus conhecimentos, teóricos e práticos, e repetir quantas vezes for necessário, a fim de corrigir os erros, aperfeiçoar suas habilidades, e otimizar os resultados clínicos.

Como alternativa para capacitações e treinamentos dos profissionais de saúde apontamos os em Ambientes de Realidade Virtual (RV) que são interfaces homem-computador que simula um ambiente realista e permite aos usuários interagir com ele. Já Ertan e Peter (2003, p. 23) definem RV como sendo " uma coleção de tecnologias que permitem às pessoas interagir eficientemente com três dimensões (3D), em tempo real,



usando seus sentidos naturais e habilidades”. Para Kizakevich et. al. (1998), a RV é fundamentalmente uma combinação de arquitetura de hardware de computador e programação de software projetados para imergir os usuários em ambientes virtuais artificialmente criadas de tal forma que os usuários percebem a si próprios a incluir no e interagir em tempo real com o meio ambiente e os seus conteúdos.

Diante disto, os ambientes RVs precisam incorporar componentes curriculares, estabelecendo condições de treinamento, conjuntos de procedimentos e ordenamento de tarefas de modo a conseguir medir as habilidades do usuário e oferecer-lhe algum tipo de feedback, por meio do uso de modelos de decisão, que auxiliar o processo de ensino e aprendizado através do treinamento (SATAVA, 2006). Ainda segundo Satava (2006) a utilização de ambientes de realidade virtual (RV) podem ser usadas por profissionais e estudantes (residentes, estudantes de medicina, enfermeiros, entre outros) como ferramenta que auxílio a formação destes profissionais, por exemplo, o nascimento de um bebê.

O nascimento de um bebê apresenta a maior transição fisiológica da vida humana. Em nenhuma outra situação, o risco de morte ou lesão cerebral é tão alto (NIERMEYER, 2015). Para isso, os países precisam garantir que a vida de cada bebê seja prioridade, implementando cuidados em todo o ciclo neonatal, no qual deve incluir a qualificação do atendimento ao recém-nascido e a força de trabalho responsável por tal atendimento (DICKSON et al., 2014). De acordo com Niermeyer (2015), a reanimação, definida de forma eficiente e com o apoio dos profissionais treinados, tem sido uma ferramenta para diminuir a mortalidade neonatal. O treinamento na área médica, sempre se baseou no aprendizado teórico, acompanhado da experiência clínica com o contato direto do aluno com pacientes.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Discutir o desenvolvimento do reanime, um simulador de realidade virtual reanime que tem como propósito auxiliar o processo de ensino-aprendizagem da reanimação neonatal.

1.1.2 Objetivos específicos

- Debater o desenvolvimento do ambiente virtual de capacitação dos profissionais da Rede Perinato no procedimento de reanimação neonatal do minuto ouro;
- Apresentar o passo a passo da ferramenta de realidade virtual Reanime;

2 METODOLOGIA

De acordo com Rummel (1997) esta pesquisa é aplicada-prática por objetivar a aplicação dos tipos de pesquisa relacionados às necessidades imediatas dos diferentes campos da atividade humana. Os dados foram levantados entre 09/2016 e 05/2018. Primeiramente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para obter o conhecimento necessário para desenvolver uma contextualização, argumentos e observações.

O ambiente de realidade virtual está em fase de desenvolvido e para isso está sendo utilizado a linguagem Java para o processo de codificação do simulador e a modelagem 3D através da utilização do *software* Blender 3D. O simulador Reanime consiste em simulador do processo de reanimação neonatal do procedimento do minuto ouro. Que objetiva manter a permeabilidade das vias aéreas, mediante um adequado posicionamento da cabeça e do pescoço do RN, aspiração da boca e nariz e, caso seja necessário, da traqueia. Deve-se, ainda, induzir o início da respiração realizando: uma estimulação tátil e de ventilação com pressão positiva (VPP) através de balão e máscara ou balão e cânula traqueal; manter a circulação realizando massagem cardíaca e administrar medicações ou fluidos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na sequência são discutidos alguns temas relevantes à consecução do objetivo proposto, destacando o conceito de simulação de reanimação, realidade virtual e alguns aspectos ligados ao processo de ensino-aprendizagem e as TICs.

3.1 SIMULAÇÃO DE REANIMAÇÃO

A simulação surge na educação de profissionais de saúde, como uma ferramenta do processo ensino-aprendizagem, com a finalidade de aproximar o aluno das situações reais vivenciadas na prática sem trazer riscos ao paciente (CEZAR et al, 2010). Para Perkin (2007), a simulação permite que o treinamento seja direcionado à necessidade do aluno, e não ao do paciente, permitindo múltiplas tentativas práticas para atingir a competência.

Os simuladores começaram a ser utilizados na educação médica, no início da década de 60, em reanimação e, posteriormente, processos anestésicos e clínicos. O primeiro simulador da área, foi desenvolvido por um fabricante de brinquedo, Asmund Laerdal, que construiu um manequim, Ressucie-Anne, para o treinamento de respiração boca a boca (COOPER; TAQUETI, 2008). O Ressucie-Anne passou a ser utilizado para capacitação



médica. Com o passar dos anos diversas melhorias foram implementadas nele, permitindo um treinamento ao ABC (airway, breathing, circulation) da ressuscitação cardiopulmonar (OKUDA et al., 2009). Posteriormente, também foram criados os simuladores clínicos integrados, por exemplo o SimMan, que utilizam manequins de partes ou de corpo inteiro para facilitar a integração simultânea de conhecimentos, atitudes e competências (PERKINS, 2007).

Diante dos avanços na tecnologia de processamento e na capacidade de multitarefa em tempo real, surgiram os simuladores baseados em computadores, no qual o próprio computador torna-se o ambiente para a simulação, em vez de um ambiente físico com manequins, monitores e instrutores. Um dos primeiros simuladores computacional amplamente disponível foi o CD-ROM de simulação CPR-98 desenvolvido por Clark et al., (2000). E por fim, o simulador de treinamento CASTeach do European Resuscitation Council Advanced Life Support (ALS) e Conselho de Reanimação. Contudo, após uma busca exaustiva na literatura não forma encontramos simuladores que utilizam a realidade virtual para o processo de reanimação.

3.2 SIMULAÇÃO BASEADO EM REALIDADE VIRTUAL

Os simuladores baseados em RV vêm sendo desenvolvidos, especialmente na área da saúde para a formação de diferentes modalidades da medicina, criando ambientes livres de risco tendo em vista que os procedimentos médicos podem ser refeitos várias vezes sem prejuízo. Contudo, Moraes e Machado (2013) discutem sobre a disponibilidade e as limitações dos recursos tecnológicos em alguns procedimentos realizados no processo de treinamento, tendo em vista que, muitas vezes, ainda não estão no mercado dispositivos hápticos capazes de simular as tarefas desejadas, ou seja, o treinamento fica comprometido. Em alguns casos, os dispositivos hápticos podem ser adaptados para satisfazer uma função para o qual não foram desenvolvidos. Embora todas as possibilidades sejam pensadas na construção (MORAES; MACHADO, 2011).

3.3 PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E AS TICs

Na atualidade, tratando-se de educação, os avanços tecnológicos possibilitaram o surgimento de ferramentas tecnológicas que tendem a beneficiar o processo de ensino-aprendizagem. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) surgem como uma alternativa de auxílio ao processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que o interesse vem



aumentando significativamente nos últimos anos. Segundo Costa, Soares e Lima (2006, p. 90) o processo de

educar para uma sociedade da informação significa muito mais que treiná-las para o uso das TICs, trata-se de um investimento árduo na possível criação de competências suficientemente amplas que permitam uma atuação efetiva e crítica das ferramentas no meio escolar.

As TICs vêm ao longo dos anos influenciando o como, onde e quando os alunos escolhem aprender (HARTNETT *et al.*, 2014). O uso das TICs também admite a realização de trabalho no ambiente escolar a partir de investigação e experimentação interdisciplinares, considerando que isso permite ao aluno vivenciar experiências, interferir, fomentar e construir o próprio conhecimento. Assim, oportuniza um método de ensino-aprendizado que propicie a mudança de uma aula centrada no professor para uma aprendizagem centrada no aluno, mais prática, ativa e personalizada. Para Moura (2012, p. 130) esse método é “apropriado para aprender destrezas de resolução de problemas, facilitar a experimentação e a investigação”. Em que os alunos participam diretamente da ação educacional através da interação com os métodos e meios para organizar a própria experiência (AGUIAR, 2008).

Para Leite (2004), as TICs quando utilizadas de modo colaborativo no processo de ensino-aprendizagem é pode contribuir efetivamente para uma educação com qualidade. A sua ausência nas atividades em sala de aula demonstra que os alunos e os professores precisam de novos modelos de ensino-aprendizagem que sejam mais colaborativos, inovadores, interativos que estimulem a proatividade (SANCHO *et al.*, 2006).

De tal modo, podemos evidenciar que as TICs, precisa fazer parte de um projeto reflexivo, empregando-as de forma significativa, com o foco na contemporaneidade, assim como realizando um trabalho interdisciplinar, pois, as diversidades de situações pedagógicas admitem a reelaboração e a reconstrução do processo ensino-aprendizagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

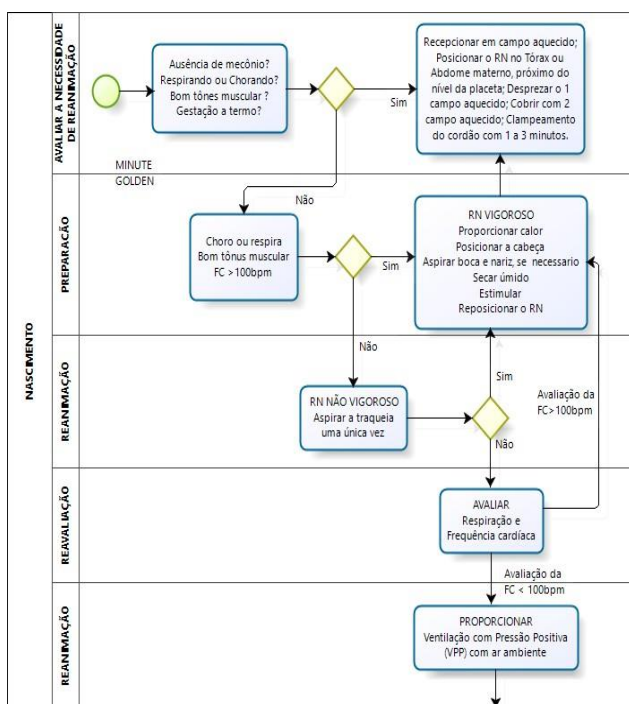
Na sequência, seguem os resultados construídos para o objetivo estabelecido no corpo deste artigo. A estrutura desta seção discute os desdobramentos da pesquisa, abordando também observações relevantes para atingir a finalidade da pesquisa.

4.1 AMBIENTE VIRTUAL DE REANIMAÇÃO NEONATAL

Para a construção e desenvolvimento do ambiente virtual de reanimação neonatal foi necessário a modelagem das etapas, elas foram fundamentais para a construção do Reanime. Com base na literatura e em concordância com o especialista humano, foram estabelecidas 5

etapas para um processo de reanimação neonatal. A 1 etapa tem início logo após o nascimento do recém-nascido (RN), visto que o profissional da saúde tem o seu primeiro contato com o paciente, neste caso o RN. Em seguida, ocorre uma avaliação rápida de quatro situações a partir dos seguintes questionamentos - Gestação a termo? - Ausência de mecônio? - Respirando ou chorando? - Tônus muscular bom?. Na etapa 2, há a verificação da frequência cardíaca com estetoscópio e tônus muscular.

Figura 1: Fluxograma do processo de reanimação



Fonte: Adaptado da SBP(2016)

Se o recém-nascido estiver vigoroso ele será colocado em um campo pré-aquecido, posicionando a cabeça em leve extensão, aspirando as vias aéreas (se necessário), secando e, após, reposicionar a cabeça. Se após 30 segundos do processo, a frequência cardíaca (FC) do RN encontrar-se acima de 100 bat/min (bpm) e respirando ou chorando, o RN é colocado sobre o abdome da mãe. Na etapa 3, é recrutado um profissional da saúde para auxiliar o médico, adicionado à mão direita do RN o oxímetro, enquanto o médico dá continuidade ao procedimento aspirando, diretamente, a traqueia.

Na etapa 4, é reverificado a frequência cardíaca com estetoscópio ou no monitor cardíaco e a presença de respiração. Caso, haja ausência de respiração ou frequência

cardíaca abaixo de 100 bat/min (bpm) se inicia a etapa 5, no qual é iniciada a ventilação com balão e cânula traqueal.

4.2 PASSO A PASSO DA FERRAMENTA RV REANIME

Diante do fato do Reanime, ainda se encontra em fase de desenvolvimento. Neste artigo só será apresentado o passo a passo da construção e vetorização do RN. Tendo como base a necessidade de um boneco de reanimação semelhante ao utilizado nas aulas e nos treinamentos de reanimação.

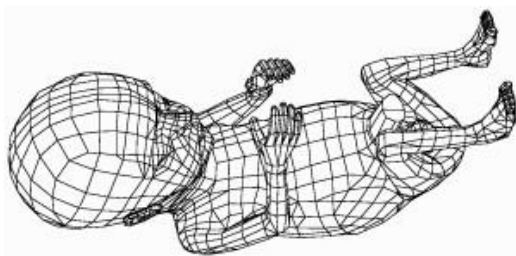
Figura 2: Manequim de reanimação



Fonte: Pesquisador do estudo (2018)

Na figura 2 apresenta um manequim de reanimação neonatal, que possuem as características essenciais necessárias para a aprendizagem dos procedimentos realizados na seção 4.1 pelos profissionais da saúde. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria a qualificação em reanimação neonatal pelos profissionais da saúde é fundamental para atuação no parto. A execução correta da reanimação pode ser responsável pela sobrevivência do recém-nascido. Se ele não tiver um profissional capacitado para ajudar neste chamado „minuto de ouro”, o bebê vai sofrer uma asfíxia.

Figura 3: Modelagem do RN no Blender



Fonte: Pesquisador do estudo (2018)

A figura 3 é a modelagem tridimensional (ou 3D) que é o processo de desenvolvimento de uma representação matemática de qualquer superfície tridimensional de um objeto (seja inanimado ou vivo), através de software especializado, neste caso utilizamos o Blender para a modelagem do RN.

Figura 4: Reanime



Fonte: Pesquisador do estudo (2018)

E por fim a figura 4, apresenta o ambiente de realidade virtual do reanime, em que o RN, apresenta tônus musculares, respiração com movimentação lenta, intermediária e forte (o gasping), e som com frequências cardíacas diversas.

5 CONCLUSÃO

Diante do exposto, podemos concluir que o objeto de aprendizagem que se utilizam da realidade virtual por meio da simulação é uma alternativa na área da saúde, tendo em vista que esses ambientes são livres de risco, e que os procedimentos podem ser refeitos várias vezes sem prejuízo. Assim, o Reanime pode ser usado como uma ferramenta de capacitação dos profissionais da área da saúde com eficiência e eficácia.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto. **As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem.** VÉRTICES, Rio de Janeiro, v. 10, p. 63–71, 2008.

CEZAR, Pedro Henrique Netto, et al. Transição paradigmática na educação médica: um olhar construtivista dirigido à aprendizagem baseada em problemas. **Revista Brasileira de Educação Médica** 34.2, 2010.



CLARK LJ, WATSON J, COBBE SM, REEVE W, Swann IJ, Macfarlane PW. CPR “98: a practical multimedia computer-based guide to cardiopulmonary resuscitation for medical students. *Resuscitation* 2000.

COOPER J.B. , TAQUETI V. R. A brief history of the development of mannequin simulators for clinical education and training. *Postgrad Med J.* 2008;84(997):563-70.

COSTA, Raimundo José Macário e SOARES, Adriana Benevides e LIMA, Cabral. **Jogar e Aprender: a Informática no Ensino de Álgebra Elementar.** 2006, [S.l.: s.n.], 2006. p. 81–90.

DICKSON KE, *et al.* Every Newborn: health-systems bottlenecks and strategies to accelerate scale-up in countries. *Lancet.* 2014; 384(9941):438-54.

ERTAN, E., BABATUNDE, A., and Peter, E.M. Microsurgery simulators in virtual reality: *Revive. Microsurgery*, 2003.

HARTNETT, Maggie e GEORGE, Alison St e DRON, Jon. **Exploring motivation in an online context: A case study.** *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, v. 14, n. 1, p. 31–53, 2014.

KIZAKEVICH, P.N. , MCCARTNEY, M.L., NISSMAN, D.B., STARKO, K., & Smith, N.T.. *Virtual Medical Trainer: Patient Assessment and Trauma Care Simulator.* In J.D. Westwood, H.M. Hoffman, D. Stredney, & S.J. Weghorst (Eds.), *Art, Science, Technology: Healthcare (R)evolution..* IOS Press and Ohmsha: Amsterdam, 1998.

LEITE, Lúcia Silva. (Coord.). **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula.** Colaboração de Cláudia Lopes Pocho, Márcia de Medeiros Aguiar, Marisa Narcizo Sampaio. 2. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

MACEDO, N. M.; OLIVEIRA, A. C. C.: . M-Learning: identificação dos impactos da utilização do software Geplanes no processo de ensino-aprendizagem da gestão estratégica. In: XXXIV Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 2014, Curitiba. *Engenharia de Produção, Infraestrutura e Desenvolvimento Sustentável: a Agenda Brasil + 10*, 2014.

MORAES, R. M.; Machado, L. S. Simultaneous assessment of teams in collaborative virtual environments using *Fuzzy Naive Bayes*. In: IFSA World Congress and NAFIPS Annual Meeting (IFSA/NAFIPS), 2013 Joint, **Anais...IEEE**, 2013.

MORAES, R.M., MACHADO, L.S.: Assessment of collaborative medical training based on virtual reality using Possibilistic Networks. In: SHEWC“2011, pp. 46-50, Brazil, 2011.

MOURA, Adelina. Mobile learning: Tendências tecnológicas emergentes. **Aprender na era digital: Jogos e mobile learning**, p. 127-147, 2012.

MURPHY, D., B. CHALLACOMBE, et al., "Equipment and technology in robotics." *Archivos espanoles de urologia* 60, 2007.

NIERMEYER S. from the neonatal resuscitation Program to Helping Babies Breathe: Global impact of educational programs in neonatal resuscitation. *Semin Fetal Neonatal Med.* 2015; 20(5):300-8.



OKUDA, Y *et al.* The utility of simulation in Medical Education: What is the evidence? **Mount Sinai Journal of Medicine**, v.76, p.330-343, 2009.

PERKINS, Gavin D. "Simulation in resuscitation training." *Resuscitation* 73.2 (2007): 202-211.

RUMMEL, J. Francis. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. 3 . ed. Porto Alegre: Globo, 1997.

SATAVA, R. Assessing surgery skills through simulation. *THE CLINICAL TEACHER* 3, 2006.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F.*et al.*(Org). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VALENTE, J. A. A informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: VALENTE, J. A. (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: NIED/Unicamp, 1999.



O ENCCEJA E O LUGAR DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO EXAME¹

ALEXANDRIA², Evania Soares de (GEILIM-CH-UEPB)
ÁVILA-NÓBREGA³, Paulo Vinícius (GEILIM-CH-UEPB)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a abordagem das questões de variação linguística nas provas de língua portuguesa no ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), da edição 2017. Para a realização dessa pesquisa, seguimos a linha da Sociolinguística Variacionista, já que ela contribui para melhorar a qualidade de ensino de Língua Portuguesa, através dessa relação que busca investigar a língua a partir do contexto em que seus falantes estão inseridos. Apoiamo-nos nas pesquisas sociolinguísticas de Bagno (2008), Cezario e Votre (2011) e Bortoni-Ricardo e Rocha (2016), os quais abordam questões relacionadas à linguagem dentro do contexto social e, conseqüentemente, a variação linguística, como também serão abordadas a questão de norma e as noções de “erro”. Nossa metodologia é de cunho documental, com seleção de questões da prova, análise quantitativa dessas questões e da qualidade da sua abordagem. Também será mostrado que o ENCCEJA não investe em dados quantitativos e nem qualitativos com relação a questões de variações linguísticas, pois, quando essas questões são abordadas nas provas, não levam os candidatos a refletirem sobre o que realmente é a língua moldada e situada por variações e mudanças em seu uso, como também verificamos que a contextualização desses itens nas questões não é feita de maneira equitativa entre as habilidades mencionadas na Matriz do Exame. Nesse sentido, percebe-se, que o Exame não consegue cumprir com o propósito do Livro Introdutório e da LDB, cuja proposta é valorizar a experiência adquirida por esses indivíduos fora da escola, através de práticas sociais.

Palavras-chaves: ENCCEJA. Sociolinguística. Variação. Ensino. Norma.

¹ Este artigo é um recorte da pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “QUESTÕES DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENCCEJA: *DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CRÍTICOS*”.

² Graduação em Letras Português, pela Universidade Estadual da Paraíba – *campus* III.

³ Professor do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisas GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade (CNPq/UEPB).



1 APRESENTAÇÃO

Ao perceber a dificuldade em trabalhar com a modalidade de ensino específica para jovens e adultos, que não tiveram sua formação básica concluída, e a dificuldade em encontrar materiais didáticos adaptados para a linguagem “diferente” desses sujeitos sem formação, o tema surgiu como uma possibilidade de pesquisa e contribuição para a área da Educação e das Letras.

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar questões de variação linguística no ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos). Temos por hipótese que os exames nacionais, mais especificamente, o ENCCEJA, não investem quantitativa, nem qualitativamente, em questões de variação linguística. Quando essas questões são presentes nos exames, não levam os candidatos à reflexão do que realmente é a língua, moldada e situada por variações e mudanças em seu uso.

Para a realização desta pesquisa, seguimos a linha da Sociolinguística Variacionista, pois ela contribui para melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa, já que permite investigar a língua de seus falantes levando em conta a realidade social, cultural, econômica entre outras. Sendo assim, a Sociolinguística nos mostra que é possível inserir esses indivíduos oriundos das classes sociais menos favorecidas em contextos reais de uso da língua. Além disso, faz com que esses indivíduos se sintam menos discriminados com a linguagem que a escola apresenta, permitindo que participem de ações sociais com a sua língua, sua identidade e seu contexto sócio-histórico.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, faremos uma abordagem sobre as contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de Português, com base nas pesquisas sociolinguísticas de Bagno (2008), Cezario e Votre (2011), além de Bortoni-Ricardo e Rocha (2016), já que os mesmos abordam questões que relacionam a linguagem com o contexto social, como também a variação linguística, a questão de norma e as noções de “erro”. Já no tópico sobre o ENCCEJA, serão mostradas, com base em Gatto (2008), Serrão (2014), no site do INEP e no Documento base do Exame algumas dimensões da prova, ao longo de sua existência. Logo em seguida, mostraremos a metodologia utilizada, como também faremos uma análise de questões contendo variação linguística nas provas de Língua Portuguesa do



Ensino Fundamental e Médio, da edição de 2017, fazendo uma relação dessas questões com o que pedem os documentos e os autores, nos quais nos baseamos para este trabalho.

2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO PARA JOVENS E ADULTOS

Podemos observar que alguns pesquisadores têm investido na área da Sociolinguística, dentre os quais Marcos Bagno (2008), Bortoni-Ricardo e Rocha (2016), que vêm apresentando alguns trabalhos em defesa das variações linguísticas das classes sociais menos favorecidas, com vista a não sofrerem preconceitos quanto ao seu modo de falar. Esses autores também discorrem em favor de políticas linguísticas, com a aceção de heterogeneidade da língua. Os resultados desses estudos vêm sendo percebidos como uma grande contribuição na formulação de documentos oficiais, com ênfase nas competências e habilidades linguísticas a serem trabalhadas nas escolas do nosso país.

Sendo assim, pode-se afirmar que a Sociolinguística, por estudar a língua e os indivíduos que a usam e o que cada um representa na sociedade, tem contribuído bastante para a área do ensino, inclusive, de jovens e adultos.

Através dos textos e das críticas de Bagno (2008), somos levados a refletir sobre o fato de a escola estar muito equivocada, ao apresentar a língua como sendo única para os seus usuários. Pensar a homogeneidade da língua, uma forma padrão, única, faz com que as pessoas que não a dominam sejam excluídas. O autor ainda nos leva a questionar sobre a existência de uma forma de falar correta. Segundo ele, não podemos considerar nenhuma forma de falar errada, mas apenas diferente (BAGNO, 2008, p.15-16). A homogeneidade da língua é um mito, portanto.

Assim, a língua portuguesa (assim como qualquer outra língua) é cheia de variações, podendo ser usada de acordo com a situação em que o sujeito está inserido. Todas as variedades linguísticas existentes são ricas o suficiente para que o sujeito consiga se comunicar e interagir com os outros (BAGNO, 2008, p. 18-22). Com relação a esse mito de uma língua única, os PCN alertam os professores e as escolas para que combatam a ideia de que:

Existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso



“consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL, 1998b, p. 31).

Muitas vezes, criamos expectativas com relação ao modo de falar das pessoas, principalmente por parte dos indivíduos mais letrados da sociedade, das elites e dos mais instruídos, querendo sempre determinar a forma de falar dos menos favorecidos em termos educacionais, que passam a ser ridicularizados e estigmatizados.

Bortoni-Ricardo e Rocha (2016, p. 55) ressaltam que os alunos, ao chegarem à escola, já têm uma compreensão da língua materna e conseguem usar o português de forma razoável. O papel da escola e dos professores é orientar esses usuários na adequação do uso, em suas práticas comunicativas do cotidiano. Os estudantes precisam entender que, a depender da situação, nossa língua precisa se moldar aos contextos mais formais ou menos formais. Segundo as autoras, começamos a dominar essas práticas comunicativas desde nossos primeiros meses de vida e que, à medida que vamos crescendo, essas habilidades vão sendo ampliadas e moldadas com consciência, tendo a escola como mediadora.

