



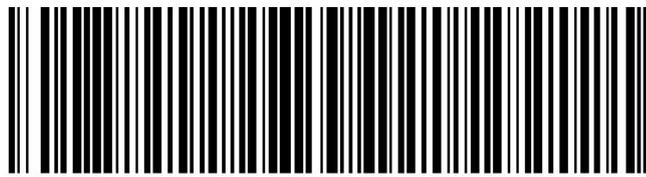
Rosilene Félix Mamedes  
Maria de Fátima Almeida  
Veridiana Xavier Dantas  
Hermano de França Rodrigues

# LINGUAGEM, ENSINO E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Vol. 2

EDITORA  
SAL DA TERRA

**ISBN: 978-65-5886-235-2**



978-65-5886-235-2

Mamedes, Rosilene Felix.

Linguagem, Ensino e Práticas Interdisciplinares -  
Volume 2 / Rosilene Félix Mamedes, Veridiana Xavier  
Dantas, Maria de Fátima Almeida, Hermano de França  
Rodrigues (Organizadores) – João Pessoa: Sal da Terra,  
2023.

Livro digital

ISBN: 978-65-5886-235-2

## **CONSELHO EDITORIAL**

**Dra. Rosilene Félix Mamedes**

**Dr. Hermano Rodrigues de França**

**Dra. Maria De Fátima Almeida**

**Dra. Veridiana Xavier Dantas**

**Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro**

**Ma. Greiciane Pereira Mendonça Frazão**

## **ARTE E DIAGRAMAÇÃO**

**Samuel Nascimento Lima**

**Michele Teixeira de Pontes**

## PREFÁCIO

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

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

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

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

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

## SUMÁRIO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO .....	6
Ana Paula Pereira de Araújo Roque; Edilene Araújo Firminio da Silva; Aldenice Auxiliadora de Oliveira	
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DISCURSO POLÍTICO BOLSONARISTA	18
Laudiana Andriola de Aquino	
ANÁLISE DA OBRA O TAPETE VOADOR: ênfase no discurso literário .....	25
Laudiana Andriola de Aquino	
METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	37
Maria Olímpia Ferreira Bandeira da Silva; Déborah Ribeiro Galvão; Maria José Ferreira Bandeira da Silva	
COMO AGIR? INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS .....	47
Déborah Ribeiro Galvão; Aldenice Auxiliadora de Oliveira; Petrucia Kelly Oliveira Sousa	
ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS: UM ESTUDO ACERCA DA TRAJETÓRIA E DESAFIO NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR.....	55
Darkson Saraiva Moura Bezerra; Maria Zilda Medeiros da Silva; Adilma Gomes da Silva Machado; Ismênia Tácita Menezes de Lima	
A LUDICIDADE COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	69
Cristina Pessoa Cândido Ferreira; Margarida Denise Silva Coelho Ribeiro; Edna Lima de Souza Silva	
O CONFLITO, UMA EXPRESSÃO SUBJETIVA NA OBRA; A CARTEIRA DE MACHADO DE ASSIS .....	78
Sérgio Henrique Vieira de Oliveira; Hermano de França Rodrigues; Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva; Sheylene Tathiana Lages da Silva	
A INFÂNCIA UM LUGAR DE NOSTALGIA - UMA RELEITURA DA OBRA DE CLARICE LISPECTOR RESTO DE CARNAVAL .....	88
Sérgio Henrique Vieira de Oliveira; Hermano de França Rodrigues; Sheylene Tathiana Lages da Silva; Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva	
FORMAÇÃO DOCENTE: TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	98
Nadja dos Santos Araújo; Veridiana Xavier Dantas; Jean Brito da Silva; Joeliton Francisco Sousa de Paulo; Rosilene Felix Mamedes	
ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	109
Joeliton Francisco Sousa de Paulo; Nadja dos Santos Araújo; Rosilene Felix Mamedes	

## **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO**

Ana Paula Pereira de Araújo Roque

Edilene Araújo Firminio da Silva

Aldenice Auxiliadora de Oliveira

### **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo principal, analisar as políticas públicas de educação para pessoas com deficiência em uma escola pública do município de João Pessoa/PB. Propõe-se suscitar a reflexão sobre as possibilidades da inclusão educacional de crianças com necessidades especiais a partir da direção assumida pelas atuais políticas públicas. Dentre os objetivos específicos busca-se correlacionar os documentos legais e a efetivação dessas políticas públicas para inclusão de crianças com deficiência em contextos de ensino regular; investigar o grau de informação/capacitação dos professores que recebem essas crianças. A escolha dessa escola se fez, sobretudo, porque é pública/gratuita, tem matrícula e frequência de alunos com deficiência. As informações foram obtidas a partir da observação direta e da aplicação de um questionário com os professores e demais técnicos da escola. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica juntamente com um estudo de caso em que foram consultadas produções de autores como MAZZOTTA (2005); CARVALHO (2004); JANUZZI (2004); MITTLER (2003); MANTOAN (2004). A partir desta experiência, o que se confirma é a dura constatação de que prevalece o abismo entre leis generosas e sua falta de aplicação, os poucos avanços efetivos deram-se por pressão da sociedade civil. Quanto à educação e a inclusão escolar de crianças com deficiência faz-se necessário e urgente torná-la realidade no âmbito das propostas de ações educativas respaldadas em políticas públicas consistentes.

**Palavras-chave:** Políticas públicas; educação; inclusão escolar.

### **1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho tem como objetivo principal, analisar as políticas públicas de educação para pessoas com deficiência em uma escola pública do município de João Pessoa/PB. Propõe-se suscitar a reflexão sobre as possibilidades da inclusão educacional de crianças com necessidades especiais a partir da direção assumida pelas atuais políticas públicas. Dentre os

objetivos específicos busca-se correlacionar os documentos legais e a efetivação dessas políticas públicas para inclusão de crianças com deficiência em contextos de ensino regular; investigar o grau de informação/capacitação dos professores que recebem essas crianças.

Outro aspecto que consideramos de extrema centralidade na discussão sobre a inclusão das crianças com deficiência diz respeito à questão do atendimento às necessidades especiais destas crianças no contexto das Necessidades Básicas de Aprendizagem que designam os "conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo" (Declaração de Jomtien, 1990, Glossário). Este estudo em sua essência traz embutido a defesa dos direitos dos alunos com deficiência, demandantes de serviços educacionais especializados, por isso analisou-se também a oferta de tecnologia assistiva para alunos com deficiência da referida Escola integrante da rede regular de ensino fundamental, pública, do município de João Pessoa. A escolha dessa escola se fez, sobretudo, porque é pública/gratuita, tem matrícula e frequência de alunos com deficiência. As informações foram obtidas a partir da observação direta e da aplicação de um questionário com os professores e demais técnicos dessa escola.

Falar sobre políticas públicas de educação inclusiva pode parecer, no mínimo, repetitivo, pois, historicamente o processo de democratização da educação tem garantido a universalização do acesso à educação. No entanto, é necessário esclarecer que a consolidação efetiva desse acesso perpassa, não só, por políticas públicas consistentes que atendam as demandas dos diversos públicos, mas também pela vontade política de nossos executores em tratar com dignidade e respeito o público-alvo que precisa do apoio dessas políticas.

Pires (2006) destaca no Panorama da educação inclusiva, a relevância de uma postura crítica frente ao processo de inclusão, não só porque foi pensado para uma parcela dos nossos excluídos sociais, mas para um grupo cujas necessidades estão associadas a uma deficiência, fato que exige compromissos e responsabilidades no mínimo proporcionais à sua abrangência.

A partir da Constituição Federal e do conjunto de leis que se sucederam nas duas últimas décadas e da revolução tecnológica, esse cenário passou por uma expressiva transformação com ênfase no protagonismo das pessoas com deficiência numa perspectiva de sujeitos de direito e não mais de objeto do assistencialismo e da filantropia. Entretanto, os dispositivos legais e os avanços tecnológicos da atualidade por si só não asseguram o protagonismo e o "empoderamento" destas pessoas. É necessário que se desenvolvam ações afirmativas e políticas públicas que concretizem seus direitos por meio de investimentos, projetos e outras iniciativas de forma articulada e consistente. Não se trata mais de darmos um retoque à nossa legislação como se devêssemos tão somente maquiagem e disfarçar as lacunas e as imperfeições

em torno dos referidos direitos. As políticas públicas são construídas pelas demandas sociais e políticas, não é resultado do acaso, possuem uma intencionalidade. Sendo assim, a inclusão escolar está assegurada por inúmeros instrumentos legais, mas ainda não se efetivam ações políticas capazes de sustentá-la.

Por uma questão didática, tomaremos como ponto de partida para tecer algumas considerações sobre as políticas públicas de educação inclusiva para pessoas com deficiência, a trajetória histórica e social na qual esta questão está inserida.

Neste sentido, realizou-se uma pesquisa bibliográfica juntamente com um estudo de caso em que foram consultadas produções de autores como MAZZOTTA (2005); CARVALHO (2004); JANUZZI (2004); MITTLER (2003); MANTOAN (2004); entre outros. Utilizou-se o discurso do sujeito coletivo que aplicado a esta temática revela uma experiência de uma escola da rede municipal de ensino de João Pessoa que tem alunos com deficiência.

Prosseguiremos colocando em destaque reflexões acerca da educação inclusiva no Brasil, quando se analisa o documento que trata da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva; a Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBN nº 9.394/96) e outros dispositivos legais que norteiam o desenvolvimento de políticas públicas de educação inclusiva para pessoas com deficiência. Remetendo-nos, novamente, à problemática da educação inclusiva e acrescentando a dificuldade em estabelecer uma ação pedagógica de qualidade, coerente com o momento vivido pela criança, a situação apresenta-se quase dramática e merecedora de questionamentos. É importante salientar nossa atenção para o tratamento dado à criança com necessidades especiais no ensino regular ressaltando a lógica excludente que têm imperado no nosso sistema de ensino regular.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

O estudo, aqui retratado, foi feito em uma escola da rede Municipal de Ensino, de João Pessoa. A escolha dessa escola se fez, sobretudo, porque a escola tem matrícula e frequência de alunos com deficiência.

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica juntamente com um estudo de caso em que foram consultadas produções de autores como MAZZOTTA (2005); CARVALHO (2004); JANUZZI (2004); MITTLER (2003); OMOTE (2004), MANTOAN (2004), entre outros. Utilizou-se o discurso do sujeito coletivo que aplicado a esta temática revela uma experiência de uma escola da rede municipal de ensino de João Pessoa que tem alunos com deficiência. A coleta das informações desenvolveu-se a partir da observação direta e da aplicação de um

questionário direcionado para os profissionais que atuam na escola (professores, gestores, especialistas e secretário escolar). O questionário foi aplicado apenas com os professores do fundamental I.

Por uma questão ética, a instituição objeto da investigação realizada, passa a ser denominada de escola “Z”. Essa oferta ensino fundamental, funcionando em três turnos e recebendo cerca de 810 alunos distribuídos em 37 turmas, 16 destinadas as cinco primeiras séries do ensino fundamental, estão matriculados 12 alunos com deficiência; possui 4 gestoras, 1 secretário escolar, 16 professores do fundamental I.

## 2.1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E MARCOS LEGAIS

Os primórdios da educação especial estão situados no final do século XVIII, época marcada pela rejeição do indivíduo com deficiência, tendo o infanticídio como uma prática normal. Porém, no início do século XIX, inicia-se o período da institucionalização especializada para o atendimento de pessoas com deficiência. É a partir desse momento, que se considera o surgimento da educação especial e ressalta-se a predominância do atendimento clínico terapêutico, onde se priorizava um caráter assistencialista na prestação de serviços educacionais ocorrendo fora dos povoados. Sendo assim, a consciência coletiva passa a se tranquilizar, pois, essa fase marcada pela segregação institucional passa a garantir o cuidado e a assistência de quem necessitava.

## 2.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Em relação à educação especial no Brasil, apesar do pouco investimento e do descaso político, ela foi ganhando seu espaço de forma lenta, por meio da criação de inúmeras instituições. Essas instituições eram de caráter assistencialista e cumpriam apenas sua função de auxílio aos desvalidos.

Desde o século XVI a história da educação especial no Brasil vem sendo traçada por modelos clínicos. Médicos e pedagogos daquela época já começavam a acreditar na possibilidade de educar os indivíduos considerados ineducáveis. Entretanto, naquele momento, o cuidado era meramente assistencialista institucionalizado, por meio de asilos e manicômios.

Segundo Mazzota (1996) historicamente a oferta de serviços educacionais para pessoas com deficiência evidenciam-se prioritariamente na atuação de setores da sociedade civil, tais como entidades filantrópicas, religiosas e as ONGs (Organizações não Governamentais). Tal

constatação, revela a inexistência de políticas públicas educacionais voltadas para o atendimento destas pessoas.

A partir da segunda metade do século XX JANNUZZI evidencia como marco da institucionalização do atendimento a pessoa com deficiência no Brasil, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-mudos, na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com a autora (2004, p. 158), tais iniciativas estavam ligadas ao interesse e a sensibilidade de famílias abastadas ligadas ao Imperador. Neste período, segundo Mazzota (2005) foram criados, também, outros Institutos de cegos em alguns estados brasileiros como Bahia, Pernambuco, Paraíba, Ceará, Paraná, São Paulo.

Portanto, justifica-se a necessidade de repensar políticas historicamente determinadas por vieses de exclusão e jogos de interesses que contemplam apenas minorias. No entanto, devido a diversos conflitos, de cunho político, social, moral e econômico, estes institutos começaram a sofrer um processo de deterioração.

Em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, junto ao Ministério da Educação. No final da década de 70 são implantados os primeiros cursos de formação de professores na área da Educação Especial e em 1985 criado pelo governo federal um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações conjuntas na questão dos portadores de deficiência. Em 1986 é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica assume a responsabilidade na implementação da política de educação especial.

Em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que produziu a Declaração de Salamanca, tida como o mais importante marco mundial da difusão da filosofia de educação inclusiva (CARVALHO, 2004).

### 2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS LEIS

A Constituição de 1988 já definia no art. 208 como dever do Estado “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente, na rede regular de ensino [...]”, No entanto em 1989, foi necessário editar a Lei nº 7.853/89 que dispunha no art. 8º, punição com reclusão e multa para quem” recusar suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado por motivos derivados da deficiência que porta”.

De acordo com o documento da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, no Brasil o atendimento às pessoas com deficiência teve início com a época do império com a criação do Imperial Instituto dos meninos cegos, em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant); e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857 (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos). No século XX é fundado o Instituto Pestalozzi, 1926, para atendimento as pessoas com deficiência mental. Em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

No ano de 1961, o atendimento educacional as pessoas com deficiência é assegurado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61 na qual rege o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Em 1996 foi editada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96 no Cap.V, art. 58, preconiza, que a educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”. E no art. 59, que os sistemas de ensino devem assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”.

Em termos de atuação do Estado, a política para a educação especial, iniciadas por volta de 1854, vem sendo marcadas por medidas pontuais, fragmentadas que denotam descaso para com essa modalidade de ensino.

A Declaração de Salamanca (1994) apresenta uma estrutura de ação em Educação Especial que define as linhas de ação a serem desenvolvidas com uma evidente ênfase à importância da Educação no processo de inclusão. A Declaração ressalta que o sucesso da escola inclusiva se relaciona com a identificação precoce, avaliação e estimulação de pré-escolares com deficiência, devendo os programas de Educação e escolarização respaldar-se na combinação de atividades escolares e atividades de saúde. Porém, ao enfatizar a questão da importância da existência de um sistema de escolarização adequado, a referida Declaração enfatiza que os programas de Educação devem estabelecer parcerias com a saúde e o serviço social, pois possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança, delegando às instituições de Educação Infantil a responsabilidade de promover o desenvolvimento infantil e preparar a criança para a escolarização.

### **3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTENÇÃO E REALIDADE**

### 3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL

É classificada como uma modalidade de ensino que está organizada para atender exclusivamente alunos identificados com deficiência mental, física, visual e múltipla ou com altas habilidades (superdotação).

CAMPBELL, (2009) sinaliza que no passado o atendimento as necessidades educacionais das pessoas com deficiência organizavam-se para a reabilitação dessas pessoas. As atenções recaiam mais em patologias do que na educação propriamente dita, haja vista ser um atendimento prioritariamente clínico/terapêutico.

Neste sentido era evidente a preocupação em preparar, “moldar” a pessoa com deficiência aos padrões de normalidade para em seguida integrá-lo ao ensino regular. Aquele que não conseguia atingir os níveis exigidos permanecia toda vida escolar em classe especial. Atualmente a escola busca operar na dinâmica do paradigma da inclusão.

A LDBN 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 58 traz o seguinte entendimento da educação especial: modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino; determina ainda que a oferta de serviços de apoio especializado deve ocorrer sempre que necessário, para atender as peculiaridades de educandos com necessidades especiais.

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) estabelece que a educação especial é uma modalidade que não substitui a escolarização, devendo ser oferecida no contraturno como complementação do trabalho desenvolvido na sala regular, garantindo ao educando acesso à educação regular em ambiente escolar não segregado.

### 3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em síntese, esse paradigma preconiza a abertura da escola, com e a partir da diversidade. MITTLER (2003) relata que, para se alcançar tal objetivo, faz-se necessário o envolvimento radical da política e da prática, pois a inclusão engloba processos de reforma e de reestruturação das escolas como um todo. Deve haver uma mudança sistemática de paradigmas e práticas que garantam o atendimento a diversidade humana. MANTOAN (2004) entende que “Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe considerações que nos remetem à ética, à justiça e ao direito de todos de acesso ao saber e a informação”. (...) (p. 81). Assim, o esforço efetivo e coletivo no sentido de romper barreiras de diversas ordens refletirá numa educação

verdadeiramente inclusiva. “O direito de todos à educação inclusiva é, sem dúvida, uma tarefa difícil, mas exequível”. CARVALHO (2004, p.94)

No cenário atual uma nova ética se impõe, conferindo a todos igualdade de valor, igualdade de direitos – particularmente os de equidade – e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, socioeconômicas, de gênero, de classes ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas (CARVALHO, 2004, p.34).

Para a autora, a igualdade diz respeito aos direitos humanos a não as características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferentes que por direito devem ser atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais. Estas fazem jus à equiparação de oportunidades de acesso, ingresso e permanência, com êxito na escola.

#### **4 ESTUDO DE CASO: INVESTIGANDO AS LIMITAÇÕES**

Quando um aluno com deficiência é recebido no ambiente escolar com barreiras econômicas, físicas e sensoriais que o impedem, por exemplo, de ir até a sala de aula, ou de fazer a leitura de um texto, ou de ter acesso a outros espaços que são comuns a todos como: sala de vídeo, laboratório de informática, auditório, instala-se um poderoso fator de exclusão social, não havendo inclusão de fato, apesar da boa vontade de alguns professores.

Neste sentido, depreendemos que é preciso que a escola melhore sua infraestrutura, através dos cuidados em relação ao entorno, à estrutura física da escola e, principalmente, aos recursos e serviços de tecnologia assistiva aptos a recebê-los sem restrições num ambiente atento às diferenças. Neste sentido, a discussão em torno de políticas educacionais inclusivas, apesar de ser norteadora e dominante na educação especial, requer adaptações, aprimoramentos e constantes avaliações institucionais dos processos. Conforme Carvalho, (2004)

Para remover barreiras há que identificá-las, examinando os fatores a elas ligados [...] As barreiras para a aprendizagem e para a participação [social] dizem respeito à construção de conhecimentos, bem como às interações dos aprendizes entre si, com seus educadores, familiares e com os objetos do conhecimento e da cultura. (P. 72)

O que se verificou na realidade investigada é que em termos de acessibilidade física, a escola “Z” ainda não possui rampas, bem como banheiros adequados, as portas de acesso aos ambientes são impróprias para locomoção de alunos e pessoas com deficiência que porventura frequentem a escola. Alguns professores que recebem alunos com deficiência se autoavaliam despreparados para trabalhar com esse público. Neste sentido, as falas dos depoentes ilustram essa realidade:

“Quando planejo alguma atividade na sala de vídeo ou no laboratório de informática me deparo com uma situação complicada, ou desisto da atividade ou minha aluna que usa cadeira de rodas não participará isso por que a sala de vídeo e o laboratório ficam no primeiro andar da escola e o único acesso é pelas escadas!”

“O discurso é lindo, mas a prática mostra que a inclusão é difícil! Por que não tem condições de realmente fazer um trabalho legal numa sala com trinta alunos que estão se alfabetizando e tem aqueles que precisam de uma ajuda diferenciada é o caso de ( ... ) que é altista! (...) Sinto-me angustiada com essa situação!”

Nos depoimentos transparece a necessidade de cada vez mais se investir na formação não só pedagógica dos professores, mas também política, para que possam ser conhecedores da legislação que garante os direitos e o apoio necessário a educação das pessoas com deficiência.

Foi constatado a partir da aplicação do questionário que dos 16 (dezesesseis) professores questionados apenas 1 (um) participou de algum curso ou capacitação direcionado para educação de pessoas com deficiência, os demais mesmo tendo esses alunos em sala de aula não recebem ainda nenhum apoio neste sentido.

Outra constatação refere-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve ser oferecido para alunos com deficiência no contraturno de preferência dentro da escola; dos 12 (doze) alunos com deficiência matriculados e frequentando a escola apenas 2 (dois) são atendidos no AEE que funciona em uma antiga instituição de educação especial localizada em outro bairro distante.

A partir dessas constatações, justifica-se conhecer a realidade do processo de inclusão, pois através do conhecimento do real é possível intervir e contribuir para a construção de uma nova realidade.

A escolarização de pessoas com deficiência que legitimamente deve acontecer na rede regular de ensino precisa urgentemente organizar-se para atender a todos de forma digna, a inclusão não diz respeito apenas ao acesso ao espaço físico escolar e sim a oportunidades adequadas de aprendizagem e apropriação do conhecimento.

#### 4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS

Uma possível explicação para as disparidades educacionais encontradas na população com deficiência deve-se à precariedade do atendimento a essas pessoas desde as primeiras fases da educação, além da falta de informação dos pais ou responsáveis quanto aos direitos assegurados por lei; a precariedade ou ausência de capacitação dos diretores, professores e demais funcionários das escolas, o que reflete, por conseguinte, no fato de que as políticas públicas de inclusão nas escolas costumam atacar as consequências e não as causas.

Talvez uma possibilidade para a real inclusão seja considerar que o atendimento educacional adequado para todos, demanda a provisão, manutenção e disponibilidade de recursos, serviços, materiais e equipamentos que possibilitem o acesso ao conhecimento, à informação, à comunicação e às tecnologias disponíveis. Neste sentido, a formação dos professores, o investimento tecnológico, a criação de ambientes acessíveis, a remoção de barreiras físicas e atitudinais na perspectiva de uma educação de qualidade para todos são primordiais.

Neste contexto, devemos estar atentos para não perpetuarmos, certas práticas geradas sob o paradigma da integração social, tais como: criação de subsistemas separados para pessoas com deficiência (escolas especiais, classes especiais) como também, repensar práticas de inclusão que apenas se configuram como a inserção física do aluno com deficiência na sala regular. A outra hipótese poderia estar diretamente relacionada à ausência de estratégias e investimentos públicos que visem à oferta de tecnologia assistiva, porquanto não somente a acessibilidade ao espaço físico da escola como também a acessibilidade às comunicações bem como as condições didático-pedagógico-tecnológicas oferecidas pela escola que no estudo em questão ainda não dispõe de sala de recursos mesmo recebendo um considerável número de alunos que necessitam de atendimento educacional especializado tais fatores podem igualmente influenciar decisivamente no desempenho escolar dos alunos com deficiência.

Entretanto, para atender as necessidades, dentre outros recursos educacionais, é indispensável promover a eliminação de barreiras arquitetônicas; preparo e competência profissional dos educadores. Tal intento torna-se inviabilizado sem o compromisso público na consolidação de uma educação de qualidade e para a diversidade.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir desta experiência, o que se confirma é a dura constatação de que prevalece o abismo entre leis generosas e sua falta de aplicação, os poucos avanços efetivos deram-se por pressão da sociedade civil. Quanto a educação e a inclusão escolar de crianças com deficiência faz-se necessário e urgente torná-las realidade no âmbito das propostas de ações educativas respaldadas em políticas públicas consistentes.

Neste estudo, observou-se a necessidade de mais subsídios políticos para oferecer condições adequadas de ensino aos alunos com deficiência, dentre eles destacam-se a capacitação e formação de professores nas inúmeras demandas da área da deficiência,

especialmente aquelas relacionadas às necessidades específicas de cada aluno em relação à oferta de tecnologia assistiva e de acessibilidade arquitetônica.

## REFERÊNCIAS

**Declaração de Jomtien** (Tailândia). 09 de Março de 1990. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Glossário.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Declaração Mundial de Educação Para Todos e Plano de Ação Mundial para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília/DF: UNICEF, 1991.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília/DF: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília/DF: 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF: 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Editora Saraiva, 1998.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wark, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 3ª ed. 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004. *Desenvolvimento psicológico e Educação – Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Vol.3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva**. In: *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis: Vozes, 2004, p 79-94.