Ainda dentro desse contexto, podemos perceber que as pessoas menos favorecidas e marginalizadas são as mesmas que falam o português não padrão, e, por serem julgadas pela maneira como falam, não servem para frequentar o mesmo espaço que a elite, ou obtêm oportunidades de empregos subjugados, salários baixos etc. O desprestígio da linguagem é apenas um dos vários motivos que levam a nossa sociedade à prática da segregação de classes. Isso também é um fenômeno que entrou nas nossas escolas. Cezario e Votre (2011, p. 148) afirmam que “nas sociedades em que é nítida a separação da população em classes sociais e econômicas, a relação entre língua e classes sociais se verifica com bastante evidência”. Já Bagno (2008, p. 28), afirma que:

O português não-padrão é a língua da maioria pobre e dos analfabetos do nosso povo. [...] É também, conseqüentemente, a língua das crianças pobres e carentes que frequentam as escolas públicas. Por ser utilizado por pessoas de classes sociais desprestigiadas, marginalizadas, oprimidas pela terrível injustiça social que impera no Brasil – país que tem a pior distribuição da riqueza nacional em todo o mundo -, o PNP é vítima dos mesmos preconceitos que pesam sobre essas pessoas. Ele é considerado “feio”, “deficiente”, “pobre”, “errado”, “rude”, “tosco”, “estropiado”.

Diante disso, o que nos chama atenção é que a escola deve ser um lugar de acolhimento e que deve servir de espaço aberto para reflexões e formar cidadãos com visão crítica. Não o contrário, como vem acontecendo. O mais preocupante são os

professores despreparados, que consideram os alunos que não dominam a língua padrão como deficientes linguísticos, deixando esses indivíduos cada vez mais desestimulados.

Portanto, enquanto professores e mediadores, precisamos fazer com que o aluno tenha uma percepção de língua que passa por processos sociais e históricos de variação. Essa concepção de língua deve ser levada em consideração pela escola, principalmente para esses alunos de educação de jovens e adultos, que são pessoas sofridas devido às desigualdades sociais, que, por diversos motivos tiveram que abandonar a escola e tentam retomar seus estudos procurando, assim, recuperar o tempo perdido, seja pensando em qualificação para o mercado de trabalho, ou no seu crescimento pessoal.

Diante dessa trajetória inicial sobre a Sociolinguística e sobre as noções de norma, preconceito e sobre os documentos oficiais continuaremos a formulação da pesquisa falando sobre o ENCCEJA.

3 EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIA DE JOVENS E ADULTOS – ENCCEJA

Em 14 de agosto de 2002, foi instituído pela Portaria nº 2.270 do Ministério da Educação, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) apresentado como um “instrumento de avaliação para aferimento de Competências e habilidades de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e do ensino médio” (INEP, 2002, p. 193).

Desde sua implementação, em 2002, o ENCCEJA instigou debates em diversos setores sociais ligados à EJA (Educação de Jovens e Adultos). Entretanto, apesar de ser uma política amplamente debatida, era ainda pouco analisada, ou seja, o Exame é uma proposta muito pouco pesquisada e analisada. Uma das justificativas enfatizadas para a criação desse Exame pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) está ligada à tentativa de combater a indústria de venda de certificados do ensino supletivo.

Dessa forma, o Livro Introdutório mostra que o objetivo do ENCCEJA é fazer com que sejam utilizadas as competências e habilidades adquiridas por jovens e adultos durante a vida escolar, e fora dela, destacando a importância de reconhecer os conhecimentos adquiridos em diversos momentos da vida dos sujeitos, tendo como exemplo os conhecimentos adquiridos no trabalho, entre outros.

As provas são elaboradas pelo INEP, por disciplinas e áreas de conhecimento que têm uma Matriz de Referência (documento que subsidia a elaboração da prova). O



Exame é composto por 30 questões de múltipla escolha, com quatro alternativas de resposta e uma redação.

O ENCCEJA pode ser realizado tanto no Brasil, como no exterior. O Exame é composto por provas estruturadas da seguinte maneira, no Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação; Matemática; História; Geografia e Ciências Naturais.

E para o Ensino Médio, foi definida uma prova para cada uma das áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Algumas críticas foram encontradas com relação à forma de avaliar e de certificar os cidadãos através do ENCCEJA, além da dificuldade de encontrar dados para análises.

Serrão (2014, p. 43) apresenta críticas a respeito dos objetivos relacionados para a edição de 2002. No lançamento do ENCCEJA, se perdeu, por exemplo, o objetivo de consolidar um banco de dados que pudesse favorecer o desenvolvimento de pesquisa sobre as políticas de EJA. Outras críticas sobre o Exame são feitas por Gatto (2008, p. 19):

O ENCCEJA, criado em 2002, na gestão do Ministro Paulo Renato de Souza, no Governo Fernando Henrique Cardoso, provocou a manifestações de posições contrárias a sua realização, principalmente dos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

Diante de todo o exposto, vimos que o ENCCEJA, desde a sua criação, em 2002, é marcado por várias suspensões, adiamentos e mudanças, apesar de ter sido criado para que os indivíduos conseguissem sua certificação de conclusão de etapas da educação básica, tanto para o Ensino Fundamental, como para o Ensino Médio. Com isso, esses sujeitos poderiam substituir o supletivo e, assim, combater as fraudes e a venda de diplomas, objetivando avaliar as suas competências e habilidades tanto dentro da escola, como fora do processo escolar.

4 METODOLOGIA

Para a realização deste artigo, analisamos alguns postulados teóricos, consultamos o site do INEP e o documento base desse Exame, como já mencionados. Esta pesquisa, com base nos documentos que regulamentam a criação do ENCCEJA, e no Livro Introdutório, que é o documento básico desse Exame, é de cunho documental.

Este trabalho possui dados quantitativos e qualitativos, como forma de explicar melhor os resultados encontrados e as análises que fizemos. Usaremos uma tabela para apresentar a distribuição quantitativa, por exemplo, o total de questões encontradas em provas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o total de questões de variação linguística e uma percentagem relativa à quantidade de dados sobre variação, em contraponto à quantidade total de questões de linguagem.

Foi feito um levantamento sobre a quantidade de estudos realizados a respeito da temática deste trabalho, nas plataformas do Lilacs, SciElo e Google Acadêmico, demonstrado através de um quadro. Nas buscas, usamos os seguintes termos-chave como forma de sistematizar os resultados: ENCCEJA e variação linguística, ENCCEJA, ENCCEJA e linguagem, ENCCEJA e Sociolinguística. Nessas buscas, priorizamos o período de 2002 a 2017, para englobarmos as pesquisas desde o ano de criação do Exame, até o ano de disponibilidade virtual das últimas edições das provas.

5 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Nesta parte, serão analisadas as questões que contêm variação linguística, verificaremos que tipo de abordagem está contido nas questões, quantas questões de variação linguísticas existem na prova.

Figura 1 - Questão 25 ENCCEJA 2017 Ensino Fundamental

QUESTÃO 25

Hospedada em um hotel na cidade de Belo Horizonte, a professora baiana Carminha liga para a recepção:

— Por favor, está esfriando, eu gostaria de uma coberta.
A camareira leva ao quarto um lençol de algodão. Carminha estranha:
— Mas eu pedi uma coberta! Você me trouxe um lençol.
— Desculpa senhora, mas isso é uma coberta.
— Não, isso é um lençol, coberta é grossa, quente.
— Ah, senhora, então a senhora queria era um cobertor. Já vou trazer.
Antes que a camareira saísse, Carminha pergunta:
— Me diga uma coisa, aqui tem muita muriçoca?
— Heim? — pergunta a camareira. — Não tô entendendo.
— Muriçoca, aquele bichinho que pica a gente de noite, fica zoando no ouvido...
— Ah, pernillongo, o mosquitinho. Tem não senhora, nessa época não, não precisa preocupar.

O diálogo é um exemplo da diversidade linguística brasileira, que, não poucas vezes, gera alguns problemas de compreensão entre os falantes. Nesse diálogo, a dificuldade de entendimento entre as duas interlocutoras deveu-se

A às diferenças regionais entre ambas.
B ao nível de formalidade da situação.
C à diferença de idade entre as duas.
D às diferentes classes sociais das duas.

Essa questão apenas leva o candidato a identificar o tipo de variação linguística, considerando como correta a letra A. Não faz com que o candidato reflita de forma crítica, como sugere a Matriz desse Exame, e outros documentos, como a BNCC e os PCN.

Esses documentos orientam para que a escola, os professores e os exames direcionem o candidato possa reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social, identificar as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro além, da variedade linguística adequada aos diversos contextos de uso.

Os documentos nos orientam, ainda, a elaborar um ensino e avaliações que direcionem os sujeitos à comparação de diferentes variedades linguísticas e ao entendimento de que não existe forma de falar errada e, ainda, que a fala de nenhuma região é melhor que a outra, combatendo, assim, o preconceito linguístico.

Figura 2 – Questão 26 ENCCEJA 2017 Ensino Fundamental

QUESTÃO 26

Visita do compadre

Um homem que morava na cidade teve um dia vontade de sentir o cheiro do mato. Ao chegar no interior onde vivia seu compadre Bastião, foi encontrá-lo na roça. Resolveu, depois de muitas conversas, brincar de antônimo com o amigo:

- O compadre sabe o que é antônimo?
- Num sei não.
- É o oposto, vou dar uns exemplos: o antônimo de gordo é magro, de fraco é forte, de rico é pobre. Entendeu?
- Agora eu já sei, cumpade! E vou lhe perguntar: ocê sabe o antônimo de fumo?
- Mas... fumo não tem antônimo, fumo é o que você planta.
- É não, sô! O contrário de fumo é vortemo.

Disponível em: www.mundoletras2009.blogspot.com.br. Acesso em: 8 set. 2013 (adaptado).

Nessa conversa entre um homem do campo e um homem da cidade, o efeito humorístico é consequência do

- A** emprego de palavras que apresentam sentidos semelhantes na fala dos personagens.
- B** uso da variedade popular da língua pelo personagem da cidade, para aproximar sua fala da fala de seu amigo do campo.
- C** emprego da variedade culta da língua pelo personagem da cidade, para facilitar a comunicação com seu amigo do campo.
- D** uso de um vocábulo característico do falar regional, que se iguala a outro vocábulo na fala, mas mantendo sentidos diferentes.

Fonte: INEP (2017)

O homem rural, nessas questões, é sempre apresentado como o engraçado. A figura do homem urbano aparece tentando, de uma forma humorística, desmoralizar o

Nessa questão, é apresentada uma tirinha de Chico Bento, na qual fica claro que a escola não considera as variações linguísticas existentes e acaba cometendo o preconceito linguístico, quando deveria combatê-lo. O professor exerce um papel muito importante nesse combate, que é o de mediador.

A questão 04 (figura 3), do Ensino Médio, nos leva a observar também que, ao se referirem a questões de variação linguística nos livros didáticos e exames, quando é para representar a fala caipira, sempre é colocado o personagem de Chico Bento como exemplo, como o que fala engraçado, sendo motivo de chacota. Por que será? Da mesma forma, são os personagens apresentados nas novelas e programas de humor da televisão brasileira que representam o sotaque nordestino, são sempre mostrados como se fossem feios, engraçados, errados e muitas vezes, até exagerados, com intenção de discriminar esses sujeitos.

Mais uma vez, não observamos as orientações dos documentos oficiais presentes nessa questão, ou seja, de direcionar o candidato a uma análise crítica sobre a linguagem em suas diversas camadas sociais. Ao contrário, o estigma permanece.

A seguir, apresentamos uma tabela com os achados quantitativos a respeito do total de questões no ENCCEJA 2017, o total de questões de Língua Portuguesa, a quantidade de questões sobre variação linguística e uma porcentagem, como forma de corroborar nossas discussões acerca dos aspectos quanti-qualitativos do tema “variação” no Exame:

Tabela 1 - Questões de Variação Linguística por Prova

TIPO DE PROVA	NÍVEL	ANO	QUANTID. DE QUESTÕES TOTAIS	QUANTID. DE QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA	QUANTID. DE QUESTÕES DE VARIAÇÃO LINGUÍST.	PERCENT. DAS QUESTÕES DE VARIAÇÃO (de acordo com as questões de Língua Portuguesa)
Prova III	Ensino Fundamental	2017	30	19 (100%)	02	10,5%
Prova 3 (2º Aplicação)	Ensino Fundamental	2017	30	24 (100%)	-	0%
Prova III	Ensino Médio	2017	30	18 (100%)	-	0%
Prova 3 (2º Aplicação)	Ensino Médio	2017	30	19 (100%)	02	10,5%

Fonte: elaboração dos autores

Foi possível perceber, através dessa análise, que a aplicação do Exame não cumpre com o que sugerem os documentos, nem os teóricos mencionados, principalmente com relação à equidade de questões inseridas nas provas contendo

variação linguística.

Essas questões não levam o sujeito à reflexão sobre os fatos sociais da língua, nem a ter uma visão crítica sobre os usos e contextos linguísticos. A Matriz do ENCCEJA, através das Competências e Habilidades, propõe que o participante do Ensino Fundamental seja capaz de reconhecer, identificar e comparar as diferentes variedades sociais, regionais e de registro. Já para os participantes do Ensino Médio, de acordo com a Matriz, sugere-se que sejam hábeis para fazer comparações entre as variações linguísticas, fatores geográficos e sociais, além de terem habilidade sobre visão crítica do texto e contexto no qual se inserem.

Com o intuito de melhor compreender e situar-se dentro da pesquisa realizada, procuramos fazer uma busca eletrônica de estudos realizados sobre o ENCCEJA, desde sua criação em 2002 até 2017 nas bases de dados SciELO, Lilacs e Google Acadêmico, com o objetivo de apresentar e explicar o que mostramos durante a pesquisa, que esse é um assunto ainda pouco pesquisado e para verificar se existem estudos semelhantes ao nosso. A seguir, mostraremos, através de quadro, a quantidade de estudos encontrados.

Quadro 1. Distribuição dos estudos, títulos, segundo autores, ano de publicação e objetivo.

TÍTULO: Enceja: cenário de disputas na Eja

AUTORES/ANO: CATELLI JR., Roberto; GISI, Bruna, SERRÃO, Luis Felipe Soares, 2013.

OBJETIVOS: Discutir o processo de criação e implementação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) em um cenário de disputas políticas sobre os caminhos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil a partir de 2002.

PLATAFORMA: Google Acadêmico

TÍTULO: Exames para Certificação de conclusão de escolaridade: os casos do Enceja e do Enem

AUTORES/ANO: SERRÃO, Luis Felipe Soares, 2014

OBJETIVO: Reunir e analisar informações sobre o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para compreender se e em que medida eles, enquanto modernos programas de avaliação educacional cujos resultados podem ser usados para fins de certificação e conclusão de etapas educacionais (nos moldes dos antigos exames supletivos).

PLATAFORMA: Google Acadêmico

Competências de Jovens e Adultos em Campo Grande (MS), no período de 2010 a 2015.

PLATAFORMA: Google Acadêmico

TÍTULO: Uma Síntese do Contexto do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade e jovens sob medida Socioeducativa (ENCCEJA PPL) nas unidades prisionais do Distrito Federal

AUTORES/ANO: MARTINS, Wagdo da Silva, ARAGÃO, Helena Cristina, 2018. **OBJETIVO:** Sistematizar parte de informações existentes da edição 2017 do Encceja PPL no âmbito do Sistema Prisional do Distrito Federal.

PLATAFORMA: Google Acadêmico

TÍTULO: Encceja na evasão escolar da Eja: um estudo de caso

AUTORES/ANO: ACOSTA, José Leonel de Azevedo; ADÃO, Sebastião Ailton da Rosa Cerqueira, 2018

OBJETIVO: Identificar como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) contribui para a evasão escolar dos alunos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Fonte: autoria própria

Após análise das publicações selecionadas, identificamos os títulos e o objetivo de cada estudo e sua relação com o ENCCEJA e a variação linguística no Exame. Percebemos uma grande falta de estudos publicados sobre essa temática, pois, dos 06 (seis) estudos encontrados, nenhum se assemelha à nossa pesquisa, e das três plataformas pesquisadas, sobre a temática, só foi possível, encontrar esses resultados no Google Acadêmico.

CONSIDERAÇÕES (NÃO FINAIS)

Nossas considerações não finalizam aqui, pois entendemos que este trabalho pode ser lido, relido, refeito, criticado, refletido e servir de contribuição para outros profissionais da linguagem, que tenham interesse sobre o tema das variações linguísticas.

Ressaltamos, ainda, que este tipo de pesquisa também é extremamente importante



para a escola, já que nela existem muitas variedades linguísticas. Assim, deve ser um lugar de inclusão e não de exclusão, pois é dever das instituições de ensino ajudar os alunos a se tornarem cidadãos aptos a refletir de forma crítica, de modo especial, sobre sua língua materna, fazendo com esses sujeitos possam ter interesse em compreender a língua de acordo com a situação em que estão inseridos e que possam fazer uso da mesma de acordo com seu contexto social. Que possam ser donos de sua própria história.

É importante também que, não apenas professores devam se interessar por esse tipo de pesquisa, mas todos os envolvidos na educação, incluindo Psicopedagogos, Psicólogos, Fonoaudiólogos etc.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, José Leonel de Azevedo. **Encceja na evasão escolar da Eja**: um estudo de caso. Universidade Federal do Pampa, Campus Santana do Livramento, 2018.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: Novela Sociolinguística/ Marcos Bagno, 16, ed. São Paulo: contexto, 2008, p. 15-30.
- BORTONI-Ricardo, Stella Maria; ROCHA Maria do Rosário. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. 1. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contextos 2016, p. 37- 55.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- _____. **Livro introdutório**: Documento básico: Ensino Fundamental e Médio/Coordenação Zuleika de Felice Murrie. Brasília: MEC: INEP, 2002.
- _____. **ENCCEJA**: Provas e Gabaritos. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educação-basica/encceja/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 20. abr. 2019.
- CATELLI JR., Roberto Jr.; GISI, Bruna; SERRÃO, Luiz Felipe Soares, Estudos RBEP, Encceja: cenário de disputas na Eja; **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013
- CEZÁRIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. IN: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.) **Manual de Linguística**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 141-155.



GATTO, Carmen Isabel. **O Processo de Definição das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos:** participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial, 2008, (Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

MARTINS, Wagdo da Silva; ARAGÃO DE SÁ, Helena Cristina. Uma Síntese do Contexto do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade e jovens sob medida Socioeducativa (Encceja PPL) nas unidades prisionais do Distrito Federal. **Revista com Censo:** Estudos Educacionais do Distrito Federal, v.05 n. 3 (2018/Dossiê-artigos).

RODRIGUES, Marciele Ferreira. **O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos: Implementação no Município de Campo Grande/MS (2010-2015),** Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS 2017.

SERRÃO, L. F. S. **Exames para Certificação de Conclusão de escolaridade:** os casos do ENCCEJA e do ENEM, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2014.

SILVA JUNIOR, Wellington Alves da – **Uma Análise Curricular da Matemática dos Programas ENCCEJA, Nova Eja e Peja no Estado do Rio de Janeiro,** Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.



A LEITURA ENQUANTO ATRIBUIDORA DE SENTIDOS: COMO SE DÃO AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO?¹

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius²
Universidade Estadual da Paraíba (PROLING/UEPB)
pvletras@gmail.com

SOARES, Danielle Ribeiro³
Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/UEPB)
danielle_ld@hotmail.com

RESUMO

Discutimos nesta investigação a partir de uma concepção discursiva de leitura enquanto atribuidora de sentidos pelos sujeitos. E para tanto, chamamos a atenção para o modo como vêm sendo desenvolvidas práticas pedagógicas nesse sentido, com fins a formação do leitor crítico ao final do ensino médio. Para refletir mais sobre essa temática, este trabalho teve como objetivo geral investigar a representação da leitura, pelos professores, e o seu caráter social e discursivo por meio das práticas adotadas nas aulas de leitura realizadas no ensino médio. A fim de atender ao objetivo traçado, foi desenvolvido o seguinte percurso metodológico: pesquisa exploratória, mas também qualitativa (XAVIER 2010). O lastro teórico sobre o qual se fundamentou a pesquisa incluiu: Schwarzbold (2011), Abreu (1999) e Geraldi (1997) os quais discorrem acerca das habilidades da prática leitora, história, e leitura como atribuidora de sentidos, respectivamente. Trouxemos também a contribuição da teoria da Análise do Discurso (de linha francesa) para pensarmos o trabalho com o texto na sala de aula a partir de uma prática discursiva que considera o texto em sua dimensão histórica, social, política e ideológica. Definimos estas discussões a partir das contribuições de Orlandi (2007; 2008). Também trouxemos a concepção dialógica-enunciativa de Bakhtin (1999). Estes estudiosos nos ofereceram contribuições para entendermos que a linguagem é heterogênea, uma vez que o discurso é construído a partir do discurso do outro (já-ditos) e de redes de memória (interdiscurso). Quanto ao *locus* da investigação, o campo escolhido fica situado numa cidade do Cariri paraibano e fora composto por uma escola estadual. Os colaboradores incluem: 2 professores com formação em Letras/Português. Sendo 1 professor do 1º ano médio e outro do 3º ano médio. O instrumento utilizado para a obtenção dos dados foi a entrevista semiestruturada. A análise dos dados revelou que infelizmente os alunos têm chegado à fase final da Educação Básica sem o domínio de habilidades e estratégias

¹ O presente artigo constitui um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Estudos Linguísticos e Literários (CCHE/UEPB).

² Professor do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. Doutorado em Linguística (PROLING/UEPB), com Estágio-Sanduiche da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Líder do GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares - Linguagem, Interação e Multimodalidade (CNPq/UEPB).

³ Especialização em Estudos Linguísticos e Literários (CCHE/UEPB), Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB).



discursivas para a leitura enquanto produtora de sentidos e, portanto, instrumento capaz formar os sujeitos, a fim de se colocarem criticamente na sociedade.

Palavras-chave: Ensino. Professor de língua portuguesa. Práticas de leitura. Produção de sentidos.

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto histórico, diante de tantas inovações tecnológicas e da rapidez com que as mudanças ocorrem, ler tornou-se uma atividade multifacetada e, para tanto, é preciso empenhar diferentes estratégias na leitura em função dos inúmeros textos a que somos expostos.

Em *Discurso e Leitura*, Orlandi (2008) discorre acerca das concepções de leitura, enfatizando que, a depender da maneira como é tomada, a leitura pode assumir três vertentes: linguística, pedagógica ou social. Se adotada uma *perspectiva linguística*, e em um âmbito mais restrito de uso, essa pode ser tomada apenas como instrumento de captação de informação, reconhecimento das estruturas da língua ou do gênero textual. Ou seja, nessa vertente, emprega-se a leitura de conteúdo para atender a uma finalidade já-dada. A leitura adotada pela *perspectiva pedagógica* é a praticada ainda por alguns professores na sala de aula. Tal atitude pode acabar resumindo-a a instrumento de reprodução do texto como um objeto fechado em si mesmo, uma prática bastante adotada nas séries iniciais que objetiva levar o aluno a conhecer as palavras e sílabas mais simples, diferenciando-as das mais complexas. Retira-se algumas palavras do texto lido, faz-se o uso do dicionário e as atividades resumem-se à aprendizagem da língua tendo o texto como suporte para essas estratégias pedagógicas de ensino.

Já em uma *perspectiva social*, a leitura pode assumir um caráter mais dinâmico e atuar como um objeto simbólico, situado em um contexto histórico carregado de significado e polissemia. Nessa perspectiva, o texto lido é aberto a discussões e a leitura é produtora de sentidos. Desse modo, cabe à escola não distanciar uma dessas concepções das demais,



trabalhando-as de formas isoladas, pois “a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo” (ORLANDI, 2008, p. 35). Portanto, não há como se conceber uma prática que privilegie apenas uma linha em detrimento das outras duas vertentes.

Diante dessas exposições iniciais, discute-se nesta investigação a partir de uma concepção discursiva de leitura enquanto atribuidora de sentidos pelos sujeitos. E para tanto, chama-se a atenção para o modo como vêm sendo desenvolvidas práticas pedagógicas nesse sentido, com fins a formação do leitor crítico ao final do ensino médio. Para refletir mais sobre essa temática, este trabalho teve como objetivo geral investigar a representação da leitura, pelos professores, e o seu caráter social e discursivo por meio das práticas adotadas nas aulas de leitura realizadas no ensino médio. Especificamente, os objetivos residiram em: Conhecer as concepções que professores da Educação Básica, sobretudo do Ensino Médio, têm acerca da leitura; Refletir, com base na Análise do Discurso (AD), sobre as práticas de leitura adotadas pelos docentes, ressaltando se as mesmas apresentam uma perspectiva crítica e discursiva ou se são resumidas apenas a leituras conteudistas para fins avaliativos.

2 METODOLOGIA

O percurso metodológico consistiu em pesquisa exploratória, mas também qualitativa. Conforme Xavier (2010, p.45), esse tipo de pesquisa “é aquela que se dedica ao estudo, análise e comparação entre teorias de uma ciência ou subárea dela”. A etapa inicial consistiu em levantamento da literatura da área com foco na leitura. Isto possibilitou a obtenção de conhecimentos a fim de que fossem traçadas as discussões teóricas a respeito do tema.

A segunda fase da pesquisa constituiu o *locus* da pesquisa. Para tanto, o local escolhido fica situado numa cidade do estado da Paraíba, localizada na Região do Cariri. O campo foi composto por uma Escola Estadual do Cariri Ocidental paraibano. O instrumento utilizado para a obtenção dos dados foi uma entrevista semiestruturada, que, conforme Marconi & Lakatos (1999, p. 94), consiste no “encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”.



Os sujeitos dessa investigação incluem dois professores com formação em Língua Portuguesa e lecionam no 1º e 3º ano do Nível Médio. O *corpus* de análise consistiu na reunião de entrevistas gravadas através de um aplicativo de celular. Foi a partir das falas dos entrevistados que se traçaram as análises. Empregou-se uma transcrição a qual tentasse preservar todos os aspectos da fala, reproduzindo os dados com fidelidade, incluindo as peculiaridades como murmúrios e vícios de fala. O objetivo consistiu em apresentar um trabalho fidedigno, primando pela honestidade do material analisado do início ao fim da pesquisa. A transcrição das entrevistas foi realizada com o auxílio do programa *VoicemeeterSetup*⁴. O mesmo ofereceu subsídio tecnológico e permitiu a otimização do tempo, sobretudo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No início de sua prática, a leitura esteve diretamente ligada à escrita. Quando surgiu na Europa, o livro físico com a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg no século XVI, o material escrito tornou-se o principal instrumento de consumo para aqueles que detinham maior poder aquisitivo ou enquadravam-se no status dos “socialmente nobres ou letrados”.