MITTLER, Petter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**; trad Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## APÊNDICE

### Questionário

1) Quantos alunos com deficiência sua escola atende? \_\_\_\_\_

Não soube responder NSR

2) Qual o total de alunos? \_\_\_\_\_

Não soube responder – NSR

3) Quantos frequentam a sala multimeios (sala de recursos) ? \_\_\_\_\_

Não soube responder – NSR

Na própria escola?  Sim  Não

4) Na sua opinião, o que poderia ser disponibilizado, modificado ou adaptado, mas ainda não o é no sentido de facilitar o acesso dos alunos com deficiência ao conhecimento?

---



---



---

5) Qual sua formação?

---



---

6) Realizou alguma especialização?

Sim  Não  Qual(is)? \_\_\_\_\_

7) Participa de cursos ou capacitações regularmente, visando sua integração numa escola inclusiva? Especialização?

Sim  Não  Pouco

8) Tem experiência de ensino-aprendizagem com pessoas com deficiência?

Sim  Não  Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

9) Recebe orientação e capacitação para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais?

Sim  Não

Atualmente sim  Atualmente não

## A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DISCURSO POLÍTICO BOLSONARISTA

Laudiana Andriola de Aquino<sup>1</sup>

### RESUMO

A educação em direitos humanos tem sido marcada por conflitos de cunho político, onde o cidadão transgride as normas diante de suas ações e discurso conservador para se relacionar com o próximo, e com isso, descartar os instrumentos que controlam e regulamentam a vida social, como regras, valores e princípios. O objetivo do estudo é analisar a educação em direitos humanos diante do discurso político conservador desfavorável ao indivíduo. A metodologia empregada trata de uma pesquisa bibliográfica e documental realizada em bancos de dados nacionais e pelo site de busca do Google Acadêmico. Os resultados demonstram que a educação em direitos humanos sofreu impactos negativos durante o governo de ex-presidente Jair Bolsonaro, acentuando-se pela negação aos direitos humanos. Portanto, foi possível perceber que as normas dos direitos humanos não foram respeitadas no mandato político da direita, o conservadorismo foi tão dominante que preconizou o preconceito de gênero, raça, religião, realidade que contrariou a declaração universal dos direitos humanos que considera a liberdade e igualdade de todos na sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Educação em direitos humanos; discurso político conservador; direitos humanos; aversão as normas dos direitos humanos.

### 1 INTRODUÇÃO

É importante enfatizar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 assume em seu texto que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e

---

<sup>1</sup> Pesquisadora na área de Linguagem, Ciência Jurídicas, Ciências das Religiões. Literatura e Sagrado. E-mail: laudianaandriola2024@gmail.com

direitos”, isto significa que todo ser humano tem direito pelo simples fato de serem da espécie humana, sendo perceptível ainda que tais direitos devem ser protegidos pela lei, considerando um ideal comum a ser atingido por todos os povos e nações.

Deste modo, cabe discutir que a Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) delimita com bastante precisão que os direitos humanos em sua íntegra são direitos inerentes ao homem, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição, de modo que estes possuem diversas características, incluindo uma classe variável, pois não são imutáveis, e podem variar conforme a época histórica e civilização (BOBBIO, 2010).

A respeito da matéria, aponta-se que em Direitos Fundamentais, os direitos humanos são relativos, pois varia no tempo e no espaço, essa condição depende muito da influência dos princípios morais dominantes nas comunidades, destacando-se outra característica levantada que diz respeito ao fato de que a classe de direitos humanos é heterogênea, visto que os direitos possuem pretensões diversas entre si (MARTINS, 2012).

Nessa perspectiva, a educação em direitos humanos tem sido marcada por conflitos de cunho político, onde o indivíduo muitas vezes transgredir as normas diante de suas ações e discurso impróprio para se relacionar com o próximo, e com isso, descarta os instrumentos que controlam e regulamentam a vida social, como regras, valores e princípios, sendo relevante salientar que ao falar em direitos humanos, tal postura implica, obrigatoriamente, admitir a sua universalidade, uma vez que eles são instruídos por uma concepção de dignidade inerente a todos os seres humanos (Sarmiento, 2016).

É preciso atentar que a sociedade brasileira, passou por problemas diante da efervescência dos movimentos extremistas da direita, caracterizado ainda como conservadores, onde o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro em seu discurso político carregava uma vantagem em relação a classe média e com isso restringindo direitos inerentes aos menos favorecidos, que não se enquadravam na elite, para justificar tal situação o sociólogo e pesquisador brasileiro Jessé de Souza aponta em sua obra “A Elite do Atraso” o descaso da escavidão à Lava Jato (2014), que resguarda as classes sociais, além de bens e salários, disputam prestígio, reconhecimento e legitimação para o seu modo de vida.

Diante do exposto, o problema da pesquisa é: de que forma a educação em direitos humanos foi impactada no governo de ex-presidente Jair Bolsonaro?

Para tanto, tem-se como objetivo proposto analisar a educação em direitos humanos diante do discurso político conservador desfavorável ao indivíduo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONTRADIÇÃO À BASE ÉTICA DA VIDA EM SOCIEDADE

Muito se discute que os direitos humanos são normas que formam a base ética da vida social, sendo justificado que é pelo grau de sua vigência na consciência coletiva que se pode aferir o caráter de uma civilização, assim sendo, para se reconhecer a vigência efetiva dos direitos humanos no meio social é preciso distinguir entre direitos humanos e direitos fundamentais (PIOVESAN, 1998).

Acerca do assunto, Comparato (2010) esclarece que os direitos fundamentais são os direitos humanos reconhecidos como tais pelas autoridades às quais se atribui o poder político de editar normas, tanto no interior dos Estados quanto no plano internacional; são os direitos humanos positivados nas Constituições, nas leis, nos tratados internacionais.

De acordo com Martins Neto (2012) para melhor entender essa expressão, aponta-se que na locução direitos fundamentais, o primeiro termo – direitos – significa um direito subjetivo, isto é, algo que pertence à alguém, o referido autor ainda, assegura que no segundo termo – fundamentais -demonstra que esses direitos possuem uma qualidade especial, a fundamentalidade, tendo em vista que esses direitos são protegidos pela Constituição, sendo imunes à abolição, deformação ou atentados de qualquer espécie e caracterizados como cláusulas pétreas.

Conforme a Organização das Nações Unidas (ONU):

“Os direitos humanos são os direitos essenciais a todos os seres humanos, par que não haja discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade ou por qualquer outro motivo. Esses direitos podem ser civis ou políticos, como o direito à vida, à igualdade perante a lei e à liberdade de expressão. Podem também ser econômicos, sociais e culturais, como o direito ao trabalho e à educação e coletivos, como o direito ao desenvolvimento”.

Diante da grande relevância dos direitos humanos no contexto da sociedade, vale destacar que em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos, um conjunto de objetivos que visa formar uma base para os direitos humanos em todo o mundo.

Para tanto, a Declaração é composta por precisamente 30 artigos, onde estes descrevem diversos aspectos que garantem os direitos humanos, essa declaração já foi traduzida para mais de 500 idiomas, de modo que merece realce por ser um mecanismo de avaliação da situação interna dos direitos humanos nos 193 países que integram a ONU.

Mesmo diante do amparo legal desses direitos a nível mundial, houve grandes conflitos frente aos direitos humanos e direitos fundamentais, onde a sociedade vislumbrou a educação adotada pelo governo Bolsonaro, uma aversão à base ética da vida em sociedade, em que o mesmo passou a privilegiar grupo de pessoas, a exemplo da elite, que legitima seus privilégios com a facilitação para o empreendedorismo, como se a posse do dinheiro fosse mero detalhe ou consequência inata do bom gosto e estilo de vida, não surpreende que estejam ao lado de governos de direita ou extrema direita como o de Bolsonaro para assegurar seu monopólio do capital econômico (MACHADO, 2019).

Acentua-se que a classe média, chegou a pautar-se na superioridade moral para diferenciar-se da elite e para justificar seus privilégios em relação aos pobres, ou seja, a classe média brasileira simpatiza com o discurso político moralizante do fundamentalismo porque acreditava que tudo que tinha é por mérito e que suas conquistas só foram possíveis pela sua moral impecável (MACHADO, 2019).

De acordo com Machado (2019), a situação vivenciada na sociedade brasileira leva que a elite a legitimar seus privilégios com o empreendedorismo, como se a posse do dinheiro fosse mero detalhe ou consequência inata do bom gosto e estilo de vida, no entanto, não surpreende que estejam ao lado de governos de direita ou extrema direita como o de Bolsonaro para assegurar seu monopólio do capital econômico.

## 2.2 DIREITOS HUMANOS E AVERSÃO NO DISCURSO POLÍTICO DO EX-CHEFE DO PODER EXECUTIVO

É preciso considerar que os direitos humanos, na visão de Douzinas (2009) tem se tornado o princípio de libertação da opressão e da dominação, o grito de guerra dos sem-tetos e dos destituídos, o programa político dos revolucionários e dos dissidentes, sendo que seu apelo na visão do supracitado autor não se limita somente aos desventurados da terra, vai além dessa realidade, o que leva a sociedade a buscar direitos que garantam sua igualdade e liberdade, muitas vezes oprimida pela ideologia política e conservadora.

Nessa perspectiva, ao expor que o Direito é concebido como sendo uma norma das ações humanas na vida social, o pensamento de Aristóteles (1991) é coerente ao apontar que a justiça não deve privilegiar ninguém, deve ser recíproca e considerar o relacionamento humano, visto que a justiça igualitária garante esse direito, tendo em vista que a igualdade é alcançada e ninguém perde seu direito. Essa assertiva nos leva a comungar a ideia de que a luta em prol da

liberdade, da igualdade deve continuar, independente da pretensão do poder político conservador, que oprime o homem e bloqueia sua auto-realização.

Outro ponto relevante ainda é destacado na teoria de Douzinas (2009), ao mencionar que os direitos humanos venceram as batalhas ideológicas da modernidade, pois sua aplicação universal e seu total triunfo parecem ser questão de tempo e ajustes de época, essa teoria reforça que a luta a favor dos direitos humanos tende a perdurar em prol da liberdade do indivíduo quanto a repressão externa.

A aversão no discurso político do ex-chefe de governo do poder executivo quanto aos direitos humanos se manifestou em vários momentos, por essa razão vale destacar que a extrema direita brasileira se via triunfante e proprietária de uma terra desprovida de lei, moral ou mesmo prestígio, aos seus olhos, para justificar essa realidade o conservadorismo no Brasil ganhou uma proporção descontrolada, de modo que em seu papel ideológico, reproduz um modo de vida baseado em valores historicamente preservados por costumes e tradições, um modo de vida mantido por nossas elites, com seu racismo, preconceito de classe e medo do comunismo (BARROCO, 2015).

Outro momento que marcou a sociedade brasileira presente no discurso do ex-presidente do Brasil, tratava da reapropriação do mito da democracia racial, sendo que há uma diferença com relação as formas expostas anteriores para se interpretar essa ideia, percebendo-se em sua pronunciação o trecho “Além da negação do racismo estrutural brasileiro e da consequente ênfase no caráter mestiço da população, chama atenção o reconhecimento da raça como marcador da diferença” (CAMPOS, 2021).

Insta considerar em Gilberto Freyre e nos discursos no período do Estado Novo e da Ditadura Civil-Militar, um fato que nos leva a perceber que o mito da democracia racial era articulado para negar a existência de raças distintas no Brasil que negava a existência do racismo, assim, foi possível perceber no Governo Bolsonaro, ou melhor, em sua fala que a negação do racismo não se dava propriamente pela negação da existência de raças, mas sim pela irmandade entre elas (CAMPOS, 2021).

A partir de um discurso conservador e de ideologia pessoal, muitas situações vivenciadas refletiam a construção de uma identidade nacional pautada na ideia que se fundamenta em uma racionalidade cristã de matriz conservadora, que levava a uma suposta fraternidade racial, que na discussão de Campos (2021) é reconhecido através da existência de fronteiras raciais e da categoria raça como um marcador de diferenças, fundada em uma perspectiva essencialista. Como bem colocado por Campos (2021, p. 369-370)

[...] apologia de um Brasil mestiço e livre de racismo não apenas ocupa um lugar central em nossa história, como também serve de fundamento de uma concepção de nação e de política. [...] A cultura nacional mestiça e “democrática” demandaria Estados autoritários quando ameaçados pelas oligarquias ou facções internas (Estado Novo) ou pelo comunismo bolchevique (Ditadura de 1964). Esse ideário cai como uma luva para as pulsões autoritárias do governo, embora elas ainda não tenham realizado suas ameaças mais radicais.

Embora a aversão aos direitos humanos tenha se manifestado para tentar parar o projeto da universalidade, retoma-se a importância de se pensar que os direitos humanos venceram as batalhas ideológicas da modernidade, pois sua aplicação universal e seu total triunfo parecem ser questão de tempo e ajustes de época, essa teoria reforça que a luta a favor dos direitos humanos tende a perdurar em prol da liberdade do indivíduo quanto a repressão externa (DOUZINAS, 2009).

Enfim, importa registrar que nos dias atuais, a prática de restrição de ação e de ataque aos movimentos sociais e o não favorecimento a uma educação inclusiva e humanizada estão ocorrendo em todo o planeta, de um lado tem-se o conservadorismo político, por outro lado, tem-se a total liberdade política, em fazer que aconteça sua ideologia, que de certo modo produz um fenômeno que vem sendo chamado de “fechamento ou encolhimento do espaço civil” (CERNOV, 2017), “encurtamento do espaço da sociedade civil” (KAPRONCZAY, 2017) e “delimitar espaços para o exercício da liberdade de associação” (LA VEGA, 2017).

Logo, é possível entender que as práticas que envolvem a criminalização dos movimentos sociais, aliadas aos ataques ao pensamento crítico e reflexivo, representam uma forma de negação dos princípios universais, tendo em vista que esse movimento ocorre a respeito daquilo que é demonstrado no artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), ou seja, que todo ser humano tem direito à liberdade, sendo claramente exposto no Art. 9º, que ninguém será arbitrariamente preso ou detido, e ainda, no Art. 13º, tem inscrito que todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados demonstram que a educação em direitos humanos sofreu impactos negativos durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, salientando que seu discurso radical e conservador acentuava de modo severo a restrição ou retirada desses direitos inerentes ao ser humano, onde envolveram questões de gênero, raça e religião.

Portanto, foi possível perceber que as normas dos direitos humanos não foram respeitadas no mandato político da direita, o conservadorismo foi tão dominante que

desencadearam conflitos de várias ordens, firmando o preconceito como forma de exclusão das classes menos favorecidas, realidade que contrariou a declaração universal dos direitos humanos que considera a liberdade e igualdade de todos na sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica**. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1991.

BARROCO, Maria Lúcia S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e serviço social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 124, p. 623-636, 2015.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 212 p.

CAMPOS, L. A. “Um só povo, uma só raça”: a questão racial nos dois primeiros anos de Bolsonaro. In: Avritzer, L., Kerche, F. Marona, M. (orgs). **Governo Bolsonaro - Retrocesso democrático e degradação política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 229-240.

DOUZINAS, Costa. **O fim dos Direitos Humanos**. São Leopoldo: Unissinos, 2009.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

LA VEGA, M. de. “**Restrições sutis à liberdade de associação**”. Revista SUR, v.14 n. 26, 2017. Pp. 189 – 199.

MARTINS NETO, João dos Passos. **Direitos Fundamentais: Conceito, função e tipos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org> Acesso em: 8 jan. 2023.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Max Limonad, 2001.

## ANÁLISE DA OBRA O TAPETE VOADOR: ênfase no discurso literário

Laudiana Andriola de Aquino<sup>2</sup>

### RESUMO

A obra *O tapete voador* é reflexo de uma discussão ampla, visto que o próprio negro é sujeito do discurso literário, tendo na obra a imagem da subjetividade criada e informada por suas próprias experiências, assim sendo, é perceptível que as narrativas e poesias categorizadas por esse tipo de literatura constituem obras escritas por homens negroses e mulheres negras na sociedade brasileira. O objetivo do estudo é apresentar o discurso do texto literário *O tapete voador*, com ênfase na identidade e resistência negra. A metodologia empregada trata de uma pesquisa literária, com ênfase na obra de Cristiane Sobral “*O tapete voador*”. A pesquisa foi realizada nas bases eletrônicas de dados: SCIELO e Google Acadêmico, para isso buscou-se periódicos publicados em língua portuguesa. Portanto, constatou-se que a obra de Cristiane Sobral, em *O tapete voador*, é uma forma de inserir e despertar na sociedade a valorização de vários aspectos constituintes da identidade negra, tendo por base a inserção da mulher negra autora e personagem da vida, geração indispensável no meio literário.

**Palavras-chave:** Literatura negra; identidade e resistência negra; conto *O tapete voador*.

### 1 INTRODUÇÃO

É importante enfatizar que a literatura negra é uma obra literária em que o próprio negro serve de sujeito, assim sendo, as narrativas e poesias categorizadas como esse tipo de literatura constituem obras escritas por homens negroses e mulheres negras na sociedade brasileira, definidos por uma subjetividade que foi criada e informada pelas suas experiências (EVARISTO, 2009).

---

<sup>2</sup> Docente e pesquisadora. Área de concentração: literatura, linguística e metodologia da pesquisa. Especialista em Língua Portuguesa pela UFPB. E-mail: laudianaandriola2024@gmail.com

Faz-se necessário destacar que contar uma história “significa levar as mentes no voo da imaginação e trazê-las de volta ao reino da reflexão”, (Chiziane, 2008, p. 12) e a literatura é o local que nos permite reconsiderar, disputar e propor universos alternativos. Essa definição busca aclarar que a ficção é um artefato cultural que impregna as palavras de intensidade e tensão antes de enviá-las como vaga-lumes para a escuridão de nossa própria existência (DIDI-HUBERMAN, 2011).

Dessa forma, o contexto em análise permite refletir que em um espaço de lampejos de vaga-lumes diante de um mundo que habitamos, mas que efetivamente não nos pertence porque não abriga positivamente nossas singularidades e diferenças, sua potência ficcional engloba inexoravelmente expressões políticas, históricas, linguísticas e econômicas cujas marcas constituem o projeto intelectual de cada autor (OLIVEIRA, 2019).

Faz-se imprescindível reforçar que o Brasil é uma boa ilustração disso, em que esse paradigma de dominação cultural branca se reflete na chamada literatura brasileira oficial ou canônica, que é a literatura que se relaciona com os romances "clássicos" considerados pelos currículos escolares, nos quais só se encontram brancos retratando brancos (PEIXOTO, 2011).

Nesse cenário, torna-se perceptível que a representação da mulher negra na literatura Brasileira é vista por um peso maior de negatividade a essa imagem, assim sendo, a literatura brasileira, desde seu surgimento até o presente, promoveu e institucionalizou uma distinção negativa para as mulheres negras, considerando essa realidade é possível vislumbrar o imaginário do passado da mulher negra como escrava, da procriação do corpo e/ou do corpo como objeto de prazer do senhor ainda parece estar arraigado nas representações literárias da mulher negra (EVARISTO, 2005).

Ademais, vale mencionar que em culturas governadas pelo poder branco, particularmente naquelas que acolheram diásporas africanas trazidas como resultado da imigração forçada do regime do tráfico de escravos, a subjetividade negra compõe esse tipo de literatura (PROENÇA FILHO, 2004). Nesse sentido, a caracterização das mulheres e/ou a retratação equivocada de sua imagem reflete a necessidade de evidenciar e incentivar os caminhos literários traçados por mulheres negras, que “escrevem, publicam e tensionam as interdições de suas vozes” findando aos comentários degradantes sobre sua imagem impostos pela perspectiva do escritor branco e racista (DA SILVA, 2010, p. 20).

Verifica-se, pois, que a literatura é realizada a partir do lugar de fala, das experiências e da visão individual de um grupo social que nasce a partir da reflexão gerada pelos movimentos sociais, como ferramenta para que esses grupos defendam-se da necessidade de ter sua vivência contada e determinada pelos que não fazem parte de seu grupo (RIBEIRO, 2019).

É perceptível que a partir da literatura negra e/ou de autoria negra que essas mulheres estimulam representações e discursos literários antipatriarcais e antidiscriminatórios, buscando apreciar o fato de que pessoas negras ou afrodescendentes possuem um método único de produzir e conceber obras literárias, juntamente com todas as ramificações estéticas e ideológicas que isso acarreta (EVARISTO, 2009).

Nessa perspectiva, vale salientar que o contexto geral que trata acerca de um discurso literário é amplo e nos leva a refletir sobre as formas de uso, assim sendo, Bakhtin (2000) esclarece que o estilo e/ou escolha das palavras, se faz de modo que o diálogo permite ocorrer uma interação entre os sujeitos, isto é, o uso da língua é feito pelo sujeito em uma determinada produção da linguagem, assim, faz-se necessário enfatizar que o estilo não é individual, e para justificar essa afirmação de acordo com a concepção bakhtiniana de linguagem, não se pode conceber nada como totalmente individual, isso significa que a linguagem é immanentemente dialógica.

O objetivo principal do estudo é apresentar o discurso do texto literário “*O tapete voador*”, com ênfase na identidade e resistência negra, à luz de teóricas como Conceição Evaristo, Bell Hooks, Miriam Alves, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzales, dentre outros.

## **2 O CONTEXTO DISCURSIVO DA LITERATURA NEGRA: RAÇA E GÊNERO**

### **2.1 UM OLHAR ACERCA DA IDENTIDADE E RESISTÊNCIA NEGRA**

A princípio é conveniente ressaltar que as representações estereotipadas e inexistentes do discurso dominante sobre os afrodescendentes brasileiros não conseguiram mais se impor a uma comunidade cada vez mais frustrada com os problemas trazidos por essa realidade. Destaca-se que o Movimento Negro Brasileiro surgiu com os objetivos de resgatar acontecimentos históricos; reinterpretar os discursos midiáticos, históricos e culturais; e organizar arquivos que questionassem a uniformidade pretendida das histórias registradas e guardadas pela memória, além de incentivar demonstrações abertas de protesto e crítica, instituição cultural (SOUZA, 2005).

Cuida-se de analisar que, a partir da década de 1970, houve no Brasil uma discussão sobre como chamar a literatura marcada pela criação de um eu enunciativo negro que se identificava com a preservação do patrimônio cultural africano, assim sendo, a frase "literatura negra" foi cunhada neste momento, considerando ainda, que a repressão militar durante a

ditadura teve impacto tanto nos movimentos sociais quanto na literatura brasileira, que incluiu obras escritas por autores afrodescendentes (DUARTE, 2018).

Destarte, alerta-se que o ressurgimento do ativismo negro e a retomada da produção criativa de autores negros, liderados principalmente pelos Cadernos Negros, no final dos anos 1970, coincidiram com a queda da ditadura (DUARTE, 2018). No referido contexto, aborda-se que o lançamento de Cadernos influencia significativamente como um conceito de literatura negra é construído discursivamente. Desde 1978, a série continua a produzir trabalhos que se definem principalmente pela poesia e prosa de protestos contra o racismo, em consonância com a herança militante associada à luta negra (DUARTE, 2014).

Nesse cenário, importa registrar que desde a década de 1980, o número de escritores que se identificam como pertencentes a uma etnia afrodescendente aumentou e eles começam a ocupar espaço no cenário cultural. Isso significa que ao mesmo tempo, as demandas do movimento negro se expandiram e ganharam visibilidade institucional, por essa razão, a discussão acadêmica desses textos se expandiu da mesma maneira, mas não com o mesmo fervor (DUARTE, 2010).

Ressalta-se que durante o século XX, os escritos e/ou autores negros foram quase exclusivamente o foco de pesquisadores estrangeiros, destacando-se o desenvolvimento de novos sujeitos sociais, que afirmam a incorporação de áreas discursivas antes condenadas ao silêncio ou, no máximo, à periferia do cânone cultural hegemônico, tem causado uma revisão teórico-metodológica da historiografia literária brasileira nas últimas décadas (DUARTE, 2010).

Do exposto, assinala-se que como o termo "negro" poderia significar a epidermização do conceito, ou seja, a definição de uma manifestação artística pela cor, da pele dos escritores, os nomes afro-brasileiro e afrodescendente (do inglês afrodescendente) tornam-se mais comumente usados. Afro-brasileiro é a frase politicamente correta para descrever um membro da chamada "raça negra" que nasceu em nossa nação (LIEBIG, 2003, p. 21).

É necessário acentuar que a questão de definir a literatura afro-brasileira e identificar seus autores gerou uma variedade de respostas, envolvendo polêmicas, assim, um grupo representativo de autores afro-brasileiros há muito afirma que há um *corpus* literário distinto na literatura brasileira e, portanto, algumas vozes acadêmicas críticas. Esse *corpus* seria constituído por obras escritas que foram criadas tendo em vista a condição de negros e de negras na sociedade brasileira e marcadas pela subjetividade construída, vivida, vivida. Estudiosos, leitores e até mesmo escritores afrodescendentes contestam a existência de uma literatura afro-brasileira, no entanto (EVARISTO, 2009).

Nessa perspectiva, Duarte (2008) destaca que há cinco características principais na Literatura Negra, sendo estas discutidas na seguinte sequência:

1-Em primeiro lugar, a temática: —o negro é o tema principal da literatura negra, afirma Octavio Ianni, que vê o sujeito afrodescendente não apenas no plano do indivíduo, mas como —universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatural.

2-Em segundo lugar, a autoria. Ou seja, uma escrita proveniente de autor afro-brasileiro, e, neste caso, há que se atentar para a abertura implícita ao sentido da expressão, a fim de abarcar as individualidades muitas vezes fraturadas oriundas do processo miscigenador. Complementando esse segundo elemento, logo se impõe um terceiro, ou seja, o ponto de vista.

3-Com efeito, não basta ser afrodescendente ou simplesmente utilizar-se do tema. É necessária a assunção de uma perspectiva e, mesmo, de uma visão de mundo identificada à história, à cultura, logo a toda problemática inerente à vida desse importante segmento da população. Nas palavras de Zilá Bernd, essa literatura apresenta um sujeito de enunciação que se afirma e se quer negro.

4-Um quarto componente situa-se no âmbito da linguagem, fundado na constituição de uma discursividade específica, marcada pela expressão de ritmos e significados novos e, mesmo, de um vocabulário pertencente às práticas lingüísticas oriundas de África e inseridas no processo transculturador em curso no Brasil. E um quinto componente aponta para a formação de um público leitor afrodescendente como fator de intencionalidade próprio a essa literatura e, portanto, ausente do projeto que nortearia a literatura brasileira em geral. Impõe-se destacar, todavia, que nenhum desses elementos isolados propicia o pertencimento à Literatura Afro-brasileira, mas sim a sua interação. Isoladamente, tanto o tema, como a linguagem e, mesmo, a autoria, o ponto de vista, e até o direcionamento recepional são insuficientes (DUARTE, 2008, p. 12).

Diante do exposto, vislumbra-se que o sujeito negro incorpora elementos como resgatar a história do negro na diáspora escravista, investigar as condenações da violência física e simbólica da escravidão no Brasil e exaltar seus heróis; tradições culturais e/ou religiosas importadas da África e transplantadas, com adaptações, para o Brasil, evidenciando a riqueza de mitos, lendas e todo um imaginário muitas vezes transmitido pela tradição oral (PROENÇA FILHO, 2004).

Para tanto, em sentido estrito, a literatura negra é pensada como obras de literatura criadas por pessoas de cor ou por pessoas que se supõe serem descendentes de pessoas de cor e, como tal, revelam visões de mundo, ideologias e modos de realização que, devido às condições de condicionamento atávico, social e histórico, caracterizam-se por certa especificidade, vinculada a uma clara intenção de singularidade cultural, enfim, ao considerar o sentido *Lato Sensu*, qualquer obra literária criada por qualquer pessoa será considerada negra desde que seja focada em características próprias do negro ou de seus descendentes (PROENÇA FILHO, 2004).

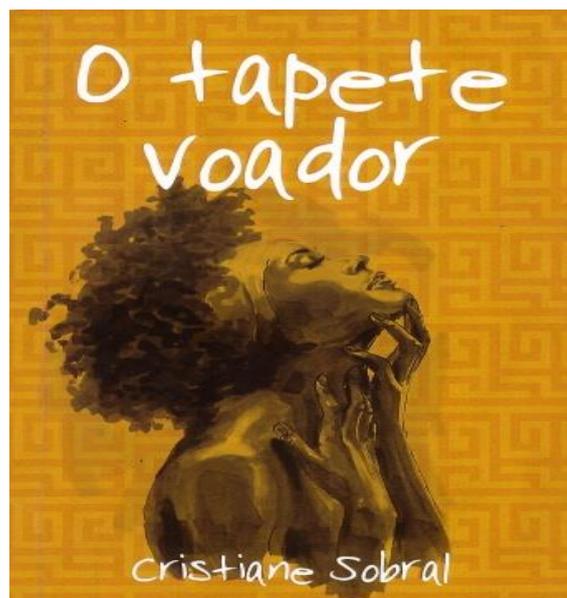
## 2.2 ANÁLISES DOS CONTOS

### 2.2.1 Contos de “O Tapete Voador”

É relevante salientar que a obra *O tapete voador* (2016), da autora Cristiane Sobral, reúne dezenove contos que trazem elementos importantes de análise do universo ficcional, com narrativas que colocam homens negros e mulheres negras como protagonistas de uma história em que sua verdadeira identidade é elevada, sem os rebaixamentos que são comumente encontrados em obras de autores brancos.

Ademais, a imagem que ilustra a capa (Figura 1), composta por uma mulher negra com seu cabelo cacheado e características físicas únicas, representa bem a literatura negra. Tem-se um retrato da personagem que sempre viveu à sombra de todas as histórias, mesmo aquelas nas quais era “protagonista”.

Figura 1 - Capa do livro "*O tapete voador*", Cristiane Sobral.



Fonte: Sobral (2016)

No que diz respeito ao contexto em análise, Dalcastagné (2014) em seu discurso defende que:

Outra dificuldade, que envolve diretamente autores e autoras, é que, além de serem escassos os documentos sobre os negros e sua relação com a cidade, tampouco a tradição literária está disponível como recurso. Nossa poesia, nossos contos e romances não trazem modelos suficientemente ricos que possam servir de inspiração aos escritores – afinal, nunca coube aos negros o papel de protagonistas dessa história.

O discurso defendido no trecho acima permite elucidar que a autora concorda que há uma escassez de negros como protagonistas, conseqüentemente, como representação dos mesmos em capas e ilustrações. Deste modo, a escritora branca Gabrielle Bittelbrun, em seu

livro *Cores e Contornos Questões de Gênero e Raça em Revistas Femininas do Século 21* reflete sobre essa falta de diversidade nas capas de publicações femininas no Brasil (DALCASTAGNÉ, 2014).

Reforça-se que um país que possui mais de 50% da sua população sendo negra, de acordo com os últimos dados do IBGE (2020), possui um índice de 5% das capas com mulheres negras em duas revistas femininas impressas:

Apenas 5% das capas contaram com mulheres negras. Precisamos destacar ainda que as únicas mulheres negras que aparecem nas capas de *Claudia* em 11 anos foram Camila Pitanga e Taís Araújo, que apareceram algumas vezes, e Débora Nascimento, que esteve em uma capa (BITTELBRUN em entrevista PASSOS, 2018).

Do exposto, na afirmação da referida autora, a representatividade negra é mínima em revistas que são consumidas pela população em geral, mas que é feita para uma parcela mínima, mulheres brancas e ricas. Nos livros isso não é diferente, em que os brancos nunca utilizam dessas imagens para representar em suas capas, incluindo o livro supracitado.

Destarte, objetivando expor o contexto do livro “O tapete voador”, faz-se relevante abordar três contos após a leitura dos mesmos, estabelecendo as conexões entre a representação dos personagens e o cenário que os envolve com a importância do estabelecimento da literatura negra dentro do contexto literário brasileiro. É importante destacar que a literatura negra, que fala e é falada por uma pessoa negra constitui um elemento de resistência e inserção, principalmente, das mulheres negras nesse ambiente, valorizando suas lutas e suas verdades.

Nessa perspectiva, dentre vários contos abordados na obra literária, os escolhidos para essa análise foram: “O tapete voador”, “Bife com batata frita” e “Elevador a serviço”. O primeiro relata a história de Bárbara, mulher negra se destaca em uma empresa e é surpreendida com preconceito vindo de alguém que é como ela, um negro, e presidente da empresa na qual a mesma trabalha. No segundo, uma menina negra que perde a mãe e se vê sem rumo frente a sua realidade difícil, realidade essa muito comum com crianças que moram em comunidades esquecidas (como é enfatizada com a alusão ao número de bancos e igrejas). O terceiro trata de um episódio em que uma cantora importante que reside em um condomínio de luxo se depara com uma senhora branca e racista em um elevador e se depara com uma situação que muitos, e repito, muitos brasileiros passam pelo menos uma vez (mas geralmente são muitas vezes) em sua vida.

Para detalhar o primeiro conto, a autora Cristiane Sobral pretendia proteger a identidade das mulheres negras no primeiro conto da coleção. Uma senhora negra que trabalha para uma grande multinacional chamada Bárbara é chamada para uma entrevista com o presidente da

empresa. Ela fica pasma, pois não tinha ideia de que ele poderia ser negro. Bárbara ficou muito feliz ao saber disso, mas logo percebeu que ele havia mudado completamente sua aparência para se parecer com ela e estava tentando causar o mesmo efeito nela. O homem se aproxima de Bárbara enquanto nega com veemência sua identidade negra. No seguinte trecho fica claro o seu posicionamento quanto a essa negação:

[...] Entretanto, há outras coisas que você deve aperfeiçoar. O seu marketing pessoal, por exemplo. Não me leve a mal, mas já temos bons produtos para minimizar acidentes genéticos desagradáveis, como o cabelo do negro. É um dos seus defeitos. Seu cabelo é péssimo. Mas não se aflija com isso, eu posso ajudar. Costumo viajar para o exterior e minha esposa poderá trazer ótimos cosméticos, sem nenhum incômodo. Nem vai ser preciso agradecer. Entenda esse gesto como um investimento nos recursos humanos da empresa. A cor não precisa ser um fardo para os mais desenvolvidos. Vou fazer a minha parte, mas prometa que não vai deixar a sua negritude assim tão evidente. É possível sim, sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente disfarçada. Você só precisa de alguns esclarecimentos... tem um futuro brilhante, alvíssimo, sem dúvida (SOBRAL, 2016, p. 10).

Na concepção de Munanga (1999, p. 94) os africanos e seus descendentes foram submetidos a uma pressão muito intensa da política e da ideologia do branqueamento. Eles foram coagidos a alienar sua identidade e mudar sua aparência e cultura para parecerem brancos. Algumas pessoas optam por se privar devido à falsa crença de que tudo o que é branco e europeu é superior a qualquer outra coisa. Sobre isso, Damascena e Miranda (2018) ainda destacam que:

Portando as modificações nas características físicas, a exemplo das pessoas que buscam seguir um padrão de beleza imposto socialmente, sendo ele o europeu, alisam seus cabelos, utilizam-se de cosméticos para clareamento da pele, se submetem a intervenções cirúrgicas para modificar seus traços africanos que socialmente são animalizados, resultando em um processo de branqueamento estético (DAMASCENA; MIRANDA, 2018, p. 147).

É oportuno registrar que isso fica claro tanto no trecho da fala do presidente que foi colocado anteriormente, quanto quando o mesmo afirma: “Para que insistir em ser negra em um país racista?” e “Também já fui negro um dia” (SOBRAL, 2016, p. 10-11). Bárbara, por sua vez, assume suas raízes e se coloca contrária a esse branqueamento imposto tanto pela sociedade quanto pelo seu chefe, em uma proposta descarada de que a mesma deve mudar seus traços para ter sucesso. Sua resposta foi veemente:

Veja, senhor Presidente, eu sou negra. Negra! Quando acordo, quando durmo, quando amo, quando trabalho. Eu sou apaixonada por um homem negro e sonho em ter filhos negros um dia. Jamais poderei deixar de ser o que eu sou. Agradeço pela oportunidade, mas não posso corresponder à expectativa desta empresa. Eu me demito (SOBRAL, 2016, p. 11-12).

Vale acentuar que no conto ainda é destacado que apesar das dificuldades enfrentadas com essa decisão tomada por Bárbara, sua trajetória de resistência não foi uma escolha errada, em que ao presidente puxar seu tapete, a personagem pode alçar voos mais altos e alcançar sucesso sem negar suas origens.

No que diz respeito ao segundo, percebe-se que a autora traz a questão da desigualdade social com a vivência de Ióli, quando descreve o ambiente de forma a descrever as características socioeconômicas da personagem e enfatizar que a mesma encontra-se em uma situação de pobreza, como pode ser observado nos seguintes trechos:

Em um bairro de um subúrbio [...] sentada na calçada de cimento grosso e mal-acabado de sua casa, enquanto brinca com um travesseiro que é sua “boneca” preferida [...] Em sua casa de dois quartos e um enorme quintal de terra batida, paga em parcelas durante trinta anos, adquirida por meio de um sistema popular de financiamento de uma grande empresa administradora de crédito, ladeada por outras casas compradas e adquiridas no mesmo sistema [...] (SOBRAL, 2016, p. 18).

É perceptível que dos personagens apresentados, o leitor tem acesso à agonia de Ióli nos dias que antecederam a morte de sua mãe através da narrativa onisciente, bem como uma descrição complicada, mas direta, do cenário socialmente diversificado em que o conto se passa. Vislumbra-se que a descrição da cidade natal do protagonista serve como ilustração disso, logo, para enfatizar essas condições, a autora descreve as vestimentas da menina, nos trechos a seguir:

A menina rechonchuda [...] usa roupas doadas por estranhos, provenientes de vários templos de fé onde na maioria das vezes é possível encontrar um enorme contingente de pobres de espírito, com armários abarrotados de peças de roupa de grife. (SOBRAL, 2016, p. 17)

Diante do exposto, o contexto referente à menção da alimentação mostra que ainda entrega que a menina, apesar de ser “rechonchuda” encontra-se desnutrida pela má alimentação que tem, baseada nos itens que estão frequentemente presentes em cestas básicas:

[...] A menina rechonchuda, pela péssima dieta repleta de pães, macarrão e arroz, mas desnutrida, pois raramente digere frutas e legumes, artigos de luxo em famílias pobres alimentadas com cestas básicas de caridade e leite de programas de alimentação do governo [...] (SOBRAL, 2016, p. 17).

O discurso apresentado busca expor que o narrador leva o leitor através das experiências e sentimentos dos personagens e converte a injustiça social em descrições do cenário, da comida, do vestuário, da rotina diária, mas, mais importante, das sensações pessoais dos sujeitos que é o foco da história. Assim, torna-se claro que a desigualdade social, assim como o

preconceito, é algo vivenciado pelos negros, que compõem a maior parcela da população pobre do país, reflexos de todos os anos de exploração e escravidão.

Enfim, ao perceber que essa realidade e a realidade de Bárbara configuram um novo momento do negro no imaginário das elites, que configura a entrada dos negros em posições de prestígio, como é bem colocado na apresentação da quinta edição do livro de Munanga (2019), que traz essa nova edição justamente devido a necessidade de rediscutir a mestiçagem no Brasil, tema que ultrapassa as expectativas da sociedade brasileira, tendo em vista que no percurso dos 30 anos do século XX, a existente mestiçagem é vista como fator comum em um país com tanta diversidade de povos, cores e culturas.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que a obra de Cristiane Sobral, em *O tapete voador*, é uma forma de inserir e despertar na sociedade a valorização de vários aspectos constituintes da identidade negra, tendo por base a inserção da mulher negra autora e personagem da vida, geração indispensável no meio literário.

Logo, observou-se na análise dos contos que a autora Cristiane Sobral traz uma série de formas de representação da identidade negra dentro da sociedade, enfatizando momentos em que os negros se encontram em situações cotidianas, mas que reafirmam as problemáticas do racismo e da posição coadjuvante as quais muitos negros são colocados.

Enfim, nesses contos, a autora nos permite considerar um panorama nacional, que se baseia em um racismo estrutural que controla os processos de socialização. Narrativas como essa podem afetar a forma como a sociedade responde ao processo de invisibilidade e exclusão em relação aos corpos negros, pois as representações moldam a forma como vemos o mundo e, conseqüentemente, a nós mesmos como indivíduos.

Além disso, situações como o branqueamento dos negros em busca da aceitação e da percepção disso como necessidade para ser bem-sucedido, negando suas raízes ancestrais e sua vivência, que muitas vezes se assemelha bastante a de Ióli, difícil e regada pelo sofrimento de não ter nada, apenas o sonho de comer um bife com batata frita.

Portanto, diante das limitações da pesquisa, sugere-se perspectiva de desdobramento da pesquisa, tendo em vista uma análise mais detalhada da obra, visando expor a identidade e resistência negra no conto *O tapete voador*, que foque de modo mais abrangente a construção de uma identidade negra contemporânea e a exposição de preconceitos raciais e/ou sociais.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermentina Galvão G. Pereira. Revisão e tradução Marina Appenzeller. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CHIZIANE, Paulina. **O alegre canto da perdiz**. Lisboa: Editorial Caminho, 2008.
- CUNHA, Paula Cristina Ribeiro da Rocha de Morais. Da crítica Feminista e a escrita Feminina. **Revista Criação & Crítica**, n. 8, p. 1-11, 2012. Disponível em: [http://www.fflch.usp.br/dlm/criacaoecritica/dmdocuments/CC\\_N08\\_PCRRM Cunha.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlm/criacaoecritica/dmdocuments/CC_N08_PCRRM Cunha.pdf) Acesso em: 10 jul. 2022.
- DA SILVA, Ana Rita Santiago. Literatura de autoria feminina negra:(des) silenciamentos e ressignificações. **fólio-Revista de Letras**, v. 2, n. 1, 2010.
- DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 31, p. 87-110, 2008.
- DALCASTAGNÈ, Regina. Para não ser trapo no mundo: as mulheres negras e a cidade na narrativa brasileira contemporânea. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, p. 289-302, 2014.
- DAMASCENA, Quecia Silva; MIRANDA, Eduardo Oliveira. Caminhos Identitários: contribuições de Kabengele Munanga na construção da identidade negra positiva. **Revista de História da UEG**, v. 7, n. 1, p. 145-155, 2018.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **A sobrevivência dos vaga-lumes**. Trad. Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e afrodescendência. In: **Literafro: o portal da literatura afro-brasileira**, 2018.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira margem**, v. 14, n. 23, p. 113-138, 2010.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Rassegnaiberistica**, n. 102, p. 259-280, 2014.
- DUARTE, Eduardo. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 31, p. 11-23, 2008.
- EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. **Revista Palmares**, v. 1, n. 1, p. 52-57, 2005.
- EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura Brasileira. SILVA, Luiz Antônio. **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília, DF: Anpocs, p. 223-244, 1983.

HOOKS, Bell. **Não sou eu uma mulher**. Mulheres negras e feminismo. 1ª edição 1981 Tradução livre. [S. l.]: Plataforma Gueto, 2014.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD Covid-19** – resultado mensal (junho 2020). Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

LIEBIG, Sueli Meira. **Dossiê black& branco**: literatura, racismo e opressão nos Estados Unidos e no Brasil. João Pessoa: Ideia, 2003.

LIMA, Samara; AZEVEDO, Luciene. A (auto) representação do negro no conto brasileiro contemporâneo. **Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas**, n. 34, p. 153-167, 2020.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, G. Q. Mulheres, literatura e história: re-escrita, re-existência. In: Gomes, Carlos Magno (Org.) **Escritas da resistência**: intersecções feministas da literatura. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora. Brasil, 2019. 392 p.

PASSOS, C. “Apenas 5% das capas tiveram mulheres negras”, afirma autora de livro sobre revistas femininas. Portal Geledés, 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/apenas-5-das-capas-tiveram-mulheres-negras-afirma-autora-de-livro-sobre-revistas-femininas/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

PEIXOTO, Fabiana Lima. **Afrobetizar: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos do Ensino Médio**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos. Salvador, BA, 2011. 216p.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos avançados**, v. 18, p. 161-193, 2004.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 112 p.

SCOTT, Joan. W. Gender: a useful category of historical analysis. In: **The American historical review**, v. 91, n. 5, American Historical Association: 1986. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1864376>. Acesso em: 05 jul. 2011.

SOBRAL, Cristiane. **O tapete voador**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

SOUZA, Florentina da Silva. Afro-descendência em Cadernos Negros. **Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 163, 2005.

# **METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

Maria Olímpia Ferreira Bandeira da Silva

Déborah Ribeiro Galvão

Maria José Ferreira Bandeira da Silva

## **RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a metodologias ativas como um apoio para a prática do professor e seus benefícios da aplicação dessas metodologias para a formação de seus alunos. Por meio do levantamento bibliográfico, foi possível identificar quais os princípios que fundamentam a prática dessas metodologias, suas características, bem como o professor pode se posicionar ao utilizar os métodos ativos. Nos resultados e discussões serão apresentados alguns exemplos dessas metodologias e as habilidades que podem ser desenvolvidas no aluno por meio do processo de ensino através dos métodos ativos. Trata-se de um levantamento teórico, embasados em autores com TAVARES (2019) PAIVA (2016) GAROFALO (2018) e outras fontes encontradas em artigos e periódicos que compartilham de ideias relacionadas ao tema escolhido.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas; ensino; aprendizagem; professor; aluno.

## **1 INTRODUÇÃO**

Metodologias ativas aplicadas ao processo de ensino aprendizagem, seus princípios, seus benefícios, o papel do professor diante dessas metodologias, e a apresentação de alguns exemplos de métodos ativos são ideias trabalhadas neste trabalho.

O professor muitas vezes, se preocupa ao escolher metodologias que possam facilitar seu trabalho em sala de aula. Qual a melhor metodologia? Como aplicá-las? Apenas uma metodologia é o suficiente para garantir o aprendizado de um determinado conteúdo? Foram questionamentos com esses que fomentaram a escolha do tema e posteriormente a pesquisa que foi realizada.

A ideia de aderir as metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem, não é uma ideia tão atual. Veremos que com o movimento da Escola Nova em 1932, a ideia do professor mediador e aluno com centro do processo de ensino aprendizagem, foi apresentado pela tendência não diretiva, no qual rompia com o ensino tradicional daquela época, trazendo inovações com métodos mais ativos, formas de avaliação diferenciadas, pautadas no “aprender a fazer”.

Entretanto, a ideia das metodologias ativas compartilha desse pensamento. São metodologias, que viabilizam a autonomia e o protagonismo do aluno no processo de construção do seu próprio conhecimento, de forma ativa, onde o professor torna-se também uma chave para o sucesso desse processo, uma vez que, ele é responsável por mediar e gerenciar essas metodologias, adequando-as ao seu contexto.

Contudo, o objetivo desse estudo é apresentar as metodologias ativas com um suporte para facilitar e otimizar o trabalho, o tempo e a atuação do professor, centrando o aluno no processo de aprendizagem, entendendo essa prática como um benefício para formação tanto do aluno com também do professor.

A pesquisa feita para elaboração deste trabalho, foi uma pesquisa bibliográfica fundamentadas em autores que discutem sobre o tema, como PAIVA, et.al (2016), TAVARES (2018), TAVARES (2019), GAROFALO (2019), DIESEL et.al (2017), GAROFALO (2018).

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Muito se discute sobre quais os melhores métodos e procedimentos de ensino que garantam a aprendizagem dos alunos. Porém, métodos e procedimentos de ensino são expressões de uma postura ou tendência pedagógica assumida pelo professor. Existem muitas metodologias e métodos que correspondem e caracterizam essas tendências, onde o professor pode optar por escolher a ou as quais aderir em sua prática pedagógica.

As metodologias ativas, são metodologias que rompem de certa com o ensino tradicional, mas que se trata de uma ideia que surgiu atualmente. Segundo Abreu (*apud* DIESEL, 2017, p. 273), “primeiro indício dos métodos ativos encontra-se na obra Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), tido como o primeiro tratado sobre filosofia e educação do mundo ocidental e na qual a experiência assume destaque em detrimento da teoria”.

Durante a manifestação e o surgimento da tendência pedagógica liberal não diretiva, conhecida também com Escola Nova em 1932, já aparece também a preocupação em centrar o

ensino na participação ativa do aluno e apresentar o professor como um mediador e facilitador da aprendizagem.

Portanto, a ideia de utilizar métodos ativos já é um ideal mencionado há tempos atrás. Trazendo numa perspectiva atual, as metodologias ativas possuem um objetivo geral a ser apresentado.

O principal objetivo deste modelo de ensino é incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento. (GAROFALO, 2018)

A proposta dos métodos ativos aplicados no processo de ensino está pautada na descentralização do papel do professor como o único que seja capaz de ensinar e passa a valorizar as experiências, as ideias, os argumentos do aluno, possibilitando-o a ser o protagonista no seu próprio processo de aprendizagem.