Contudo, ainda em meados do século XVIII, três séculos após a invenção da imprensa e da propagação do material escrito, a ideia que ainda se tinha de leitura é que esta oferecia riscos à saúde física e mental. Tissot⁵ (1775 *apud* ABREU, 1999) coloca que a leitura de livros inúteis causaria a exaustão na visão e irritações estomacais e que se esforçar na elaboração de ideias e de meditações trariam não só esgotamento físico, mas, a longo prazo, consequências irreversíveis. Como observamos, a leitura não foi vista com bons olhos ao longo da história, diversos movimentos antagônicos à prática da leitura surgiram com o propósito de distanciar as pessoas da mesma.

⁴Download e tutorial: Link 1 < <https://www.vb-audio.com/Voicemeeter/index.htm> >

Link 2 < <https://guiadamonografia.com.br/como-transcrever-entrevista> >

⁵ Simon-Andre *Tissot* foi um médico suíço que escreveu em 1775 uma obra falando acerca d’**A saúde dos homens de Letras** e daqueles que se debruçavam copiosamente na prática da leitura. Cf.: **Cultura letrada: Literatura e Leitura** (ABREU, 2006).



Se nessa visão o hábito da leitura trazia consequências para saúde física, livros que requeressem maior reflexão, por apresentarem temas de cunho ideológico e filosóficos, eram considerados os mais danosos. Segundo os censuradores, eles atestavam contra a saúde psíquica e iam de encontro à moral e à preservação dos bons costumes. Esses tipos de leitura eram as causadoras dos maiores danos na sociedade (TISSOT, 1775 *apud* ABREU, 1999). Textos da literatura e sobretudo os romances eram os mais danosos, pois tratavam de temas socialmente reprováveis e poderiam colocar seus leitores, principalmente as mulheres, em situações de subversão aos valores vigentes (ABREU, 1999).

Uma confirmação dessa alegação pode ser encontrada no segundo prefácio de uma grande obra do filósofo suíço Rousseau “*Julia ou A Nova Heloísa*” (1994). No prefácio, ocorre um diálogo entre o filósofo e seu confidente, que discutem sobre o hábito da leitura e sobre a repercussão da obra (ROUSSEAU, 1994) na sociedade francesa do século XVIII, época no Antigo Regime (SOARES, 2014). Nessa época, predominava socialmente a divisão da sociedade em classes de acordo com sua posição social ou linhagem. Na discussão entre os dois homens letrados, percebe-se na fala do confidente do filósofo um discurso notadamente patriarcal. Um discurso que rechaçava a participação da figura feminina em qualquer instância social, inclusive até no próprio hábito de ler certas obras consideradas inadequadas, tanto a sua condição como mulher, quanto a sua ordem social:

Uma moça honesta não lê livros de amor. Que aquela que ler este, apesar de seu título [*Julia ou A nova Heloísa*], não se queixe do mal que ele [o livro] já tiver feito. Nunca uma moça casta leu um romance, [...]. Aquela que, [...] ousar ler uma única página, é uma moça perdida [...]. E caso tenha iniciado, que acabe de ler: não tem mais nada a pôr em risco (ROUSSEAU, 1994, p. 24).

Diante do exposto, observamos como a leitura de alguns textos no século XVIII era percebida por alguns estudiosos e críticos. Além da leitura ser restrita às camadas sociais menos favorecidas, as camadas elitizadas que tinham acesso aos livros e sabiam ler, eram criticadas caso lessem textos considerados impróprios à sua época, à sua classe social e ainda mais ao gênero, particularmente ao feminino. Para alguns críticos e censuradores, a leitura tinha um poder tão incisivo que poderia transformar comportamentos caso o leitor tivesse acesso a textos que ensinassem atitudes reprovadas socialmente. Esses homens atestavam que o leitor poderia transpor para a vida real o que leu nos livros prejudicando assim a ordem



social. O perigo de ler algumas obras era tão ameaçador que, na França, chegaram a existir leis criadas com o intuito de coibir certas práticas de leituras, especialmente, leituras de romances (ABREU, 1999).

Conforme se observa, o acesso à leitura nem sempre ocorreu de forma receptiva. A história nos deixa cientes de que existiam regras sociais, criadas especialmente pela religião e pelo poder político, para afastar os homens da leitura. Isso porque a leitura é a base para uma sociedade mais humana, mais justa, mais democrática e letrada em todos os aspectos. E isto preocupava quem estava no alto do poder econômico, social, político ou religioso.

Verifica-se que o acesso à leitura não foi facultado a todas as classes sociais. Havia um grupo seleto que podia ter acesso aos manuscritos. Quando esse grupo não estava ligado diretamente à igreja, somente os leitores que detivessem recursos ou pertencessem a famílias mais abastadas poderiam ter acesso aos clássicos. Nem mesmo os tipos mais comuns de leitura estava disponível à população de baixa classe social. Logo, “a habilidade da leitura não estava disponível para quem quisesse desenvolvê-la” (SCHWARZBOLD, 2011, p.11).

Esta afirmação posta pela autora reflete a condição em que se instaurou a prática da leitura no âmbito mundial, quando começou a ser mais praticada no pós-surgimento da imprensa. Já com relação à conjuntura de eventos da leitura no Brasil, Silva (2008) apresenta um breve percurso histórico a respeito do assunto. Para este artigo, julgou-se interessante apresentar o contexto de surgimento da leitura na época do Brasil Colônia. O intuito é entender como essa prática foi, posteriormente, instaurada na escola e com qual(is) propósito(s).

Segundo Silva (2008), apesar do país ter mais de 500 anos de descobrimento, a imprensa, o livro e, principalmente, a leitura só ganharam espaço, ainda que tardiamente, nos últimos 200 anos. E este fato só ocorreu porque, com a invasão do exército napoleônico a Portugal em 1807, a Família Real teve que se abrigar na colônia. Diante disso, surge então a necessidade de criar melhorias no país para que este pudesse oferecer condições de estadia que se mostrassem favoráveis à permanência da Corte Portuguesa no Brasil.

Entre as melhorias na colônia está a criação de escolas para que fosse ofertado o ensino **voltado às necessidades imediatas da Corte Portuguesa no Brasil. Não é que já não existissem escolas, a exemplos das implantadas pelos jesuítas, porém, é a partir de 1807**



que a instituição ganha maior impulso. Após mais de um século da implantação do projeto educacional de D. João, por volta da década de 70, a realidade da prática da leitura no Brasil começa a sofrer mudanças diante do processo de alfabetização. Esse processo passa a estabelecer relação estrita com a leitura, no entanto, somente com a leitura historicamente legitimada como consta:

Com a expansão da escolarização [...], a alfabetização passou a ser vista como sinônimo de leitura, dando prestígio àqueles que dominavam o código escrito e marginalizando os que a ele não tinham acesso. Passou-se o tempo, e a leitura continua sendo um elemento determinante na sociedade atual, para promover ou não alguém. Aqueles que sabem ler, que compreendem e interpretam o que leem, acabam adquirindo prestígio, ocupando espaços privilegiados em nossa sociedade, utilizando a leitura para atingir seus propósitos: melhores postos de trabalho e melhor formação acadêmica, por exemplo [...]. *Grosso modo*, a capacidade de ler torna-se um importante instrumento de poder, pois cria espaço para que o cidadão tenha vez e voz: seja um sujeito que interaja na realidade em que vive (SCHWARZBOLD, 2011, p. 11-12, grifo do autor).

Como se observa, a prática da leitura, se tomada numa dimensão ampla, oferece um leque de oportunidades para os indivíduos que a desenvolvem. No entanto, não estar inserido nesse processo é incorrer no risco de ficar à margem da sociedade que impõe cada vez mais o domínio da competência leitora. Atualmente estamos diante de um momento histórico que requer uma sociedade cada vez mais letrada. Saber ler, e não somente decodificar o código escrito, é ter a capacidade de atribuir significado ao texto lido. É interagir, compreender e interpretar. O leitor que não exercer esses e outros domínios na prática da leitura, incorre no risco de tornar-se vítima de exclusão social caso não pertença a esse universo da cultura letrada. E pertencer à cultura letrada significa um letramento entendido não apenas como simples ato de codificação e decodificação dos signos linguísticos, mas sim, letramento pensado como:

Um lugar, uma prática sociocultural, ou seja, como uma episteme que passa a considerar os letramentos como espaços de construção da vida social ou como constituídos por eventos nos quais as pessoas estão agindo no mundo social umas com as outras na construção de significados. Tal inflexão, afasta os estudos da escrita e da leitura de uma visão que só focaliza leitor/escritor isolado, envolvido na decodificação dos textos e nos aspectos cognitivos da leitura [...] (MOITA LOPES, 2013, p. 235-236).



No âmbito escolar, quando o professor adota uma prática de leitura que visa o letramento, nessa perspectiva, a escola permite ao aluno o acesso a mais que a instrução escolar, ela propicia aos sujeitos a capacidade e a reflexão crítica por meio da leitura. A prática da leitura tomada por esse viés oportuniza ao aluno a formação crítica, a fim de que ele possa discernir as conjunturas ideológicas que imperam no seio da sociedade. Nesse sentido, a adoção de uma prática respaldada nesses ideais faz com que o trabalho com a leitura em sala e o acesso ao conhecimento se dê de maneira autônoma e não fragmentada. Pois a leitura passa a atuar como uma produtora de sentidos. O aluno-leitor passa a perceber as desigualdades sociais e isso lhe gera um descontentamento e uma insubordinação diante dessas desigualdades. Ele passa a reagir ao sistema opressor, não aceitando as condições que esse lhe impõe. Mas antes, intervém nessa realidade a fim de mudá-la.

Abreu (1999, p. 15) sintetiza essa tomada de atitude por parte do leitor em um enunciado complementar: “a leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder”.

Logo, a leitura

é fator determinante para o sucesso das pessoas, sendo capaz de minimizar os efeitos da pobreza, da cor, do gênero, [...] imagine-se que a leitura, revestida de uma áurea positiva, é capaz de proporcionar os mais variados benefícios: tornar os sujeitos mais cultos e, por consequência, mais críticos, mais cidadãos, mais verdadeiros (ABREU, 1999, p.10).

Com relação às práticas de leituras que ocorrem não apenas na escola, mas fora desta, tem-se um importante projeto que reúne trabalhos de professores e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e que estão condensados na obra “*Retratos da Leitura no Brasil*”. Além de ser título de um evento, é também o título de uma obra que já está em sua 4ª edição fomentada pelo Instituto Pró-Livro⁶. O evento gerado pela pesquisa tem como principal objetivo fomentar a prática da leitura. O órgão e os parceiros envolvidos traçam estratégias e projetos que visam à promoção da competência leitora e seu hábito, bem como facilitam o acesso a diversos livros.

⁶ Órgão, sem fins lucrativos, criado em junho de 2006 com outros parceiros Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (ABrelivros); Câmara Brasileira do Livro (CBL); Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL).



Quando foi criado em 2006, o Instituto buscou inserir na cultura letrada aquela parcela da população brasileira, cerca de 70%, que ainda não tinham acesso ao livro e aos bens culturais. Dentre os objetivos do Instituto, estão: a promoção e o incentivo na busca de maneiras para a consolidação do hábito da leitura pelos brasileiros; e a promoção de bases de apoio para instituições a fim de que o livro e a leitura tornem-se produtos de consumo cultural e histórico entre mais pessoas no país. Em 2016, o Instituto apresentou seu Seminário e lançou a 4ª edição da pesquisa “*Retratos da Leitura no Brasil*”. A obra traz um panorama através de dados estatísticos, estudos e pesquisas do perfil leitor do Brasil. Reflete sobre os avanços que tivemos e os desafios que ainda precisamos vencer para tornar nossa sociedade, efetivamente, letrada. Segundo Failla (2016), a leitura precisa ser valorizada como instrumento e fonte de crescimento pessoal e de entrelaçamento social. A coordenadora da pesquisa salienta que somente um incentivo a essa prática fomentada pelo tripé família, Estado e educação de qualidade é que teremos disposições favoráveis para uma formação humana e crítica de uma sociedade mais próspera.

Apesar da investigação apontar um percentual de 56% da população leitora no Brasil, esta ainda assinala que precisamos melhorar muito nesse sentido. A pesquisa mostra que 44% dos pesquisados não leem e que 30% nunca comprou um livro. Através dos dados levantados a pesquisa mostra que, no âmbito nacional, apenas 19% leem para buscar e atualizar seus conhecimentos culturais. Outros 11% buscam na leitura o crescimento pessoal. E outros 7% só leem, porque precisam “cumprir” com as tarefas escolares, ou seja, leem por obrigatoriedade.

Quando os pesquisados foram indagados sobre o que mais gostavam de fazer no tempo livre, a prática da leitura ocupou o 10º lugar. Esta perdeu lugar para outras atividades como: usar as redes sociais; assistir a programas de TV e ouvir músicas. Quanto ao dado mostrado, o aumento de 50% para 56% da população leitora, Failla (2016) diz que esse aumento se deve às facilidades de acesso aos instrumentos de leitura: maior acessibilidade ao uso do computador, da internet, das bibliotecas com acervos físicos ou digitais, e deve-se, sobretudo, à Educação. A pesquisadora destaca que apesar dos recorrentes problemas na qualidade de ensino, a “inclusão de crianças e jovens na escola, a ampliação dos anos de escolaridade da



população e a redução na taxa de analfabetismo têm forte correlação com a ampliação do universo de leitores no país” (FAILLA, 2016, p.6).

Entretanto, a autora destaca que essas melhorias nos indicadores nacionais não são ainda suficientes para a formação da prática leitora no Brasil. É preciso melhorar ainda mais, e assim criar políticas públicas que atuem verdadeiramente no incentivo à prática da leitura de maneira incisiva não apenas no ambiente escolar, mas sim, na tríade Sociedade – Família – Educação. Este é um dos caminhos para tornar a população mais crítica e ciente de seu papel como cidadãos cumpridores de seus deveres e requerentes de seus direitos. E isso não se cultiva apenas na escola, dentro da sala de aula (FAILLA, 2016). A leitura transcende os muros escolares, ela é o mais importante instrumento de liberdade. É uma prática social que favorece o desenvolvimento do indivíduo em suas dimensões cognitiva, afetiva, política, social e cultural.

Na obra “*Portos de Passagem*”, Geraldini (1997) inicia sua reflexão a partir da questão da democratização do ensino nos anos 70 e de como foi necessária a sua efetivação para que fosse estendida a todas as camadas populacionais. Ao consolidar-se, a democratização trouxe à escola uma diversidade social de alunos. Logo, com o aumento da clientela surge então a necessidade de formar mais profissionais e de maneira rápida.

Assim, surgem cursos de formação docente sem muitos embasamentos teóricos e isso acaba refletindo na maneira como o ensino é repassado. Para suprir o despreparo do professor lhe é entregue o livro didático. Este funciona como norte a fim de direcionar tudo o que precisa ser passivamente recebido pelos alunos. Tem-se então a automatização do ensino e do processo de aprendizagem do mesmo. Conforme o autor, por muito tempo, há a crença de que esse processo de ensino se mostra eficaz porque enfatiza a definição, o privilégio da metalinguagem. Enquanto que a reflexão e a multiplicidade da língua, na condição de discurso, são margeadas.

Sob essa concepção, o professor acredita que ensinar a usar a língua é só ensinar as regras gramaticais ainda influenciadas pela visão estruturalista, que repele a funcionalidade que o próprio sistema desenvolve enquanto está sendo posto em uso, em articulação. Resume-se então o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno apenas no saber a respeito



da língua e não no uso desta. Com isso, o aluno se adequa ao molde de um ensino da língua que privilegia a abstração, a repetição e a cópia. Isso descontextualiza o uso da linguagem em situações reais das quais o aluno participa. Geraldi (1997), ao esboçar essas e outras reflexões, propõe alternativas que visam inverter essa flecha do ensino, tornando-o mais significativo. Ele traz proposituras que partem do texto como objeto de estudo, seja para o desenvolvimento de sua produção ou seja até mesmo para o trabalho com a análise linguística. Porém, como nosso foco são as atividades que objetivam a prática leitora, iremos nos deter a elas.

No que concerne ao procedimento de leitura, o qual o professor deve adotar em sala de aula, o autor defende uma leitura de produção de sentidos e não apenas de reconhecimento destes. Para ele, o trabalho que vise desenvolver a prática leitora precisa ocorrer em dois sentidos: de um lado, ele se debruça sobre „o que tem a dizer“ e de outro incide sobre „as estratégias do dizer“ (GERALDI, 1997, p.166). Assim, para um trabalho profícuo com o texto, seja ele de qualquer modalidade, é preciso que o professor como mediador do processo de ensino considere que:

a relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal –, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão (ORLANDI, 2008, p.38).

Logo, para o aluno “ler nas entrelinhas” de maneira discursiva, é preciso que o docente, como mediador do processo de ensino, crie meios que façam com que esse aluno enxergue para além do texto. Ou seja, que ele faça relações e inferências no texto com a sua realidade, sua posição social e sua história:

Não acredito que se deva restringir a reflexão da leitura ao seu caráter mais técnico. Isso reduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas. E a leitura deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral (ORLANDI, 2008, p. 36).



Acrescentando à ideia de Orlandi (2008), Kuenzer (2002, p. 101) também nos traz contribuição no sentido de apontar que a “leitura e escrita [...] não são tarefas escolares que se esgotam em si mesmas; que terminam com a nota bimestral. Leitura e escrita [...] são atividades sociais, entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas”. A leitura, para Kuenzer (2002), é vista de maneira ampla, crítica e reflexiva, como integrante de um processo discursivo. E esses processos discursivos são as palavras que, conforme Bakhtin (1999, p. 91), são

tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.

Conforme Bakhtin (1999), quando uma palavra está contextualizada na instância sócio histórica ela não é neutra ou desprovida de polissemia (essa entendida pelo viés da AD como promotora de deslocamentos e rompedora dos processos de significação), mas antes ela é construída para se demarcar ideologicamente.

Ao se adotar uma prática discursiva e social para o trabalho com o texto em sala, percebe-se que nem a leitura nem posteriormente a escrita do aluno se encerram na execução e apresentação de tarefas ao professor. Processo que consiste apenas na verificação da aprendizagem por meio da “prestação de contas” da atividade que foi solicitada ao aluno. Pelo contrário, é uma atividade que vai além do que o texto oferece como instrumento avaliativo, pois o professor induz o aluno a buscar a discursividade e a historicidade presentes na materialidade linguística. Provoca o aluno a investigar os sentidos do texto e orienta-o a observar como a língua se articula para produzir efeitos desejados pelo autor do texto, e quais efeitos isso causa no interlocutor.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO



Este tópico analisa, por meio dos dados coletados com a entrevista, as falas e os posicionamentos das professoras a respeito da representação da leitura e das práticas usadas em sala. Conforme informado, os colaboradores deste trabalho incluem 2 professoras com formação em Letras/Português. Assim, foi trazido um recorte discursivo dos dados que foram levantados para análise. A entrevista girou em torno de dez questões e para este trabalho, selecionou-se apenas duas delas. Para preservar a integridade das participantes, serão utilizados nomes fictícios. Desse modo, as colaboradoras serão assim nomeadas: Professora do 1º ano médio: SOCORRO; Professora do 3º ano médio: ROSA. A seguir, tem-se o bloco com as três questões elencadas para este artigo:

- | |
|--|
| 1- Qual a importância de haver um trabalho contínuo de práticas de leituras em toda a Educação Básica? Ou seja, desde as séries iniciais até a fase final? |
| 2- Que tipos de práticas e/ou estratégias de leituras você costuma adotar em sala? O que o motiva a essas práticas? |
| 3- Quando você solicita uma atividade de leitura como os alunos reagem? Qual geralmente é o objetivo das atividades de leitura? |

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Com relação à primeira questão, a professora Socorro do 1º ano diz que a escola precisa atuar no desenvolvimento dessa prática por meio de projetos. Ela ressalta a importância dessas iniciativas pois elas servem como motivações tanto para os professores, quanto para os alunos. Inclusive ela não deixa de enfatizar que é importante que isso ocorra também desde as séries iniciais: *Muito importante! Desde... o zero, né?! Até com atividades para os pequenininhos, de uma forma lúdica, né? Até chegar ao Ensino Médio. É tanto que na nossa Escola, a professora (ela cita o nome da docente) está desenvolvendo um projeto de leitura. E está sendo aplicado todas as semanas. E isso é uma maravilha! Além de fazer o aluno um crítico, né, através da leitura, ele vai desenvolver o seu... ele vai enriquecer o seu vocabulário, o seu desenvolvimento, enquanto está a par de determinados assuntos [...].*



Ainda foi perguntado à professora acerca do tipo de estratégia adotada em sala, nas aulas destinadas à leitura e como os alunos reagem diante dos objetivos que são postos pela docente. Assim ela nos responde: *É relativo! O aluno que gosta de ler, ele gosta! É nato! E... aqueles que ficam... meio assim... sem querer..., mas a gente tem que ter uma... uma estratégia. A gente tem que ter uma lábia. Tem que ter uma paciência, pra poder fazer com que ele venha até nós com a leitura. Porque você sabe que o segredo para escrever é ler! Porque você sabe que muitos alunos, eles não têm esse hábito cultivado no seio familiar. E aí se torna um desafio para a escola também, né? Por conta das diferenças, né? Porque você pode ver, que quando são filhos de pais mais atuantes, na leitura, né? Eles vêm com uma carga já boa! Com relação à leitura, né?*

Um ponto interessante que nos chamou bastante atenção também foi que, no discurso enunciado pela professora Socorro, quando perguntada acerca da reação dos alunos frente a uma atividade de leitura, ela afirma que a reação dos discentes é muito relativa, depende muito de cada aluno. Segundo ela: *O aluno que gosta de ler, ele gosta! É nato! E... aqueles que ficam... meio assim... sem querer..., mas a gente tem que ter uma... uma estratégia. A gente tem que ter uma lábia. Tem que ter uma paciência, pra poder fazer com que ele venha até nós com a leitura. Porque você sabe que o segredo para escrever é ler!*

Perceba que na aparente linearidade do dizer da professora ou no que Orlandi (1999) chama de “intradiscurso”, a entrevistada deixa escapar inconscientemente um discurso legitimado socialmente de que leitura e escrita são um dom, algo inato. Há os que nascem com ele e os que nascem desprovidos desse. Em seu livro “*Produzir Textos na Educação Básica*”, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) nos falam que um dos maiores problemas da Educação Básica é que os alunos saem da escola sem saber escrever. De acordo com os autores, isso ocorre justamente porque o ensino no Brasil é “assistemático, esparso e tratado como uma espécie de conteúdo sem prioridade, um segundo plano [...]” (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2015, p. 15). Segundo os autores, ainda há fortemente a crença de que só escreve bem, quem já nasceu com o dom. Eles refutam essa ideia arcaica dizendo que “escrever é uma competência e para aprender a escrever é preciso dominar certas habilidades” (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2015, p. 16). Portanto, “ninguém tem obrigação de nascer sabendo escrever [...], escrever não é um dom ou uma inspiração; é uma competência. É algo



artificial, que se aprende, desde que haja um método corretamente aplicado para ensinar” (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2015, p.17).

Agora nos perguntamos: e com a leitura? Será que ela se exclui desse processo sistemático e perfeitamente ensinável? Certamente que não. Assim como na escrita precisa-se de muita leitura para se produzir um texto, visto que ninguém fala sobre o que não sabe, na atividade de leitura ocorre da mesma maneira. Precisa-se de um método não-aleatório e não-dissociado para que os alunos realmente aprendam a LER no sentido pleno da palavra.

A professora Rosa do 3º ano também foi perguntada sobre a primeira questão. Em seu discurso, ela já responde também à segunda indagação quando se perguntou acerca do tipo de estratégia que adota em sala para fomentar a leitura. E é nesse momento que ela reforça a necessidade de haver um trabalho contínuo de práticas de leitura desde o início da escolarização. Ao se posicionar como educadora do nível médio, ela destaca que, para iniciar uma atividade de leitura com seus alunos, prefere deixá-los livres para escolher o livro que desejam ler. Pois em um momento oportuno, tendo criado essa condição e sensibilização, os alunos serão mais receptivos a outras atividades que ela vier a exigir:

Eu gosto muito que assim, os alunos, eles, tenham a liberdade de escolher o livro! No primeiro momento, eu acho que num deve ser aquela leitura que você tem que “empurrar um livro” pra o aluno. Pegue aquele livro ali, que é o livro que eu quero que você leia! Não! Eu acho que você deve dar a oportunidade para que o aluno observe o livro, toque no livro, observe a capa do livro, num é? Pra que ele tenha esse prazer de fazer isso. Então é muito importante que esse trabalho seja feito desde as primeiras séries. Se esse trabalho for feito desde as primeiras séries, certamente, no Ensino Médio, o aluno não terá dificuldade de leitura. A gente percebe isso, que se você pedir pra o aluno fazer uma leitura em voz alta, a gente percebe que o aluno, ele, gagueja, que o aluno tem dificuldade, que o aluno não consegue identificar pausa..., então isso é muito ruim, num é?

Quando perguntada acerca de como os alunos reagem frente às atividades que envolvem a leitura, a professora Rosa nos diz o seguinte: *o problema maior tá, exatamente, nas séries do fundamental que ficam, muitas vezes, quando veem um texto e acham que o texto é*



muuuuito graaande... Têm aquele estranhamento, exatamente, porque não têm, nas séries iniciais, o hábito da leitura.

Além de manterem certo “estranhamento” diante de textos que são, para os alunos, longos e cansativos, pelo discurso da professora Rosa, nota-se que os discentes têm chegado ao EM sem saber ler criticamente, as leituras que fazem são superficiais, ou seja, somente a vertente pedagógica e linguística tem imperado nas atividades que trabalham esse eixo da língua, enquanto que a concepção social da leitura tem sido margeada (ORLANDI 2008). Segundo vimos, Orlandi (2008, p. 38) destaca que a linguagem não deve servir “apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente este trabalho teve como objetivo geral investigar a representação da leitura, pelos professores, e o seu caráter social e discursivo por meio das práticas adotadas nas aulas de leitura realizadas no ensino médio. Especificamente, os objetivos residiram em: Conhecer as concepções que professores da Educação Básica, sobretudo do Ensino Médio, têm acerca da leitura; Refletir, com base na Análise do Discurso (AD), sobre as práticas de leitura adotadas pelos docentes, ressaltando se as mesmas apresentam uma perspectiva crítica e discursiva ou se são resumidas apenas a leituras conteudistas para fins avaliativos.