Segundo DIESEL, (et.al, 2017, 272), o ensino pautado numa abordagem a luz das metodologias ativas tem como base alguns princípios articulados às correntes teóricas consagradas, apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 1- Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino, segundo DIESEL (2017)

<b>Princípios</b>	<b>Descrição</b>
<b>Aluno: Centro do Processo de Aprendizagem</b>	O aluno é encarado com protagonista no processo de ensino aprendizagem, interagindo com a construção e produção do seu próprio conhecimento.
<b>Autonomia</b>	Ao contrário do ensino tradicional, o estudante desenvolve uma postura autônoma e crítica, passando a ser participante ativo no processo de aprendizagem.
<b>Problematização da realidade e reflexão</b>	Apesar de serem princípios distintos, o autor aborda-os de maneira indissociável. Por meio da apresentação de conteúdos contextualizados a realidade dos estudantes, a problematização surge como um método de instigar o desejo em aprender e refletir,

	<p>buscando soluções e tomando consciência da realidade que o cerca. É importante a articulação dos conteúdos com a problemática real, pois isso ajudará a garantir uma aprendizagem significativa e dinâmica.</p>
<p><b>Trabalho em equipe</b></p>	<p>O trabalho em equipe favorece a interação e o relacionamento entre professor/aluno e aluno/aluno. A interação com o trabalho em equipe é capaz de viabilizar as trocas de experiências, opiniões, argumentos, bem como provoca o desejo de expressar-se.</p>
<p><b>Inovação</b></p>	<p>Inovar na perspectiva das metodologias ativas, significa transcender a abordagem tradicional de ensino onde reverbera a transmissão mecânica e passiva dos conteúdos. Portanto, é importante a criatividade para inovar as metodologias de ensino afim de que sejam consideradas ativas.</p>
<p><b>Professor: mediador, facilitador, ativador</b></p>	<p>Numa abordagem pautada no método ativo, o professor não pode ser encarado como superior ou detentor único do conhecimento. Seu papel, em síntese, é de provocar, desafiar, mediar dentro dos processos de ensino aprendizagem. É seu papel também ser um facilitador e promover condições para a construção ativa desse conhecimento.</p>

Fonte: Elaborada pela autora

Sobre as Metodologias ativas, GAROFALO (2019) diz que

Elas fogem totalmente do ensino tradicional: nessa abordagem, o conteúdo é planejado para tirar o aluno da passividade, trazendo-o para o centro do processo de aprendizagem. Além disso, permitir o protagonismo do estudante colabora - e muito - para que o aprendizado seja significativo. E papel do professor também muda totalmente: ele passa ser um mediador e parceiro dos estudantes.

Como foi mencionado anteriormente, as metodologias utilizadas pelo os professores condizem com sua postura em sala de aula. Ao utilizar as metodologias ativas em sala de aula e integrá-las ao seu planejamento, o professor precisa compreender que seu papel não é ser um transmissor de conteúdos e sim de mediador e facilitador da aprendizagem. O seu relacionamento com os alunos precisa ser de forma horizontal, pautado no diálogo e interação.

[...] ao desempenhar a função de tutor ou mentor de uma turma, espera-se que o professor deixe a posição central e focal da sala de aula e promova a discussão e o debate entre os estudantes; que ele estimule a troca de informações e ideias, ao invés de fornecê-las diretamente. (TAVARES, 2019)

Portanto, o papel do professor consiste na provocação do diálogo, das indagações, das dúvidas. É o professor, nesse modelo de metodologias, que é responsável desafiar os seus alunos, a desenvolver o espírito investigativo, crítico e reflexivo, como exemplo, por meio de problemas, discussões.

Quando o professor planeja sua atuação em sala de aula, adota uma postura de estar “aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimentos. (PAIVA, 2017, p.147)

Além de auxiliar a desenvolver a senso crítico e investigativo, o professor precisa estar preparado para receber as indagações e opiniões próprias de seus alunos. É estar aberto para o compartilhamento de experiências e conhecimentos prévios. Vale ressaltar também além de estar aberto para receber as indagações, é necessário também valorizar as dúvidas e os erros encará-los como agentes formadores do conhecimento.

O diálogo, a interação e discussões promovem e facilitam também o trabalho em grupo, que são um dos princípios das metodologias ativas. TAVARES (2018), afirma que

Ao colocar os estudantes em um ambiente colaborativo e participativo, no qual eles trabalham em grupos para resolver problemas concretos, produzir artefatos, desenvolver conteúdos, participar de um debate, vencer as etapas de um jogo etc., a escola seria capaz de proporcionar as bases para o aprendizado profundo e efetivo.

Um ensino dinâmico é favorável para desenvolver uma aprendizagem ativa e significativa. Para isso, as metodologias ativas constituem-se de diversas alternativas para auxiliar o professor no processo de ensino aprendizagem. É possível notar que, de acordo com a citação anterior, que são muitos os métodos a serem utilizados.

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem compartilham uma preocupação, porém, não se pode afirmar que são uniformes tanto do ponto de vista dos pressupostos teóricos como metodológicos; assim, identificam-se diferentes modelos e estratégias para sua operacionalização, constituindo alternativas para o processo de ensino-aprendizagem, com diversos benefícios e desafios, nos diferentes níveis educacionais. (PAIVA, et.al, 2016, p.148)

Apesar de apresentar muitos benefícios, o uso das metodologias ativas ainda traz inseguranças para alguns professores. Como se trata de uma proposta do professor mediar o conhecimento, dando maior espaço para a atuação do aluno, esses professores acreditam que estão perdendo o sua importância e seu espaço, e por isso evitam de usar essas metodologias. Porém, é um equívoco. A metodologias ativas dão suporte à prática pedagógica, fortalece o diálogo, instiga a criatividade, a cooperação, a autonomia e viabiliza a aprendizagem significativa e por meio de métodos contextualizados.

### **3 MATERIAIS E MÉTODOS**

A base metodológica para a construção desse artigo foram os levantamentos bibliográficos, para a definição e delimitação do objeto de pesquisa e para a construção do embasamento teórico. Tais levantamentos, foram realizados através de fontes que abordam, de diferentes maneiras, o tema escolhido para estudo.

Foram utilizados periódicos, artigos e sites que tratam sobre a temática abordada, constituídos por autores variados, como PAIVA, et.al (2016), TAVARES (2018), TAVARES (2019), GAROFALO (2019), DIESEL et.al (2017), GAROFALO (2018), que contribuíram com seus escritos teóricos para a construção deste trabalho. Esses autores, foram escolhidos por compactuar com a temáticas e a ideias que pretendem ser apresentadas.

As informações obtidas através das leituras feitas, foram sintetizadas em citações, tabelas e esquemas.

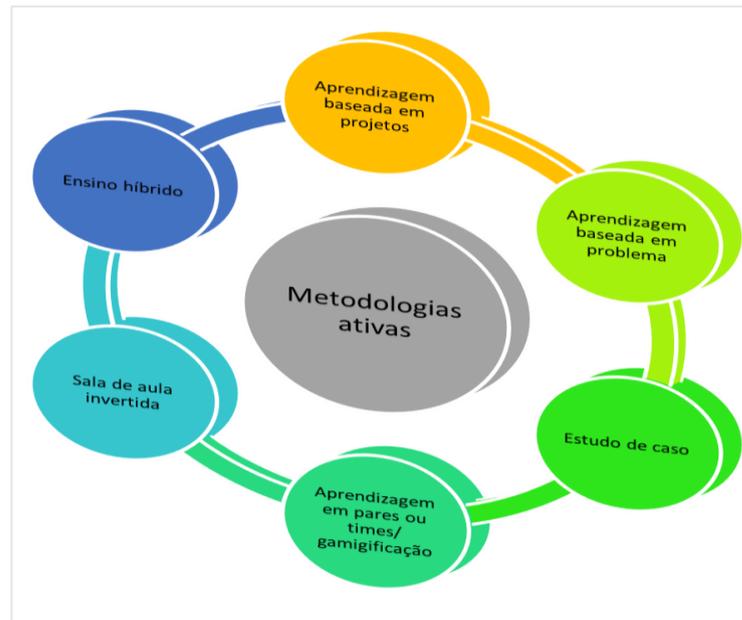
### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

De acordo com as ideias apresentadas anteriormente, baseadas em autores e fontes teóricas sobre as metodologias ativas, é possível obter alguns fundamentos e relacioná-los à vivência da prática docente.

De acordo com as literaturas abordadas, as metodologias ativas viabilizam a mobilização da construção do conhecimento do aluno, colocando-o no centro do processo de

ensino aprendizagem. Para que isso aconteça, as metodologias lançam vários exemplos de como trabalhar com elas. A figura 1, apresenta alguns exemplos de metodologias ativas que podem ser incorporadas ao planejamento e à prática do professor que optem por trabalhar com essas metodologias.

Figura 1- Exemplos de metodologias ativas



Fonte: Elaborado pela autora.

Na aprendizagem baseada em projetos, o aluno é estimulado pelo professor a encarar um desafio, e não só procurar soluções, mas também estimular os alunos a colocarem a mão na massa. Ou seja, aprendem fazendo. Vão além da teoria por meio da prática.

A aprendizagem baseada em problemas, explora no aluno a capacidade de criar, investigar, refletir, testar hipóteses que busquem soluções para o problema apresentado. É estimulado também o caráter do pensamento científico, e a postura de pesquisador, transpassando os conteúdos envolvidos.

O estudo de caso é semelhante a aprendizagem baseada em problemas. Esse exemplo de metodologia, é direcionado ao estudante problemas (casos) reais, com a finalidade de ensinar por meio dos estudos de caso apresentados, a fim de prepará-los para resolver posteriormente problemas presentes em seu contexto, de forma ativa e autônoma.

A aprendizagem em pares ou times, conhecida também com gamificação se dá por meio de jogos, desafios, discussões em grupos que proporcionam além do conhecimento coletivo, o desenvolvimento da cooperatividade e responsabilidade coletiva.

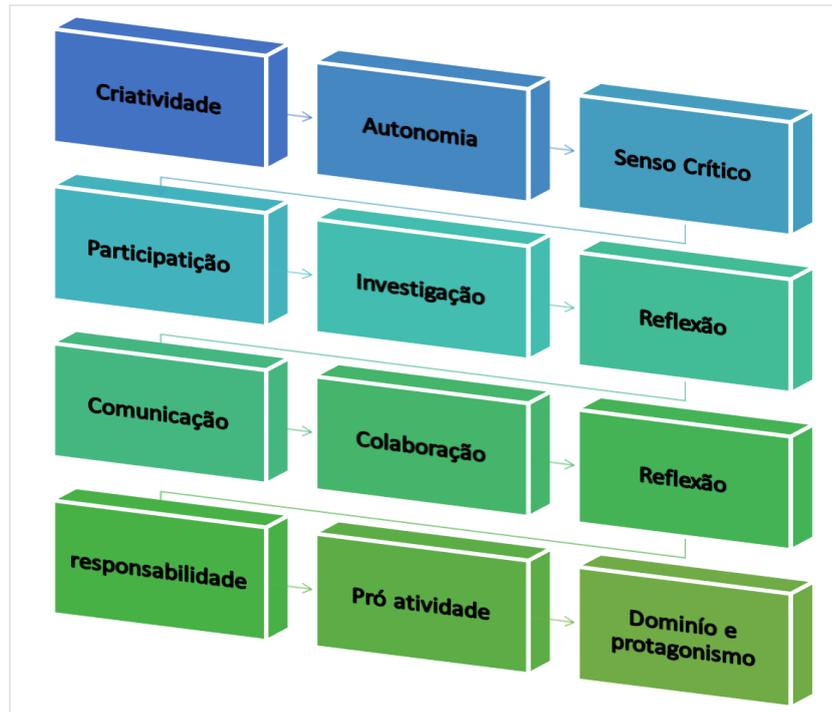
A sala de aula invertida é uma extensão da sala de aula, para outros ambientes fora dela. O estudo tem acesso ao conteúdo de forma antecipada, para que ele possa pesquisar antes e interagir depois com o professor e os demais alunos em sala de aula. O aluno procura outros recursos, como vídeos, textos em diferentes formatos, em ambientes virtuais, buscando otimizar o tempo em sala de aula. Assim, o aluno pode aprender de forma independente e posteriormente compartilhar em sala de aula, as descobertas feitas.

Ensino híbrido é uma maneira de combinar atividades com e sem professor fazendo o uso das tecnologias. Assim proporciona ao aluno ter o contato direto com os recursos tecnológicos, nos quais é possível ter acesso e produzir conhecimentos por meio dessas ferramentas. Está também relacionado a proposta da sala de aula invertida.

Entretanto, vale ressaltar a importância do professor em mediar o processo de ensino, na medida que é escolhido a metodologia e ter o domínio para gerenciá-las. Com as metodologias ativas o professor pode criar várias estratégias de ensino e buscar obter e aproveitar ao máximo os benefícios que podem ser proporcionados à formação de seus alunos. Outros procedimentos de ensino que estão relacionados às essas metodologias são oficinas, dramatizações, leituras compartilhadas, seminários, relatos de experiências, dinâmicas, portfólios, exibição de filmes, socialização e ente outros.

De acordo com as consultas bibliográficas, foi possível elencar algumas habilidades que são desenvolvidas nos alunos, pelos professores que fazem uso das metodologias ativas. Vejamos algumas na figura 2.

Figura 2- Habilidades desenvolvidas no aluno por meio das metodologias ativas



Fonte: Elaborado pela autora

Contudo, observando as habilidades elencadas, podemos entender que tão importante quanto a seleção de bons conteúdos, são as metodologias. A escolhas de metodologias adequadas são decisivas para a apropriação do conhecimento. Os conteúdos informam, porém, são os métodos que materializam e dão forma ao conhecimento.

## 5 CONCLUSÃO

A partir deste trabalho foi possível entender um pouco sobre o que são as metodologias ativas, quais os princípios que norteiam essas metodologias, seus benefícios, desafios, bem como exemplos de métodos que podem ser aplicados no processo de ensino aprendizagem.

É possível compreender que as metodologias ativas trazem propostas inovadoras quanto a ideia do uso das metodologias que buscam trazer o aluno para o centro do processo, que viabilizam a construção do conhecimento ativo, crítico, reflexivo, colaborativo, autônomo.

Vale ressaltar que, mesmo apresentado ideias mais autônomas onde o aluno é protagonista no processo de ensino aprendizagem, o papel do professor é muito importante como um mediador e facilitador da aprendizagem. O uso das metodologias ativas não exime a responsabilidade e a influência que o professor tem nesse processo. Pelo o contrário, ele também é a chave para o sucesso da eficácia dessa metodologia. Além de boas metodologias, é preciso um bom e comprometido professor para que os objetivos sejam alcançados e para que o conhecimento seja construído.

Contudo, percebe-se que muitos são os benefícios não só para a formação do aluno, mas também do professor. Portanto, discutir e apresentar, metodologias e métodos são de suma importância para garantir uma boa prática e bons resultados em relação a qualidade da formação que é construída para e com os alunos. O estudo e escolha de bons conteúdos, a definição de objetivos concretos, a escolha de recursos adequados, alinhados às metodologias, viabilizam a construção do conhecimento significativo.

## REFERÊNCIAS

- DIESEL, Aline (org) et al. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.** Revista THEMA. Volume 14, Nº 1, Pág. 268 a 288. 2017. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>>. Acesso em: 01 de jun.2020
- GAROFALO, Débora. **Metodologias ativas: o que os seus alunos ganham com elas?.** Nova Escola. 10 de dez. 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/18762/metodologias-ativas-o-que-os-seus-alunos-ganham-com-elas>>. Acesso em: 03 de jun. 2020
- GAROFALO, Débora. **Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado.** Nova Escola. 24 de jun. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado>>. Acesso em: 03 de jun. 2020
- PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira (org) et.al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa.** SANARE: Revista de políticas públicas. V.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez. – 2016. Disponível em: <<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595>>. Acesso em: 01 de jun. 2020
- TAVARES, Priscilla de Albuquerque. **Metodologias ativas: o papel do professor como facilitador do aprendizado dos alunos.** Nova Escola. 24 de Jan. de 2019. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/15340/metodologias-ativas-o-papel-do-professor-como-facilitador-do-aprendizado-dos-alunos>>. Acesso em: 06 de jun. 2020.
- TAVARES, Priscilla de Albuquerque. **Metodologias ativas: entenda como elas favorecem a aprendizagem.** Nova Escola.27 de jul. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12170/metodologias-ativas-entenda-como-elas-favorecem-a-aprendizagem>> Acesso em: 06 de jun.2020.

## COMO AGIR? INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

Déborah Ribeiro Galvão  
Aldenice Auxiliadora de Oliveira  
Petruclia Kelly Oliveira Sousa

### 1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que não é aconselhável que o professor de um aluno com algum tipo de transtorno de aprendizagem, realize todos os procedimentos diagnósticos-interventivos necessários para o caso. Isso porque esse é um processo que exige extrema dedicação e cautela por parte do profissional responsável. E o professor, que já possui todas as complexidades de sua profissão, provavelmente, poderia realizar essa intervenção de maneira inadequada ou com algum tipo de prejuízo. Mas, esse mesmo professor, é peça fundamental no processo de tratamento do sujeito, pois é a partir de sua percepção no dia a dia da sala de aula, que aquele aluno que apresenta determinado tipo de dificuldade, terá a chance de começar a ser compreendido e resolver seu problema.

Pensando dessa maneira, o professor agirá como um mediador entre o psicopedagogo, profissional adequado para conduzir o processo, e a sala de aula. Como, também, já foi discutido antes, o psicopedagogo não trabalha sozinho. Ele precisa do apoio de todos aqueles que fazem parte da vida da criança, em especial, a família e o professor. Na clínica, o psicopedagogo realiza suas técnicas e procedimentos, mas é na sala de aula que tudo será posto em prática. E quem pode supervisionar e orientar o aluno nessa prática é o seu professor, afinal, o psicopedagogo não tem condições de ficar o tempo todo na sala de aula observando o aprendiz.

Dessa forma, quando um professor, utilizando um olhar psicopedagógico, percebe que há algo de errado com a aprendizagem de um aluno, imediatamente deve mobilizar a escola e sua família para, assim, consultarem um psicopedagogo para intervir. Porém, infelizmente, nem todos os pais têm condições ou interesse em fazer isso (por questões financeiras ou tempo ou por não aceitarem a situação).

Portanto, há alguns procedimentos que o professor pode realizar, mesmo sem a supervisão de psicopedagogo, para ajudar seu aluno. Mais uma vez é importante lembrar: não é aconselhável que o professor realize todas as etapas de diagnóstico e intervenção de psicopedagogo. Apenas pode realizar algumas atividades, no cotidiano de suas aulas, que

podem auxiliar no processo de aprendizagem de seu aluno. A seguir, serão apresentados alguns exemplos de atividades que podem ser realizadas pelo professor de Língua portuguesa, lembrando que são sugestões de atividades em relação às principais dificuldades que um aluno disléxico, disortográfico e/ou digráfico apresentam. A intenção aqui não é apresentar um roteiro de uma intervenção que deve ser seguido obrigatoriamente, mas exemplos de como exercitar, de acordo com as condições e possibilidades, no dia a dia das aulas, certas habilidades carentes que esses alunos possuem.

## 2 SUGESTÕES DE INTERVENÇÃO PARA A DISLEXIA<sup>3</sup>

### a) Desenvolvimento psicomotor

<b>Lateralidade</b>	Fazer pedidos explorando os lados e posições das coisas (embaixo, à esquerda, na frente).
<b>Orientação temporal</b>	Exercitar data, dia da semana, mês (ontem, hoje e amanhã).
<b>Coordenação viso-motora</b>	Atividade de desenhar o que está escrito (por exemplo, escrever a palavra “bombom” e pedir para desenhar).

### b) Desenvolvimento Psicolinguístico

<b>Percepção linguístico-auditiva</b>	Dizer o significado de uma palavra falada pelo professor.
<b>Vocabulário</b>	Criar um glossário diário com algumas palavras utilizadas no dia.
<b>Expressão oral</b>	Descrever, oralmente, alguma imagem.

---

<sup>3</sup> Sugestões de intervenção para disléxicos elaboradas com base nas sugestões apresentadas por Coelho (2013) e Garcia S. (2004).

## c) Leitura

<b>Acentuação e sinais de pontuação</b>	Estimular a justificativa do uso.
<b>Leitura silenciosa</b>	Orientar seguir as linhas do texto com o dedo e depois sem ele.
<b>Leitura em voz alta</b>	De início, realizar particularmente só o professor e o aluno. Quando/se ele se sentir mais à vontade, pode ser feita na presença dos outros.

## d) Avaliações (trabalhos, testes e provas)

No caso de atividades avaliativas, os critérios de avaliação devem ser diferentes dos demais. Deve considerar-se os avanços e esforços. De preferência, as avaliações devem ser elaboradas diferentemente dos demais alunos, contendo questões objetivas e, no caso das abertas, que exigindo respostas curtas. Também é importante que alguém leia a atividade avaliativa para o aluno à medida que ele for respondendo.

### 3 SUGESTÕES DE INTERVENÇÃO PARA DISORTOGRAFIA<sup>4</sup>

## a) Competências gerais

<b>Percepção linguístico-auditiva</b>	Escutar músicas simples acompanhando com a letra da música impressa (atenção para a fonte das letras não ser pequena demais).
---------------------------------------	---

---

<sup>4</sup> Sugestões de intervenção para disortográficos elaboradas com base nas sugestões apresentadas por Coelho (2013) e Garcia S. (2004).

<b>Percepção linguístico-visual</b>	A atividade à cima também é um bom exercício para esse item. Leitura de palavras isoladas.
-------------------------------------	--

b) Competências específicas

<b>Erros particulares e específicos</b>	Se o aluno confunde “ch” e “x”, por exemplo, exercitar palavras que contenham essas consoantes.
<b>Diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas</b>	Estimular o uso de letras maiúsculas no início das frases e em substantivos próprios.
<b>Acentuação/pontuação</b>	Estimular o uso da acentuação e pontuação.
<b>Separação de palavras</b>	Orientar a separação correta de palavras no final das linhas.
<b>Vocabulário</b>	Criar um glossário diário com algumas palavras utilizadas no dia.

c) Avaliações (trabalhos, testes e provas)

Assim como no caso da dislexia, os critérios de avaliação devem ser diferenciados, considerando os avanços e esforços. No que diz respeito aos quesitos da avaliação, devem ser elaboradas de maneira diferenciada, contendo questões objetivas e, no caso das abertas, que exigindo respostas curtas. Também é importante que alguém leia a atividade avaliativa para o aluno à medida que ele for respondendo.

#### 4 SUGESTÕES DE INTERVENÇÃO PARA DISGRAFIA<sup>5</sup>

a) Desenvolvimento psicomotor

---

<sup>5</sup> Sugestões de intervenção para disgráficos elaboradas com base nas sugestões apresentadas por Coelho (2013) e Garcia S. (2004).

<b>Lateralidade</b>	Fazer pedidos explorando os lados e posições das coisas (embaixo, à esquerda, na frente).
<b>Orientação espaço-temporal</b>	Exercitar data, dia da semana, mês (ontem, hoje e amanhã).
<b>Coordenação viso-motora</b>	Atividade de desenhar o que está escrito (por exemplo, escrever a palavra “bombom” e pedir para desenhar).
<b>Independência</b>	Recortar, colar, pintar (lápiz de cor e tinta).

b) Desenvolvimento do grafismo

<b>Pressão</b>	Supervisionar a força que se está colocando ao escrever (forte demais ou leve demais)
<b>Treino das letras</b>	Passar atividades para treinar a forma das letras (pontilhados, com tinta e pincel); pode ser atividades para casa.
<b>Tamanho das letras</b>	Orientar a tentativa de manter o mesmo tamanho das letras baseando na primeira.

a) Avaliações (trabalhos, testes e provas)

Já a avaliação do disgráfico, como sua dificuldade principal é em relação ao modo de escrever, a leitura não é extremamente precária (vai depender de casa sujeito). Portanto, o objetivo é evitar a exigência de respostas e textos longos, avaliando de maneira diferenciada, considerando os avanços e esforços que o aluno apresenta dentro de seus limites e condições.

Contudo, é importante lembrar que essas sugestões de atividades e exercícios tem o objetivo de orientar o professor de língua portuguesa no que diz respeito a tentar ajudar seu ano com algum tipo de transtorno de aprendizagem da leitura e escrita. É interessante que cada professor adapte esses exemplos a suas condições e perfis dos seus alunos. Na verdade, a ideia

aqui é indicar um caminho dando total liberdade ao professor para pesquisar e estudar mais de acordo com o seu obstáculo. Essas sugestões são relevantes, pois vão auxiliar tanto o professor, que terá a chance de ajudar seu aluno a aprender de fato os conteúdos, como também para o aluno que, mesmo que não consiga ter total êxito, saberá que tem alguém que se importa com ele e estará junto para apoiá-lo e procurar meios para melhorar a situação.

## **5 CONTRIBUIÇÕES DO OLHAR PSICOPEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Quando o professor de língua portuguesa entra numa sala de aula com sua lista enorme de conteúdos e responsabilidades a serem cumpridas e se depara com uma classe cheia de alunos cada um com suas especificidades e história, fica difícil dar atenção exclusiva a cada um deles até que todos consigam superar suas dificuldades. E que é muito mais cômodo passar por cima dos transtornos que os alunos possuem e responsabilizá-los por seus fracassos. Essa situação é extremamente compreensível diante de suas condições na sala de aula.

Porém, foi visto ao longo desta pesquisa que o professor não tem a responsabilidade de “tratar” esses alunos, isto é, não é seu papel realizar os procedimentos de uma avaliação e intervenção psicopedagógica, afinal, o profissional adequado para tal tarefa é o psicopedagogo, pois

A psicopedagogia tendo como seu objeto próprio o aprendiz, sujeito vivenciando o seu processo de aprendizagem, vai concentrar as explicações dos obstáculos à aprendizagem em diferentes domínios (orgânico, cognitivo, afetivo e social) do indivíduo em sua interação com o meio ambiente e, especificamente, o escolar, o que inclui o pedagógico (WEISS, 2011, p. 26).

Ou seja, o psicopedagogo vai se preocupar exclusivamente com as dificuldades ou transtornos de aprendizagem que um aluno possa apresentar. Portanto, não cabe ao professor realizar o papel de psicopedagogo. Entretanto, de acordo com reflexões anteriores, o psicopedagogo não trabalha sozinho. Ele age de maneira multidisciplinar com a participação de outros profissionais e todos aqueles que fazem parte da vida do aprendiz. O professor age como um mediador entre o psicopedagogo e o aluno, pois é na sala de aula que os métodos serão praticados e os resultados serão observados. Assim, fica evidente o papel importante que o professor tem nesse processo interventivo.

Nesse sentido, foi discutido, também, a importância do olhar psicopedagógico por parte do professor. De acordo com João Beauclair, esse olhar “se constrói na busca permanente da

reflexão [...] e por meios das vivências e das pesquisas cotidianas” (BEAUCLAIR, 2011, p.22) em prol da aprendizagem efetiva de seus alunos, principalmente, daqueles que possuem transtornos de aprendizagem. É importante que o professor tenha a consciência de que os transtornos existem e que, se não houver interferência de alguém, nunca serão vencidos. Esses transtornos atrapalham a vida acadêmica (e social) do aprendiz e podem afetar, gravemente, a aprendizagem da leitura e escrita. Daí a importância do olhar psicopedagógico nas aulas de língua portuguesa.

O aluno que possui um/uns dos transtornos de aprendizagem que prejudicam a leitura e escrita (dislexia, disortografia e disgrafia), dá sinais acentuados de que o processo de aprendizagem não está indo bem. E, se o professor tem conhecimento desses transtornos e de seus sintomas, ou seja, praticar um olhar psicopedagógico, poderá fazer algo a respeito. O primeiro passo a ser realizado é informar à gestão da escola e aos pais que a aprendizagem está prejudicada e que é necessário a orientação do psicopedagogo. Depois disso, se for do interesse e condições dos pais, basta seguir os procedimentos propostos pelo psicopedagogo. Caso essa parceria não seja possível, como foi visto anteriormente, o professor pode realizar pequenas, porém, bastante significativas, intervenções que, mesmo que não resolva os problemas oriundos do transtorno, irá amenizá-los e tornará a aprendizagem possível de alguma maneira.

Dito isso, é perceptível o quanto o olhar psicopedagógico tem a contribuir com as aulas de língua portuguesa. Esse olhar contribui, primeiramente, com o aprendiz, pois terá o apoio do seu professor nesse processo árduo da aprendizagem para quem possui algum tipo de transtorno. E contribui, também, com o trabalho docente, pois o objetivo do professor é ensinar e o resultado disso é a aprendizagem efetivada de todos os seus alunos e, se algum deles possui transtorno de aprendizagem, o professor com o olhar psicopedagógico fará uma grande diferença não só na vida acadêmica de seu aluno, mas, também, na vida social dele.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo como objetivo caracterizar a importância da intervenção psicopedagógica no ensino de Língua Portuguesa, conclui-se que é de extrema importância que o professor de língua portuguesa possua um olhar psicopedagógico, isto é, tenha a consciência de que seu aluno precise de uma ajuda mais específica para conseguir aprender em suas aulas.

Isso porque, os transtornos de aprendizagem que afetam a leitura e escrita (dislexia, disortografia e disgrafia) evidenciam-se nas aulas de português, entretanto, podem camuflar-se por trás de um estereótipo errôneo de aluno irresponsável e preguiçoso. Isso pode ocorrer,

principalmente, se o professor de língua portuguesa adotar uma metodologia de ensino tradicional, na qual o objetivo é privilegiar quem escreve “certo” e acompanha o ritmo do professor e desprezar os que escrevem “errado” e tem um ritmo de aprendizagem diferente do demais alunos. O ideal é compreender que cada aluno aprende à sua maneira e ensinar sob uma perspectiva linguística, ou seja, considera as variações do uso da língua em diferentes contextos situacionais.

Não é responsabilidade do professor realizar o papel diagnóstico-interventivo do profissional da psicopedagogia, porém, com um olhar psicopedagógico, pode realizar intervenções, com ou sem orientação de um psicopedagogo, de acordo com o transtorno de aprendizagem que seu aluno apresenta. Como por exemplo, estimular a lateralidade, exercitar a orientação espaço-temporal e avaliar as atividades de maneira diferenciada de acordo com os limites e capacidades específicas desse aluno.

Contudo, o olhar psicopedagógico se faz muito importante no ensino de língua portuguesa e muito tem a contribuir tanto com o aluno que possui algum transtorno de aprendizagem da leitura e escrita, como, também, com o professor de língua portuguesa para que, este, concretize seu objetivo profissional: tornar possível a aprendizagem de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. (2002) DSM-IV-TR: **Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais**. 4.ed. Porto alegre: Artmed.

BAUTHENEY, K. C. S. F. **Transtornos de aprendizagem**: quando “ir mal na escola” torna-se um problema médico e/ou psicológico. 2011. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13122011-124145/pt-br.php> >. Acesso em 10 jul 2016.

BEAUCLAIR, J. **Para entender psicopedagogia**: perspectivas atuais, desafios futuros. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicopedagogia**: trabalhando competências, criando habilidades. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

COELHO, D. T. Dificuldades de aprendizagem específicas. Porto: Areal Editores, 2013.

GARCIA S. J.-N. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**; trad. De Ernani Rosa. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

WEISS, M. L. L. Combatendo o fracasso escolar: obstáculos à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura. In: WEISS, M. L. L.; WEISS, A. **Vencendo as dificuldades de aprendizagem**. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak ed., 2011, p. 25-35.

## ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS: UM ESTUDO ACERCA DA TRAJETÓRIA E DESAFIO NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Darkson Saraiva Moura Bezerra<sup>6</sup>

Maria Zilda Medeiros da Silva<sup>7</sup>

Adilma Gomes da Silva Machado<sup>8</sup>

Ismênia Tácita Menezes de Lima<sup>9</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo pesquisar sobre questões relacionadas à efetiva aplicação do ensino bilíngue nas escolas para surdos, portanto, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica com base em observações realizadas em uma instituição de ensino de áudio comunicação.

Assim, essa pesquisa foi a base para a elaboração do presente artigo, este por sua vez pretende trazer questões relevantes quanto aos entraves à atuação do professor bilíngue bem como as reais dificuldades para o acesso dos surdos à educação prevista em lei. Inicialmente falaremos brevemente sobre as abordagens que embasam o ensino para surdos ao longo do tempo, até chegarmos ao Bilinguismo. Uma vez conceituado, apontaremos a proposta desta abordagem e a sua atual aplicação nas escolas para surdos e regulares. Como este tema nos leva a temática da inclusão, apresentamos de forma sucinta a relação entre estes.

Dessa forma, falar sobre ensino bilíngue e formação de professores em Libras não é algo recente. Muito se tem falado e produzido no que diz respeito às questões que representam entraves para a sua devida efetivação. O que acontece na prática é um descompasso entre o real e o ideal, isso porque existe um respaldo legal para a sua efetivação, mas na prática os surdos não têm acesso à uma educação adequada às suas necessidades e anseios.

---

<sup>6</sup> Graduado em Letras/LIBRAS-UFPB

<sup>7</sup> Mestre em Linguística e Ensino- MPLE

<sup>8</sup> Mestranda em Linguística e Ensino- MPLE/UFPB

<sup>9</sup> Especialista em Libras da Faculdade Maurício de Nassau

Historicamente, tem-se buscado estratégias para a educação dos surdos. Em meio a tantas tentativas, percebemos que há uma alternância entre a imposição do conhecimento, com vistas a uma normatização com os ouvintes, e métodos que buscam valorizar a cultura surda como princípio para a elaboração de estratégias eficazes de ensino e aprendizagem.

Foram propostas abordagens e métodos que propunham atender às necessidades educacionais dos alunos surdos, no entanto, em sua maioria, estes se fundamentavam na substituição da audição perdida por outro canal sensorial, como a visão, o tato ou estímulos para aqueles com baixa audição.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inicialmente, a surdez era vista de forma negativa pela sociedade, o que resultou na exclusão dos surdos por muitos anos. Essa visão deixou-os à margem da sociedade, gerando assim a crença de que não seriam capazes de aprender. No entanto, no século XVI, educadores se propuseram a desenvolver métodos educacionais específicos. De acordo com Goldfield (1997), uma metodologia que incluía a datilologia (representação manual de letras do alfabeto) foi desenvolvida na Espanha pelo monge beneditino Ponce de Leon (1520 - 1584) que incluía escrita e oralização. Isso representou o primeiro passo rumo à educação de surdos.

Já na França, surge os sinais metódicos criado pelo abade Charles Michel de L'Épée em 1750, que o desenvolveu a partir dos sinais que aprendeu com surdos, isso representou um grande avanço no que diz respeito a compreensão das necessidades dos surdos. Enquanto surdos, estes precisavam de um meio de comunicação que lhe fosse mais acessível, respeitando as suas possibilidades de acesso. É interessante mencionar que este método seria então um esboço do que temos hoje, a Língua de Sinais. Ao desenvolvê-lo, L'Épée levou em consideração também a dignidade do ser humano, isso porque os surdos foram excluídos por muito tempo, assim, L'Épée diz (apud STUMP, 2012, p. 47).

O interesse que a Religião e a humanidade me inspiram por uma classe verdadeiramente infeliz de homens, semelhantes a nós, mas reduzidas em certa medida à condição de animais [...] me impõe uma obrigação indispensável de ir a seu auxílio, tanto quanto me seja possível.

Mediante esse sentimento, o abade desenvolveu seu método que atendia ao que ele considerava adequado ao desenvolvimento da linguagem dos surdos. Sua proposta teve grande repercussão, pois além de contrária ao que se propunha na época, esta defendia a ideia de que todo surdo tinha direito à educação pública e gratuita (GOLDIELD, 1997, p. 23).

Considerando agora outra vertente, surge na Alemanha, nessa mesma época, a filosofia educacional oralista, que rejeita totalmente a Língua de Sinais. Para os oralistas, a maneira mais eficaz de ensino é por meio da língua oral ou falada, formando dessa forma, surdos oralizados, o que envolve a participação ativa da família no processo, já que este começa em casa. Sua pretensão era reabilitar os surdos na medida em que estes deveriam se comportar como ouvintes.

O oralismo dominou até a década de sessenta, quando pesquisas mostraram a importância da Língua de Sinais para a vida dos surdos e que esta se constituiu com as mesmas características de línguas orais, com a função de comunicar, isso porque este método não atingiu o objetivo esperado a reabilitação. Mediante a insatisfação com os resultados, surgem então outras abordagens de ensino, mais adequadas à educação dos surdos.

A filosofia da Comunicação Total surge em 1968 com a proposta de utilizar todas as formas de comunicação possíveis na educação de surdos, pois afirma que a comunicação, e não apenas a língua, deve ser privilegiada. Mas é na década de setenta, de acordo com Goldfield (1997), que se percebeu que a Língua de Sinais deveria ser independente da língua oral, dando assim origem à filosofia Bilíngue, a qual vem se disseminando por todo o mundo desde a década de oitenta.

Comparando as duas abordagens, percebemos que estas se opõem não só na metodologia aplicada, mas também na forma de conceber a surdez. Segundo os defensores do oralismo, esta visa à integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, dando-lhes condições de desenvolver a língua oral Goldfield (1997). Já para os profissionais que defendem a comunicação total, o surdo não é visto com uma patologia que precisa ser eliminada, diferentemente dos oralistas, mas como uma pessoa e a surdez como uma marca que interfere nas relações sociais e no desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo (CICCONE, 1990, p. 67).

Trazendo então para a trajetória histórica do Brasil, a educação para surdos iniciou-se no início de 1957 com a criação de uma escola, atualmente chamada de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o responsável por este feito foi o Ernest Huet, professor francês surdo fundou esta primeira escola especial no Rio de Janeiro com o apoio de Dom Pedro II, a qual utilizava a Língua de Sinais.

A partir disso, começam os estudos e a aplicação de métodos que venham a atender a necessidade da educação para pessoas surdas em nosso país. É no final da década de setenta que chega o oralismo ao Brasil e na década seguinte, começa a ser desenvolvido o Bilinguismo no país.

Mediante o acima exposto, podemos dizer que atualmente os métodos de ensino para surdos estão divididos em três grandes abordagens: oralismo, comunicação total e Bilinguismo, onde cada uma traz um enfoque específico ao trabalho educativo. Enquanto umas privilegiam a convivência com ouvintes como forma de intervir na superação ou tratamento da surdez, o Bilinguismo leva em consideração as características próprias da deficiência, além de considerar o contexto em que os surdos estão inseridos.

Dada a sua ampla discussão no contexto educacional, o Bilinguismo será a abordagem discutida no presente artigo. Como ponto de partida, vamos apresentar o enfoque metodológico do Bilinguismo, em seguida analisaremos até que ponto este é utilizado, levando em consideração a formação de professores e a adequação das instituições de ensino à essa metodologia.

A preocupação do Bilinguismo é respeitar a autonomia da Língua de Sinais e, sobretudo, os seus usuários, de forma a organizar um plano educacional que também respeite a experiência psicossocial e linguística dos surdos. Partindo disso, o trabalho realizado por esta privilegia as particularidades inerentes ao ensino de alguém surdo. Para Botelho (apud BRITO, 1993, p. 87).

A educação bilíngue propõe que os processos escolares aconteçam nas escolas de surdos, obviamente não segundo o modelo clínico-terapêutico, ainda oferecido. Reconhece as intensas dificuldades e problemas do surdo em classe com estudantes ouvintes, e não há adesão às propostas de integração e de inclusão escolar.

Para os bilinguistas, os surdos constituem uma comunidade com cultura e língua próprias, tendo dessa maneira, uma forma particular de pensar e agir, que devem ser respeitados. Assim, segundo Brito (1993), a Língua de Sinais “propicia não apenas a comunicação surda, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.”

O que ocorre com muitas propostas ditas bilíngues é que estas ainda possuem fragmentos de outras propostas educacionais anteriores à ela, o que talvez se justifique pelo pouco conhecimento sobre o assunto. Isso traz à tona a necessidade de investimentos na formação e qualificação de professores. Essa necessidade, que se torna urgente, dentro das escolas é um reflexo da demanda da sociedade, em virtude da ampliação da oferta de vagas de emprego, dessa forma, há de se oferecer uma educação compatível com o que se espera, atendendo assim às necessidades do mercado de trabalho.

Diante dessa demanda, o Bilinguismo ganha espaço no processo educativo por atender as expectativas do que se entende como educação adequada. Nessa abordagem, os surdos têm acesso à aquisição da Língua Portuguesa como meio de comunicação escrita, e dessa forma esta

assume a função de meio de instrução. O que se quer dizer, é que o caminho da aprendizagem mais adequada para surdos é inverso, aprende-se a Língua de Sinais primeiro e depois a Língua Portuguesa.

Nesse sentido, temos como respaldo a Lei 10.436/02 regulamentada pelo Decreto 5.626/05 que reconhece a LIBRAS enquanto língua natural dos surdos e estabelece como base para a efetivação do ensino bilíngue a devida formação profissional. No capítulo III o Decreto assegura,

Art.11. O Ministério da Educação promoverá, a partir desse Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I – para a formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras – Língua Portuguesa como segunda língua;

II – de licenciatura em letras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III – de formação em tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa.

Os incisos supracitados asseguram a formação de professores bilíngues a partir da criação de cursos de Letras/Libras. O surgimento de tais cursos é importante não só por garantir a formação bilíngue dos professores, mas também, por suscitar discussões acadêmicas acerca das questões da educação dos surdos e naturalmente sobre a educação inclusiva. Falando sobre educação inclusiva o mesmo Decreto, no Capítulo VI nos diz,

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

De acordo com a redação acima, podemos entender que a efetiva educação inclusiva se dá mediante a adequação da equipe escolar às necessidades inerentes à formação de alunos surdos, o que envolve um trabalho desde as séries iniciais, com a presença de professores bilíngues. Isso é muito significativo, dado ao fato de que a Língua de Sinais deve acontecer naturalmente, assim como se dá o desenvolvimento global da criança. Sob essa premissa, a aquisição da Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, acontecem mediante a convivência, intermediada por um professor, assim a primeira torna-se condição para a segunda.

Já para o ensino fundamental, ensino médio e formação profissionalizante é necessária a presença de tradutores e intérpretes, no entanto, o que se vê na prática é algo bem distante do

que está previsto em lei. A formação de profissionais ainda não corresponde à demanda, bem como a má formação dos surdos, necessária à continuação dos estudos, dificulta o seu desenvolvimento. O acesso à educação adequada ainda está longe de atingir o esperado, devido às questões já mencionadas anteriormente, além do fato de que o processo não ter uma continuidade, iniciado desde a educação infantil e avançar sem interrupções até a conclusão da vida escolar e acadêmica. Esse discurso também está presente nas palavras de Vieira (2011, p. 14), quando nos diz,

O entrave em que se encontra a educação de surdos é grande, pois, de um lado, existem as propostas inclusivas que ainda estão sendo experimentadas sob condições insuficientes, e de outro, existe a escola especial, que por muito tempo foi responsável por essa educação, sem, no entanto conseguir promover mudanças significativas e garantir o aprendizado, devido à visão oralista adotada.

A mera utilização da LIBRAS no ambiente escolar não representa uma educação inclusiva. O fato da Língua de Sinais “conviver”, por assim dizer, com a Língua Portuguesa não se constitui em educação bilíngue, isso porque o uso efetivo de uma língua implica mudanças maiores do que a introdução de profissionais na escola, isto envolve um conjunto complexo de fatores, que começa com a compreensão do que representa a cultura surda.

Uma proposta para ser bilíngue, passa necessariamente pelas questões culturais, pois língua e cultura estão interligadas; não há uma sem a outra. Entender que o surdo é essencialmente visual e tal aspecto o constitui diferente dos ouvintes é uma questão cultural, e que ao mesmo tempo compartilha de uma cultura nacional, a dos ouvintes.

A compreensão da Língua de Sinais como língua materna é o primeiro passo para se realizar o trabalho dentro da perspectiva bilíngue, esse olhar torna possível desenvolver métodos que privilegiem o que o surdo traz consigo, assim a Língua Portuguesa entra como instrumento de ampliação dos conhecimentos, isto define uma educação como bilíngue. No Parágrafo 1º o Decreto define como escolas ou classes bilíngues aquelas que oferecem Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como língua de instrução. Lemos, § 1º “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Fica claro então, que nesse processo uma língua constitui-se em primeira e a outra em segunda, além de se determinar qual é o papel que cada uma delas desempenha. Para tanto, constituir-se em uma educação bilíngue, esta deve pensar numa política linguística, em que cada língua tenha sua função estabelecida não só no contexto escolar, mas também no social.

No entanto, o grande desafio está exatamente na interpretação de uma língua que tem base oral, isso porque toda experiência dos surdos é primordialmente visual. Como lhes falta a experiência auditiva, a aquisição de habilidades de interpretação da língua escrita torna-se difícil. No entanto, tal deficiência pode ser minimizada com a mediação adequada.

Buscar entender como os surdos constroem o conhecimento mediante as informações absorvidas, pode ser o meio pelo qual os professores conseguirão desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes, capazes de oportunizar aos surdos conhecimentos sistematizados que se vinculem – na escola e na sociedade.

Nesse sentido, o trabalho pode ser desenvolvido mediante narrativas, poesias e lendas elaboradas a partir do universo da surdez e, assim privilegiassem a cultura e conseqüentemente o sentido da visão. Usar estes recursos cria uma relação interdisciplinar entre as duas línguas possibilitando produzir textos de diferentes gêneros dentro da cultura linguística surda. Isso é muito relevante, porque enquanto língua de instrução, o Português serve de referência para produções escritas, o que a torna indispensável nesse processo, visto que as atividades, textos complementares e os livros didáticos utilizados nas aulas, são escritos em Português, o que de fato lhe garante o *status* de língua de instrução.

Desenvolver atividades que complementem as necessidades dos surdos deve partir dessa perspectiva. Usar de forma mais significativa produções que fazem parte de sua cultura, valorizando-os no âmbito cultural e social.

Assim, para que o aluno surdo compreenda os mecanismos que envolvem o uso da Língua Portuguesa escrita e a construção do conhecimento, faz-se necessário a mediação do professor que deve ter um olhar focado nos mecanismos pelos quais a aquisição da linguagem escrita ocorra de forma adequada.

A presença da escrita do português nos processos educacionais é decorrente da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também *status* de língua de instrução (LODI, 2013, p.54).

Nesse processo, a Língua de Sinais deve ser mediadora dos conteúdos enquanto que a Língua Portuguesa será utilizada como suporte para a ampliação dos conhecimentos, já que vivemos em uma sociedade essencialmente letrada. Na verdade, uma língua não se sobrepõe a outra, antes elas se auxiliam, isso porque o objetivo é o desenvolvimento da compreensão e ampliação do repertório linguístico.

É importante ressaltar que ensino bilíngue não é simplesmente traduzir o currículo escolar para a Língua de Sinais. Há que se contemplar os aspectos culturais das comunidades

surdas, sua história e direitos para o aluno surdo, se identificar com a sua comunidade e não somente com a cultura dos ouvintes, afirma Skliar (apud LODI, 2013, p.17).

Entender que cada língua traz consigo características muito particulares deve levar o professor a desenvolver estratégias para utilizá-las de maneira adequada, isso é valorizar o que os surdos trazem consigo. A Língua de Sinais é a sua língua materna, e isso deve ser respeitado e valorizado. Já a Língua Portuguesa, surge com função social, instrucional e mediadora do conhecimento, por isso representa a segunda língua no processo de ensino.

No entanto, é preciso deixar claro o papel que cada língua assume nesse processo. Ao usar a Língua de Sinais como apoio para a aprendizagem e uso da Língua Portuguesa cria-se uma comunicação bilateral, que pode ser chamada de Português sinalizado. O fato é que este tipo de comunicação não favorece o entendimento dos surdos ou seu desenvolvimento linguístico. Não existe aí uma língua e sim um recurso de comunicação sem uma efetiva relevância ao aprendizado, num processo de completa descaracterização da Língua de Sinais, além de ser limitante no sentido de não promover o desenvolvimento adequado.

Diante dessa realidade, nos deparamos com um grande desafio, já que aprender uma segunda língua é defrontar-se com expressões, com palavras que muitas vezes não fazem sentido algum, pois trazem em si valores socioculturais diversos daqueles presentes na primeira língua. Superar tal dificuldade implica possibilitar ao surdo o sentimento de estar diante de outra cultura, de outra comunidade linguística, que lhe está acolhendo, e, portanto vivenciar uma nova experiência linguística. Por isso é imprescindível que o professor na escola bilíngue tenha pleno domínio tanto da Língua de Sinais (e esteja integrado com a cultura surda) bem como da Língua Portuguesa (usos e função social da língua).

Para tanto, cabe ao professor elaborar seu plano de ensino de tal forma que venha a desenvolver atividades bem estruturadas e coerentes com o que propõe a educação bilíngue. Levar em consideração características morfossintáticas das duas línguas é uma das ações necessárias para se contemplar um currículo verdadeiramente eficaz. Outra ação envolve a postura do professor frente a tais desafios. Em relação a isto, Slomski salienta que:

[...] para assumir uma postura bilíngue é necessário muito mais, pois tal mudança não se resume somente a mudanças didático-pedagógicas, mas sim rever-se como pessoa e como profissional, pois sem esta tomada de decisão, as mudanças não passarão de meras reformas técnicas destituídas de sentido (SLOMSKI 2011, p.67).

Vale ressaltar que a simples utilização de Língua de Sinais em sala de aula, além de não valorizar aspectos culturais, históricos e culturais dos surdos, não garante aprendizagem

satisfatória. É necessário um novo olhar, não apenas sobre a situação linguística em questão, mas, sobretudo em relação às concepções envolvidas nessa prática.

Nessa perspectiva podemos afirmar que a prática do professor bilíngue precisa de sensibilização, pois a Língua de Sinais deve ser vista como língua autônoma, a qual possui características próprias e que traz na sua essência a cultura da comunidade surda, de forma que esta é uma língua de identificação e comunicação, enquanto que a Língua Portuguesa é a possibilidade de acesso à informação, conhecimento e cultura para ambos os grupos (surdos e ouvintes).

É exatamente aí que reside a ideia da educação bilíngue, capacitar o surdo em duas línguas, para isso é preciso conhecer as duas de forma a utilizá-las com segurança, não há de haver uma sobreposição de uma ou outra, conforme podemos ler da definição “Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil” (QUADROS, 2000, p. 43).

Para tanto, é necessário ter cuidado para que a educação bilíngue não seja reduzido ao seu sentido restrito, presença e convivência pacífica das duas línguas no interior da escola, sem haver um trabalho que viabilize que cada língua assuma o lugar de permanência para os grupos que a utilizam, sem um fim em si mesmas.