Com base em Orlandi (2008), na introdução deste trabalho, elencamos três tipos de vertentes que a leitura pode assumir a depender dos objetivos pretendidos e da proposta de ensino que o educador tenha: linguística, pedagógica ou social. Verificou-se por meio da entrevista que tipos de práticas e/ou estratégias as professoras adotam em sala a fim de fomentar o hábito da prática da leitura em seus alunos. Logo, foi possível obter um panorama dos tipos de estratégias que as docentes utilizam em sala para que a atividade ocorra de modo significativo. Um fator que nos deixou preocupados: as professoras do Ensino Médio afirmam



que os alunos têm chegado a essa etapa da Educação Básica sem gostar e, mais grave, sem saber ler e compreender um texto, sem contar do “estranhamento” que demonstram diante de textos longos e de leituras mais complexas que demandam maior poder de reflexão e criticidade.

Diante disso, surgiram-nos questionamentos os quais poderão servir para pesquisas futuras. Logo, indagamos o seguinte: se esses alunos têm chegado ao EM sem gostar de ler e às vezes sem saber “LER”, estaria o problema nas séries iniciais ou no decorrer do processo de escolarização? Sabendo que essas questões não se esgotam neste trabalho poderemos ter, durante nossas análises, obtido problemáticas para outras pesquisas no intuito de tentar elucidar por qual motivo isso vem ocorrendo na educação e formação leitora de nossas crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. – (Coleção Histórias da Leitura).

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na Educação Básica**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015, 224p.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3ª ed. Cortez, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada da Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. – 8ª. ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.



ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Julia ou A Nova Heloísa**. Trad. Fulvia M. L. Moretto. Campinas: Hucitec, 1994.

SILVA, Claudia Heloisa Schmeiske. **Leitura na escola: aprender a ler, ler para aprender**. 2008, 114p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2008. Disponível em:
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1101/1/Dissertacao_2007_ClaudiaSchmeiskeSilva.pdf. Acesso em: 03/ jan./ 2018.

SOARES, Danielle Ribeiro. **Rousseau e a concepção de virtude como crítica às aparências da sociedade no romance [manuscrito] “Júlia ou A Nova Heloísa”**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras/Português) – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 2014, 41p.

SCHWARZBOLD, Caroline. **Desenvolver a competência leitora: desafio ao professor do ensino fundamental**. 2011, 56p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Pelotas, 2011. Disponível em:
<https://wp.ufpel.edu.br/letras-pos/especializacao/files/2012/02/Desenvolver-a-compet%C3%Aancia-leitora-desafio-ao-professor.pdf>. Acesso em: 28/ dez./ 2017.



EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EJA

Márcio de Melo
diomarcio@ig.com.br
CV: <http://lattes.cnpq.br/6349650351892731>

INTRODUÇÃO

A educação brasileira ao longo de sua história foi propagada pelos conquistadores europeus como sendo uma prioridade apenas das elites. Os povos indígenas e africanos foram excluídos desse processo. Nesse sentido a colonização conseguiu legitimar uma política educacional e de alfabetização fincadas nos moldes católicos e jesuítas. Estes representavam uma educação elitizada comprometida com os interesses da classe dominante, que se tornou vencedora a sua própria história e suas práticas educativas.

No entanto, essas práticas relegam, rejeitam e ocultam todas as outras práticas que se desenvolviam na própria constituição da sociedade. Entende-se que muitas foram às formas alternativas utilizadas para transformar a realidade e essas resistências mostram que as políticas educacionais brasileiras foram impulsionadas pelas reivindicações sociais.

No Brasil cerca de quinze milhões de pessoas são analfabetas, com faixa etária superior a quinze anos de idade. No entanto, conhecer alguns pontos sobre a Educação de Jovens e Adultos colabora para a edificação de um país mais cidadão, já que a alfabetização é um mecanismo básico para o exercício da cidadania. Porém, milhões de pessoas ainda não tem acesso a esse mecanismo. Sob outra perspectiva, sabe-se que uma boa parte da parcela da população do nosso país é constituída por analfabetos funcionais, que são aqueles que embora declarem saber ler e escrever, mas não compreende o que leem. Partindo desse pressuposto, eis a questão norteadora deste trabalho: O porquê de tantas dificuldades que muitos alunos do ciclo de alfabetização da EJA⁷ enfrentam para adquirir as competências da leitura e escrita?

Sendo assim, este estudo visa analisar junto à teoria o porquê de tantas dificuldades que muitos alunos do ciclo de alfabetização da EJA enfrentam para adquirir as competências

⁷ EJA – Educação de Jovens e Adultos.



da leitura e escrita, procurando reunir alguns questionamentos significativos sobre autores contribuintes com o tema.

Como forma de atingir o objetivo almejado, o estudo pormenorizado em livros e outros materiais divulgados no meio eletrônico, tem como objetivos específicos: descrever o processo de alfabetização e entender a história dos métodos de aprendizagens de leitura e escrita, assim como a construção de alfabetização no Brasil.

Estrutura-se no histórico do processo de alfabetização das última décadas e na concepção da alfabetização na ótica de alguns teóricos, aludindo interação constante entre o sujeito e o objeto, o papel da escrita na vida do alfabetizando, discorrendo o conhecimento de mundo com aprimoramento do exercício da cidadania, e por fim, a alfabetização e os conhecimentos de leitura, expondo várias áreas da base de leitura como um processo mútuo.

A Justificava deste trabalho emergiu a partir das observações e vivências do estágio supervisionado do ensino fundamental em turmas da EJA do ciclo de alfabetização em uma escola pública e das inquietações em relação a grande dificuldade dos alunos em escrever e compreender o que ler.

Este artigo está dividido em quatro partes. A primeira apresenta a introdução, a segunda trata-se do marco teórico da pesquisa apresentando os conceitos relevantes sobre o tema discorrido, tendo como base os teóricos: Cagliari, (1999), Ferreira, (2000), Freire (1996), Nogueira & Leal (2015), Nunes (2010), Melo (2015), Teberosky, (1990), Soares, (1994) Soares & Soares (2017) Suhr (2012) Souza (2012), Vygotsky (1987), entre outros. A terceira parte refere-se à metodologia e os resultados e, por fim, a quarta parte alude às considerações finais e referências.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: HISTÓRICO DAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Vive-se em uma sociedade letrada onde não se nasce leitores. Para o ser humano participar, de forma consciente, o primeiro passo é a formação do sujeito leitor e, acima de tudo, crítico e consciente do seu papel na sociedade atual. Segundo Soares, (2017)



Entender o conceito de sistema educacional também exige compreender a relação entre teoria e prática: a teoria não faz o sistema; ela é apenas uma condição necessária para que ele se faça. (SOARES & SOARES, 2017 p.28).

A Educação de Jovens e Adultos no sistema educacional do país, configura-se como uma modalidade de ensino, sustentada por leis e voltada para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de continuar seus estudos no ensino regular na idade apropriada.

Mas ao longo da história percebe-se que a alfabetização não vem cumprindo adequadamente sua função de formar leitores. Os quais deveriam aprender, não apenas decodificar, mas, sobretudo, serem capazes de criticar e apresentar a sua versão dos fatos e fenômenos sociais e naturais, esta sim, seria a alfabetização no sentido amplo.

Como afirma Nicolau (1986, p.1)

A educação da criança deve visar também à transformação da realidade. Acreditando no poder da educação e dos educadores, reafirma-se nossa crença no papel transformador da escola. Obviamente não é essa escola que ai está, mas uma escola que ofereça condições básicas de estrutura e funcionamento para que os educadores possam oferecer no âmbito que lhe é próprio, iguais oportunidades de aprendizagem a todos, indistintamente. (NICOLAU & MOURA, 1986, p.1).

Um dos obstáculos para grande parcela dos educadores é achar saídas para enfrentar estas dificuldades que as escolas brasileiras apresentam. Para garantir uma alfabetização de qualidade, pois um dos agentes da mudança enfatizado é o papel do professor, refletindo sua atuação em função da realidade e do momento educacional em que está vivendo a escola, surgem assim estudos e pesquisas no campo da alfabetização e na formação do professor alfabetizador.

Os últimos vinte anos foram marcados no Brasil por uma multiplicidade quantitativa de estudos e pesquisa relacionada ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização.

As pesquisas de Magda Soares relatadas no livro *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social* (1999) mostram o aumento significativo destes estudos, de modo especial da década de 1980, refletindo no movimento internacional de busca de uma compreensão científica e multidisciplinar do ato de alfabetizar.

A partir de 1980 começou a ser divulgado internacionalmente o trabalho pioneiro de Emília Ferreiro sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares argentinos e mexicanos, analisando os métodos tradicionais de alfabetização. Apoiase na teoria psicolinguística e assumindo a perspectiva da epistemologia piagetiana, trazendo



grandes contribuições para as produções científicas voltadas para a alfabetização no Brasil. (BORGES, 1994, p. 14).

Esses estudos e pesquisas desenvolvidas por Magda Soares (1991) apresentam amplo inventário das produções no período de 1954 a 1996. Foram examinados 109 artigos publicados e 21 periódicos brasileiros da área de educação, trabalhos acadêmicos, teses dissertações, abrangendo o período de 1961 a 1986. Como bem afirmam (NICOLAU e MOURA, 1986).

Ainda de acordo com os pesquisadores acima, o trabalho permitiu perceber a evolução do estudo científico da alfabetização nos seguintes aspectos: Aumento das pesquisas sobre alfabetização a partir da década de 1970, de modo especial nos anos 1980. As perspectivas de como é estudada a alfabetização ampliando progressivamente o avanço do conhecimento neste campo. A presença prioritária das categorias e métodos de alfabetização, propostas entendidas e voltadas para pesquisas de como alfabetizar centralizam-se em um modelo de cartilha com recurso institucional: a categoria didática proposta reúne aqueles que apresentam um novo paradigma didático, tendo em vista descrever ou analisar experiências alternativas de alfabetização (NICOLAU E MOURA, 1986).

No que se refere ao tema prontidão, teve um número significativo de trabalhos, nas décadas de 50 e 60, apresentando um decréscimo no interesse a partir de 70 a 80. Essa diminuição de estudos decorreu a partir da divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro sobre psicogênese da língua escrita. Essa tratava da importância da interação funcional da criança com a língua escrita que substitui o conceito de prontidão.

O tema dificuldade de aprendizagem apresenta decréscimo em relação aos estudos, a partir da década de 1980. Esses estudos trazem questionamentos ligados ao próprio conceito de dificuldade de aprendizagem e buscam deslocar as causas dessas dificuldades das condições metodológicas do próprio ensino ou para determinantes socioeconômicos e culturais.

De maneira especial, a partir dos anos 1980 surgem estudos relativos à concepção de alfabetização bem como a aquisição da língua escrita pela criança, apresentando assim a importância do tema no momento em que analisa e questiona as concepções tradicionais.



Neste sentido, estudos da psicolinguística e da psicologia genética, permitem uma nova compreensão dos processos de descobertas das funções e das estruturas da língua pela criança.

Ainda na década de 1980, as pesquisas voltam-se à caracterização do alfabetizador e a sua formação. Tais produções buscam as competências deste educador com base em observações realizadas na escola ou em aplicações de práticas alternativas de alfabetização. Alguns destes estudos veem a necessidade de incluírem conhecimentos de linguísticas e de psicolinguística nos programas voltados para o aperfeiçoamento desses profissionais.

As pesquisas e estudos referentes às questões com menor frequência nas produções científicas são: avaliação, tipo de letra a ser utilizada na alfabetização, letra cursiva e de forma, sistema fonológico e ortográfico. Torna-se assim, mais restrito o conhecimento de temas tão relevantes para o professor alfabetizador.

De acordo com as perspectivas de (SOARES, 1991), as baixas percentagens de textos sobre os temas língua oral, escrita e sistema fonológico / sistema ortográfico, indicam que os estudos e pesquisa sobre objeto do conhecimento no processo de alfabetização, a língua escrita, suas relações com língua oral são ainda insuficientes. Na produção acadêmica e científica, apesar de fundamental importância atribuída atualmente a essa questão para compreensão do processo de alfabetização.

Percebe-se que, tradicionalmente a pedagogia da leitura na alfabetização se preocupava muito mais com ensino, do que com a aprendizagem. O alfabetizador não insere em seus estudos a assimilação do aprendiz, questões de grande relevância no processo de alfabetização.

Assim, entre os séculos XVII e XIX, foram experimentados mais diferentes métodos de alfabetização, ora centralizados em procedimentos sintéticos, isto é, tendo como ponto de partida as unidades da língua (letra, som e sílaba), ora em procedimentos analíticos, iniciando palavras, frases ou textos.

Portanto identificar o “método milagroso” que pudesse assegurar aos alfabetizadores como garantia de sucesso, aos passos formais de ensino de língua escrita, era (e continua sendo muitas vezes), o sonho dos educadores e dos estudiosos da alfabetização (BORGES, 1994).



É possível afirmar que os centros de estudos e pesquisas educacionais têm buscado uma revisão e tomada de consciência dos progressos e pressupostos científicos da função educativa. A aproximação entre produtores acadêmicos e trabalhadores educacionais exige certa urgência na aproximação e reflexão teórico-prática. Psicólogos, sociólogos, antropólogos e pesquisadores em geral do processo educativo precisam pensar sobre o campo da prática escolar, seus problemas e também sobre seus sucessos (NUNES, 2010).

Por outro lado, existe entre os pesquisadores a consciência de que atuais estudos são ainda insuficientes para explicar o processo de aquisição da língua escrita, em todas as suas dimensões e complexidade. Muitas lacunas deverão ser preenchidas por novos estudos, a fim de que se possa nortear uma prática pedagógica com base científica.

As mudanças no processo de alfabetização que ocorreram nas últimas duas décadas foram tão expressivas. Precisamos entender resumidamente o modelo tradicional de alfabetização onde está presente a visão mecânica, e o modelo contemporâneo, onde está presente a concepção transformadora.

No modelo tradicional, a concepção de escrita era entendida como reflexo da linguagem oral, ou seja, uma representação da própria fala. Ler e escrever são associados a atividades de codificação e decodificação e o processo de alfabetização se limita ao ensino do código escrito através da mecânica da leitura e da escrita.

A questão metodológica neste modelo tinha (tem) como preocupação o melhor método que possibilita ao aluno o domínio do código. Tem também como uma das suas características a prontidão: existe um “momento” determinado pela maturação neurológica e experiência de vida para a criança aprender a ler e escrever.

O que se observa a partir da aplicação do modelo tradicional é que os indivíduos que frequentam a escola todos os anos reconhecem o código escrito, porém não se utilizam da leitura e da escrita como instrumento de inserção social e desenvolvimento de cidadania.

O caráter simbólico da escrita, entendendo-a com um sistema de signos, cuja essência reside no significado subjacente à mesma, o qual é determinado historicamente e culturalmente. Observa-se também, os usos sociais da escrita, ou seja, as diversas formas pelas quais uma determinada sociedade utiliza-se efetivamente da escrita; fala-se na escrita funcional, em contrapartida a escrita escolar (LEITE, 2001).

Embora tenha uma proposta moderna, na prática se observa que sua aplicação não é fiel aos seus pressupostos, estando distante de atingir o objetivo de uma alfabetização escolar



que possa ser considerada crítica. Na sua essência, o ensino continua atendendo às necessidades da produção capitalista e do desenvolvimento tecnológico que necessita cada vez às novas condições sociais e à reestruturação do mercado produtivo, e não contribuem para a formação de um cidadão crítico-transformador.

O PAPEL DA ESCRITA NA VIDA DO JOVEM

Deve-se considerar que antes de ler a palavra, a criança ou o jovem já vivenciou leituras de mundo, portanto o processo de alfabetização não tem um tempo determinado para acontecer, como prevê o modelo tradicional. Esse processo está presente na vida da criança ou do jovem antes desta começar a frequentar a escola, iniciando a partir da sua relação com o mundo, medida pelo adulto. A quantidade de mediações às quais ela será submetida determinará as concepções que a criança apresentará com relação às concepções e social das linguagens escrita e oral. Uma nova interpretação do fenômeno das variações linguísticas; tratando-as como um processo normal, surge também, uma redefinição do conceito de texto e uma nova compreensão do conceito de leitura.

Na psicologia, as principais contribuições foram à teoria construtivista Jean Piaget, Emília Ferreiro e a teoria sócio histórica de Levy Vygotsky. Entre as grandes contribuições da teoria construtivista se encontra a reformulação da concepção de erro e conseqüentemente a revisão do papel da avaliação educacional. Já na teoria sócio histórica a contribuição mais efetiva se dá em relação ao desenvolvimento do caráter simbólico da escrita, ou seja, o processo pelo qual a criança e ou o jovem em processo de alfabetização passa a atribuir significado à produção.

Comungando com a ideia de Leal & Nogueira (2015),

Um dos teóricos que, em seus estudos, aborda a inteligência humana é o suíço Jean Piaget [...] que teve como foco a compreensão do sujeito epistêmico, estudou os processos de aprendizagem e de conhecimento humano da infância à vida adulta. (LEAL & NOGUEIRA, 2015 p.54).

Ambas as teorias supõem contribuições para a formação de um sujeito ativo no processo de produção/elaboração do conhecimento em relação a um objeto. Assim, elas



contradizem ao modelo tradicional onde o aluno era um sujeito passivo no processo de aprendizagem.

Neste modelo, a construção das práticas pedagógicas tem como referencial as concepções sobre a questão da cidadania e uma compreensão do papel da escrita na vida dos cidadãos. As práticas pedagógicas fundamentadas político e ideologicamente, exigem dos professores práticas coerentes com as referidas concepções, determinadas fundamentalmente por referenciais sociais e auxiliadas por outras áreas de conhecimento como a linguística e a psicologia.

De acordo com Souza, (2012),

[...]De um lado estão as práticas que dão excessiva ênfase às metodologias de ensino e à utilização de manuais didáticos que facilitam a aquisição dos requisitos para leitura e escrita; de outro lado, estão as práticas que focalizam o conteúdo social no fazer educativo e os processos dialógicos que possam levar ao desenvolvimento da consciência crítica, da emancipação. (SOUZA, 2012 p.114)

Resumindo, uma proposta educacional não deve ter como foco recursos a serem utilizados ou propostas de atividades a serem desenvolvidas pelos professores, mas sim, uma fundamentação institucional e político-pedagógico-ideológico que a oriente.

A escola simplesmente daria continuidade a um processo que já está em construção, porém de forma sistematizada. Como diz Suhr, (2012) que existem grandes grupos de teorias ou concepções pedagógicas que são as não críticas e as críticas. No modelo tradicional não existe esta continuidade, mas sim uma ruptura, quando o processo educacional se utiliza de textos descontextualizados, enfatizando o código e negando seu significado. No modelo, o que se coloca é a ampliação dos usos da linguagem, escrita e oral, numa perspectiva crítica, contextualizando no seu cotidiano, buscando a formação de um leitor e produtor de textos para o aprimoramento do exercício da cidadania.

Muitas áreas têm contribuído para auxiliar na implantação das novas práticas pedagógicas que é o caso da linguística, da psicologia e entre outras ciências. Dentre as contribuições da linguística destacamos melhor compreensão da relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral; maior clareza com relação aos aspectos que são típicos da fala aos aspectos que são típicos da escrita; melhor compreensão do caráter histórico.



A CONCEPÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NA VISÃO ALGUNS TEÓRICOS

Acredita-se que a maior contribuição dada pela psicologia à educação foi à teoria sociointeracionista de Jean Piaget e de L.S. Vygotsky. Estes teóricos partem da conjectura de que o desenvolvimento da inteligência é definido pelas ações recíprocas entre o indivíduo e o meio. Dessa maneira, o conhecimento é construído por cada indivíduo em interação com seu ambiente durante um longo processo. O resultado efetiva-se na interação constante entre o sujeito (alguém que conhece) e o objeto (algo ou alguém que é conhecido).

O processo de alfabetização recebeu uma enorme contribuição não só de Jean Piaget e Vygotsky, como também Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Paulo Freire, proporcionando-nos reflexões acerca do verdadeiro papel da alfabetização. “Conhecer a produção dos grandes pensadores ajuda a aprimorar trabalho em classe e crescer na produção” (PELEGRINE, 2001, p.19).

Nesse contexto, percebe-se a importância de um aprofundamento nas produções desses teóricos e suas contribuições para a formação do professor alfabetizador, no que se refere à compreensão do processo ensino-aprendizagem.

Jean Piaget, psicólogo suíço, é o mais importante teórico do Construtivismo. O autor explica, detalhadamente, como desde o nascimento o indivíduo constrói o conhecimento, através de uma teoria chamada Epistemologia Genética ou psicogenética.

Piaget aceita como verdadeiro que os conhecimentos são produzidos espontaneamente pela criança, ela constrói continuamente as estruturas que os tornam cada vez mais aptos ao equilíbrio. Mas essa construção segue um padrão em idade mais ou menos determinado. Ele denominou como sendo estágios do desenvolvimento. Em consequência, a passagem do indivíduo de um nível de conhecimento para outro nível superior, dependerá da qualidade das interações que venha a estabelecer com o sujeito do conhecimento.

Conforme Melo (2015),

O construtivismo difundido a partir de Piaget divide-se no presente em diversas correntes ou tendências. A ideia do ensino que ressalva a construção do conhecimento nos encaminha a devanear sobre nossa realidade em sala de aula. De uma cultura de escola e educador como transformadores de conhecimento, passamos para outra atribuição: de auxiliar na construção do conhecimento que transcorrem



mudanças na forma de pensar dos alunos, dentro de um processo de transformação conceitual. (MELO, 2015 p.24).

Ainda na perspectiva integracionista, encontra-se a contribuição de Vygotsky, só que por meio diferentes daqueles utilizados por Piaget, não chegou a formar uma concepção estruturada do desenvolvimento humano, a partir da qual pudéssemos interpelar o processo de construção psicológica do nascimento até a idade adulta. Ele busca compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana e do histórico do indivíduo. Para ele desde o gênese da criança, o aprendizado está concernente ao desenvolvimento e transfigura-se necessário e relativo a tudo do processo de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente constituídas.

Segundo Vygotsky, o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura, o organismo e o meio exercem influências recíprocas, portanto, o biólogo e o social não estão dissociados. Em razão disto é que sua teoria denomina-se sociointeracionista. Uma de suas formulações teóricas de maior destaque é o conceito de “Zona de Desenvolvimento”, que oferece ao alfabetizador, elementos importantes para a compressão de como se dá a interação do ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Vejamos algumas dessas zonas:

Zona de Desenvolvimento Potencial – Consiste naquilo que o sujeito pode fazer independente da sua etnia, da sua religião ou da sua cultura. É previsível é o esperável da espécie humana. Já a Zona de Desenvolvimento Real – aquilo que a criança manifesta em sua vida cotidiana. Por exemplo, o modo como a criança aprende a andar trata-se daquilo que de fato, realiza dentro de suas possibilidades reais, sem necessitar da ajuda de outrem.

No que se refere à Zona de Desenvolvimento Proximal – aquilo que a criança faz hoje com a ajuda de um adulto ou de outra criança, mas que amanhã poderá estar fazendo sozinha. Pó exemplo, subir uma escada apoiando-se na mão de alguém, numa época que teria de engatinhar, se quisesse fazê-lo por conta própria. É a cooperativa do conhecimento.

Vygotsky ainda alerta que a pessoa só aprende quando as informações fazem sentido para ela. Quer dizer, é provável que a aprendizagem objetivada só tenha importância para o indivíduo se for algo significativo para sua vida.



Os estudiosos de Jean Piaget da teoria construtivista e Levy Vygotsky dos estudos sociointeracionista em suas concepções do desenvolvimento intelectual sustentam que a inteligência é construída a partir das relações recíprocas dos homens com o meio. Ainda dentro da teoria o construtivismo e o sociointeracionismo, tais níveis possibilitaram e respaldaram autores como: Emília Ferreiro levando às descobertas importantes sobre a psicogênese da língua escrita através dos estudos e pesquisas realizadas em vários países do mundo (principalmente México e Espanha). Para Ferreiro e Ana Teberosky (1985), o processo evolutivo para ler e escrever passa por vários níveis de conceitualização que revelam hipóteses levantadas pelas pelo alfabetizando.

A ALFABETIZAÇÃO E OS CONHECIMENTOS DE LEITURA

Na leitura de um texto, o leitor necessita utilizar o conhecimento de mundo, que é aquele obtido no arrastado de sua vida, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual, pois dá somatória dessas profusas bases de conhecimento que resultará na edificação da essência textual. Pelo motivo de o leitor utilizar pontualmente várias áreas da base de leitura que interatuam entre si, a leitura é encarada como um processo mútuo. Pode-se afirmar com convicção que, sem o envolvimento do conhecimento exordial do leitor, não acontecerá entendimento.

Segundo Kleiman, (2002):

O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão; esse momento, que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. (KLEIMAN, 2002, p. 32)

O simples transpassar de forma espregitada sob linha não configura uma leitura, uma vez que leitura origina uma ação de busca pelo leitor, nas suas remotas memórias e conjunto de saberes, daqueles que são expressivos ao entendimento de um texto que municia vestígios e sugere destinos.



Quadro 1 – Base de conhecimentos durante a leitura

Conhecimentos	Referências
Linguístico	Aquele que abrange desde o conhecimento de como pronunciar as palavras, passando pelo conhecimento do vocabulário e regras da língua, até o conhecimento do uso da língua. Esse conhecimento é essencial à leitura. Sem ele a compreensão não é possível. Também é aquele conhecimento subentendido, não verbalizado, nem verbalizável na maior parte das vezes, que faz com que falemos português como emissores nativos. Este conhecimento engloba desde a noção sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua. (KLEIMAN, 2002, p. 42)
Textual	É o conhecimento dos diversos tipos de texto e de formas de discurso. É muito importante que o aluno seja exposto ao maior número possível de textos para que se familiarize com a estrutura de cada um deles e perceba como proceder com cada um. Este conhecimento determinará as expectativas do leitor em relação ao texto, o que exerce um importante papel na compreensão. (KLEIMAN, 2002, p. 42)
Mundo	O conhecimento de mundo é o conhecimento enciclopédico, pode ser adquirido tanto formal como informalmente. “Abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como o “cachorro é um mamífero”, Brasil está na América Latina”, etc. (KLEIMAN, 2002, p. 42)

Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda, de acordo com Kleiman (2002), o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, que chamaremos de conhecimento textual, faz parte do conhecimento prévio e desempenha um papel importante na compreensão de textos.

O conhecimento de mundo é a representação que o leitor tem constituído interiormente e que, por sua vez é responsável por definir seus anseios sobre a diretriz natural das coisas, possibilitando também grande estrutura na comunicação, visto que fica subentendido aquilo que é característico da situação.

Leituras de mundo são constituídas por diferentes ópticas: filosófica, ideológica, científica, religiosa, moral, sobrenatural ou intuitiva. Diferentes olhares conduzem a diferentes leituras. Um mesmo objeto de conhecimento, como o ser humano, por exemplo,



pode ser elemento de diferentes leituras, a da ótica religiosa, a da visão cientista e a da imaginação poética. Um mesmo acontecimento científico abarca diferentes explicativas.

METODOLOGIA

Neste estudo optou-se como estratégia metodológica bibliográfica, partindo da revisão narrativa pela possibilidade de acesso à experiência de autores que já pesquisaram sobre o assunto, visto que este método evidencia sumarizar os estudos já concluídos e obter ultimação a partir do tema em estudo. A revisão literária é descrita por Gil (2004) como sendo uma ação sobre material já produzido.

Segundo Trentini e Paim (1999):

A revisão bibliográfica ou revisão de literatura é definida como uma fonte de informação para as pesquisas bibliográficas. Estas pesquisas incluem estudos que “propõem a construção de teorias e marcos conceituais pelo método dedutivo, estudos conduzidos para traçar uma imagem do saber produzido ou os vazios em determinados fenômenos”. (TRENTINI E PAIM, 1999, p.24)

Para a seleção utilizou-se inicialmente a escolha criteriosa e objetiva de publicações nacionais, através da escolha do idioma em língua portuguesa, e com período de publicação recentes. Subsequentemente, analisou-se os títulos e os resumos, atentando aos de interesse ao objeto pesquisado, ou seja, aqueles que abordassem e discutissem sobre competências da leitura e escrita, e o processo de alfabetização na EJA.

RESUTADOS

A partir da experiência vivenciadas no estágio supervisionado em turmas da EJA do ciclo de alfabetização em escola pública, concomitante aos estudos pormenorizados em livros e outros materiais divulgados no meio acadêmico, tornaram evidentes que ao longo da história os métodos de alfabetização desde o mecânico ao contemporâneo são insuficientes ou inadequados na formação de leitores competentes.



De acordo com IBGE⁸ em 2009, apontava que no Brasil ainda existia 20% da população considerada analfabeta funcional, cerca de 14,1 milhão, dados esses que configura como uma das primeiras metas do PNE 2011 – 2020 e que apriore observa-se que tal meta ainda não foi alcançada.

No estudo o processo de alfabetização nas últimas décadas, discorrido neste trabalho, levantou-se como uma das problemáticas que a EJA dentro do sistema educacional do nosso país figura como uma modalidade de ensino, sustentada por leis, com foco primordial apenas em jovens e adultos que não tiveram oportunidade de continuar seus estudos no ensino regular.

As relações que a pessoa estabelece no cotidiano, ela manifesta na leitura e escrita essas dimensões a escola deve trabalhar, visando oferecer o aprendizado em bases qualitativas e dialógicas, permitindo o alcance do êxito da pessoa nas séries posteriores, de acordo com o processo de desenvolvimento revelado por ela.

Linhas gerais, acerca do estudo realizado, pode-se considerar que a história dos métodos de aprendizagem de leitura e da escrita, bem como a concepção de alfabetização, constituem elementos de muitas polêmicas entre os diversos estudiosos do assunto, historicamente, a discussão dos métodos foi em vários momentos.

No Brasil o processo de alfabetização, tem diversas abordagens teóricas, e todas elas trazem para educação formal, diversas contribuições, cabe ao professor decidir pela qual percebe um melhor aproveitamento por parte dos educados, respeitando as suas vivências e a realidade social vivida por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre o porquê de tantas dificuldades que muitos alunos do ciclo de alfabetização da EJA enfrentam para adquirir as competências da leitura e escrita, verificou-se que existem vários fatores que arrevesam a transformação de um ledor (aquele sujeito que apenas decifra a língua) em um leitor (sujeito que é capaz de produzir sentidos com e pela

⁸ IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística



língua), sendo esses sociais, econômicos e familiares que influenciam diretamente no aprendizado.

Na literatura constatou-se uma multiplicidade significativa de estudos e pesquisa relacionadas ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização.

Quanto ao processo e métodos de alfabetização a literatura permitiu apurar que ocorreram várias mudanças expressivas nas últimas décadas passando de modelo tradicional, numa visão mecânica para o modelo contemporâneo, dentro de concepção transformadora, tendo como perspectiva da epistemologia piagetiana, que trouxe grandes contribuições para as produções científicas voltadas para a alfabetização no Brasil.

A leitura e a escrita são a condensação da vida humana em qualquer etapa, auxiliando o indivíduo no discernimento de si mesmo e da sociedade, contribuindo para aquisição de conhecimentos e ampliação da visão de mundo, além da sua inserção na vida social como ser atuante.

A estratégia metodológica bibliográfica, partiu da revisão narrativa das experiência de autores que já pesquisaram sobre o assunto e evidenciou sumarizar os estudos já concluídos e obter ultimação a partir do tema em estudo.

De acordo com os estudos oportunizados na literatura, os resultados demonstraram que os métodos de alfabetização são insuficientes ou inadequados na formação de leitores, é necessário a estimulação de leitura de textos do cotidiano dos educandos que permitam a reflexão crítica e a reescrita.

A pesquisa permitiu compreender que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, desenvolvendo competências linguísticas, textuais e conhecimentos prévios, sustentados nas Competências linguísticas, textuais e de mundo (filosófica, ideológica, científica, religiosa, moral, sobrenatural ou intuitiva).

A contribuição desse estudo torna-se útil para o meio acadêmico no sentido de reunir informações que possam dar subsídios para entender que “a escola não alfabetiza, ela dá continuidade a um processo de alfabetização já em pleno desenvolvimento” (FREIRE, 1996).

A escola sozinha não consegue edificar uma realidade constituída de leitores efetivos, talvez as próximas pesquisas sobre essa temática centrar-se-ão mais na participação da família e da comunidade, agindo em consonância para minimizar o analfabetismo.



REFERÊNCIAS

- BORGES, Tereza Maria Machado. **Ensinando a Ler Sem Silabar**. São Paulo: Papirus, 1998.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Acessado em: 11/07/2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.
- DICIONÁRIO AURÉLIO – Editora Nova Fronteira - 4ª Edição – 1999
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____, **Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro**. 3ª ed. 1994.
- _____, **Alfabetização em Processo**. São Paulo. Cortez/ Autores Associados, 1986.
- _____, **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez. 1992.
- _____, Alfabetização e Cultura Escrita. Revista do Professor. Nova Escola. São Paulo. Maio, 2003.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES: **Aquisição de Conceitos ou Competências?** Revista Criança. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental do MEC, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. ed. 12ª. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983
- GACLIARI, Luiz Carlos, **Alfabetização e Linguística**. 10ª ed. São Paulo: São Paulo: Scipione. 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2002.
- LEAL, Daniela. NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Teorias da aprendizagem**. Um encontro entre pensamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos. 2ª ed. Curitiba: Intersaberes, 2015.
- LEITE, S. A. S.(org.). **Alfabetização e letramento – contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, Komedi / Arte Escrita, 2001.



MARUNY, Luís Curto. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a ler e a escrever.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MELO, Márcio de. **Família e escola: simetrias para uma participação democrática.** 1ª ed. São Paulo: Nelpa, 2015.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado & MAURO, Maria Adélia F. **Alfabetização com Sucesso.** São Paulo: EPU, 1986.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.
PARANÁ - SEED. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa. Curitiba: 2008.

PELLEGRINI, Denise, Aprenda com eles e ensine melhor, janeiro/fevereiro de 2001: p. 19-25. VI – ANEXOS: LETRAMENTO DEFINIDO NUM POEMA.

ROMÃO, José Estáquio, **Alfabetização para Libertar**, In GADOTI, Moacir, TORRES, Carlos A. (Org.) **Educação Popular Utopia Latino Americano.** São Paulo. Cortez / EDUSP, 1994.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. & SOARES, Marcos Aurélio Silva. **Sistemas de ensino, legislação e política educacional para a educação básica.** Curitiba: Intersaberes, 2017.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social.** 11ª ed. São Paulo. Cortez. 1993.

_____. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros.** 2ª ed., Belo Horizonte: Autentica 2001.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e adultos.** 1ª ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SUHR, Inge Renate Frose. **Teorias do conhecimento pedagógico.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia Cultura da Linguagem Escrita,** Tradução de Beatriz Cardoso. 3 ed. São Paulo: Trajetória, 1990.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em enfermagem: uma modalidade convergente-assistencial.** Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

VYGOTSKY, L. S.. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984, p. 132.

. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987, p. 157



A ASCENSÃO SOCIAL DE MULHERES NEGRAS E PERIFÉRICAS: A COMPREENSÃO ATRAVÉS DA LINGUAGEM NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

BRITO, Rosane Lorena de
Universidade da Integração Internacional Afro-Brasileira (MIH)
E-mail: rosaldb2002@yahoo.com.br

SOUSA, Vitória Ramos de
Universidade da Integração Internacional Afro-Brasileira (MIH)
E-mail: vitoriáramos_tae@unilab.edu.br

BRITO, Mariza Angélica Paiva
Universidade da Integração Internacional Afro-Brasileira (MIH)
Pós-Doutora em Linguística de Texto (UFC)
Mestre e Doutora em Linguística (UFC)
E-mail: marizabrito02@gmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar a ascensão das mulheres oriundas de classes populares, como Conceição Evaristo, Sueli Carneiro e Djamila Ribeiro, e assim refletir sobre a emergência de uma abordagem moderna direcionada ao estudo desse grupo de profissionais negras que redefiniram uma história cultural desenhada através do processo de repetição de estereótipos que levaram a população negra a um efeito de desumanização promovido por imagens negativas. As referidas personagens fugiram de um processo hegemônico de exclusão histórico e construíram um discurso de empoderamento que merece ser problematizado e perpetuado para gerações futuras. Nesse contexto, a proposta do artigo visa analisar os trechos dos discursos das autoras - retirados de entrevistas audiovisuais, seus livros publicados, entrevistas em congressos e revistas eletrônicas -, através de conceitos como memória e rebeldia (Bosi, 2004), ambivalência (Bhabha, 1998), identidade na modernidade (Castells 2010; Hall, 2008), linguagem (Fanon, 2008) interdisciplinaridade (Japiassu, 1976; Fazenda, 2008) e perspectiva crítica às engrenagens do capital (Mészáros, 2008) dentre outras referências teóricas, promovendo uma reflexão dos processos pelos quais passaram e assim buscar uma hipótese sobre o que constituiu a quebra do processo hegemônico sobre elas.

Palavras-chave: identidade, estereótipo, cultura, ascensão.



1 INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, deparamo-nos com personalidades como Conceição Evaristo, Sueli Carneiro e Djamila Ribeiro, dentre tantos outros nomes de mulheres negras que conquistaram espaços antes reservados a uma elite intelectual branca, por conseguinte, pretende-se refletir que tais mulheres, oriundas de classes populares, fugiram do que Patrícia Hill Collins definiu como "imagem de controle" (COLLINS, 2000), cujo processo social de exclusão é histórico e constituído pela linguagem, e partiram para a construção de um discurso de empoderamento que as tirou do anonimato e as impulsionou a um patamar inimaginável para seus ancestrais.

Djamila Taís Ribeiro dos Santos é uma filósofa, acadêmica brasileira, pesquisadora e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo. "Militante do feminismo negro, tornou-se a principal voz do movimento na televisão, nas universidades e, principalmente, nas redes sociais. Só no Facebook, são 108 mil seguidores. Em seu livro *Quem Tem Medo do Feminismo Negro* e em suas entrevistas, Djamila conta que o pai sempre tinha um discurso de empoderamento, valorizava seus cabelos crespos e repudiava a ideia de que a filha aceitasse empregos que não estivessem à altura de sua formação acadêmica e, por esses motivos, a Djamila nunca contou ao pai seu serviço de auxiliar de serviço gerais oferecido a ela por uma amiga da mãe e no qual, quando tentava uma nova oportunidade, pois tinha um currículo melhor do que as meninas do escritório, sempre ouvia que "O chefe gosta muito do seu café" ou "Em time que está ganhando não se mexe" da gerente que sempre lhe negava uma oportunidade. A mãe, ex doméstica e dona de casa, cuidou para que a filha quebrassem o processo hegemônico pela qual perpassavam as mulheres da família, sempre domésticas. Outra mulher de destaque na sociedade brasileira é Sueli Carneiro. Nascida na Lapa, região oeste de São Paulo, Sueli Carneiro é um dos principais expoentes da luta contra o racismo, em especial defendendo a bandeira do feminismo negro no Brasil. Sueli Carneiro é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e diretora do Geledés - Instituto da Mulher Negra. Desde o início dos anos de 1970 é engajada na militância, defendendo as causas diretamente ligadas às mulheres negras. Em entrevista concedida ao Centro Feminista de Estudos e Assessoria, a autora destaca a Conferência de Durban como marco importante e como uma conquista histórica para as mulheres negras no Brasil.



A outra grande referência no cenário nacional e internacional é a Maria da Conceição Evaristo de Brito que nasceu em Belo Horizonte, em 1946. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduada em Letras pela UFRJ, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense. Conceição, aos oito anos conseguiu o seu primeiro emprego doméstico, trocou horas de serviços domésticos na casa de professores por aulas particulares e livros didáticos para ela e para os irmãos.

A escritora conta que sua realidade foi beirada a miserabilidade, ela conseguia algum dinheiro com os restos dos ricos, lixos depositados nos latões sobre os muros ou calçadas e que quando leu o diário de Maria Carolina de Jesus, lançado em 58, sentiu-se como personagem dos relatos do livro, pois conhecia, como a Carolina, nas ruas de Belo Horizonte, o cheiro e o sabor do lixo, o prazer do rendimento que as sobras dos ricos podiam ofertar, “Carentes de coisas básicas para o dia a dia, os excedentes de uns, quase sempre construídos sobre a miséria de outros, voltavam humilhantemente para nossas mãos.”⁹

A mãe de Conceição Evaristo, muito preocupada com a educação dos filhos e desejava de que todos aprendessem a ler, matriculou-os em escolas que, apesar de públicas, atendiam a famílias abastadas da classe mineira, as escolas perto de seu bairro pobre tinham um ensino inferior, fato muito bem notado por sua mãe lavadeira, e estudar em escolas com pessoas abastadas mostrou para Conceição a sua condição de negra e pobre pois havia um *apartheid* velado.²

Um fato muito interessante na vida da Conceição, e que talvez faça um cruzamento com a vida da Djamilia em relação ao seu pai Comunista, foi um tio materno - Osvaldo Catarino Evaristo - que morava num quatinho de sua casa e que tinha lutado na Segunda Guerra Mundial, na Itália, e, ao retornar ao Brasil, foi-lhe oferecido um cargo de servente na Secretaria de Educação. Este tio estudou muito, desenvolvendo seus dons de poeta, desenhista e artista plástico, sempre muito consciente e questionador da situação do negro brasileiro. Conceição agradece ao tio Osvaldo as suas primeiras lições de negritude.

⁴ Depoimento concedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG

² Depoimento concedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG.



Apesar de ter concluído o curso de magistério, a escritora não conseguiu um emprego em Belo Horizonte, por causa de uma política de desfavelização da cidade, sua família e vizinhos foram empurrado para a periferia, e para se conseguir um cargo de professora na época precisava de uma indicação, coisa impossível de se conseguir por causa da sua herança de subalternidade. Em contrapartida, Conceição dá ênfase ao fato de ter primas, mãe e tias que trabalharam em casas de grandes escritores e que, conseqüentemente, ajudaram-na em sua relação com a literatura, apesar disso, gosta de enfatizar que, embora não ter livros em casa, sua infância e juventude foram “*rodeadas de palavras*”, ela aprendeu, desde a infância a “*colher palavras*”³.

Conforme pode-se perceber, em suas narrativas de vida, as protagonistas da pesquisa deslocaram-se de uma realidade cujo processo de exclusão é constituído por uma linguagem que, segundo Fanon (2008), tem uma extraordinária potência, desmantelando portanto uma lógica dominante, e, ao romperem com os ditames dessa lógica, conquistaram assim novos espaços.

Nesse sentido, percebe-se que as identidades estão sendo deslocadas, ou, como nos mostra Hall (2006), as velhas identidades estão em declínio, surgindo novas e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Estas mulheres negras, pobres e periféricas, porém de muita resistência, força e inteligência, construíram um processo dinâmico de escolhas, investimentos e subverteram a ordem imposta por um passado colonial que vinha de um contexto histórico de dominação masculina, branca e hétero.

A partir dessas questões, esta pesquisa propõe-se, através de um olhar semiótico, pragmático-discursivo e interdisciplinar, investigar a constituição prerrogativa da identidade feminina dessas mulheres, buscando através de seus históricos de vida, suas falas, ideias e insurgências abrir a discussão sobre quais processos influenciaram suas vidas.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Refletir sobre a emergência de uma abordagem moderna direcionada ao estudo do grupo de mulheres negras;



1.1.2 Objetivos específicos

- * Problematizar a ascensão de três mulheres oriundas de classes populares a saber: Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro e Conceição Evaristo;
- * Compreender os processos que as levou a se tornarem grande referências intelectuais do século XXI;¹⁰
- * Dialogar as trajetórias das supracitadas escritoras com a fala dos demais autores que discutem o feminismo negro.

2 METODOLOGIA

O aparato teórico-metodológico é constituído por: estudos da memória como forma rebeldia e inspiração (BOSI, 2004 2a ed.); teorias da linguagem, sob uma perspectiva pragmático-discursiva (FANON, 2008), pelo estudo sobre a identidade no mundo pós-moderno (CASTELLS, 1999; HALL 2006), bem como os estudos do estereótipo (BHABA,2010), estudos interdisciplinares (FAZENDA, 2008; JAPIASSU, 1976), e o papel da educação na mudança social bem como na manutenção da sociedade (Mészáros, 2008).

O *corpus* se constitui, num primeiro momento, de entrevistas colhidas na internet, leitura do livro Quem tem Medo do Feminismo Negro da Djamila, e a narrativa da Conceição Evaristo, no I Colóquio de Escritoras Mineira em que ela trata sobre sua infância, adolescência e juventude, e assim tentar encontrar evidências nos discursos produzidos pelas autoras e em seus históricos de vida com o intuito de lançar luz sobre algumas questões em torno da constituição da ruptura do processo hegemônico.

Para dar conta das questões levantadas, são analisadas as falas de Djamila Ribeiro em um programa da GNT denominado Saia Justa, em que ela trata de privilégios construídos à base de opressão, pessoas brancas e pessoas negras, racismo, machismo, políticas públicas, etc, um outro canal do youtube, em entrevista concedida pela Djamila à entrevistadora Lili Schearcz¹¹, Djamila Ribeiro começa narrando seu histórico familiar de uma mãe e uma avó domésticas e um pai sem instrução formal, porém extremamente culto e engajado, e sua

³Conversa com Bial



ligação com a religião de matriz africana. São analisadas também alguns trechos de seu livro *Quem Tem Medo do Feminismo Negro* cuja introdução a autora narra sua infância, adolescência e fase adulta, por acreditar que um dos caminhos que a levou a ascensão foi a forma dialética nos espaços familiares.

Em relação à Conceição Evaristo, é analisada uma entrevista em que a autora/poetisa concebeu ao jornalista Pedro Bial em seu programa *Conversa com Bial*, no dia 11 de agosto de 2017, disponibilizado no site da Globo Play, em que ela conta sobre sua história de miserabilidade porém de muita cultura através da prática oral herdada de seus ancestrais africanos, portanto ela sempre foi “rodeada de palavras”, e a sua participação no I Colóquio de Escritoras Mineiras, que aconteceu em 2009 na Faculdade Federal de Minas Gerais, onde a autora nos brinda com relatos de sua infância até chegar a fase adulta, história esta transpassada por miséria, alegrias e tristezas porém de muita criatividade, narrativa e amor familiar que talvez possam ter contribuído para o rompimento de uma hegemonia tão enraivada na sociedade brasileira. Tudo isso vem ao encontro do que Mészáros (2008) problematiza de que a educação vem acrescida com a possibilidade de mudança porém ela por si só não dará conta.

“[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças.” (MÉSZÁROS, 2008)

Em seguida, para problematizar como as questões de identidade, linguagem, memória, cultura e contemporaneidade influenciaram na identidade de Djamilia e Conceição, procurou-se seguir um caminho cujas bases teóricas se contemplem de modo interdisciplinar por se entender que, conforme Japiassu (1976), uma análise fragmentada dos objetos prejudicaria o entendimento já que a colaboração entre as disciplinas traz um progresso mais completo:

...proporciona trocas generalizadas de informações e de críticas, contribuindo, dessa forma, para uma reorganização do meio científico e para fornecer toda espécie de transformação institucional a serviço da sociedade e do homem. (JAPIASSU, 1976, p. 33)

Longe de ser superficial, segundo Japiassu (1976), a metodologia interdisciplinar exige uma reflexão mais profunda e mais inovadora, portanto ela foi escolhida para contemplar essa pesquisa por que a construção do conhecimento se faz por um processo que



diminui ou cruza as fronteiras entre as disciplinas, em virtude de ser impossível se falar em identidade, linguagem, memória e cultura sem perpassar por ciências sociais e educação, por exemplo, já que se cruzam com a realidade e valores da sociedade.

Foi dado ênfase, para construção da pesquisa, aos trechos em que as autoras fazem menção a um discurso de empoderamento de determinados familiares, a construção de memórias e ancestralidades, a valorização das culturas trazidas pelos antepassados africanos como a contação de histórias orais e a valorização da religião de matriz africana tão presentes e algumas narrativas. Percebe-se que esta relação social, que se desenvolveu dentro das rodas familiares e de amizade, e a construção da memória registrado nas lembranças foi relevante e, provavelmente, criou um campo de significados comuns que deve ser valorizado pois, como enfatiza Bosi (2004) “Do vínculo com o passado se extrai a força para a formação de identidade” (BOSI, 2004, P. 16), com efeito o falar, nitidamente presente no histórico de vida das autoras, pode ter sido uma das causas de transformação em suas vidas. Enfatiza-se aqui que o objetivo não é a valorização de uma ou outra religião ou cultura e sim analisar o quanto o conhecimento das histórias dos ancestrais podem ou não trabalhar o altruísmo e moldar personalidades.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao traduzir a memória para palavras, fato de grande interesse para a psicologia, como indica Bosi (2004), pois transmite uma experiência vivida, pode-se ter acesso a momentos do passado que inconscientemente permaneceram no presente, criando um entendimento para o momento presente, “Há, portanto uma memória coletiva produzida no interior de uma classe, mas com poder de difusão que se alimenta de imagens, sentimento, ideias e valores que dão identidade àquela classe.” (BOSI, 2004, P. 18)

Não se pode esquecer de como essas memórias foram construídas, através do silenciamento dos escravizados e seus descendentes, uma vez que falar é existir absolutamente para o outro (FANON, 2008), foi negada aos afrodescendentes o acesso a educação, foi apagada a sua cultura, foi demonizada sua religião.

Em contraste a essa inferiorização, ao expor para sua filha Djamilá sobre luta, cultura e religião, e a necessidade de resistência através da intelectualidade, o pai da filósofa



provavelmente iniciou nela o processo do que Fanon denomina como “desalienação do negro” que consiste numa repentina tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. (FANON, 2008). Igualmente o fenômeno ocorreu com a Conceição através de seu tio que, depois de voltar da Itália, onde participou da Segunda Guerra, tornou-se autodidata, desenvolvendo um enorme senso político, provavelmente passando para sua sobrinha juízos de valores antes desconhecido para uma menina de bairro extremamente pobre de Minas Gerais. Em suma, os dois homens presentes na vida dessas mulheres iniciaram um processo de resistência e luta por direitos e igualdade, pois as autoras vislumbraram o poder da fala:

Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.(Fanon, 2008: 33)

No entanto, percebe-se que essa identidade cultural foi adquirindo forças, não só pela linguagem, cultura, religião e família, mas também através do contato com outros atores sociais que também estavam buscando mudanças. As autoras começaram o processo de empoderamento com suas famílias, nitidamente através da oralidade, das rodas de conversas entre familiares, do contar de "causos" e partiram para o extra-familiar. Em suas entrevistas a Djamila narra suas experiências com a psicologia, organizações feministas negras, a casa de cultura Mulher Negra, em Santos, que é uma organização das feministas negras, a Biblioteca Carolina Maria de Jesus cuja história e livros ela ainda não conhecia, as escritoras como Sueli Carneiro, Tony Morrison, Jurema Werneck, assim, tudo o que ela aprendeu em casa, através das falas do pai, da mãe e da avó acabou a direcionando para o seu atual caminho, provavelmente foi o fio condutor para tudo o que Djamila realizou mais a frente.

No caso da Conceição Evaristo, a sua persistência em seguir estudando e o seu contato com diversos autores brasileiros, apesar de serem todos autores brancos, como a autora mesmo reforça, foram bastante importantes.

Dessa forma, através do presente discurso, é possível interpretar o processo de construção das identidades das autoras à luz do que Castells (1999) denomina como um processo de construção de significado para a identidade, o que consistiria numa identificação simbólica por parte de um ator social. "A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela



memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso.” (CASTELLS, 1999, v. 2: 23).

O autor propõe três diferentes tipos de identidades:

- a) *identidade legitimadora*: aquela introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais, tema este que está no cerne da teoria da autoridade e dominação de Sennett, e se aplica a diversas teorias do nacionalismo;
- b) *identidade de resistência*: aquela criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes do que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos, conforme propõe Calhoun ao explicar o surgimento da política de identidade;
- c) *identidade de projeto*: aquela em que os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social.(CASTELLS, 1999, V. 2 p. 24)

No caso dessa pesquisa, o que pode-se, num primeiro momento, levar em conta para o processo da Djamila e da Conceição, é a *identidade de projeto* que consiste em que os atores sociais, de posse de qualquer matéria-prima cultural ao seu alcance, construam uma nova identidade, que possa promover uma redefinição da sua posição na sociedade, e assim uma transformação de toda estrutura social. Em seus discursos, tantos em entrevistas quanto em suas obras literárias, elas nos mostram a construção intelectual e identitária através de toda bagagem erguida desde de criança, até a fase adulta, através da família, seu pares sociais, livros e palavras.