Os surdos, por causa das especificidades linguísticas, possuem uma forma de “ler” o mundo de forma muito particular, pois sua compreensão está pautada na experiência visual, por isso possuem sua própria identidade linguística. As diferenças linguísticas e culturais criam desta forma uma barreira entre as duas culturas, uma vez que os surdos conhecem o mundo através de outros sentidos, como mencionado acima. Isso limita o acesso a todas as informações difundidas na sociedade e conseqüentemente compromete a compreensão. Levando em consideração este pressuposto, entendemos que a Língua Portuguesa deve ser ensinada na modalidade de leitura e escrita, como forma de ampliar a compreensão de mundo.

O problema da educação para pessoas com surdez não pode continuar sendo centrado nessa ou naquela língua, mas também na qualidade e na eficiência das práticas pedagógicas. Posto dessa forma, a escola precisa desenvolver ações que visam superar a lógica da exclusão no âmbito escolar e na sociedade de forma geral. Para efetivar tal propósito, é necessário rever, como um todo, a proposta de inclusão dentro das escolas, se esta atende ao que está posto na lei, o que vai além de matricular os alunos na escola regular, pois, garantir um ensino de qualidade requer assegurar condições adequadas para um processo educacional igualitário a todos nos diferentes níveis de ensino.

Outra questão é que vivendo numa sociedade de maioria ouvinte, e que ainda não se *conhece* que a Língua de Sinais seja realmente uma língua completa e possa suprir as necessidades comunicativas e cognitivas dos surdos. Embora hoje tenha um pouco mais de visibilidade por conta da lei, a Língua de Sinais ainda é utilizada como ferramenta para alcançar a oralização e a Língua Portuguesa, o que a limita muito. Nesse sentido Stumpf (2012, p. 49) nos diz o seguinte,

A maior dificuldade para a possibilidade uma pedagogia da diferença, no contexto cultural surdo, está, sem dúvida, em lidar com a visão que o ouvinte tem das “identidades normais” e do estereótipo com os ouvintes tem das “identidades diferentes”.

A educação bilíngue, tal como apresentada na lei – prevê a inclusão de Língua de Sinais como língua funcional e a Língua Portuguesa como instrucional, não tem sido aplicada de forma ampla. O que se espera, de fato, é que as diferenças linguísticas entre estas duas línguas sejam destacadas e que as características da Língua de Sinais sejam valorizadas a fim de serem reconhecidas.

A aquisição da Língua de Sinais possibilita ao surdo acessar os conceitos da sua comunidade e passar a utilizá-los como seus, formando uma maneira de pensar, agir e ver o mundo, enquanto que a Língua Portuguesa possibilitará a formação das estruturas linguísticas, permitindo acesso maior à comunicação.

Essa perspectiva sugere diálogo constante, parcerias entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, discussões e projetos pedagógicos específicos. Skiliar (apud VIEIRA, 1999, p. 86) afirma que, “a educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue, isto é, não deve se justificar somente como ideário pedagógico a ser seguido dentro das escolas”.

As transformações necessárias à implantação do ensino bilíngue ainda não ultrapassaram o plano teórico, muito embora esta não seja uma discussão recente, como anteriormente mencionado. Tais transformações estão em um estágio inicial de execução, apesar de todos os resultados obtidos pela experiência de professores que procuram desenvolver este trabalho de forma comprometida.

Na prática percebemos que ao invés de propiciar o aprimoramento do processo educacional numa perspectiva bilíngue, a experiência mostra que há um processo de ensino descontínuo fragmentado, o que resulta no insucesso na aquisição do conhecimento sistematizado, o que gera uma ilusória inclusão escolar.

Numa tentativa de se promover uma educação direcionada aos surdos, insere-se uma política de inclusão que insiste em colocar crianças surdas junto com as ouvintes, sem haver

um compartilhamento linguístico entre elas. Nesses espaços, as crianças surdas oriundas de famílias ouvintes não adquirem sua língua natural de forma espontânea, como as crianças ouvintes que compartilham a mesma língua da sua família interagindo e obtendo informações e, assim, construindo o conhecimento de mundo, que é aprofundado na escola. Como haver inclusão se não há aquisição linguística pela criança surda? E que formação haverá para aqueles que estão nos últimos anos do ensino fundamental e médio?

Muito embora a educação bilíngue esteja assegurada legalmente e haja a tentativa de implantá-lo, muito ainda precisa avançar para que este seja realidade a todos que dele necessitam, existem muitos obstáculos a serem vencidos. Estes dizem respeito à necessidade de conhecimento sobre a Língua de Sinais, ausência ou pouco conhecimento sobre a surdez, dificuldade em desenvolver um trabalho efetivamente bilíngue, déficit no ensino da Língua Portuguesa bem como a dificuldade dos alunos surdos em acompanhar as aulas.

Como sabemos, o desenvolvimento de metodologia de ensino bilíngue não é um processo fácil de ser implantado, isso porque as condições encontradas na escola, como já mencionado anteriormente, as quais dizem respeito à formação adequada de professores e recursos materiais indispensáveis à atuação do docente. Mediante essa realidade, cabe ao professor regente a realização de atividades que favoreçam a inter-relação entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, o que termina por limitar o trabalho.

Os projetos pedagógicos são importantes nesse sentido. Eles promovem um trabalho mais direcionado, específico, assim, elaborar projetos dentro de uma perspectiva bilíngue vai desfazer a visão da Língua Portuguesa para surdos como apenas um código, desvinculada da sua condição para interações sociais, afastando os interlocutores do processo de construção de conhecimento e produção, além disso, os projetos permitem o diálogo com todos os envolvidos na comunidade escolar (professores, coordenadores, intérpretes e psicólogos).

Esses projetos vão engajar o professor de forma natural ao universo da comunidade surda. Para que este professor esteja então integrado com a proposta bilíngue, se faz necessário que este tenha total integração com a identidade, contextualizando e vivenciando a Língua de Sinais dentro de uma proposta realmente eficaz, conforme já mencionamos. Esse problema, que limita as possibilidades de uma educação bilíngue, intensifica-se quando consideramos o modo como a inclusão tem sido concebida. Nesse sentido Franco (apud VIEIRA, 1999, p. 19) aponta uma questão polêmica sobre a escola inclusiva e a educação dos surdos,

A escola inclusiva é entendida como um espaço de consenso, de tolerância para com os diferentes. A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas normais seria, assim, vista como um elemento integrador. É como se para esses alunos fosse mais

importante a convivência com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de inserção social.

Essa ideia de inclusão dá margem à interpretação de que, pelo fato de todos estarem no mesmo ambiente, o aprendizado acontecerá de forma natural e, além disso, preparará a sociedade escolar para a convivência e a tolerância às diferenças. Isso é muito positivo, é um fator importante, no entanto há muito mais envolvido. Nesse sentido, podemos dizer que além da convivência como fator importante para a inclusão, as escolas precisam estar adaptadas estruturalmente e redefinir sua visão de educação. Se há de incluir tais alunos, que seja de forma coerente com o que se assume. Segundo Barros (apud VIEIRA, 2011, p. 06)

A política inclusiva, conforme estabelecem os documentos oficiais, tem como meta adaptar as escolas para que possam receber adequadamente todos os alunos classificados como “pessoas com deficiência”, em consonância com o discurso do modelo social segundo o qual “não existiriam pessoas deficientes, mas sim uma sociedade deficiente, no sentido de excludente, na consideração de múltiplos graus de necessidade.

Como mencionamos no início desse artigo, a surdez foi por muito tempo tido como motivo de exclusão social, e de certa forma, esse conceito perdura até os dias atuais. O fato de haver uma resistência em relação à inclusão perpassa por questões históricas, o que torna esse processo muito mais complexo. O que temos hoje dentro das escolas é uma tentativa de incluir, mas sem oferecer as condições necessárias para tal. Nesse sentido Ribeiro (apud VIEIRA, 2011, p. 07) nos diz o seguinte,

[...] incluir vai muito além de colocar na escola regular alunos com deficiência ou quaisquer outras dificuldades e/ou diferenças para conviverem com outros; na verdade, deveria assegurar realmente possibilidades de crescimento e desenvolvimento para tais pessoas, pois “a perspectiva da inclusão exige o repensar das condições da prática docente e de suas dimensões, bem como de suas repercussões na organização curricular e na avaliação.”

Quanto aos alunos surdos, à questão da inclusão aponta para uma realidade complexa e multifacetada, e o desafio principal é que eles possuem uma língua diferente da maioria da população. Enquanto a maioria ouvinte utiliza uma língua na modalidade oral e auditiva, os surdos utilizam uma de modalidade visual e motora, com estrutura e gramática próprias. Entretanto, ela ainda não é valorizada como tal, e muitas vezes têm seu *status* de língua questionado. Isso é muito importante, pois, conforme nos esclarece Quadros (apud VIEIRA, 2011), “a maneira como a língua aparece no ambiente e nas atividades escolares influencia as funções que a língua desempenhará fora desse espaço”.

Encarar a Língua de Sinais com o *status* próprio de qualquer outra língua é de suma importância. Assim como as demais línguas naturais, ela também está estruturada em níveis linguísticos como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, mas não só isso, ela também traz consigo toda a identidade surda.

Por isso, apenas aceitar a Língua de Sinais não resolve e não caracteriza a proposta bilíngue, pois é preciso aceitar tudo o que vem junto com a língua, ou seja, a cultura, a identidade, a visão de mundo e a constituição de sujeito. Mas é também pensar na outra língua, na Língua Portuguesa, e organizar as atividades entendendo que esta é a segunda língua, devendo, pois ser utilizada de maneira acessível ao surdo (QUADROS apud VIEIRA, 2011, p.12).

Aceitar as diferenças e valorizá-la como inerente ao ser humano é uma necessidade. Com esse olhar mais apurado, por assim dizer, o professor pode sim trazer a verdadeira transformação frente a um contexto ainda excludente. Há de se rever métodos e posturas para que se alcance o êxito esperado. A educação bilíngue, e, portanto, inclusiva, o que exige muito mais do que um direito garantido legalmente, depende desse envolvimento.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos debates têm sido abertos e muitos discursos elaborados quanto à proposta bilíngue, mas o que se tem e o que se propõe não são conclusivos. Há que se repensar a práxis de forma profunda, levando em consideração as condições não só de formação e capacitação profissional, mas também os recursos didáticos e materiais. O que se tem feito ainda é pouco diante das necessidades, tanto pessoais quanto sociais. O que se exige hoje, são pessoas preparadas para atender as demandas sociais.

Pensar em atendimentos educacionais especializados, responsáveis pela educação dos surdos, organizados a partir da diferença que os constitui, resgata o olhar para a diversidade, isso nos faz refletir sobre aceitar as diferenças e nos posicionarmos. Falar e defender a diferença é fácil, o difícil é colocar-se no lugar daquele que é diferente, reconhecendo-o na sua maneira de ser, distinta da nossa, esse é o ponto de partida para uma pedagogia verdadeiramente surda.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais / Organização: Ricardo Lovatto Blattes. – 2. ed. – Brasília (DF): MEC, SEESP, 2006.343.

BRITO, L.F. **Introdução social e educação de surdos**: processo e programas. Rio de Janeiro Babel, 1993.

BRITO, L.F. **A surdez**. Um olhar sobre as diferenças. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CICCIONE, M. **Comunicação total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica. 1990.

COLDFIELD, M.A. **A criança surda**. São Paulo: Prexus, 1997.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05** Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

PERLIN, Gladis T.T. **Surdos**: cultura e pedagogia. Pesquisa realizada com recursos da FUNPESQ/UFSC, cujo objetivo principal era consolidar a formação do professor pesquisador. Este artigo é parte do relatório parcial apresentado ao projeto.

QUADROS, R.M. de. **Alfabetização e o ensino de língua de sinais**. Canoas: Textura, 2000.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STUMPF, Marianne. **Olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. São Paulo: CRV, 2012.

VIEIRA, Claudia Regina. **Educação de surdos**: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba, São Paulo, 2011.

## **A LUDICIDADE COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Cristina Pessoa Cândido Ferreira<sup>10</sup>

Margarida Denise Silva Coelho Ribeiro<sup>11</sup>

Edna Lima de Souza Silva<sup>12</sup>

### **RESUMO**

A realização de atividades lúdicas na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo da criança, pois através de uma aprendizagem significativa é possível estimular a formação de habilidades diversas. A brincadeira pode ser conduzida em qualquer tempo e espaço, desde que seja atrelada a uma intencionalidade pedagógica, a qual proporcione a possibilidade de criar, imaginar, inventar, fazendo com que o ambiente escolar se torne mais atrativo. O presente estudo está fundamentado em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, e tem como objetivo geral evidenciar a necessidade e a importância da ludicidade no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil. A base teórica apresenta autores como: Vigotski; Moreira e Brasão; e o Referencial Curricular para a Educação Infantil.

**Palavras-chave:** ludicidade; educação; infantil; aprendizagem.

### **ABSTRACT**

Carrying out ludic activities in Early Childhood Education is essential for the cognitive, motor, social and affective development of the child, because through meaningful learning it is possible

---

<sup>10</sup> Mestranda em Ciências da Educação. Graduação em Pedagogia. Especialização em psicopedagogia clínica e institucional. E-mail: cristina-baia@hotmail.com

<sup>11</sup> Mestranda em Ciências da Educação. Graduação em Pedagogia. Especialização em Supervisão Escolar; Psicopedagogia; e Coordenação Pedagógica e Planejamento. E-mail: margaridacoelho90@yahoo.com.br

<sup>12</sup> Mestranda em Ciências da Educação. Graduação em Pedagogia. Especialização em Educação Infantil e Gestão Escolar. E-mail: ednalimajc58@gmail.com

to stimulate the formation of different skills. The game can be conducted at any time and space, as long as it is linked to a pedagogical intention, which provides the possibility of creating, imagining, inventing, making the school environment more attractive. The present study is based on a qualitative bibliographical research, and its general objective is to highlight the need and importance of playfulness in the teaching-learning process in Early Childhood Education. The theoretical basis presents authors such as: Vygotsky; Moreira and Coat of Arms; and the Curriculum Framework for Early Childhood Education.

**Keywords:** ludicity. education. childish. learning.

## 1 INTRODUÇÃO

A relevância da utilização da ludicidade na Educação Infantil, vem sendo cada vez mais debatida entre os profissionais que atuam nesta área, a fim de destacar os benefícios que este mecanismo traz para o desenvolvimento e a formação nesta tão importante fase da vida do ser humano. Isto porque o brincar está diretamente ligado ao educar e possibilita que as crianças consigam assimilar aquilo é apresentado a mesma, já que as brincadeiras propiciam o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Neste sentido, o referente artigo tem como objetivo refletir acerca da importância da ludicidade no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil, a fim de reconhecer os benefícios ofertados através desta prática educativa que tanto pode agregar para a facilitação da aquisição dos conhecimentos, nesta etapa educacional tão relevante da vida acadêmica, a qual necessita de olhar diferenciado e engajado a buscar os meios propícios para este público que requer uma atenção minuciosa por parte do educador.

Discutir sobre a ludicidade é fundamental, uma vez que, infelizmente muitos profissionais que atuam na área educacional ainda não compreendem a função que a brincadeira desempenha na vida da criança e se limita ao ato de brincar por brincar, ausente de intencionalidade pedagógica. Deste modo, é preciso garantir que estas discussões se façam presentes tanto na formação inicial, quanto continuada, para que se crie o entendimento maduro para a construção de uma Educação Infantil comprometida a corresponder a suas reais necessidades.

A promoção de atividades lúdicas e espontâneas permite o desenvolvimento global da criança em sua totalidade e propicia a mesma uma visão de mundo mais concreta. É através das

descobertas que as crianças conseguem se expressar, conhecer, interrogar, transformar, criar e desenvolver inúmeras outras habilidades. Deste modo, a aplicação desta ferramenta é possível acarretar melhorias no ensino e na formação de uma identidade crítica e reflexiva do educando.

A metodologia utilizada neste estudo é de cunho bibliográfico de natureza qualitativa, a qual realizou a coleta de dados por meio de acervos digitais, buscando materiais relacionados ao tema abordado. As reflexões apresentadas visam explicar a conceituação, um breve histórico e a importância do objeto de estudo em questão. Este estudo justifica-se pelo fato de verificar a necessidade de discussões e reflexões sobre a utilização de recursos lúdicos para a efetivação de práticas educativas transformadoras e significativas.

## **2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Marcada por grandes transformações, assim como as demais etapas da Educação Básica, a Educação Infantil sofreu uma relevante alteração em sua conceituação, como também em sua prática. Assim, é de suma importância compreender como estas reformulações se deram e qual entendimento se tem hoje acerca do tema.

A partir da inserção mais ativa da mulher no mercado de trabalho, por volta nos anos de 1940, surgiu a necessidade de buscar um meio para que as crianças recebessem o cuidado necessário na ausência das mães trabalhadoras. Deste modo, muitas mulheres entregavam seus filhos a cuidadoras que recebiam o nome de criadeiras. As criadeiras eram mulheres que cuidavam de muitas crianças ao mesmo tempo, na maioria das vezes em condições precárias e sem a devida higienização, fato este que resultava, algumas vezes, na perda de saúde das crianças e conseqüentemente ao óbito

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p.80).

O surgimento das creches diante da realidade degradante, as quais as crianças estavam expostas, foi necessário para que elas pudessem receber os cuidados necessários e deste modo, diminuir os índices da mortalidade infantil que vinham crescendo mediante a estas situações.

Nos anos de 1990, houve grandes avanços para a Educação Infantil, após a aprovação de três importantes documentos referentes à educação que propiciaram a abertura para novas reflexões e reconhecimento dos direitos educacionais. Estes documentos, por sua vez, passaram

a desempenhar um relevante papel social, já que trouxeram novas contribuições para a garantia de inúmeras ações. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), foi o primeiro destes e se apresenta especificamente para as crianças e adolescentes como constituintes de direitos, antes negados. Em 1996, surge a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a qual aborda todas as modalidades, níveis e etapas da Educação, a fim de ressaltar as leis educacionais ancoradas no Brasil. E por último, nesta mesma década, cria-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que se organiza em três volumes diferentes.

### **3 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O ato de brincar é tido como um elemento cultural que está presente na história da humanidade e que devido as transformações dos contextos históricos e sociais, passou a receber significados diferentes que sofreram várias formulações, como também inúmeras denominações de acordo com os interesses e necessidades de cada período. Contudo, apesar das inúmeras transformações ocorridas ao longo do tempo acerca do termo ludicidade, esta nunca perdeu sua verdadeira essência, que é a transmissão e a conservação da história e cultura de um povo de maneira significativa e prazerosa. Assim, as definições sobre brincadeiras, jogos e atividades lúdicas, trazem consigo a ideia de diversão e prazer, a qual tem a capacidade de mobilização. Para Gumieri (2016):

Assim, pensar o lúdico como uma das mais importantes ferramentas de aprendizagem na infância e como principal meio de integração e socialização da criança é de extrema relevância, principalmente àqueles interessados no processo de desenvolvimento infantil (GUMIERI, 2016, p.71).

Este olhar atribuído a importância das atividades lúdicas no processo de aprendizagem na infância é de suma importância, principalmente no âmbito educacional, espaço no qual deve estar garantido a inserção de práticas educativas colaborativas que viabilizem a construção do conhecimento por meio de estratégias que tornem este aprendizado mais significativo e prazeroso. E a brincadeira, neste sentido, corrobora para que a infância se desenvolva de forma plena e satisfatória, contextualizando as vivências infantis às práticas educativas, ou seja, dando significado a tudo que é desenvolvido.

Ao enxergar na criança, seu potencial cognitivo, motor e afetivo, os espaços educativos formais e não formais possibilitam a estes sujeitos experiências positivas que favorecem capacidade de pensar, compreender e interagir com o mundo a sua volta. Para Moreira (2022), “cada vez torna-se mais notório que a criança ao chegar a escola, não é uma folha em branco

como se pensava anteriormente, mas pelo contrário, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas, através da atividade lúdica”. Nesta perspectiva, passa-se a visualizar a fase da infância, como um período rico de possibilidades e inúmeras capacidades. De acordo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (RECNEI, 1998 p.27).

Assim, como apresenta o referente documento, o uso da brincadeira, sobretudo na Educação Infantil, configura-se como uma prática intrínseca ao meio educacional, pois favorece a aquisição dos conhecimentos de maneira lúdica e atraente, fazendo com que o indivíduo se envolva de modo espontâneo nas propostas apresentadas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), o brincar se constitui como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil e aponta:

Brincar cotidianamente de diversas formas em diferentes espaços e tempos com diferentes parceiros, crianças e adultos, ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, suas criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p.36).

Assim, o brincar está assegurado através deste documento normativo, como um direito da criança e que, portanto, deve ser exercido de forma satisfatória para que este sujeito tenha a oportunidade de usufruir de experiências que o levem a se desenvolver integralmente. Por isso, a brincadeira representa uma das vivências mais importantes da vida da criança, já que por meio dela acontece a espontaneidade, a imaginação e a criatividade. Desta maneira, negar estas experiências dentro do espaço educacional, é sem dúvida uma enorme falha, não apenas por parte dos professores, mas também da Instituição em si.

É comum que a falta de entendimento acabe por ocasionar a realização de ações incompatíveis com a realidade infantil. Muitas instituições, comparadas entre si, apresentam um abismo no que diz respeito ao entendimento que

possuem sobre a Educação Infantil e oscilam em ainda ofertar um atendimento unicamente assistencialista ou em querer que sejam já desenvolvidas práticas de alfabetização e exigem além daquilo que a criança pode corresponder. Ou seja, ainda há muito o que se discutir para que sejam efetivadas ações voltadas aos interesses dos alunos, os quais sejam

protagonistas de seu próprio aprendizado e construam habilidades que visem seu bem-estar integral.

Diante disto, percebe-se a necessidade de existências de políticas públicas educacionais que contribuam para o enriquecimento de formações e estrutura própria para o cumprimento de práticas educacionais comprometidas com esta etapa essencial para o desenvolvimento humano, já que fica evidente que sua ausência ocasiona uma lacuna na formação do sujeito, uma vez que lhe é negado a oferta de uma educação sensível aos anseios e necessidades do público infantil.

Esta questão torna-se ainda mais relevante quando compreendemos o papel primordial que a escola desempenha na vida do educando nesta etapa, já que muitas vezes a família ou o responsável não possui este entendimento e não há a presença de estímulos que o façam desenvolver as habilidades primordiais que são despertadas neste período. Isto sem contar a falta de interação com as brincadeiras em seu cotidiano, muitas vezes ocasionada pelo uso de aparelhos tecnológicos atualmente, o que por sua vez, o desprende da realidade e o distancia das vivências recreativas a que poderia estar envolvido. Assim, este fato, precisa criar nos educadores uma preocupação ainda maior para que se garanta nos espaços educacionais, a experiências com as brincadeira e jogo. Dallabona (2014) corrobora esta afirmação:

A criança brinca porque brincar é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação são vitais para o desenvolvimento do potencial infantil. Para manter o equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar. Estas atividades lúdicas tornam-se mais significativas à medida que se desenvolve, inventando, reinventando e construindo (DALLABONA, p.108, 2014).

Nesta perspectiva, a brincadeira possibilita as crianças uma oportunidade para a resolução dos desafios que as cercam. Os estudos relacionados ao desenvolvimento infantil ressaltam que o ato de brincar vai além da satisfação dos desejos. A brincadeira requer tempo e espaços próprios que se constituem por meio de experiências diversas, levando em conta o repertório cultural e imaginários da criança a quais a conduzem para a construção de relacionamentos e interações sociais.

No entanto, é também preciso respeitar o tempo da criança e sua forma de ser e estar no mundo, sua maneira de viver, descobrir e interagir com o mundo a sua volta. Neste sentido, é preciso superar alguns paradigmas que foram construídos ao longo do tempo. Um deste pontos diz respeito a utilização de brinquedos e sua função na vida da criança, o qual na verdade, ocupa um grande espaço em que através da brincadeira este sujeito.

Através das atividades lúdicas, é possível realizar a reprodução de situações do cotidiano, onde por meio da imaginação e do faz-de-conta, são constantemente recriadas. Isto porque há a combinação das experiências vivenciadas com as novas possibilidades de interpretação da realidade, mediante sua interação, desejos e necessidades. Todas estas experiências são de suma importância para a formação da criatividade humana.

Neste sentido, é preciso que a proposta lúdica seja feita de maneira planejada e consciente, para que o sujeito envolvido se sinta parte da ação e se realize por meio de sua realização. Assim, esta atividade não deve se prender apenas à uma ação sistemática, o qual o aluno recebe passivamente sem exercer sua autonomia ou participação ativa. Por isso, faz-se necessário resgatar ou fortalecer o sentido real do termo “escola”, espaço de realização, alegria, desenvolvimento intelectual e construção de vínculos afetivos.