Porém, não se pode descartar a *identidade de resistência*, pois todo processo de ruptura com a hegemonia vigente passa precipuamente pelo resistir. As mulheres pesquisadas aqui construíram trincheiras de resistência e sobrevivência (CASTELLS, 1999) num ambiente cujas condições tinham tudo para sua desvalorização e romperam com as bases de princípios alicerçantes cujos constructos foram determinados por certas instituições da sociedade que insistem em se perpetuar.

A saber, durante muitos anos, mulheres negras sofreram de estereótipo cuja significação foi bem sucedida por que, segundo Bhabha (2010), as repetições contínuas e repetitivas de crenças múltiplas é uma exigência para que sua significação seja bem sucedida, por conseguintes através de mecanismos que Bhabha denomina de “ato de estereotipar”, o



colonialismo criou e deslegitimou certas identidades, no caso aqui pesquisado, as identidades femininas negras, portanto não existiu uma neutralidade epistemológica quando o assunto foi estereotipar, através de falsas imagens os corpos negros, houve sim um projeto com o propósito de supervalorizar um lado em detrimento do outro, construindo o que Santos denomina como Linha Abissal (SANTOS, 2010) em que os que estão de uma lado da linha, no caso uma elite que se julga superior, usam diferente formas de *apartheid* para invisibilizar o outro lado, no caso aqui aqueles que personificam a massa trabalhadora que não deve se rebelar. “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal.” (SANTOS, 2010: 39).

De certo que, ainda no século XXI, as práticas modernas ocidentais, assim como aconteceu no ciclo colonial, ainda perpetuem uma epistemologia que valorize eu/outro, senhor/escravo em que os sujeitos denominados o outro são sempre colocado de formas subalternizadas, isso é, do lado abissal, em contraste a esses fatos, quando nos deparamos com as histórias de vida dessas mulheres, notamos que através da linguagem houve uma ressignificação de suas imagens, já que

[...]a língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós.
[...] Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. (HALL, 2006 p. 40)

A cadeia de significação estereotípica de uma articulação de crença múltipla, Bhabha (2010), foi quebrada através de práticas discursivas bem sucedidas contrárias a hegemonia vigente, surgindo, dessa forma novas identidades de sujeitos que se desvinculam do que era antes visto como "sujeito unificado", conceito discutido por Hall (2006) sobre as novas identidades que têm surgido. Nota-se que há um colapso - mesmo que pequeno, porém não pode ser desconsiderado - dos processos históricos que serviram de base para as identidades até agora fixadas, e essas mulheres negras e periféricas, tomando espaços onde poucas outras pensavam tomar, comprovam que novas identidades estão sendo constituídas através de um processo de luta e contestação política. Portanto, há um deslocamento de sujeito o qual Hall (2006) traz à luz com as concepções de três diferentes tipos, a saber: o sujeito do Iluminismo que seria o sujeito masculino, totalmente centrado, unificado, racional que ao nascer já traria



um núcleo interior cuja consciência permaneceria a mesma ao longo de sua existência, nota-se, portanto, uma concepção muito individualista do sujeito e de sua identidade; o outro seria o sujeito sociológico, mais complexo dos três, que reflete o mundo moderno e a relação com o seu interior, não sendo autônomo nem auto-suficiente, mas formado na relação com outras pessoas importantes para ele. “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o „eu real, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais „exteriores“[...]” (HALL, 2006: 11). Por fim, o sujeito pós-moderno que veio através dos processos de mudanças estruturais e institucionais, que desconstruíram o sujeito unificado que passa a ser composto por uma variedade de identidades, que ora são contraditórias, ora não são resolvidas.

Em suma, podemos argumentar que as identidades das autoras aqui apresentadas não consiste de um essencialismo por meio da linguagem pois não ficaram estabilizadas num mundo no qual foi pensado para elas por um passado colonial, elas transgrediram e hoje, os espaços sociais que, no período colonial, só se entrava como subalterno, e eram demarcados desde o início da modernidade ocidental pelo que Santos (2010) denomina como *deste lado da linha*, foram deslocados de uma aparente estabilidade epistemológica tendo como consequência a edificação de novas identidades que foram construídas por um processo de reconstrução da própria história. Isso tudo faz com o que os sujeitos históricos passem por diversas transformações sociais, comprovando, portanto que não são rígidos, fixos, mas sim são constantemente ressignificados e renovados.

Entretanto, apesar do intenso movimento de afirmação das identidades dessas mulheres negras, que se pode comparar com o que escreve Boaventura Santos de que o colonial demonstra um nível de mobilidade imensamente superior à mobilidade dos escravos em fuga (SANTOS, 2006, p. 43), não se pode esquecer que haverá uma reação, já que por se acharem universais e insistirem em falar pelos que denominam *outros*, aqueles que têm um pensamento colonizador insistirão em deslegitimar a produção intelectual de mulheres negras.

Nestas circunstâncias, o abissal metropolitano vê-se confinado a um espaço cada vez mais limitado e reage remarcando a linha abissal. Na sua perspectiva, a nova intromissão do colonial tem de ser confrontada com a lógica ordenadora de apropriação/violência. Chegou ao fim o tempo de uma divisão clara entre velho e o Novo Mundo, entre o metropolitano e o colonial. A linha tem de ser desenhada a uma distância tão curta quanto o necessário para garantir a segurança. O que



costumava pertencer inequivocamente a este lado da linha é agora um território confuso atravessado por uma linha abissal sinuosa. (SANTOS, 2006: 43)

Dessa forma, há a necessidade constante de vigilância haja vista que esses processos de desestabilização do outro é histórico, percebe-se demarcação da linha abissal na fala da Conceição Evaristo quando ela narra o processo de desfavelização em que sua família foi submetida, sendo empurrados para as periferias, ficando muito distantes da cidade, no entanto a mão de obra continuou a ser usada, tendo como consequência mais miserabilidade, que vemos até hoje, e mais mão de obra barata. Marx, no capítulo denominado Assim Chamada Acumulação Primitiva de seu livro O Capital, nos mostra que desde o século XIX, a usurpação de homens livres, vem acontecendo, e, mesmo com o fim do trabalho escravo, o capitalismo sempre consegue um modo de tornar escravos aqueles que não são detentores do capital:

No século XIX, perdeu-se naturalmente a lembrança da conexão que existia entre agricultura e terra comunal. Para não falar de tempos mais próximos, perguntaríamos que indenização recebeu a população dos campos quando entre 1810 e 1831, foi espoliada em 3.511.770 acres de terras comuns, com os quais, através do Parlamento, os landlords presentearam os landlords? O último grande processo de expropriação dos camponeses é finalmente a chamada limpeza das propriedades, a qual consiste em varrer destas os seres humanos. (Marx, 2013: 845)

Logo, a semelhança entre os séculos XIX, o século XX exemplificado aqui com o processo de desfavelização pelo qual passou a Conceição e provavelmente a família da Djamila e o século XXI no qual vemos terras quilombolas e indígenas em iminente perigo de deslegitimação e favelas em constante processo de violência, pode-se concluir que é histórico o processo de roubar ao povo uma liberdade atrás da outra e a constante opressão, perpetuando-se até hoje.

Expulsar e dispersar gente é um princípio inabalável dos proprietários, que o consideram uma necessidade agrícola igual à de extirpar as árvores e os arbustos nas florestas virgens da América e da Austrália; e a operação segue sua marcha tranquila como se fosse um negócio regular. (MARX, 2013, p. 849)

Ao se estudar a história da humanidade, percebe-se que o ser humano conseguiu, através do trabalho, produzir e manter a existência humana e sua evolução social, no entanto produziu também grandes desigualdades entre os que tinham acesso e os que não tinham acesso a determinados meios de produção, iniciando-se, assim, as lutas de classes descritas e



esmiuçadas no marxismo, por isso mesmo esse assunto seja uma das categorias centrais na literatura de Marx:

Mas eles mesmos [os homens] começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 1969, p. 87).

Portanto, evidencia-se que, através do trabalho, houve grandes transformações na vida humana, trazendo grandes mudanças para a sociedade. Ao longo da história, ele nunca deixará de estar vinculado à educação, já que como exemplifica Ferreira *apud* Saviani, 2011): “*a educação praticamente coincide com as origens do próprio ser humano*”. Assim também a recusa do acesso de trabalho considerado “mais intelectualizado” à classe popular, evidenciado nas falas de Djamila - apesar de graduada e falar o inglês, deveria continuar a servir cafezinhos na empresa -, e da Conceição - apesar do diploma de professora, não conseguia emprego em sua cidade -, revela que trabalho e educação são processos contínuos de exclusão para aqueles que são pensados para o outro lado da linha abissal.

É conveniente pensar que articulação entre história, trabalho e educação é importante ser problematizada para que haja o entendimento, principalmente para a classe popular, de como os processos hegemônicos se articulam para perpetuar o poder nas mãos dos que detêm os processos produtivos que geram trabalho e, conseqüentemente, conduzem os processos socioeconômicos. Em suma, considerando que a classe operária, ao entender que a educação foi pensada para que os componentes das classes proprietárias fossem formados para o intelectual, para terem a arte das palavras, da retórica e da persuasão, e a educação dos serviços foi pensada somente para o processo produtivo, e por esse motivo para se manter o status dominante, a massa trabalhadora poderá se empoderar dos saberes até então elitizados, e assim passar a ter um novo posicionamento cujo proletariado se posicione e passe a fazer suas próprias escolhas quanto a educação que queiram ter já que é ela a grande responsável pelos privilégios da classe dominante.

Ferreira (2011), esclarece que as diversas relações entre educação e trabalho não aconteceram de uma hora para outra, mas sim através de movimentos que foram acontecendo gradativamente, começando da igreja até o que vemos hoje em dia com escolas públicas e privadas, porém há na atualidade um movimento também gradativo de uma volta ao passado,



com poderes públicos querendo “seus meninos” sendo formados para o conserto de máquina de lavar, enquanto alardeiam que história, filosofia, sociologia, antropologia não deveriam ser ensinadas. Por conseguinte, percebe-se uma mudança cíclica: saiu-se gradativamente de uma formação tecnicista para uma educação pensante, e agora vem um poder "oculto" que quer retroceder a um passado antes da idade média, que tornou-se ultrapassado em países desenvolvidos socialmente.

Assim sendo, ao agregar-se história, educação e trabalho, poderá haver uma reflexão sobre o mundo e, ao mesmo tempo, a capacidade de fomentar a solidariedade, articular projetos coletivos, suscitar a generosidade e evidenciar para uma sociedade vitimada pela lógica capitalista e neoliberal que, parafraseando Marx, o mundo não pode ser transformado se não for entendido, e que a política convencional contemporânea conduz os jovens para a perpetuação do *status quo* em que os cidadãos são alijados dos processos de decisão, de um posicionamento crítico frente a sociedade contemporânea.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Há algum tempo que se está sendo falado, estudado, debatido, porém nada se perde, só se ganha, retornando ao assunto no qual historicamente a população negra vem há séculos sofrendo um processo de impedimento de crescimento social através de um apagamento de sua cultura, sua história, sua religião.

É ensinado, ao longo da trajetória de vida nas escolas, academias e mídias, uma ilusão de que o corpo escravizado somente serviu como trabalhadores braçais, dignos de pena por causa do sofrimento, porém nunca se ouve falar de sua contribuição para o crescimento do Brasil, em contraste, vem a luz do conhecimento que o Brasil é, em grande escala, consequência de conhecimento e da experiência histórica dos africanos trazidos à força como cativos (CUNHA, 2010: 1), e essa informação, completamente apagada da memória dos brasileiros, em nenhum momento aparece nos livros didáticos:

Os africanos vieram com conhecimentos técnicos e tecnológicos superiores aos dos europeus e aos dos indígenas para as atividades produtivas desenvolvidas no país durante o período de Colônia e Império, o que tornou esta mão-de-obra africana responsável pelas atividades de trabalho desenvolvidas durante este período histórico. Em todos os campos, da agricultura à mineração, à manufatura, à pesca e



ao comércio, o Brasil é em grande escala consequência do conhecimento e da experiência histórica dos africanos[...]. (CUNHA, 2010: 1)

Esta prática de apagamento da contribuição africana e enaltecimento da contribuição europeia levou a construção de uma memória, na história do Brasil, que apagou o corpo negro porém a memória é fonte de conhecimento produzido, são práticas datadas e dimensionadas por relações de poder.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dialogar as trajetórias das escritoras com a fala dos demais autores aqui referenciados, buscou-se compreender os processos de quebra de hegemonia com o qual essas mulheres se depararam. A construção de suas identidades passou por performances sociais que ocorreram através da linguagem, reencontro com suas culturas as quais tentaram apagar, discursos simbólicos de seus familiares, rompendo portanto com as estruturas ontológicas e construindo identidades agora formadas por elas, e não através de um processo de repetição que insistia em apagá-las.

Assim sendo, as escritoras conseguiram fugir do domínio promovido pelo capital que impede que os indivíduos adotem suas próprias metas de reprodução e usaram da educação, familiar, formal e informal para legitimar suas posições na sociedade quebrando a hegemonia, impondo seus próprios valores, rompendo, assim, com a lógica do capital na área educacional e substituindo as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificada por uma alternativa concreta e abrangente (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso colonial. In: _____ . **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima, Glaucia Renata Gonçalves. - 5a reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- BOSI, Ecléa. **empo ivo da emória - ensaios de psicologia social**. 2a edição. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.



----. **Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de Gênero.** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/> Acesso em: 12/04/2019.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. volume 2. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda., 1999.

Conversa com Bial. Disponível em: Globo Play em 11/08/2017.

CUNHA, Henrique Jr. Nós, Afro-Descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira.

FANON, Frantz. Pela Negra Máscaras Brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. New York: Routledge, 1994. Aceito para publicação pela Revista Estudos Feministas em 2008.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. Rio de Janeiro. Editora Imago, 1976.

Lili Entrevista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uo7PTD76B6M&t=5s>. acessado em 19/03/2019.

LITERAFRO: o portal da literatura afro-brasileira. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acessado em 15/06/2019.

MARX, Karl. A chamada Acumulação Primitiva. in: Marx, Karl. O Capital. vol. I 2a edição, São Paulo. Editora Nova Cultura, 1999.

MÉSZÁROS, István. A Educação para Além do Capital. Nova Edição, Ampliada. 2a edição, São Paulo. Boitempo Editorial, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologia do Sul. Índia: Cortez Editora, 2015.



A CORRELAÇÃO ENTRE A MEMÓRIA DE TRABALHO E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSAMENTO DA LEITURA EM CRIANÇAS NO NÍVEL PRÉ-SILÁBICO

Nadja Maria de Menezes Morais (1)
Universidade Estadual Vale do Acaraú UNAVIDA CE
E-mail: Nadja.lah@hotmail.com
Laiane Figueirêdo Nóbrega Vasconcelo
E-mail: laianefigueiredo@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende elucidar alguns tópicos acerca da correlação entre a memória de trabalho e a consciência fonológica, no processamento da leitura em crianças que estão no nível pré-silábico. Para isso, este trabalho terá como base as abordagens da teoria linguística gerativa e a teoria da psicolinguística experimental.

Para Leitão (2005) a psicolinguística experimental é uma ciência que procura compreender como se processam a linguagem verbal, e quais são os processos cognitivos envolvidos nessa organização mental. Isso nos faz perceber a importância da contribuição que esta ciência tem, pois a partir destes estudos compreendemos mais profundamente quais são os processos (caminhos) que o cérebro de uma criança faz para adquirir a leitura convencional.

A importância da escolha pelo tema em questão dar-se-á pela necessidade de compreender e descrever como a memória de trabalho está associada às habilidades da linguagem no período primário do processamento silábico na fase da alfabetização, bem como, investigar como está sendo trabalhado o processamento silábico (alfabetização) com as crianças e analisar a relação entre processamento da memória de trabalho e a consciência fonológica no processamento da leitura em crianças que estão no nível pré-silábico.

Desse modo, espera-se encontrar, na pesquisa proposta, quais as possíveis variantes que estão diretamente ligadas ao processamento da leitura das crianças no processo de alfabetização, tendo em vista que as habilidades de leituras desenvolvidas na primeira infância influenciam no processo de ensino e aprendizagens das crianças nos anos iniciais.

Sabe-se que o processamento da leitura está diretamente relacionado à memória de trabalho,



Baddeley e Hitch (1974) traz um modelo inicial estruturado em três partes que são o: circuito fonológico; bloco de espaço visuoespacial e o executivo central- denominados em modelo de Multicomponencial. Dessa forma, esses três componentes para Baddeley estão inter-relacionados uns com os outros e não agem isoladamente. Estudos apontam que as tarefas fonológicas ativam o hemisfério esquerdo do cérebro comparado ao hemisfério direito, assim, o esquerdo é sempre mais propenso a processar as informações relativas à linguagem.

Dentre os três componentes, apresentados, o segundo componente da memória de trabalho denominado de bloco de espaço visuoespacial visa armazenar informações visuais. Outro ponto importante que precisa ser ressaltado é com relação ao desempenho do executivo central, que tem a função de integrar as informações recebidas tanto pelo que vem do circuito fonológico, quanto pelo circuito visuoespacia, além, desse modelo, ser responsável por desenvolver a atenção, o planejamento, a estratégia e a supressão, ou seja, é ele quem determina o que fazer com a informação.

Como podemos observar, nesse modelo, a memória de trabalho deixa de ser um arquivo passivo, isto é, deixa de ser apenas um receptor de informações, e passa a exercer uma função primordial na retenção e manipulação da informação recebida do meio externo. Além disso, pesquisas apontam que o processamento da leitura esta relacionada diretamente com os Span de memória esses Span nos permite reter e agrupa mais ou menos 7 itens (+ ou - 2), que são unidades com significados podendo ser letras ou números.

Partindo dessas inquietações referentes a estes estudos, foi que nasceu o interesse em investigar mais profundamente a problemática de como a memória de trabalho está associada às habilidades da linguagem no período primário do processamento silábico na fase da alfabetização? E, dentre outros pontos, decifrar questões relacionadas ao processamento da leitura na fase inicial da escolarização.

De acordo com Dehaene (2012) reconhecer uma palavra consiste, primeiramente, em analisar essa cadeia de letras, descobrindo, assim, suas combinações (sílabas, prefixos, sufixos, radicais das palavras), para enfim associá-las aos sons e sentidos.

Scliar-Cabral (2003) esclarece que a leitura precede à escrita, uma vez que ninguém pode aprender a escrever sem primeiro ter desenvolvido a habilidade da leitura, pois quando se lê não se está escrevendo, mas quando se escreve, a leitura é obrigatória.

Este desenvolvimento sofisticado só ocorre pela por causa do nosso sistema de memória



que de acordo com Gazzaniga (2005) a maneira comum de descrever a memória é através de um sistema de memória de três estágios, que envolve memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo.

Desta forma, esta pesquisa deverá remeter a uma satisfatória discussão teórica e analítica sobre sistema de memória e sua importância para a construção do sistema linguístico, pois o mesmo desenvolve um papel preponderante acerca do processamento de leitura (silábico).

Para esta pesquisa usaremos como arcabouço teórico autores das áreas da neurociência cognitiva, psicolinguística experimental, Psicologia Cognitiva são eles: Dehaene (2012) Gazzaniga (2005), Leitão (2005), Scliar-Cabral (2003), Emilia Ferreiro (2000), Magda Soares (2016) Baddeley (2011).

Além do mais, este estudo se justifica pela necessidade de levar as pesquisas acadêmicas ao conhecimento do domínio público, sobretudo, aos docentes que atuam diretamente com este processo primário da alfabetização, possibilitando assim, o estabelecimento de uma interface entre a psicolinguística e a educação infantil.

Como relevância dessa pesquisa destacamos a necessidade de apontar alguns caminhos para os professores alfabetizadores, no tocante a trabalhar em sala de aula métodos que estimulem a memória de trabalho das crianças no processo de alfabetização convencional, uma vez que, estes professores carecem de um conhecimento na área linguística, dessa forma, a realização do nosso estudo, torna-se necessário.

PANORAMA DOS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Foi necessário, neste estudo verificar de forma panorâmica como se processou a alfabetização no Brasil no decorrer dos últimos anos, a fim de compreender a atual condição desse processo na atualidade.

Segundo Cagliari (2006), até a Revolução Francesa a alfabetização tinha caráter individual, ou seja, acontecia nas residências, por professores particulares e era privilégio das classes mais abastadas. Após a Revolução Francesa, Cagliari afirma que a alfabetização passa a ser coletiva, nas salas de aula, porém, o acesso ainda era restrito à burguesia, aos economicamente favorecidos.

A necessidade de uma população alfabetizada surge no Brasil a partir do interesse político.



O domínio da escrita capacitava o indivíduo para o processo eleitoral. Desde então se começa a pensar na alfabetização e se percebe o grande número de analfabetos no Brasil (FERRARO, 2009).

A partir do século XIX os manuais escolares nacionais para a alfabetização chegam ao Brasil, e, é nesse momento que começa a circular as primeiras cartilhas e métodos de alfabetização, que na opinião de Mortatti (2011) “[...] eram muito bem vistos e desejados para resolver o problema do analfabetismo no país”.

Nesse momento histórico se intensifica o uso dos métodos de cartilhas que tinham por base o alfabeto e tabelas de sílabas e era esse método de alfabetização que os professores utilizavam para preparar seus alunos.

Sobre essa questão das camadas populares à educação, Soares acrescenta que:

Entretanto, nos anos 60, como consequência da reivindicação e da conquista, pelas camadas populares, de seu direito à escolarização — reivindicação e conquista que, embora iniciadas já nas décadas anteriores, se intensificaram a partir dos anos 60 - altera-se fundamentalmente a clientela da escola, sobre tudo da escola pública: já não são os filhos da burguesia que a demandam, mas crianças pertencentes às camadas populares (SOARES, 2013, p.101).

Segundo Soares (2013), na década de 40, quando foi intensificada a democratização da escola no Brasil, só aproximadamente 50% das crianças rompiam a 1ª série, ou seja, aprendiam, na concepção da época, a ler e escrever. Soares (2013) ainda acrescenta que “[...] segundo dados do Ministério da Educação, em cada mil crianças que, ingressaram no 1º ano no Brasil, em 1963, apenas 449 passaram à 2ª ano, em 1964”. O mesmo aconteceu dez anos depois, das mil crianças que entraram na alfabetização em 1974, apenas 438 chegaram à 2ª série em 1975.

É inquietador concluir, de acordo com as estatísticas, que o Brasil mostrou pouco progresso no tocante à educação durante muito tempo. Entramos nos anos 80 com um vasto currículo de fracasso na alfabetização. A preocupação maior nessa época era a escolha do melhor método para encaminhar à criança a associação: sejam os métodos analíticos ou método global.

Emilia Ferreiro no ano 1986 com sua teoria “Psicogênese da língua escrita” trouxe a esperança de resolução dos problemas da alfabetização. Essa proposta fez críticas aos métodos associacionistas por não considerar que o desenvolvimento da linguagem escrita, vivido pela criança, tem diferentes níveis de escrita. Mas, afinal o que seria estar alfabetizado nos dias atuais? Para a psicolinguísta argentina Ferreira (2000), seria poder:



As crianças leem símbolos diferentemente dos códigos adultos, seguindo hipótese que vão formulando e reformulando com o tempo. As ideias formuladas pelas crianças compõem uma sequência que se inicia na hipótese pré-silábica não relaciona grafia com som, depois ocorre à elaboração da hipótese silábica em que há uma relação da grafia com o som, para fechar o ciclo na elaboração da hipótese alfabética quando compreendem as letras como representação de sons menores que a sílaba (FERREIRO e TEBEROSKY, 2000 apud BEZERRA e OLIVEIRA, 2012, p.92).

Sendo assim, processo de alfabetização não é um estado ao qual se chega, é um processo contínuo cujo, início é na maioria dos casos anterior a escola, e, não termina ao finalizar a primeira etapa da educação básica. No intuito de garantir que o direito das crianças a aprendizagem da língua materna ocorra na idade certa, foi estabelecidos acordo entre os poderes públicos.

Em 4 de Julho de 2012, foi oficializada a Portaria N° 867, que estabelece o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Esta portaria estabelece o “período adequado”, para a alfabetização, conforme no Art. Abaixo:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC. (Portaria N° 867- INEP) Embora seja plausível o estabelecimento de uma idade ideal para as crianças

Mesmo com todos os esforços governamentais para sanar o analfabetismo no Brasil ainda teremos muitos desafios, pois de acordo com Scliar-Cabral:

“No Brasil, a situação do analfabetismo funcional continua grave: segundo os resultados da quinta edição da pesquisa do INAF (2007), a instituição que se ocupa do assunto no Brasil, somente 26% dos brasileiros que têm entre 15 e 64 anos dominam plenamente a leitura e a escrita no Brasil (SCLIAR-CABRAL, 2009: 58)”.



Embora seja plausível o estabelecimento de uma idade ideal para as crianças estarem alfabetizadas, é preciso alertar sobre alguns fatores que influenciam este processo, e, um deles, é que a ludicidade faz parte desta construção e caso se esqueça de ser trabalhar em sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem ficará sufocante tanto para os docentes que terão a obrigação em cumprir esta meta, quanto para os alunos que nem sempre desenvolveram a capacidade cognitiva esperada para à aquisição da leitura e escrita.

Soares (2001) afirma que é preciso “rever e reformular a formação dos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileira”.

2.1 RELAÇÃO ENTRE MEMÓRIA, ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.

A partir dos avanços da neurociência nos anos de 1970 foi que obtivemos mais esclarecimentos acerca do processamento cerebral. Estes estudos vêm contribuindo bastante com a educação, sobretudo, nos últimos 20 anos com o nascimento da ciência da leitura.

Os progressos tanto na área da neurociência, quanto da psicologia cognitiva conduziram a uma decodificação dos mecanismos neuronais do ato de ler. Graças aos avanços tecnológicos atualmente podemos observar o funcionamento dessas operações mentais. Estas operações são altamente sofisticadas, sendo uma capacidade peculiar e restrita apenas aos seres humanos. E, esse processo de aprendizagem da leitura não se efetua suavemente como muitos pesam.

Dessa forma, podemos descrever que a memória é a capacidade humana de registrar as informações extraídas do meio externo, reter, recuperar, manter, lembrar e conservar na mente humana as experiências de vida, como por exemplo, os conhecimentos adquiridos, conceitos, experiências sensoriais vivenciados ao longo da nossa existência.