#### **4 O PAPEL DO PROFESSOR**

Para a efetivação de uma prática pedagógica, faz-se necessária a presença do professor. De acordo com as reflexões sobre o tema em questão, é papel do educador proporcionar uma aprendizagem atrativa e prazerosa, que tenha como objetivo a construção de uma educação de qualidade, na qual a criança se reconheça com ser dotado de habilidade e capaz de interagir com o meio social. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), sobre isso aponta:

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e idéias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. (RECNEI, 1998, p.30).

Para isso, é preciso que o professor tenha uma base para saber contribuir de maneira adequada e ter a consciência de como utilizar a ludicidade como um instrumento no processo educativo, caso contrário o brincar só será utilizado apenas como passatempo, sem produzir nenhum efeito positivo no sentido educacional. Com isso, vê-se a importância de obter um planejamento estruturado e organizado, que nele esteja inserido os objetivos a serem alcançados através das brincadeira e jogos. A partir destes objetivos, os educandos compreenderão o sentido e a finalidade existente nestas ações. Dunaiski (2017) reforça esta afirmação:

Dessa forma é importante ressaltar que integrar o lúdico no processo de construção do conhecimento dos estudantes é de extrema importância, pois é através dele que as crianças conseguem desenvolver inúmeras habilidades. Sendo assim, o papel do professor nesse contexto é fundamental, pois cabe ao docente entender que a

ludicidade vai muito além de jogos e brincadeiras, o lúdico fornece condições da criança aprimorar seus conhecimentos adquiridos até o momento e ampliar sua aprendizagem no decorrer do ano letivo (DUNAISKI, p. 602, 2017).

Percebe-se, deste modo, a importância de se ter professores cada vez mais capacitados e em busca de formação continuada para que possam compreender de fato como utilizar essas ferramentas a fim de aprimorar suas práticas pedagógicas e ofertar uma educação transformadora e relevante para à vida dos educandos. Assim “é, portanto, função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas” (RECNEI, 1998, p. 33).

Para isso, uma das atribuições do professor é conhecer cada educando, seus gostos e preferências e sobretudo seu contexto social e familiar. Conhecer o aluno deve ser o primeiro passo para construir uma relação afetiva, principalmente pelo fato da afetividade ser um ponto extremamente necessário para adquirir um melhor resultado na aquisição da aprendizagem. Por isso, a criança precisa confiar em seu professor para que se sinta confortável em aceitar as propostas apresentadas por este. Sabe-se que este não é um processo imediato e estável, já que para a crianças tudo é novo e pode ser as vezes assustador. E mais uma vez, é preciso continuar explorando diversas formas de conquistar a aproximação e a partir daí estabelecer uma relação saudável, onde a criança se sinta segura para desenvolver suas habilidades de forma satisfatória.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante as discussões apresentadas ao longo deste estudo, foi possível verificar através dos embasamentos dos autores referenciados, o quanto essencial para o desenvolvimento da criança é a prática de atividades lúdicas. A aprendizagem significativa desenvolvida através da oferta de brincadeiras que contribuam para a formação de habilidades e estimulem a imaginação da criança. E a escola, como agente de transformação e educação formal, ocupa um grande papel para a garantia destes aspectos e precisa ter ciência de seu compromisso para a efetivação de práticas educacionais que estejam de acordo com as reais necessidades de seus educandos.

O professor, assim como a escola, é de fundamental importância para o cumprimento de um processo de ensino aprendizagem de qualidade. É necessário que o educador ofereça atividades que propiciem o desenvolvimento individual e coletivo das crianças e a brincadeira é uma das ferramentas primordiais para o alcance desse objetivo. A brincadeira permite que a criança construa valores que a direcionem para um desenvolvimento global, pois através dela

é possível valorizar as peculiaridades infantis, buscando atender seus anseios e a busca por novos conhecimentos. Neste sentido, os educadores envolvidos neste processo devem trabalhar o lúdico por meio da adaptação do contexto no qual está inserido, apresentando propostas compatíveis com cada realidade escolar.

Com isso, fica evidenciado a necessidade de inserir os jogos e brincadeiras no âmbito educacional, sobretudo no ensino infantil, a fim de proporcionar uma aprendizagem transformadora, levando em conta todas as formas de aquisição de conhecimento. Por isso, tratar desta temática é expressamente relevante, diante uma realidade educacional que muitas vezes não compreende como acontece o desenvolvimento infantil e assim pode causar uma lacuna na vida da criança, por não ter tido a oportunidade de usufruir de seus direitos de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Versão Final. Brasília, DF, 2017.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 1 n. 4 - jan.-mar./2004.

DUNAIKI, Aline; RICHELE, Geisiane; PADILHA, Luana Coniesme; PONCHIROLLI, Osmar. **A importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil**. FAE Centro Universitário | Núcleo de Pesquisa Acadêmica – NPA. Memorial TCC – Caderno da Graduação – 2017.

GUMIERI, Francielly Aparecida; TREVISO, Vanessa Cristina. **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança: o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 66-80, 2016.

MOREIRA, Ana Paula Mendes; BRASÃO, Heber Junior Pereira; CHAVES, Paulo Victor Antônio. **Brincar e aprender na educação infantil: o lúdico como instrumento pedagógico na educação especial**. Cadernos da Fucamp, v.21, n.52, p.1-8/2022.

PASCHOAL Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância** / L. S. Vigotski tradução Cláudia Berliner. -- São Paulo: Martins Fontes. 1998.

## O CONFLITO, UMA EXPRESSÃO SUBJETIVA NA OBRA; A CARTEIRA DE MACHADO DE ASSIS

Sérgio Henrique Vieira de Oliveira

Hermano de França Rodrigues

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva

Sheylene Tathiana Lages da Silva

Darliene da Silva Chagas

### RESUMO

A presente obra tem por objetivo uma descrição, manifestação e compreensão do conflito e tensão psicológica do conto literário, “A Carteira” do escritor brasileiro, Machado de Assis (1839 – 1908.). Machado de Assis (1839 – 1908.) é considerado um dos maiores escritores da literatura brasileira de todos os tempos. Inicialmente seguindo a estética literária romântica, Machado de Assis passa a trazer na elaboração de seus contos, peças teatrais, e narrativas críticas, os aspectos que marcaram tanto o seu contexto histórico e toda a crise social e econômica, quanto a hipocrisia dos valores éticos e morais defendidos e ostentados pela igreja, pelo nacionalismo, e principalmente pela classe social burguesa que passa a sofrer o repúdio crítico com o qual a qual trata a conduta da mesma, por estar extremamente afastada dos padrões que defendem, nos bastidores sobre o modo como comportam e verdadeiramente pensam. A análise profunda do conflito presente em todo o enredo tem como referencial teórico a Psicanálise, todavia é extremamente importante compreender todo o contexto em que Machado de Assis constrói a sua narrativa literária. O final do século XIX caracterizou-se pelo forte contexto socioeconômico de extremas dificuldades entre as classes sociais aliado a crise no âmbito econômico. Esse foi o contexto histórico que teve extrema relevância nas obras de Machado de Assis, principalmente a crítica sarcástica a classe social burguesa e seus valores.

**Palavras-chave:** Psicanálise; literatura; Machado de Assis; burguesia.

### 1 INTRODUÇÃO

A obra de Machado de Assis intitulada: *A Carteira* (1884) tem a sua narrativa construída sobre a estória de Honório, advogado e casado com Amélia e que se encontra seriamente endividado, após contrair consideráveis dívidas como resultado de seu fracasso ao buscar melhorar a sua reputação diante de seus parentes, em especial, sua esposa, logo após uma perda sobre determinada causa judicial por ele defendida e perdida, no exercício de sua atuação profissional.

O conflito psicológico metafóricamente falando se constitui no próprio motor ou agente mobilizador presente no desenrolar da obra, particularmente no advogado Honório que o vivencia em eminente tensão que desencadeada desde o início da narrativa, cujos aspectos psicológicos a serem ressaltados e analisados pela Psicanálise são: a dúvida e a angústia mediante a qual se instala psiquicamente no personagem Honório que ao encontrar a carteira recheada de dinheiro e pertencente a seu amigo o também advogado se vê num dilema entre agir de acordo com os morais defendidos pela ética e pela moral ou resolver os problemas advindos com as dívidas que contraíra de modo impulsivo e impensado.

O escritor brasileiro Machado de Assis (1839 – 1908.) considerado um dos maiores escritores de todos os tempos notabilizou-se no âmbito literário das crônicas, romances, contos e peças teatrais.

Didaticamente a sua obra é dividida em 02 (duas) fases: A primeira caracterizada por se enquadrar dentro dos aspectos da escola romântica de literatura e a segunda por gradativamente por enquadrar-se dentro dos aspectos caracterológicos literários da escola realista. É extremamente importante pontuar que essa transição Machadiana pôde ser empiricamente constatada em sua clássica obra: *Memórias Póstumas de Brás Cubas* publicada em 1881. A citada obra é considerada o marco inaugural da escola realista brasileira, cujo narrador personagem retomando suas memórias como objeto de autorreflexão passa a narrar a sua estória após a sua morte.

Dentro desse processo reflexivo os traços realistas que posteriormente serão analisados em por menores dentro desse trabalho surgem nessa narrativa inicialmente, de acordo com o próprio Brás Cubas pelas lembranças de sua infância não idealizada, (discordando com os padrões literários românticos), bem como a não mais idealização da figura feminina (objeto de amor).

Machado de Assis inaugura o novo estilo mesclando em alguns momentos, aspectos do romantismo aos do realismo. Nesse contexto a sua linguagem adota um tom crítico, sarcástico ao apresentar os seus personagens e as situações em que se desenvolvem as narrativas

dentro de uma visão analítica e crítica, especialmente quando toma como pano de fundo a classe social burguesa, a igreja e os valores éticos e morais defendidos pelos mesmos e que no entanto são postos em cheque, diante do que de fato está por traz do comportamento, da vivencia emocional e do que de fato motiva os interesses dos personagens.

O deboche, o sarcasmo e a crítica expõe incidem dentro das narrativas sobre todos os ideais burgueses, religiosos e românticos. O enredo de suas obras traz sempre em seu contexto a hipocrisia perante a conduta daqueles, especificamente sobre tudo que diz respeito ao conservadorismo da época, período transição entre o século XIX e XX.

O contexto histórico do realismo engloba os valores advindos de uma sociedade conservadora, segregatória, sob forte influência dos padrões morais ditados pela igreja católica, racista e cujo período de Governo recém-instalado, A República, ainda encontra resistência e críticas. O momento também se apresenta marcado pela miséria social e moral.

Todos esses ingredientes são absorvidos por Machado de Assis que vai se valer dos mesmos para construir obras que irão se notabilizar pela genialidade de suas tramas e pela forma com a qual tece a suas criticas a sociedade daquela época.

É nesse contexto que o conto a Carteira é escrito e aborda toda a temática do Conflito de valores. Entre as motivações reais e os hipocritamente são defendidos pela sociedade burguesa e a igreja.

O conto: A Carteira é escrito e publicado em 1884 no jornal “ A Estação”. O presente trabalho aborda dentre muitos aspectos psicológicos presentes nessa obra, a tensão psicológica gerada pelo conflito vivenciado pelo personagem Honório. Esse é advogado e ao defender e perder uma causa dentro de seu âmbito de atuação profissional, sente-se moralmente desmoralizado e como uma tentativa inconsciente de reparação a seu fracasso e descrédito perante a sua família e em especial, a sua esposa, passa a gastar concomitantemente em mimos, com vistas a agradar os seus parentes. E diante de sua conduta compulsiva e irreflexiva que Honório gradativamente envolve-se em dívidas.

Seu conflito surge a parit do momento em que o advogado fracassado encontra a carteira de seu amigo e colega de profissão Gustavo. A carteira encontrada encontra-se recheada de dinheiro, o que incontestavelmente se apresenta como a solução para os problemas de Honório, se não fosse pelo fato do mesmo lançar uma auto crítica perante aos seus próprios intentos e que se colocam radicalmente contra todos os mais elevados valores éticos e morais que devem nortear a conduta do ser humano. É importante ressaltar que uma vez que Honório é advogado, esse imperativo é ainda mais contundente. Essa é a postura de um defensor dos direitos do outro?

Essa é a postura ética de um palatino da moral? Para o enriquecimento da análise da obra, o presente trabalho narra nas análises que seguem a Psicanálise para tratar da crise e tensão moral que o conflito trazido por Machado de Assis demanda, na obra: A Carteira

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

## **METODOLOGIA**











## REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado. **A Carteira** (1884). *Obra Completa, de Machado de Assis, vol. II*, Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 1994.

FREUD, S. (1940 [1938]) **Esboço de psicanálise**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_ (1930 [1929]) **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

Laplanche, Jean. **Vocabulário da psicanálise** / Laplanche e Pontalis; sob a direção de Daniel Lagache ; [tradução Pedro Tamen. — São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## **A INFÂNCIA UM LUGAR DE NOSTALGIA - UMA RELEITURA DA OBRA DE CLARICE LISPECTOR RESTO DE CARNAVAL**

Sérgio Henrique Vieira de Oliveira

Hermano de França Rodrigues

Sheylene Tathiana Lages da Silva

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva

Darliene da Silva Chagas

### **1 INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem como objetivo pontuar e analisar a temática infantil e a sua extrema importância na elaboração textual presente na obra Resto de Carnaval de Clarice Lispector, especialmente relacionando-a a reminiscências de forte colorido emocional, tomando as festividades de carnaval, como pano de fundo dentro de sua construção subjetiva.

Sendo assim é possível inferir que as vivências contidas na infância de cada indivíduo, se constitui enquanto rico material, tanto a nível pessoal, quanto para a construção artística literária. O conto Resto de Carnaval de Clarice Lispector traz em si a marca do desejo de volta ao passado. Um retorno nostálgico da autora através de sua introspecção, as lembranças de sua infância. Essas, fortemente impregnadas de afetos e que trazem reminiscências de um distante contexto de carnaval.

Ao evocar suas lembranças infantis Clarice Lispector narra, com tom nostálgico lembranças de momentos inesquecíveis, onde na sua infância são retratadas festas, comemorações e sua secreta alegria. O período de Carnaval permitia que as pessoas pudessem enfim se comportar de forma espontânea e totalmente descontraída. A narrativa aborda a dualidade em que Clarice Lispector vivencia a sua infância, ou seja, marcada por situações que revelam seu particular e precioso desejo de estar junto às demais pessoas compartilhando do mesmo modo com que se divertem e dão colorido emocional a sua existência, como também apresenta a própria impossibilidade de vivenciá-las. Essa se traduz pelo caráter da infância que cerceia a autonomia do ser e sua liberdade.

Liberdade em poder expressar-se, em simplesmente ser, agir segundo a própria essência, de acordo com a maneira particular de perceber e sentir a realidade que tem cenário o Recife e o carnaval. As lembranças infantis enfocam os pequenos detalhes positivos de

situações e circunstâncias, visto que o mínimo de satisfação que encontram são vivenciados pela autora num grau acentuado de prazer e satisfação.

O mundo interior da autora revela através de suas representações primitivas de carnaval, um misto de êxtase e desapontamento. Momentos de satisfação em alguns recortes, momentos de desilusão em outros. O fato é que embora a sua infância lhe trouxesse esse paradoxo em relação a si mesma, a busca de pôr essas lembranças apontam uma tentativa de na vida de elaboração desses mesmos aspectos que se apresentam nas cenas narradas, sem no entanto perder a sua carga emocional mesclando componentes de erotismo e aspectos infantis.

A Psicanálise enquanto construção teórica traz revela a atuação de um inconsciente na determinação psíquica de todos os nossos atos volitivos ou não, sobretudo no que diz respeito, a a formação de nossa subjetividade e suas vicissitudes, em espécie quanto postula a infância e o relevante papel da sexualidade infantil nessa compreensão.

A infância defende Freud (1905), ocupa um lugar extremamente significativo quando revela as relações prazer e desprazer na relação os objetos externos, internos e o próprio Eu.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## CONCLUSÃO













## REFERÊNCIAS

FREUD, S. (1940 [1938]) **Esboço de psicanálise**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_ (1930 [1929]) **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

Laplanche, Jean. **Vocabulário da psicanálise** / Laplanche e Pontalis; sob a direção de Daniel Lagache ; [tradução Pedro Tamen. — São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LISPECTOR, **Restos do carnaval**. In: LISPECTOR, C. Felicidade clandestina. 3ª ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1981.

## FORMAÇÃO DOCENTE: TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nadja dos Santos Araújo

Veridiana Xavier Dantas

Jean Brito da Silva

Joeliton Francisco Sousa de Paulo

Rosilene Felix Mamedes

### 1 INTRODUÇÃO

Para falar sobre a formação da profissional docente na educação infantil, pensemos logo na mais inusitada situação: pessoas que não possuem qualificação alguma para exercer tal profissão, mas assim a fazem por acreditar que este trabalho não merece grandes esforços. Esta expressão é costumeira no meio desses estabelecimentos e funciona como uma espécie de banalização profissional, o trabalho é tão fácil que não é necessário “estudar” para cuidar de crianças.

Para Kramer (2005), esse cuidar é o que faz os profissionais distinguirem suas funções, ou seja, os professores realizam as atividades pedagógicas enquanto os auxiliares de sala cuidam das crianças, criando, muitas vezes, uma relação hierárquica na disputa de quem realiza a dupla função da educação infantil.

Nesse sentido, acredita-se que não deve haver essa condição hierárquica na qual Kramer (2005) menciona, visto que ambas (auxiliar e professora) acabam exercendo a mesma função.

Ciente da importância desse binômio da educação infantil as políticas públicas atuais já trazem em seus textos legais a necessidade de contemplar a formação desses profissionais por entender que a educação infantil é um campo educativo e que merece ser respeitado em todas as suas particularidades. Essa conscientização nem sempre foi uma premissa na história da Educação Infantil no Brasil, tendo em vista que só nos anos 70 este segmento iniciou sua organização, enquanto modelo inspirado na cultura de outros países. Depois de algum tempo, grupos pertencentes à sociedade civil que questionavam o setor Educacional do país começaram a perceber a discriminação cultural que envolvia o segmento da Educação Infantil que entendia que as crianças não eram carentes, deficientes, imaturas, desiguais socialmente e sim cidadãos de direitos que fazem parte de uma cultura própria e que merece usufruir de uma perspectiva educativa nas creches.

Essa preocupação não foi o bastante para as autoridades que criavam e extinguíam órgãos com as mesmas funções (assistência, saúde e educação) que deixava transparecer uma visão fragmentada das crianças. No plano Federal o MEC limitou o auxílio as crianças de zero a seis anos criando a assistência educacional para a faixa etária de quatro a seis, isso gerou uma insatisfação nos meios acadêmicos, pois os documentos demonstravam prioridade ao segmento de educação infantil embora os recursos financeiros não existissem. Em 1975 essa assistência não ultrapassou a margem de 3,51% e em 2001 este índice era de 31,2% muito distante dos 100%, estes dados refletem o descaso com a Educação Infantil nas Políticas atuais e a formação dos profissionais deste segmento.

A Constituição Federal de 1988 foi a primeira no Brasil a reconhecer os direitos da criança de zero a seis anos à educação, afirmando o dever do Estado e a opção da família. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, a educação infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica e foi estabelecida a responsabilidade dos municípios por sua implantação e gestão. A formação do educador na Educação Infantil foi contemplada nesta Lei no art. 62, este dispositivo diz que a formação de docentes para atuar na Educação Básica se fará em nível superior, em cursos de licenciatura plena e em nível médio na modalidade normal. Foi preciso estabelecer este entrave legal para se dar o respeito necessário a esta modalidade da educação básica que era, ou ainda é, um dos maiores problemas de interesse público de alguns Estados e Municípios, o próprio MEC nos alerta para uma necessidade de um diagnóstico desses profissionais e das diferentes agências formadoras hoje existentes.

Assim como é preciso superar a precariedade das informações relativas ao entendimento da criança de 0 a 6 anos, é também urgente pesquisar quem são, quantos são, onde e como atuam tanto como profissionais das creches e pré-escolas quanto as agências de formação. (BRASIL/MEC/SEF/COEDI, 1994a, p.74).

No âmbito da formação continuada, as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Pressionados pelo art. 87 da LDB nº 9.394/96 que estabelece que “Até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, os professores têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte pagos por eles.

Segundo Freitas (2002), todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa

maioria dos professores passa a ser vista como um negócio lucrativo nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos.

Para a materialização de uma política global para o profissional da educação, a formação continuada é uma das dimensões importantes, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, e deve ser assim entendida:

[...] continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998).

Defendida pelos educadores como dever do estado e das instituições contratantes – públicas e privadas – e direito dos professores, nas políticas educacionais atuais tal formação tem essa relação invertida.

Freitas (2002) afirma que no quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um direito do estado e um dever dos professores.

A discussão sobre a formação desses profissionais remete-nos a pensar a gravidade da situação, em particular o grande número de professores leigos. Além disso, a própria formação no nível de segundo grau não prepara o professor para a heterogeneidade social e cultural que irá encontrar e enfrentar na escola. O curso normal não o qualifica, ou seja, o professor ao chegar à escola nem dispõe de uma visão teórica abrangente sobre a prática pedagógica nem conhece a realidade da escola e sua prática concreta.

Essa situação denota a grande necessidade de valorização profissional do professor, além de uma revisão profunda da estrutura da escola normal e de seu funcionamento e de sua articulação com a escola de primeiro grau e com o ensino superior.

Assim sendo, os dados do Censo Escolar 2004 demonstraram a existência de aproximadamente quarenta mil professores em exercício sem a devida formação. Tal fato justifica a ação do MEC de elaborar, em regime de colaboração com estados e municípios, um programa de formação em nível médio para os professores leigos de Educação Infantil: PROINFANTIL.

Dessa forma, todos os que atuam na docência, na rede pública e privada sem fins lucrativos, e que muitas vezes são chamados monitores, pajens, recreadores ou babás são o público-alvo deste programa. Neste contexto, o Departamento de Políticas da Educação Infantil

e do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica (SEB) iniciou as discussões para a elaboração do PROINFANTIL.

Constituiu-se na Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) um grupo de trabalho que buscou conhecer as várias experiências em andamento no país. Assim, o grupo se aproximou da proposta da formação desenvolvida pela Secretaria de Educação a Distância do próprio MEC para formar os professores do ensino fundamental – o PROFORMAÇÃO, que já havia sido objeto de uma avaliação externa que o referendou como um programa de qualidade.

Entretanto, em função das diferenças existentes entre professores do ensino fundamental e daqueles que atuam em creches e pré-escolas, era preciso reelaborar o material utilizado. Foi necessário, então, definir o perfil e os domínios do professor de educação infantil que se pretende formar, bem como traçar um desenho curricular do Programa. Esta discussão conduziu à construção dos eixos temáticos em relação às áreas pedagógicas: Desenvolvimento infantil; Ciência e Cultura no mundo contemporâneo; O professor: ser humano e profissional e a Ética.

Ao discutir as visões que aos poucos foram constituindo este Programa, tornou-se fundamental repensar as concepções e instrumentos de avaliação, que, mesmo considerando as especificidades de um curso a distância, contribuisse para a formação de um professor reflexivo.

A partir de então, foi percebida a necessidade de um profissional qualificado nas Agências Formadoras implantadas nos Estados, com experiência na Educação Infantil. Este devia atuar como articulador, garantindo que as ações desenvolvidas resultassem na formação de um profissional qualificado. Da mesma forma, ocorreu um grande investimento na seleção e formação do tutor, vez que é ele quem acompanha o professor cursista em seu cotidiano de estudo e quem observa e intervém em sua prática.

Por se tratar de um curso de formação em nível médio, a implementação do Programa se dá a partir de negociações com as secretarias estaduais de educação, que se articulam com os municípios.

A participação da equipe da COEDI nos momentos de formação em diversos municípios possibilitou o contato com os profissionais das agências formadoras, com os tutores e com os professores cursistas na fase presencial.

No que se refere a esta problemática, Ely (2007) observa um grande esforço, por parte deles, no sentido de colocar a Educação Infantil na ordem do dia. Estes esforços ora se dão pela vontade política dos gestores, ora por pressão da sociedade ou ainda por força da Lei.

Contudo, mesmo considerando os avanços realizados, constatou-se, segundo o autor, que ainda há um longo caminho a ser trilhado em relação ao atendimento aos direitos da criança, visto que inúmeras dificuldades ainda persistem principalmente no que se refere à

infraestrutura; ao regime de atendimento; a relação professor/criança; a organização interna das instituições; a relação com as famílias; a intencionalidade educativa e gestão.

Para Ely (2007), a formação dos professores provoca, sobretudo, mudanças nas concepções das instituições de Educação Infantil e dos sistemas de ensino. Tem possibilitado também o aparecimento de demandas por formação inicial para outros profissionais, tais como coordenadores e diretores de creches.

Da mesma forma, os profissionais ao verem sua prática reconhecida e ao refletirem sobre ela, constroem sua identidade como professores. Neste sentido, a concepção e os instrumentos de aprendizagem e de qualificação mostram-se efetivos neste processo. O fato de a leitura e a escrita permearem todos os momentos de observação e reflexão, faz com que os professores percebam o seu próprio processo formativo, avaliando os conteúdos desenvolvidos e se auto-avaliando.