Para autor Baddeley (2011) a partir dos estudos da Neurobiologia e da Psicologia Cognitiva, é possível falar de memórias e não apenas de memória como se fosse um sistema simples e único. O mesmo retrata que, de fato, existem vários tipos de memórias, isto é, vários sistemas de memórias, pois há vários tipos de processamento de armazenamento de dados em nossa mente. Baddeley (2011). Assim como não há consenso na formulação de um conceito único sobre memória humana também não é tarefa simples determinar quais são os tipos de memória



existentes e como devem ser identificados.

Para Gazzaniga (2005) a memória ocorre através de um sistema de três estágios de memória são elas: memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo.

Richard Atkinson e Richard Shiffrin (1968) classificaram estes estágios como modelo modal. O primeiro a ser comentado se refere à memória sensorial, ela traz as informações sensoriais através dos nossos sentidos.

Podemos observar que este tipo de memória é bem trabalhado nas escolas, sobretudo, na educação infantil, pois possibilita o aluno a manter armazenadas as informações na memória a partir das experiências sensoriais. Estas impressões são registradas na memória ecóica ou auditiva, memória icônica ou visual, memória tátil e memória olfativa.

Os dados retidos na memória sensorial necessitam ser processados rapidamente, pois o tempo de armazenamento é bastante curto cerca de um a dois segundos.

Assim, como a memória sensorial, a memória de curto prazo também tem um curto período de tempo de armazenamento da informação e sua capacidade de retenção, agrupamento e Span de memória também são limitados.

Todos nós utilizamos a memória de trabalho para realizarmos atividades corriqueiras do nosso dia a dia, estas atividades vão desde questões de anotações de lembretes, como a comunicação estabelecida numa conversa, a todo tempo estamos utilizando esta memória.

Já a memória de longo prazo, os estudos apontam que este tipo de memória não apresenta limites para o armazenamento das informações. Ela também é conhecida como memória declarativa (a soma da memória episódica e semântica).

Corroboramos com Gazzaniga, pois entendemos que a memória de trabalho é um dos sistemas que possuem forte influência no processamento da leitura, uma vez que seu mau processamento pode apresentar problemas para o aprendizado dos cognocentes.

De acordo com Leitão (2008) a psicolinguística experimental diz que os fenômenos são tratados e focalizados observando sua efetivação, pelos falantes e ouvintes a partir de seu aparato perceptual, articulatório e de seus sistemas de memória.

Em paralelo, a tudo que foi mencionado Dehaene (2012) traz que o processamento da linguagem (leitura) ocorre no hemisfério esquerdo, mas precisamente na parte frontal inferior chamada de área de brocar, é que está localizada a área da linguagem.

“[...] A região temporal superior esquerda analisa os sons da fala, enquanto o sulco temporal superior esquerdo mostra já uma organização hierárquica, sem dúvida,



ligada a uma análise progressiva dos fonemas, das palavras e das frases. Mesmo a região frontal inferior esquerda “chamada de Broca” uma região tradicionalmente implicada na produção da fala e na análise da gramática, se ativa no bebê de 3 meses quando ele escuta frases, mesmo que ele não produza ainda senão alguns sons inarticulados.” (DEHAENE, 2012, p.215)

De acordo com o autor o sistema visual das crianças está se estruturando desde nascimento, a criança já presta a atenção e faz a distinção em especial no rosto das pessoas mais próximas, este processo região cerebral chamada de occipital-temporal direita.

De acordo:

“[...] por volta dos 5 e 6 anos, no processo em que a criança aprende a ler, apesar de os grandes processos de reconhecimento visual e de invariância estarem instalados, é provável que o sistema visual ventral esteja ainda num período intenso de plasticidade quando a especialização funcional está longe de estar fixada- um período particularmente propício para a aprendizagem de novos objetos visuais tais como letras e as palavras escritas (DEHAENE, 2012, p. 216)”.

Ele traz em sua obra algumas etapas da leitura, a primeira delas chamada de logográfica ou pictórica ocorre por volta dos 5 e 6 anos de idade, nesta fase a criança ainda não entende a lógica da escrita, mas seu esquema visual trabalha para reconhecer.

Neste estágio que precede a leitura as crianças conseguem identificar prenome e sobrenome de forma visual. Além, da função do esquema visuoespacial, a consciência fonológica tem uma função primordial para o processamento da leitura.

De acordo com Leonor Scliar-Cabral (1989) entende por consciência fonológica a capacidade de se debruçar sobre os objetos fonológicos de forma reflexiva, apresentando vários níveis. Nos estudos de Soares ela apresenta que as crianças passam pela fase de transição da consciência silábica para a consciência fonêmica essa mudança radical estabelece a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da escrita alfabética. Segundo a autora:

Para atingir a representação fonêmica, constitutiva da escrita alfabética, a direção é outra: é a escrita que suscita a consciência fonêmica, ao mesmo tempo que esta, por sua vez, impulsiona e facilita a aprendizagem da escrita, na medida em que dirige a atenção do aprendiz para os sons da fala no nível do fonema [...] (SOARES, 2016).

Para organizar esse processo no cérebro a criança precisa compreender a relação que há entre as letras e os sons (fonemas e grafemas) o que torna mais complexo a compreensão da teoria das regras da linguagem escrita, uma vez que nem sempre escreve-se o que se fala. Para ela, tudo que as crianças precisam é aprender envolvidas em situações que lhes façam sentidos podendo



gerar e testar hipóteses sobre o processo da leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, L. Tamar Silva; OLIVEIRA, Estela L. Gaspar. **Pensamento, linguagem e ludicidade na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- CAPOVILLA, A.G.S. & CAPOVILLA, F.C.. **Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série**. Temas sobre desenvolvimento. 7 (37): 14-20, 1998.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de Ler**; tradução: Leonor Scliar Cabral. – Porto Alegre: Penso, 2012.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- MASCARELLO, Lidiomar José. **Memória de trabalho e desempenho em leitura: um estudo com crianças do ensino fundamental**
- <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169205/342016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Acesso em: 21 Jun. 2018
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**, São Paulo: Contexto, 2016.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas S.A. 2003.
- LEITÃO, M. Processamento Anafórico. In: MAIA, M. (org) **Psicolinguística, Psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.



O PROCESSO DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM AUTISMO E A EFETIVAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZADO ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO NA ESCOLA REGULAR DE ENSINO, NO 1º ANO, NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Jéssica Mayara Santos Silva Souza

Helayne Cristina Carvalho do Nascimento

Vânia da Silva Araújo

Rosilene Felix Mamedes (orientadora- UFPB- CNPq)

1 INTRODUÇÃO

O termo *inclusão* refere-se a um movimento e/ou luta mundial das pessoas com deficiências na busca da efetivação de seus direitos e de um lugar na sociedade. A luta pela inclusão surgiu em decorrência de um longo processo de exclusão vivenciado pelas pessoas com deficiência nos vários espaços sociais, e principalmente, no que diz respeito aos espaços educativos. No processo de ensino aprendido, incluir significa proporcionar a unificação da educação especial na escola regular, sem nenhum tipo de discriminação e/ou diferenciação, de forma a contribuir para o desenvolvimento dessas pessoas, não só no âmbito pedagógico, mas também no social, cultural e político.

Após a Constituição Federal de 1988 tivemos a construção de todo o aparato legislativo que garante a inclusão nos espaços educacionais. A partir dessa legislação tais crianças, que até então eram renegados o direito de aprender, passaram a vir para os espaços educacionais, desenhando, assim, um momento crucial, terminamente decisivo que obrigou os espaços educacionais e docentes a se recriarem, construindo estratégias, métodos que possam não apenas inserir tais crianças, mas, sobretudo, incluí-las a partir das suas especificidades.

Este pré-projeto de pesquisa se justifica pela importância de incluir as crianças autistas a partir de práticas inclusiva que favoreçam o ensino-aprendizagem resguardando as suas especificidades. Assim, este projeto se respalda, ainda, nos direitos fundamentais constitucionais que garantem a escola para todos. Dessa forma, buscar-se-á desenvolver esta pesquisa de forma a colaborar com o processo de inclusão de crianças autistas, por meio do desenvolvimento das habilidades da escrita e letramento, visto que a educação inclusiva tem um enfoque mais amplo seja nas mediações pedagógicas, quanto intelectual, cognitivo, social, físico-estrutural, e etc. Diante disso as autoras Campos, Nário e Souza (2012, p.121) reforçam que a Educação Inclusiva



“Revela-se como uma importante perspectiva para todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, quer seja de fatores orgânicos ou sociais”.

Pode-se perceber que a maioria dos docentes necessita de um apoio a despeito da inserção de pessoas com deficiências na escola regular, pois, segundo Saviani (2009, p.153) é “[...] necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. ”

Como principal problemática para a inclusão de alunos com autismo na rede regular de ensino, destaca-se turmas numerosas com muitas crianças com e sem laudos que possuem necessidades especiais das mais diversas, demandando, assim, do docente, novas metodologias, habilidades e estratégias que insiram e contemplem o ensino-aprendizagem da diversidade de aprendentes que temos em sala de aula. Arelada às questões estruturantes que estão no espaço escolar, apontamos o número elevado de crianças com dificuldade de aprendizagens, transtornos ou patologias que estão no mesmo espaço de sala de aula. Muitas dessas crianças não possuem nem ao menos laudo que possa nortear o docente para o exercício adequado para o desenvolvimento da leitura, escrita e demais habilidades que cabem a escola desenvolver. Dito isso, cabe refletir ainda sobre a formação docente, tanto inicial, como a continuada que não o habilita e não o forma para o atendimento ideal dessas crianças no espaço escolar.

Neste sentido, este projeto de mestrado, parte da preocupação de verificar como a rede regular de ensino, de João Pessoa, está incluindo crianças com autismo, na educação básica, especificamente em turmas do 1º ano, fase reconhecidamente, complicada devido ao período da alfabetização, em que os dados oficiais mostram, que de modo, geral, a educação brasileira possui sérias dificuldades em alcançar os indicadores positivos. Neste sentido, temos como processo excludente, o fato desses alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, com ou sem laudo, estarem em salas lotadas, com profissionais, que em geral não possuem direcionamento para incluí-los, a partir de suas especificidades, fazerem parte de um quantitativo geral, sem provas adaptadas para avaliá-los em suas limitações. Assim, tem-se o seguinte questionamento: Como incluir crianças autistas no processo de ensino-aprendizagem na rede municipal de ensino, tendo como norte metodologias e estratégias que propiciem a habilidade de letramento(s)? Para isso, elegemos como questões de interesses, ainda, investigar quais as práticas e/ou metodologia estão sendo utilizadas para desenvolver as habilidades simbólicas (alfabetização/letramento), em que segundo Soares (2003) diz que são processos simultâneos, indissociáveis à aquisição alfabética das mesmas,



uma vez que a inserção das crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) na escola regular, junto com outras crianças ditas “normais”, diante de suas limitações de afetividade (características comportamentais bastante específicas nas relações afetivas, Kanner (1943)) e interação social (transtorno severo na interação social, com dificuldades no falar e nas condições motoras, (ASPERGER, 1944), traz benefícios essenciais para o desenvolvimento dessas crianças autistas, uma vez que as mesmas são descartadas/excluídas do meio social, por serem vistas pela sociedade como sujeitos improdutivos do sistema vigente, Mota Rocha (2002), com isso é possível incluí-las, pois acreditamos que só inserindo-as na comunidade escolar podemos desenvolver habilidades motoras, cognitivas, afetivas e interacionistas.

Como hipótese de pesquisa apontamos que a maioria dessas crianças com autismo, e que possui níveis menos severos, não têm o atendimento adequado para desenvolver as habilidades simbólicas e conceituais pelos docentes, uma vez que as mesmas não possuem uma capacitação e/ou aperfeiçoamento para desempenhar atividades lúdicas, e multidisciplinar que atendam as especificidades desse público-alvo.

Como pergunta de pesquisa este projeto visa responder: **Quais as práticas e estratégias realizadas pelos professores do 1º ano, da educação básica, para desenvolver as habilidades simbólicas (alfabetização/letramento) de crianças autistas, que possuem laudos como forma de incluí-las na turma?**

2 OBJETIVOS:

2.1 Objetivo geral:

- Analisar as práticas e estratégia docentes de inclusão com as crianças com autismo, e como elas estão adquirindo as habilidades simbólicas e conceituais, na rede regular de ensino de João Pessoa, na educação básica, em turmas do 1º ano, e como essas habilidades estão contribuindo com o desenvolvimento intelectual e interacionista dessas crianças.

2.2 Objetivos específicos:

- Mapear quantas crianças autistas são atendidas na educação básica e possuem laudos em uma escola pública;
- Identificar quais os níveis de autismo existente nas escolas e quais as habilidades que essas



crianças possuem no que tange à escrita e ao letramento;

- Analisar se as práticas docentes estão desenvolvendo as habilidades de interação social, incluindo essas crianças no contexto de ensino-aprendizagem.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa pretende aplicar teorias da educação inclusiva para crianças autistas em processo de alfabetização. Para isso, faremos uma pesquisa bibliográfica no aparato legislativo, bem como em autores que se debruçam a estudar o autismo e o processo de alfabetização. Os avanços no atendimento desta modalidade de ensino foram ao longo do tempo se construindo por meio de promulgação de leis, declarações e normativas, como a Declaração Mundial de Educação para todos, 1990 e Declaração de Salamanca 1994, Plano Nacional de Educação 2014. (MEC/SECADI, 2015)

Santos (2000 *apud* ASSUMPÇÃO, 2013, p. 10) diz que “[...] o autismo é considerado um Distúrbio do Desenvolvimento e faz parte de um grupo de condições denominadas, no seu conjunto, de Distúrbios Abrangentes do Desenvolvimento ou transtornos globais do desenvolvimento”. Esse distúrbio/transtorno promovem dificuldades qualitativas de interação e comunicação com o meio social, e conseqüentemente traz problemas comportamentais.

Neste sentido, para que haja de fato a inclusão das crianças em salas regulares se faz necessário, segundo Bosa e Camargo (2009) haver o processo de interação dos autistas, deve-se existir um agente de socialização, que promova na interação a troca de ideias e o compartilhamento das atividades. Assim, no que tange ao ensino-aprendizagem da alfabetização x letramento Soares (1998), distingue ambos, uma vez que para ela a alfabetização é o ato de se tornar “alfabetizado” enquanto letramento traduz como “condição de ser letrado”. Neste sentido, para inserir crianças autistas em salas regulares se faz necessário, não apenas garantir as matrículas por meio do aparato legislativo, mas, sobretudo, criar condições de aprendizagem que os garantam evoluírem na aprendizagem de acordo com as suas especificidades e com o desenvolvimento das suas habilidades no processo de alfabetização x letramento, pois segundo Piaget, 1998 a aprendizagem é um processo de desenvolvimento intelectual, que se dá por meio das estruturas de pensamento e está estritamente relacionada a ação do sujeito sobre o meio, pois a aprendizagem é um processo linear de um produto inacabado, que é mediado pela ação de alguém e/ou algo e esta em constante mudança e evolução, e é objetivo de toda e qualquer escola garantir o ensino e aprendizagem



destas crianças, independentemente das limitações físicas, cognitivas, e estruturais, de modalidade ou nível de ensino, e da faixa etária que estes alunos estão incluídos.

[...] a inclusão passa a ser responsabilidade coletiva, uma vez que, mediante o trabalho desenvolvido, podemos contribuir para a condição de êxito do aluno na escola. A Educação Inclusiva se faz por meio do trabalho pedagógico, levando em conta novas posturas, exigindo outros olhares sobre a relação ensino-aprendizagem, principalmente, por parte dos educadores. Campos, Nário e Souza (2012, p.123)

A inclusão das crianças com autismo nas escolas regulares e especificamente na modalidade de educação infantil traz como princípio não apenas a inclusão, mas também a busca de atender as diferenças, resignificando a aprendizagem, mudando o olhar da escola, e adaptando não apenas o aluno, mas o contexto escolar as necessidade e especificidades dos mesmos, e conseqüentemente gerando experiências ricas e produtivas, favorecendo o desenvolvimento humano, social, interacional, cognitivo, cultural, a elevação da autoconfiança da criança com outras pessoas, proporcionando a oportunidade de convivência e/ou compartilhamento de experiência coletiva, e assim efetivando o processo ensino aprendizagem.

Assim como diz Campos, Nário e Souza (2012, p. 114)

Sob esta perspectiva é reforçado o processo de legitimação da Educação Inclusiva como espaço aberto à política de representação de diferentes grupos sociais que lutam para reconhecimento dos seus diferentes modos de expressão de seus valores, comportamentos, atitudes, ou seja, diversas formas de manifestações culturais, políticas e sociais. Os direitos garantidos aos indivíduos abrem espaço para a construção de uma cidadania concatenada com um mundo globalizado que é também multiculturalista e fragmentado exigindo mudanças contínuas a exemplo do desenvolvimento de diferentes habilidades.

Em alguns casos quando o aluno possui um grau leve de autismo ou alta capacidade intelectual, isso possibilita benefícios tanto para a criança, quanto para os seus colegas de sala, e mesmo que este grau de autismo seja severo nas capacidades de aprendizagem, o meio escolar é muito significativo para á mesma, pois possibilita o seu desenvolvimento sócio-interativo, tornando-as mais autônomas e independentes, conquistando o seu lugar tanto na escola, como na família e também na sociedade.

No entanto é essencial que os professores que trabalham com crianças autistas estejam preparados para lidar com essas crianças, Santos, (*et al*, 2002, p.14) nos diz que:

Os resultados dos estudos sobre autismo demonstram que os professores



apresentam ideias distorcidas a respeito do mesmo, principalmente quanto à incapacidade de comunicação. As dificuldades dos professores, de um modo geral, se apresentaram na forma de ansiedade e conflito ao lidar com o “diferente”.

A afirmação acima demonstra a necessidade de que os professores estejam preparados para trabalhar com essas crianças, pois a falta de conhecimento sobre estes transtornos torna-os inseguros, dificultando seu trabalho pedagógico e consequentemente, impossibilitando-os de trabalhar diretamente com essas crianças, como também de adaptar as suas metodologias, os conteúdos e de desenvolver adequadamente a relação professor-aluno, de maneira a atender as necessidades dos mesmos, prejudicando sua prática pedagógica e o processo ensino aprendizagem. Com isso Imbernón, (2016, p.82) diz que:

[...] o professorado deve dispor de tempo para discutir e compartilhar problemas e soluções, assim como para elaborar os projetos e o material que utilizarão na intervenção educativa, o que significa participar no trabalho em comum, tão necessário em qualquer atividade profissional.

Ou seja, a escola deve oferecer formação continuada em dias e horários que não sejam concomitantes com sua carga horaria trabalhadas, e que venha a suprir as necessidades desses professores, instruindo-os a lidar com crianças autistas e direcionando-os ao ensino de práxis educativas que venha a colaborar positivamente com o processo ensino-aprendizagem e interação social destes alunos.

4 METODOLOGIA:

Inicialmente será realizada uma revisão bibliográfica levantando pressupostos da atuação docente frente ao desenvolvimento das habilidades de alfabetização e letramento (leitura) das crianças autistas na escola regular, da educação básica, no 1º ano, no município de João Pessoa, e em seguida será realizado uma pesquisa de campo, tendo como *lócus* escolas municipais, no intuito de analisar, mapear, observar e descrever a atuação docente, o desenvolvimento das habilidades simbólica, conceituais, intelectuais, cognitiva, e colaboração dessas habilidades para a inserção e interação social das mesmas diante da efetivação de educação inclusiva nesta modalidade de ensino.



Para Bardin (2011, p. 114),

A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, visto não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências, suficientemente elevadas, para que os cálculos se tornem possíveis.

Já para Lakatos esta análise (2003, p.155) “[...] é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. No entanto, a mesma será desenvolvida na escola regular, da educação básica, no 1º ano, tendo como sujeitos de pesquisas alunos autistas. Para isso, utilizaremos métodos dedutivos, instrumentos de pesquisa como coleta de dados por meio documental, de observação direta intensiva, e entrevistas, em que serão elaborados por meio de seleção/exame minucioso dos dados, a análise e interpretação dos dados será feita por ligação do problema com a teoria.

REFERÊNCIAS

ASSUMPCAO JR, Francisco B; PIMENTEL, Ana Cristina M. Autismo infantil. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo , v. 22, supl. 2, p. 37-39, dez. 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 abr. 2016.

ASPERGER, H. Die. “Autistischen Psychopathen” in kindesalter. Arch Psychiatr Nervenkr. 1944;110:76-136

BARDIN, Laurence. Análises de conteúdo. LISBOA/Portugal: Edições 70, 2011. 229 p. Disponível em: <<https://www.ets.ufpb.br>>. Acesso em: 03 de set. de 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Emenda Constitucional nº 91 de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa. Brasília, DF, 05 de out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 04 abr. 2016.



BRASIL. Ministério da Educação. Resolução das Nações Unidas 48 de 1996. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.** Estabelece equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 13.0005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa.** Brasília, DF, 26 de jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Orientações para implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2015. 200 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192> Acesso em: 10 maio 2016.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822009000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 abr. 2016.

CAMPOS, K. P. B.; NARIO, J. F. S. ; SOUZA, A. G. . A INCLUSÃO EDUCACIONAL: LIMITES E POSSIBILIDADES. In: José Irialdo A. O. Silva; Kelly Cristina Costa Soares; Kátia Patrício Benevides Campos; Shirley Barbosa das Neves Porto; José Marciano Monteiro; Sônia Maria Lira Ferreira. (Org.). Livro: Cidadania, Educação e Direitos Humanos no Semiárido. 1 ed. Campina Grande: Editora da Universidade Federal de Campina Grande-EDUFCG, 2012, v. 1, p. 103-129.

IMBERNÓN, Francisco. Cap.3: Escola, qualidade, inclusão multiculturalidade e interculturalidade. In: LEITE, Silvana Cobucci. Livro: Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016, p. 67-82.

Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child.* 1943;2:217-50.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos da metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <<https://www.docente.ifrn.edu.br>> Acesso em 03 de set. de 2019.

PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. 24º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade de Campinas, Faculdade de Educação: Revista Brasileira de Educação, v. 14, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em 03 de set. 2019.

SANTOS, Jaciete Barbosa. **“Dialética da Exclusão/Inclusão” na História da Educação de**



“Alunos com Deficiência”. Departamento de Educação I – NUPE: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA V.11, n. 17. p.27-44. Salvador: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 2002. Disponível em: < <http://www.uneb.br/Educacao/centro.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2016

SOARES, Magda, Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização: Leitura e Escrita, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 03 de set. de 2019.

SOARES, Magda Becker. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125 p.



PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS SALAS MULTISSERIIDAS: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DE ITAIPU-PB

Vânia da Silva Araújo

Jéssica Mayara Santos Silva Souza

Maria Helena Gomes Souto

Rosilene Felix Mamedes (Orientadora- UFPB- CNPq)

1 INTRODUÇÃO

Entre a década de 1980 e os anos de 1990, nos deparamos com a depreciação, pelos agentes nacionais e internacionais, de tudo aquilo que fosse público. Fato, este, correlacionado a fatores oriundos das novas políticas implementadas no Brasil, tendo como bojo o neoliberalismo e a abertura do comércio a iniciativa privada. Assim, após a Constituição Federal (1988) presenciamos intensos movimentos em prol da criação do aparato legislativo que teve como culminância, em 1996, a Lei Nº 9.394, Intitulada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tem como principal objetivo assegurar a educação para todos, além de dirimir sobre os aspectos legais da educação em solo brasileiro.

Em meio às garantias constitucionais para a educação eis que surge a preocupação e as adequações que se faziam necessárias para atender a demanda existente no meio rural. Os primeiros Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação do Campo aconteceram nos dias 19, 20 e 21 de setembro de 2005, em Brasília. Foram promovidos pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Ministério de Educação e Cultura (MEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SEDAC) e Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), este constituído a partir da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004, sendo parte da SECAD que por sua vez está ligada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O Ministério da Educação em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), cujo objetivo é



a implantação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

Surge também o Programa Escola Ativa iniciado em 2009, sendo uma estratégia metodológica criada para combater a reprovação e o abandono da sala de aula pelos alunos das escolas rurais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Este programa foi desenvolvido especificamente para as classes multisseriadas, onde alunos de diferentes idades e séries realizam suas atividades escolares no mesmo espaço. Entre as principais estratégias estavam: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.

Dados do censo escolar da educação básica dos últimos anos mostram decréscimo do número de escolas e de matrículas na área rural e crescimento na área urbana. O censo escolar de 2003 registrou 103.328 escolas rurais e 7,9 milhões de matrículas; em 2013, foram 70.816 escolas rurais e 5,9 milhões de matrículas, redução de 32.512 escolas e de 2 milhões de matrículas. Dados do Censo Escolar 2011 apontam que o Brasil possui 76,2 mil escolas rurais, das quais, 42 mil são multisseriadas e, quase 15% ainda não possuem energia elétrica, 89% não têm biblioteca e 81% não contam com laboratório de informática.

Para Mônica Molina¹, professora e diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília (UnB), o ensino rural deve englobar não somente os saberes universalmente produzidos, mas também, contemple o conhecimento local e os meios de produção das comunidades nas quais as escolas estão inseridas. Destaca, ainda, que a infraestrutura, o acesso e a formação, entre outros quesitos precisam ser priorizados na realidade da educação do campo. Portanto, é imprescindível que se tenha a consciência de que precisamos formar professores capazes de ter um olhar que vá além do seu trabalho docente, ou seja, que possa criar e manter o vínculo da instituição com as pessoas da comunidade, construindo uma relação dialógica com a comunidade.

A Educação do Campo apresenta uma característica bastante peculiar, as salas multisseriadas, que agregam num mesmo espaço crianças que se encontram em diferentes anos de escolaridade e apenas um professor para atender a essa demanda. É fato que ao longo do tempo

¹Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/970/entrevista-com-monica-molina-especialista-em-educacao-do-campo>



tem-se constatado que o tipo de ensino proporcionado a esses alunos está muito distante do ideal, pois tanto eles são prejudicados por estar inseridos em uma sala com tantas diferenças, quanto para o professor que além de enfrentar essa realidade ainda tem que se desdobrar para fazer um trabalho sem ter sequer a sua disposição recursos pedagógicos adequados e/ou suficientes.

Como relevância para esta pesquisa, apontamos a necessidade de um olhar mais apurado para as escolas do campo que oferecem as salas de aula multisseriadas. Se uma turma regular, ou seja, unisseriada já enfrenta dificuldades, que vão desde a estrutura física, pedagógica até outras variantes que implicam no ensino-aprendizagem. Se somadas a essas dificuldades encontradas na escola urbana, acrescentarmos as problemáticas do campo, teremos o resultado de quão desafiador é o processo de ensino-aprendizagem da educação dos anos iniciais até p 5º ano.

Além de tantas dificuldades no que tange à estrutura física da escola, a falta de material pedagógico adequado, além da falta de formação adequada para lidar com as especificidades do campo, como também a falta de um acompanhamento pedagógico para esses professores, apresentam-se como fatores que podem contribuir negativamente para que o mesmo possa desenvolver seu trabalho satisfatoriamente.

Dito isso, percebe-se que a realidade do campo é muito mais desafiadora do que a urbana, além de contar com turmas multisseriadas, heterogêneas o profissional lida com variantes que até já são postuladas na LDB, no artigo 28, que mostra a necessidade da adequação do calendário, de modo a atender as especificidades da região, como por exemplo, a época de colheita(nordeste) ou das grandes enchentes, que acontecem no norte do país. Além das adequações dos conteúdos e metodologias apropriadas, ou seja, cabe ao governo propiciar um ensino diferenciado a este público, de modo que abarque as necessidades dessa clientela.

Nesse sentido, este projeto de mestrado se justifica pela importância de se analisar o perfil desses profissionais que estão desenvolvendo seu trabalho docente nas turmas do ensino fundamental de 1º ao 5º ano, nas escolas situadas na zona rural do município de São Miguel de Taipu, Paraíba como também as estratégias de ensino que os mesmos utilizam no seu cotidiano nessas escolas, *corpus* do nosso trabalho, para que se efetive o processo de ensino aprendizagem dessas crianças das turmas multisseriadas.

O Município de São Miguel de Taipu/PB tem em sua rede (1) uma creche e 12 (doze) escolas que oferecem desde a educação infantil até o 5º no do ensino fundamental. Dessas escolas, 11(onze) estão localizadas na área rural com um quantitativo de 31 (trinta e uma) turmas



multisseriadas. De acordo com os dados divulgados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Município de São Miguel de Taipu, durante os anos de 2009 a 2017 vem apresentando um IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica abaixo das metas projetadas para o período. Tal fato nos remete a questionamentos sobre quais fatores podem estar contribuindo para que a educação no município não venha conseguindo atingir as metas estabelecidas. Como agravante para a qualidade do ensino destaca-se que as salas multisseriadas não são avaliadas pelos índices nacionais que medem a educação, haja vista, é necessário que tenha no mínimo 20 alunos da turma, além de 80 % dos alunos frequentando para ser aplicado. Logo, se a turma é mista não há como ter 20 alunos da mesma série.

Portanto, o elemento principal desta pesquisa é analisar as práticas pedagógicas dos professores que atuam nas turmas multisseriadas de 1º ao 5º ano, do ensino fundamental, no Município de São Miguel de Taipu/PB e, quais são as dificuldades enfrentadas por esses professores para desenvolver uma práxis no processo de ensino-aprendizagem que atenda efetivamente as necessidades educacionais dessas crianças que estão inseridas em escolas com salas de aula multisseriadas, ou seja, crianças que dividem o mesmo espaço, embora estejam em diferentes anos de escolaridade.

Já para a hipótese apontamos a possibilidade de que a falta de uma formação adequada para os professores que atuam na realidade do campo possa interferir significativamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos das turmas multisseriadas no Município de São Miguel de Taipu /PB.

Para este trabalho usaremos como referência os documentos oficiais da educação, autores como: Freire (1987), Piaget (1997), Vygotsky (2011), além Gauthier (2001), Arroyos (2007), Molina (2006), Marcuschi (2010), Leite (1999) que tratam do tema da educação do Campo, além de autores que debruçam a estudar o tema de formação docente, tendo como enfoque analisar o ensino-aprendizagem dos alunos das turmas multisseriadas da zona rural.

Como relevância para essa pesquisa destaca-se a necessidade de se ter um estudo que envolva os sujeitos assistidos pela educação do campo, sobretudo, nas turmas multisseriadas, haja vista esses ficarem à margem dos dados oficiais, já que não fazem os exames aplicados oficialmente pelo Mec, para que se tenha um panorama dos resultados obtidos que demonstrem a qualidade da educação ofertada no município de São Miguel de Itaipu-PB, acrescentamos como importância o fato de nesse município das 12 escolas existentes, apenas 01 (uma) ser urbana, e as



demais serem todas rurais.

2 OBJETIVOS:

2.1 OBJETIVO GERAL:

- Analisar como a formação docente favorece o ensino-aprendizagem em salas multisseriadas, da zona rural, no Município de São Miguel de Itaipu-Pb.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Mapear quantas salas de aulas multisseriadas o município possui e a formação docente dos profissionais que estão ministrando as aulas;
- Descrever como a formação continuada acontece no município e se essa contribui para a prática docente frente aos desafios encontrados nas escolas do campo;
- Identificar como a formação docente e a prática pedagógica, das turmas multisseriadas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, das escolas do campo estão correlacionada com os indicadores do IDEB.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação do campo se faz “para” e “com” esses indivíduos, envolvendo a cultura, a educação, os meios de produção, enfim todas as suas especificidades, buscando a construção de um homem capaz de questionar e refletir sobre sua condição humana. A formação destinada às classes populares do campo, ao longo do tempo, vem sendo vinculada a um modelo “importado” da educação urbana. Esse tratamento além de subordinar os valores do povo do campo, denota uma inferioridade quando comparada à ofertada no espaço urbano. A formação dos professores para o campo não existiu na história da educação brasileira. Ela teve, como modelo, o parâmetro urbano, experiências urbanas, currículos urbanos, além de condições precárias de trabalho, baixo salário, conforme salienta o documento do Ministério da Educação.



[...] as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção (BRASIL, 2007, p.33).

Essa constatação foi mencionada por Leite (1999: 14) na seguinte observação:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade.

O professor não tem, geralmente, um ajudante de sala para auxiliá-lo nessa árdua tarefa. Esse modelo de educação ofertado por muitos governantes diverge do que determina a Resolução nº 02, de 28/04/2008 do CNE/CEB em seu art. 3º: A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças. Enquanto o § 2º do referido artigo coloca que em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças da educação infantil com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Neste sentido, as classes multisseriadas estão presentes nas regiões rurais onde a escassez de professores, alunos ou recursos inviabiliza a existência de uma escola moderna típica, com os alunos distribuídos por classes conforme a idade e atendidos por um ou mais professores específicos.

Para Fernandes (2006) a possibilidade do entendimento do campo enquanto espaço de vida, de construção de identidade permite uma visão multidimensional enquanto a compreensão de campo como rural restringe para uma visão de espaço de produção de mercadoria. Essa realidade só vem mostrar que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais que lecionam em classes multisseriadas é organizar o tempo didaticamente de forma a buscar atender a todos os alunos. Quando se deparam com crianças de várias séries ou ciclos, com diferentes necessidades de aprendizagem, dividindo o mesmo espaço e a atenção, os docentes pensam que a solução é fazer planejamentos distintos para cada grupo.

A Formação inicial e continuada e a práxis de Professores para a Educação no e do Campo constitui espaço que carece ser pesquisado, necessitando de aprofundamento, no meio acadêmico, nos cursos de Licenciatura, visando com isso procurar entender como se desenvolve esse trabalho



diante das especificidades apresentadas pelas escolas do campo e mais especificamente nas turmas multisseriadas, que compõem um número significativo de sujeitos envolvidos nessa realidade.

Segundo Arroyo,

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2007, p. 158).

Fica evidente que é preciso se investir numa formação através da qual a sociedade tenha profissionais mais eficazes e que ensinem aquilo que diz respeito à garantia da formação do cidadão. É preciso ter em conta, além do tempo necessário ao aperfeiçoamento profissional continuado, todos os fatores que determinam a quantidade desses trabalhos, como o número de alunos a que o professor se dedica diariamente, o planejamento e a avaliação, o número de componentes curriculares, que pode interferir na autonomia de cada professor, se nesse espaço de tempo de trabalho do professor não houver cursos específicos voltados para a realidade vivenciada nas escolas do campo, para que esse profissional tenha uma formação adequada e venha desenvolver um trabalho significativo, na vida de cada discente, envolvido nesse processo educacional.

Segundo Gomes é necessário o reconhecimento da necessidade de conceber políticas públicas completas para os professores, em vez de focalizar sua situação topicamente, determina que seja preciso analisar que os professores são profissionais que trabalham em conjunto e não individualmente. Visto isso, foram implementadas políticas integradas para selecionar pessoas capacitadas. O Estado precisa ser o principal meio para que o direito a uma educação de qualidade seja cumprido, porém, é necessária uma parceria com a sociedade civil, cujo papel não fica apenas como provedor da educação, mas como agente financiador, monitorando e avaliando as instituições.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa será realizada nas turmas multisseriadas das escolas do campo, no município de São Miguel de Taipu, no Estado da Paraíba. Como sujeitos de pesquisas teremos os docentes



que exercem a práxis em contexto de salas multisseriadas, e como eles lidam com as adversidades para desenvolver o processo de ensino aprendizagem de alunos nessas turmas.

Esta pesquisa do ponto de vista metodológico se insere como quanti-qualis a partir dos postulados de Bardin (2011) e Gil (1998). Para a análise do corpus usaremos análise do conteúdo proposta por Bardin (2011).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. Caderno CEDES, v.27, n.72, pp.157-176. maio/agosto 2007.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=129992:diretrizes-para-a-educacao-basica

BRASIL.MEC. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos de subsídios. SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. INEP/MEC. BRASÍLIA – DF, 2007

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:**
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=129992:diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em: 12/11/2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da Pesquisa em Educação do Campo:** espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, M. C. (Org.) Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília: 2006. p. 27-39.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. EDITORA PAZ E TERRA S/A. 1987.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura da palavra do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LEITE, S. C. *Escola Rural: Urbanizações e políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.



MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília; Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SAVIANI, Dermeval **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32ª ed. Campinas, SP: Autores.1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1987. Bibliografia de Vygotsky. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 26 de janeiro de 2011.



DE “REPENTE” VIROU CORDEL: ENSINANDO E APRENDENDO HISTÓRIA A PARTIR DA LITERATURA DE CORDEL

ARAÚJO, Cleberson Vieira de

Pós-Doutorando em Política Educativa, Estudos Sociais e Culturais do Centro de Estudos e Investigações para o Desenvolvimento Docente – CENID/ México
historia-geral@bol.com.br

RESUMO

Passado e presente se misturam quando o assunto é história e sua inegável tarefa de ensinar e aprender para a formação do cidadão atuante socialmente como, pede a legislação brasileira ao tratar de questões educacionais. A pedagogia aponta para múltiplas formas do fazer educacional para atingir esse fim de forma a atender as demandas educacionais ao passo que se ganha atenção de alunos e alunas. No tocante a história, essa pode ser contada de várias formas e por meios diversos. Com isso ganha destaque, enquanto proposta, e oportunidade de ensino e aprendizagem, a literatura de cordel no município de Nazarezinho, interior do estado da Paraíba. Logo, esse breve trabalho tem por objetivo abordar o trabalho do cordelista Medeiros Braga mediante a breve análise de cordel “Lampião, rei do cangaço” e sua importante relação com a história local e regional. Faz-se um tema pulsante por ser o cordel de forte apelo popular na região e, um meio dinâmico de ensino e aprendizagem ao passo que se resgata traços da história e da cultura local. E, para tanto, esse trabalho se utiliza de metodologia qualitativa apoiando-se na literatura disponível a exemplo de Abreu (1999) e Braga (2015) entre outros, para traçar suas breves reflexões.

Palavras-chave: História, Cordel, Ensino-aprendizagem.

1 Introdução

A cultura popular é repleta de detalhes e sutilezas que dão a ela a leveza do inesperado e a despreocupação com a norma culta, o que não a diminui em nada se comprada à cultura erudita.

No município de Nazarezinho, um nome há muito se destaca, no contexto da cultura popular e suas características e peculiaridades. Medeiros Braga e sua obra que mistura Literatura de cordel com educação ao tratar de temas educacionais na maioria de suas obras.

Assim, esse breve trabalho tem por objetivo abordar o trabalho de Medeiros Braga mediante a breve análise de cordel “Lampião, rei do cangaço” e sua relação com o ensino e aprendizagem em história.

Esse trabalho se faz importante por tratar-se de um importante eixo da cultura local e popular, o cordel, associado a aspectos educacionais de forma lúdica e dinâmica em história,



mediante a literatura.

No tocante a metodologia, esse trabalho se apresenta como qualitativo e faz uso da literatura disponível para desenvolver suas análises mediante autores a exemplo de Abreu (1999) e Braga (2015).

2 Para quando a história

O conceito de história é amplo e perpassa por vários campos do saber ao analisar o tempo e o espaço de fatos históricos de impacto para todos e todas e, essas discussões chegam também aos espaços escolares.

Com efeito, a história vai sendo agregada a contemporaneidade e essa se manifesta enquanto campo de estudos nos educandários, com crianças e adolescentes, ao levar em conta que

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual. (BRASIL, 2018, p.397).

Com a BNCC a história passa a ser, mas dinâmica ao passo se encurtam as distancias entre a teoria e a prática. Logo de acordo com a BNCC para o ensino fundamental “Os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento”. (BRASIL, 2018, p. 398).

Portanto a história vai se construindo a medida que as vivências vão ganhando destaque e chamando a atenção dos pesquisados que querendo ou não as devem explicar e estudar para melhor entender a dinâmica da vida humana em sociedade e ao longo da história e é tudo isso que a escola deve se apropriar da melhor forma possível.

3 “Cordelizando” a história

Arte popular e de massa ganhou destaque no nordeste como sendo a manifestação de um povo, “[...] considerada poesia, narrativa impressa e vendida em folhetos. Chegou ao Brasil no



século XVIII, através dos portugueses, tendo forte circulação principalmente na região Nordeste do Brasil sendo o celeiro fértil do cordel”. (OLIVEIRA; SILVA FILHO, 2013, p. 275).

A maior parte das produções de cordel tende a contar com as peculiaridades históricas e culturais da localidade em seu enredo, ainda que nos últimos anos esteja-se dando outras aplicações a essa escrita.

[...] Distinções clássicas entre campo e cidade, cultura popular e cultura de elite parecem diluir-se perante os folhetos. No início do século, as diferenças entre campo e cidade não eram tão marcadas no Nordeste e, embora poetas e leitores pertencessem fundamentalmente às camadas pobres da população, membros da elite econômica também tinham nos folhetos e nas cantorias uma de suas principais fontes de lazer. (ABREU, 1999, p.95).

Por sua espontaneidade e penetração popular, passou a ser largamente utilizada pelo povo que mesmo sem saber ler, aglomerava-se próximo aos que sabiam para escutar a interpretação e tudo isso passou a chamar a atenção da academia. Hoje, a

[...] cada dia passa ganha novos meios de divulgação comercialização através dos recursos tecnológicos. Uma literatura nordestina que hoje permeia o mundo apenas a um toque de botões percorrendo fronteiras através da internet, e outros meios de divulgação. (OLIVEIRA; SILVA FILHO, 2013, p. 285).

Mas, vai além da espontaneidade de um povo e adentra a sua história e necessidades peculiares que ganham força em versos, jeito e forma de fazer cultura e literatura para as massas.

Conhecido como uma herança nordestina a Literatura de Cordel traz em seus folhetos assuntos ligados à política, educação, história, problemas sociais de ordem pública temas que englobam aspectos de saúde e medicina preventiva dentre outros sempre focando em assuntos do cotidiano. Utilizando uma linguagem acessível e cheia de ritmo; o que facilita a transmissão e assimilação de seu conteúdo. Em algumas situações a literatura de cordel é encontrada por meio de narrativa acompanhados de violas e recitados em praças com a presença do público, conhecida como peleja. Embora a literatura de cordel apresente um enorme potencial, seja fonte de informação e, um meio de comunicação de linguagem acessível, é escasso o número de folhetos disponíveis nas bibliotecas. (OLIVEIRA; SILVA FILHO, 2013, p. 275).

O que antes era vendido em bancas de jornal ou mesmo informalmente, agora ganha à internet com interações que incrementam esse novo momento da tecnologia a literatura de cordel.



O cordel começou a ganhar lugar no espaço virtual/digital a partir das mudanças inseridas pelos recursos tecnológicos, este novo processamento esta renovando os meios de criação ou repaginação mudando também o modo como esses folhetos são vendidos e expostos. (OLIVEIRA; SILVA FILHO, 2013, p.278).

É nesse importante contexto que Medeiros Braga apaixonou-se pela temática e passou a escrever títulos diversos sobre temas locais e também mundiais.

Hoje conhecido mundialmente é membro da Academia Brasileira de Literatura de Cordel – ABLC e atua em todo o país com apresentações e palestras ao envolver a literatura de cordel com temas educacionais como, por exemplo, “Lampião, o Rei do Cangaço”.

Nesse título, Medeiros Braga aborda a história do cangaceiro e sua ligação com o nordeste de forma musicada, como é típico dessa literatura ao asseverar:

Lampião reconheceu/ Que numa luta, afinal,/ É necessário que haja/ Um motivo,
um ideal;/ Conhecer seu inimigo,/ A dimensão do perigo/ No combate sepulcral.
(BRAGA, 2015, p.14).

Assim, de forma simples e explicação mínima a repetição do passado vai acontecendo e tomando vida aonde o próprio povo vai construindo, e contando, sua história sem preocupar-se com o formato, mas, com as mudanças e inovações nas quais está inserido, fazendo-se um tema tão pulsante para contemporaneidade. (HOBSBAWN, 1984).

Portanto, contar o passado não se faz tarefa simples e o uso da literatura de cordel pode atenuar esse processo ao demonstrar, de forma simples, que o povo também é capaz de fazer sua releitura do passado ao passo que dinamiza o presente de forma tão diversificada que já passa a se fazer uso dessa técnica para fins educacionais.

4 Conclusão

O presente e o passado se encontram de diferentes formas e essa interação de faz necessária para que a cultura popular permaneça viva e sempre com vínculos fortes com os estudos históricos.

A história, bem como toda a educação brasileira, vem passando por reformas com vistas a



uma atualização no compasso das novas tecnologias e necessidades educacionais que envolvem, inclusive, a apresentação de novos documentos, como a BNCC.

Nesse contexto, vale salientar que os seres humanos são culturais em sua essência e fazer manter essa cultura não se apresenta como uma tarefa fácil em um contexto cada vez mais cibernético e tecnológico de interações múltiplas.

Com isso, a literatura de cordel resiste de forma a penetrar campos e plataformas diversificadas, enquanto forma de superação e adaptação com a realidade vigente cada vez mais vinculada a tecnologia.

Destaca-se nesse campo, da literatura de cordel, Medeiros Braga e sua forma diferenciada de atuar nesse campo da escrita ao adaptar a literatura para temas históricos e sociais de destaque e imprimir uma forma diferenciada e dinâmica de uso de seus livretos e folhetos para fins educacionais.

Portanto, uma iniciativa brilhante através de uma arte popular e muito comum no nordeste brasileiro faz com que além de manter vida essa tradição, da literatura de cordel, ainda faça-se uso da mesma para além de divertir, ensinar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

BRAGA, Medeiros. **Lampião, o Rei do Cangaço**. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 201. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

HOBSBAWN, Eric J. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

OLIVEIRA, M. L.; SILVA FILHO, M. N. R. . **Literatura de cordel: Uma arte que se expande através dos recursos tecnológicos**. Web-Revista SOCIODIALETO, v. 4, p. 274-286, 2013.



Sessão Pôster



SIMULAÇÃO A PARTIR DA REALIDADE VIRTUAL: Uma Ferramenta de Avaliação de Treinamento de um Procedimento Médico

Autor(es)

Gilson Celso Rodrigues Filho

Marcos Túlio Gomes Silva Júnior

Carlos José Sabino do Nascimento

Orientador(a): Ana Carolina Costa de Oliveira

Instituição de vínculo: Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

A produção do conhecimento na atualidade tem assumido novos pontos de vista por meio da revolução tecnológica digital. Os espaços virtuais surgem enquanto novas possibilidades de se realizar treinamentos e capacitações a partir da realidade virtual (RV) vem ganhando espaço no ambiente educacional. Segundo Barilli (2012, p. 66) os ambientes com base em realidade virtual são compostos pelas seguintes características: imersivas, interativas, intuitivas, ilustrativas e intensivas. Das quais são atribuídos aos sistemas de RV a condição de ambiente gráfico tridimensional, baseado nas idéias de imersão, interação, presença e envolvimento. Os simuladores baseados em realidade virtual vêm sendo desenvolvidos, especialmente na área da saúde para treinamento e capacitação de diferentes modalidades da medicina, criando ambientes livres de risco tendo em vista que os procedimentos médicos podem ser refeitos várias vezes sem prejuízo. Alguns autores como Machado, Moraes e Savana discutem sobre a disponibilidade e as limitações dos recursos tecnológicos em alguns procedimentos realizados no processo de treinamento, tendo em vista que, muitas vezes, alguns destes recursos tecnológicos, a exemplo dos dispositivos hápticos, ainda não existem no mercado e conseqüentemente o processo de treinamento utilizando realidade virtual fica comprometido. Em alguns casos, os dispositivos hápticos podem ser adaptados para satisfazer uma função para o qual não foram desenvolvidos. Embora todas as possibilidades sejam pensadas na construção, uma nova proposta vem sendo cotada como alternativas a ausência de alguns dispositivos de imersão no qual os alunos podem imergir no ambiente virtual a baixo custo através de utilização de sensores robóticos. Há uma lacuna a ser preenchida, em sistemas de simulação de procedimentos médicos baseados em realidade virtual, na medicina. Prover um sistema de RV, reproduzindo ao máximo, a sensação da realidade para o médico, de baixo custo é um fito não tão abrangedor quanto poderia ser. Diante disto, este estudo tem como objetivo apresentar uma proposta de criação de um ambiente de RV para simulação de uma aplicação médica com base na linguagem de programação Python e a ferramenta de diagramação 3D Blender utilizando sensores robóticos. O artigo apresenta caráter descritivo e exploratório. Para a construção do simulador estão sendo utilizando a linguagem de programação Python.



Para a modelagem e renderização foi utilizado o Blender, ferramenta para modelagem, animação, texturização, composição, renderização, edição de vídeo e criação de aplicações interativas em 3D. Também, podemos destacar que o *software* Blender é um programa de categorização complexa, visto que pode servir para finalidades bem diversas, porém, ele não é a única boa *feature* do programa, além disso, podemos destacar também a engine gráfica para desenvolvimento de animação 3D. E por fim, como dispositivos de imersão foram utilizadas uma pêra de sucção com um sensor de flexão acoplado a pêra, juntamente com um sensor de força objetivando a captação de força exercida na simulação de uma massagem cardíaca. Para aplicação médica de simulação foi escolhida o procedimento médico de reanimação, também definida como ressuscitação, é um conjunto de manobras clínicas realizadas na tentativa de reanimar uma pessoa vítima de parada cardíaca e/ou respiratória (TERCIER, 2004). Na década de 1960 foi reconhecida a importância do conceito de reanimação, ressaltado por Kouwenhoven, Jude e Knickerbocker, que obtiveram sucesso utilizando uma combinação de compressões cardíacas, desfibrilação, respirações de resgate e drogas cardiotônicas. Como resultado, apresentamos a proposta de criação de um simulador utilizando tecnologias acessíveis e de baixo custo para capacitação dos profissionais da saúde, tendo em vista que cada vez mais os cursos de capacitação na área da saúde são caríssimos e os disponibilizados pelos órgãos públicos não dispõe de vagas para todos. Neste contexto, a necessidade de processos de capacitações na formação em saúde é crucial, principalmente por meio de ambientes de simulação. Também podemos destacar que a utilização de sensores robóticos, no desenvolvimento do ambiente de RV para simulação, proposto neste estudo, para ambientes de treinamento em que ensaios e erros não são admitidos (BARILLI, 2012), traz inúmeras vantagens as quais melhoram e facilitam a compreensão de conceitos teóricos, uma vez que há exigência de um nível de precisão mínimas. Os sensores robóticos utilizados trazem vantagens operacionais e econômicas ao simulador, pois são de baixo custo. No ponto de vista econômico e operacional favorece a realização de treinamentos nos ambientes de estudo e/ou trabalho, dispensando assim o consequente deslocamento de equipes médicas e os gastos a ele relacionado. Diante disto, podemos concluir que o simulador baseado em realidade virtual proposto, pode ser utilizado no processo de treinamento de profissionais da saúde na área de reanimação com custo baixo, tendo em vista a utilização de sensores robóticos como substitutos dos dispositivos hápticos e da modelagens 3D, que se utilizou do software livre Blender para diagramação dos objetos do simulador, no qual basicamente foi usado um algoritmo que simula vários pontos de iluminação e os caminhos que a luz percorre gerando assim um barateamento no processo de construção do simulador. Assim, concluir-se que o simulador proposto geram ambientes livres de risco para o processo de treinamento dos profissionais da saúde, visto que os procedimentos podem ser refeitos várias vezes sem prejuízo .

Palavras-chave: Realidade Virtual. Capacitação. Simulação. Sensores Robóticos. Modelagem 3D.



REFERÊNCIAS

BARILLI, Elomar Castilho. **A realidade virtual na área e na formação profissional em saúde.** In: CAETANO, Karen Cardoso; MALAGUTTI, William (Org.). *Informática em Saúde: uma perspectiva multiprofissional dos usos e possibilidades.* São Caetano, SP: Yendis Editora, 2012. p. 61-84.

CYRILLO, Fabio Navarro; TORRIANI-PASIN, Camila; OLIVEIRA, Laís Cardoso de. **A utilização da realidade virtual como recurso na reabilitação.** In: CAETANO, Karen Cardoso; MALAGUTTI, William (Org.). *Informática em Saúde: uma perspectiva multiprofissional dos usos e possibilidades.* São Caetano, SP: Yendis Editora, 2012. p. 187-212.

RODRIGUES FILHO, Gilson Celso. **Robótica na graduação: um braço robótico aplicado ao processo ensino-aprendizagem do curso de Ciências da Computação.** 2018. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciência da Computação) - Faculdade Internacional da Paraíba, João Pessoa/Pb.