Portanto, é preciso que os profissionais da educação tenham plena consciência de que precisam encontrar soluções para a qualificação dos professores que se encontra em serviço nas escolas, começando pela conscientização de que a formação não termina na universidade. Esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e ideias. A formação em serviço é um espaço fundamental para a reflexão coletiva e o aprimoramento constante da prática pedagógica.

É importante perceber que a efetiva formação do professor em serviço se dá através do confronto entre a reflexão sobre os conhecimentos advindos da sua prática e as teorias que explicam, questionam, lançam conflitos e indagações e permitem melhor compreender essa mesma prática. (KRAMER, 1995, p. 99)

Nesse processo, os profissionais da escola ocupam coletivamente os espaços de reuniões, planejamentos e encontros, transformando-os em efetivos espaços de discussão pedagógica, não no sentido normatizador com que o termo está impregnado, mas sim político e cultural.

Portanto, para que a formação em serviço possa acontecer dentro do espaço educativo é necessário, em primeiro lugar, haver decisão política, salários e condições dignas de trabalho, como também, entender que quando o aluno e o professor chegam à escola não são folhas em branco, mas já trazem consigo conhecimentos e histórias de vida. É preciso acreditar que este trabalho é possível.

## **2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Formação Continuada tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. Conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia a dia (NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 1993).

Segundo Libâneo (2001), a formação continuada é definida como ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola para que realizem com competência suas tarefas e se desenvolvam pessoal e profissionalmente.

Hoje, a (re)significação da atuação profissional em qualquer área, é uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, no avanço tecnológico, nas novas descobertas científicas e na evolução dos meios de comunicação. Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação escolar, estará acabado e pronto para atuar na sua profissão.

Sabemos que a formação não pode ser considerada como o único fator determinante de uma atuação “boa” ou “ruim” do profissional da educação. O momento histórico, como são entendidos os conceitos de escola, de ensinar e aprender dita a concepção do professor e deve ser considerado para entendermos a *Formação Continuada*.

A Formação Continuada deve constituir-se um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador.

Segundo Kramer (1995) os sistemas de ensino não têm variado muito nas estratégias adotadas no sentido de superar as dificuldades originárias da inadequada preparação dos professores para o exercício do magistério. Essas estratégias têm sido, em geral, de dois tipos: os pacotes de treinamentos e os encontros de vivência.

Os pacotes de treinamentos são implementados por algumas Secretarias de Educação que planeja, propõe e elabora materiais para serem repassados para a equipe da própria Secretaria que irá proceder aos treinamentos. A Secretaria repassa os materiais para os núcleos onde vão ser realizados os treinamentos, e os núcleos repassa para os profissionais da escola, onde, em algumas situações, são repassados para os especialistas como supervisores ou orientadores, para treinarem os professores.

As conseqüências dessa sistemática de formação são variadas. Há, por exemplo, atitudes como: “entrou por um ouvido e saiu pelo outro”, em relação ao que é apresentado nos treinamentos, na medida em que não é estabelecida uma ponte com a prática do professor, se tornando desgastante e desagradável para os professores. Segundo Kramer (1995), nesses

treinamentos decorrem ainda atitudes de aversão ou rejeição a quaisquer inovações introduzidas, passando os professores a identificá-las como alternativas inócuas que em nada se referem às práticas vivenciadas no cotidiano por eles.

O resultado que se obtêm é que não se aprofunda a teoria e não se pensa a prática, ocasionando a não transformação do trabalho pedagógico. Portanto, a energia e o esforço das equipes, bem como os gastos financeiros realizados, a efetividade dessa estratégia é bastante reduzida.

Além disso, o reconhecimento de que os treinamentos não geram as mudanças esperadas, almejadas tem levado alguns sistemas de ensino a empreenderem outras tentativas, como os encontros de vivências, onde, por sua vez, tem os objetivos calcados na mudança de atitudes dos profissionais envolvidos na escola. Esses encontros não se centram – como o anterior – em conteúdo ou técnicas, mas, ao contrário, em aspectos sócioafetivos. São utilizados como estratégias: laboratórios de sensibilidade, análise de casos, música, teatro e outras atividades preocupadas em produzir um estado de relaxamento no professor. Com isso, o professor irá ensinar de forma mais ativa e dinâmica aos seus alunos.

Todavia, essa estratégia utilizada nos encontros questiona a visão dicotomizada sobre a prática pedagógica, ou seja, a impossível possibilidade de trabalhar no nível dos métodos sem trabalhar os conteúdos envolvidos.

Diante dessas estratégias adotadas pelos sistemas de ensino, Kramer (1995) afirma que tanto os treinamentos quanto os encontros de vivências partem de uma perspectiva fragmentada do conhecimento, estabelecendo uma quebra na relação teoria/prática.

Considerando que o professor tem um papel extremamente importante na garantia da qualidade do trabalho realizado na educação, além de tratar da formação inicial dos profissionais de Educação Infantil, a LDB estabelece no seu Art. 63 que os institutos superiores de educação devem manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Afirma também no seu Art. 67 que os sistemas de ensino devem promover a valorização desses profissionais, assegurando-lhes nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos, formação continuada, piso salarial profissional, progressão funcional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga horária, e condições adequadas de trabalho.

As informações disponíveis mostram que a qualificação e a escolaridade dos professores são diferenciadas quando se trata de creches ou pré-escolas. Enquanto na pré-escola, no ano de 2004, detectaram-se 62,6% das funções docentes no Brasil com nível médio e 35%, com nível

superior; na creche, observou-se um percentual de 68,9% com nível médio e 23,8%, com nível superior (BRASIL, 2004). Se considerar que entre essas instituições que funcionam à margem dos sistemas educacionais, há algumas que sequer participam dos dados estatísticos, não respondendo ao Censo Escolar, conclui-se que o contingente de funções preenchidas por pessoas não habilitadas é bem maior.

O Ministério da Educação, por meio da Política Nacional de Educação Infantil, reforça que todo município deve garantir a formação inicial, bem como a atualização permanente das professoras e dos professores que atuam junto às crianças de zero a seis anos e que não possuem a habilitação exigida pela legislação vigente.

No que diz respeito à Formação Continuada o referido Ministério vem desenvolvendo ações por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Diante de toda uma história de lutas, a formação das professoras de creche, vem ganhando nas últimas décadas avanços significativos na legislação. A partir de então, várias iniciativas vêm sendo tomadas em diferentes regiões brasileiras. Entretanto, são ainda pontuais, atendendo a um número restrito de professores.

### **3 CONCLUSÃO**

A formação continuada dos professores de Creche é uma prática que está em constante evolução, readaptação e retroalimentação. Esse caráter contínuo é essencial para reduzir cada vez mais a distância existente entre a realidade prática e a teoria, permitindo que os profissionais refinem suas práticas pedagógicas. O resultado dessa intensa busca pelo conhecimento é um professor ainda mais reflexivo e capaz de compreender as especificidades da Educação Infantil atual e conectá-las com as melhores práticas pedagógicas no ambiente escolar para um desenvolvimento integral dos estudantes. A importância da formação continuada de professores se dá na necessidade de rever, refletir e analisar diferentes aspectos pedagógicos para propor estratégias adequadas a diversos contextos que resultem em transformações significativas que elevem a qualidade de ensino. Manter-se atualizado na Educação Infantil é primordial para acompanhar as mudanças da educação e torná-la, de fato, efetiva, inteligente e motivadora para o público escolar.

### **REFERÊNCIAS**

BAZÍLIO, Luiz C. & KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2003.

BORGES, Aglael Luz; SCOZ, Isabel. **(Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI. 1995a. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Introdução. Brasília: MEC, 1998. vol. 1.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6. ed. São Paulo: Campus, 2000, 700p.

COE, R. N. **When the Grass was taller: autobiography and the experience of children**. New Haven. Yale University, 2003.

COEDI. **Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil**. Brasília. p. 32 – 42.

DESLANDES. Suely Ferreira, NETO. Otávio Cruz, GOMES. Romeu, MINAYO. Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 18ª ed. 2001.

ELY, Rafael Cristiano. **Fundeb amplia financiamento e inclui creche e pré-escolas**. REVISTA CRIANÇA, Brasília, n. 44, 2007.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A reinvenção da infância**. PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL, Porto Alegre, ano II, n. 06, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo/ SP, 15ªed. 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação & Sociedade. Campinas: v. 23, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **O que é infância**. PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL, Porto Alegre, ano II, n. 06, 2005.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Considerações em torno do objeto de pesquisa**. 2004, p. 47 – 89.

GONSALVES, Elisa Pereira; NÓBREGA, Ana Maria. **Fazendo uma monografia em educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

HEYWOOD, Colin. **A história da infância no Ocidente**. PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL, Porto Alegre, ano II, n. 06, 2005.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Currículo de Educação Infantil e formação dos profissionais de creche e pré-escola**: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização, Leitura e Escrita**: Formação de Professores em curso. Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

\_\_\_\_\_. **Profissionais da educação infantil**: gestão e formação. – São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação, 2005.

LEITE, M. L. M. (1991). O óbvio e o contraditório da Roda. In: Del Priore, M. (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCK, Heloísa. **Ação Integrada**. Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 22 edição. Rio de Janeiro Vozes, 1981.

MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **O proinfantil**: ontem, hoje e amanhã. REVISTA CRIANÇA, Brasília, n. 41, 2006.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a, p. 15-34.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: Fundamentos e métodos. São Paulo. Cortez, 2002.

PAIN, S. **Subjetividade e Objetividade**. Relações entre desejo e conhecimento. São Paulo: CEVEC, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993 (Perspectivas sociológicas).

ROSA, Stela. Proinfantil valoriza professoras e professores e modifica a educação das crianças. In: **Revista Criança**, Brasília, n. 45, 2007.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche**: realidade e ambigüidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.  
SANTOS, Santa Marli Pires. **Brinquedos e infância**: um guia para pais e educadores em creche. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A globalização e a infância:** impactos na condição social e na escolaridade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SAVIANI, D. A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N.S.C (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão.** Campinas: Papirus, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VOLI, Franco. **A auto-estima do professor.** Manual de reflexão e ação educativa. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

## ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Joeliton Francisco Sousa de Paulo<sup>13</sup>

Nadja dos Santos Araújo

Rosilene Felix Mamedes

### 1 INTRODUÇÃO

Abordar o tema sobre a atuação do profissional intérprete da Libras no ambiente escolar é de fundamental importância, haja vista, que tal profissional vem contribuindo de forma significativa na mediação entre pessoa surda/ouvinte ou ouvinte/surda. Sendo assim, é pertinente conhecermos como vem se dando esse processo em pleno século XXI. Portanto, para iniciarmos a seguinte reflexão, é importante fazermos uma breve retrospectiva e observar que essa temática vem sendo discutida na atualidade por estudiosos como Quadros (2011), Damázio (2007) e profissionais intérpretes que vêm abraçando tal discussão.

Se rematarmos na história, veremos que a questão educacional do surdo foi marcada pela exclusão e pela negação de seus direitos linguísticos e de acessibilidade. Diante disto, é evidente destacar que atualmente este direito foi garantido às pessoas surdas em território Brasileiro pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais- Libras, em abril de 2002, e com sua regulamentação pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que trouxe consigo a importância do profissional intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

Posterior a estes meios legais encontramos a lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que vem trazer em pauta a formação do profissional intérprete, trazendo um reconhecimento e valorização deste profissional. Neste caso, destaca que a atuação deste profissional é de fundamental importância para a inclusão da pessoa surda, pois considera este usuário nativo da Língua de Sinais.

---

<sup>13</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte e em Libras pela FACEN; Graduado em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial pela UFPB e em Letras/Libras pela Faculdade Eficaz. É professor Intérprete de Libras e professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE em Sala de Recursos Multifuncionais no Estado de Pernambuco. Atua também como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPE/UFPB) certificado pelo CNPq.

Pautando um pouco de nossa discussão para a pessoa surda, percebemos que a situação que os envolvem tem um teor ainda mais preocupante, haja vista, que dentre as barreiras enfrentadas pelos mesmos está a de carácter linguístico. Enfatizando esse processo de discussão, serão trazidas em pauta no presente trabalho uma análise sobre um projeto de pesquisa, do qual nos proporcionou conhecer como vem se dando a atuação do profissional intérprete da Língua Brasileira de sinais – Libras e sua visão frente à inclusão dos educandos surdos no ambiente das Escolas Polos – Eps da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa – PB.

O presente trabalho voltar-se-á para o estudo do fenômeno da inclusão de alunos surdos e a atuação dos intérpretes de Libras. Sendo assim, buscando compreender a partir da diferença linguística e dos aspectos que envolvem os instrumentos de acessibilidade para surdos, onde o intérprete de libras assume um papel importantíssimo.

## **2 CONHECENDO O PROFISSIONAL INTÉRPRETE ESCOLAR**

O profissional intérprete da Língua Brasileira de sinais é uma pessoa habilitada, ou seja, fluente nesta Língua e que por sua vez tem a capacidade de atuar em duas formas de interpretação: simultânea e consecutiva. Na interpretação simultânea o intérprete de Libras busca em tempo real transmitir a informação que está sendo passada. No tocante a interpretação consecutiva, o mesmo busca em um curto espaço de tempo passar a informação desejada. Vale destacar que: “A tradução envolve a modalidade escrita e pelo menos uma língua envolvida no processo” (BRASIL, 2007, p.49).

Nesse contexto, buscamos esclarecer que o papel do profissional intérprete vem a ser o de mediador na comunicação entre surdos e ouvintes. O intérprete de Libras pode atuar em diferentes ambientes: escolas, hospitais, eventos, etc. Desde que se faça necessário sua presença para atuar frente à mediação da comunicação entre surdos e ouvintes, é amparado por meios legais à atuação do profissional intérprete para inclusão em quaisquer ambientes em que a pessoa surda necessite estar.

Como a profissão de intérprete de Libras é um tanto recente, ainda há muitas confusões a respeito da atuação deste profissional. A maioria delas tem origem na própria história do surgimento da profissão. Segundo Quadros (2011), os intérpretes começaram a atuar no Brasil, marcados pelo viés religioso ou caritativo, iniciados por volta dos anos 80.

Neste contexto, os intérpretes de Libras eram membros de alguma denominação religiosa que buscavam ajudar os fiéis surdos na compressão de textos bíblicos ou nos rituais

religiosos. Estes intérpretes de Libras, na sua origem, se constituam em parentes ou amigos de pessoas surdas que faziam o “trabalho” sem remuneração, mas, pelo contrário, como uma “missão”, doação, caridade para com o grupo. Neste contexto social, a ideia do direito do surdo à informação e participação social não eram mais que fagulhas no imaginário de alguns visionários.

Na atualidade esta ideia está, de certo modo, superada, pois já existem dispositivos legais que asseguram o direito dos surdos e a profissionalização do intérprete. Entretanto, ainda sobrevive, especialmente entre surdos e ouvintes desinformados, uma ideia equivocada sobre o papel do intérprete. Alguns acham que cabe ao intérprete resolver todos os problemas dos surdos e assumir suas responsabilidades sociais, acadêmicas, etc. Aqui, defendemos que o papel do intérprete é tão somente de “mediar à comunicação”.

E quando nos referimos ao intérprete escolar, destacamos esta forma de mediação, ou seja, estamos querendo dizer que o mesmo deve buscar sempre atuar com uma postura ética frente à sala de aula a qual esteja atuando, portanto, nunca trazendo para si a responsabilidade sobre quaisquer atos dos educandos surdos. Sempre que possível, o intérprete deve buscar de forma harmoniosa trazer algumas explicações de sua função enquanto profissional, sobre a cultura surda, sobre o conhecimento da Libras, dentre outras informações que interferem na sua profissão. Tais informações devem ser prestadas tanto para o professor o qual está apoiando em sala de aula, quanto a todos os envolvidos na escola, buscando assim um processo educacional verdadeiramente inclusivo.

### **3 PESQUISA DE CAMPO: ATUAÇÃO DOS INTÉRPRETES ESCOLAR**

O presente trabalho teve como respaldo uma pesquisa de natureza qualitativa, se constituindo de caráter explicativo e exploratório. Para que nos fosse possível iniciar a pesquisa de campo, solicitamos autorização para pesquisa junto à Secretaria de Educação do Município de João Pessoa.

Portanto, após a autorização concedida pela Secretaria de Educação de João Pessoa para início da pesquisa, buscamos dados de identificação das EPs que contam com o profissional intérprete em seu quadro de funcionários, para assim iniciarmos a pesquisa. De posse destes dados iniciamos as entrevistas com os intérpretes de Libras.

#### **3.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os primeiros dados que nos foram oferecidos pela Secretaria de Educação de João Pessoa, referem-se às Escolas Polos, das quais contava com os profissionais de Libras em seu quadro de funcionários. Neste caso foram 09 (nove) escolas, divididas em (07) polos. Vale salientar que duas (02) das escolas estão localizadas em um mesmo polo.

Com estas informações, buscamos nos organizar para a construção de um cronograma de visitas para observação e coleta de dados. Para que posteriormente nos fosse possível da sequência as demais atividades de nossa pesquisa.

Durante o período que designamos para cada escola foi possível através de coleta dos referidos dados, tomarmos conhecimento que existe uma variação entre a quantidade de intérpretes de libras por escolas, a variação está entre 02 (dois) a 11 (onze) intérpretes nas EPs.

Diante dos dados, passamos à análise dos mesmos no que diz respeito à matrícula dos alunos surdos. Verificamos que existe uma disparidade na quantidade de alunos surdos matriculados numa das escolas comparado às demais escolas. Apenas uma escola apresenta um número alto de estudantes surdos, o que revela que há uma grande concentração de estudantes surdos nesta instituição. Nas demais o quantitativo de estudantes surdos é ainda muito reduzido (entre 03 e 10).

Na entrevista, buscamos esclarecer o motivo e ficou evidente que a concentração nesta escola deve-se ao fato de que os próprios surdos divulgam uns para os outros a existência de uma estrutura mínima que conta com intérpretes (11), além de (02) instrutores surdos e uma grande concentração de alunos surdos (38). Estes elementos são um grande atrativo para os estudantes surdos que se identificam com seus pares e se sentem mais apoiados quando há intérpretes na escola e instrutores surdos com os quais possa esclarecer dúvidas, pedir ajuda etc.

Outro aspecto que chama nossa atenção é o baixo número de intérpretes de libras nas demais escolas, com exceção desta escola a qual concentra um número maior de intérpretes. Neste aspecto, cabe destacar que os surdos se encontram em diferentes séries e turnos, portanto, alguns estudantes surdos não dispõem do serviço de intérprete em sala, nem fora dela, para quaisquer outras necessidades.

Desse modo evidenciamos a seguinte situação no tocante a atuação dos intérpretes de Libras: 09 (nove) salas de aulas, divididas entre 07 (sete) das EPs encontram-se sem intérprete de libras, e apenas 02 (duas) das EPs contam com intérprete de libras em todas as turmas.

Os seguintes dados chamam a atenção para diferentes aspectos: como os alunos surdos que não dispõem de intérprete de libras vem participando das aulas? Os professores do ensino regular sabem libras? Usam metodologias diferentes para atender as necessidades dos

estudantes surdos? As EPs dispõem de Atendimento Educacional Especializado – AEE? Eles são atendidos pelo AEE em todas as escolas?

Tais indagações e inquietações foram respondidas durante as entrevistas realizadas com os intérpretes, conforme se pode ver a seguir.

### 3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS INTÉRPRETES DE LIBRAS DAS EPS

Diante das discussões que versam sobre o profissional intérprete de Libras e sua atuação enquanto profissionais no ambiente escolar, nós elaboramos 26 questões que ao decorrer de nossa pesquisa, fossem nos esclarecendo algumas indagações trazidas anteriormente. Sendo assim, inicialmente buscamos coletar dados de identificação dos Intérpretes de Libras, referentes: a faixa etária, curso de formação, especialização, mestrado, doutorado e curso específico na área de interpretação.

Diante dos dados de identificação dos intérpretes de Libras, observamos que os dados revelam quanto à idade uma variação entre (20) vinte anos a (52) cinquenta e dois anos. Em relação aos cursos de graduação, os resultados são os seguintes: Pedagogia, Webdesing, Letras/Libras, Letras/Português, Psicopedagogia, Geografia, Administração de Empresa, Teologia, Ciências da Computação e Biologia. Sobre especialização de alguns intérpretes, os cursos identificados foram: Psicopedagogia, Educação Inclusiva, Libras, Educação Especial e Surdez. E apenas um dos intérpretes, está cursando mestrado na seguinte área: Ciências da Educação e Multidisciplinaridade. No caso de curso específico na área de interpretação, todos os intérpretes possuem curso de capacitação oferecido pela Prefeitura Municipal de João Pessoa- PB, dentre outros cursos de Libras, oferecido por instituições como, por exemplo, a Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência – FUNAD.

Dentre as questões, também buscamos identificar quanto ao tempo de atuação como intérprete. Nesta questão obtivemos os seguintes dados:

Quadro 1: Tempo de atuação como Intérprete de Libras

Maior tempo de atuação como intérprete de Libras:	20 (vinte) anos.
Menor tempo de atuação como intérprete de Libras:	2ª semana de atuação

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Posterior a esta questão, buscamos investigar o olhar que os intérpretes tinham em relação à gestão escolar. Frente a isto, os intérpretes consideravam que o modelo de gestão a qual, o gestor vinha atuando, era uma gestão democrática. Vale salientar que dentre os intérpretes, um dos profissionais relatou se tratar de uma gestão autoritária, porém sem nenhuma justificativa para tal resposta.

Noutra questão, buscamos identificar o tempo que os intérpretes tinham de atuação no sistema educacional. Os resultados obtidos variam entre 19 (dezenove) anos a 2ª semana. A partir destas análises foi possível observar que dentre as funções que alguns dos intérpretes atuaram na educação, foram: Professora do atendimento Educacional Especializado – AEE, professora de sala regular, professora polivalente, professora de disciplina nos anos iniciais e finais do ensino médio, instrutora de informática, secretária escolar, professora da EJA, inspetora, e atualmente como intérprete de Libras.

Na questão seguinte, buscamos nos pautar no que se refere aos alunos com deficiência, desta forma no diálogo com os intérpretes de como eles veem a presença dos alunos com deficiência na escola identificamos os dados conforme se destaca nas falas abaixo:

“Vejo que eles são bem cuidados e vejo como algo interessante, por que os demais alunos ficam curiosos querendo interagir com os alunos com deficiência”.  
“É de fundamental importância para formação dos alunos”.  
“Eu acho legal por que diminui o preconceito” (SIC).

Dando sequência a entrevista, buscamos identificar quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência dentro da escola e quais os benefícios trazidos. Em relação às dificuldades, os relatos nos apontam para o fato de não ter atividades específicas para os alunos com deficiência, por alguns professores tratarem os alunos com deficiência de forma a ser um “paternalismo”, a não aceitação dos pais que seu filho é uma pessoa com deficiência, os alunos surdos chegam à turma posterior com o conhecimento defasado e sem conhecimento da Libras.

No que diz respeito aos benefícios que os alunos com deficiência trazem para escola, os intérpretes de Libras nos relataram que existe o aprender a lidar com os diferentes sem nenhum preconceito, o aprendizado da língua de sinais por parte dos ouvintes, a interação e comunicação entre os alunos na escola, a desmistificação do preconceito, a contribuição dos alunos com deficiência para desenvolvimento profissional.

Nesta mesma discussão, buscamos saber se os intérpretes já tiveram contatos anteriores com alunos com deficiência e em específico com alunos surdos. Desde modo, obtivemos o resultado de que, em sua maioria os intérpretes tiveram contato com pessoas surdas.

Outra questão que buscamos analisar é em relação ao Projeto Político Pedagógico – PPP da escola. Sobre esta questão, identificamos apenas (02) dois dos intérpretes que tem conhecimento de tal documento, e se no mesmo estão previstas ações de inclusão e em específico para os alunos surdos. Segundo os intérpretes que tem conhecimento do seguinte documento, as ações previstas para os alunos com deficiência, referem-se a explicações sobre algumas patologias, tipo de avaliação e como trabalhar com o aluno com deficiência. Para os alunos surdos existe, a feira de libras, que vem sendo desenvolvida há dois anos em uma das escolas, esta feira é voltada para os alunos surdos, porém abrange toda a escola.

Como pesquisadores, nos interessava saber a respeito das Escolas Polos – EPS. Desta forma, perguntamos sobre o que vem a ser uma escola polo? No tocante ao que significa e diferencia uma escola polo das demais escolas da rede, os relatos foram os seguintes:

“É uma escola de referencia para pessoas com deficiência, por ter sala do AEE, por agregar profissionais que devem ser habilitados para trabalhar especificamente e diretamente com os alunos de diversas necessidades especiais, agrupa todas as deficiências”.

“Por ter uma demanda grande de deficientes e ser uma escola com suporte para atender alunos com deficiência física ou intelectual entre outras características” (SIC).

Diante dos relatos é possível observar que existe uma confusão sobre o entendimento por parte dos intérpretes em relação ao que significa e diferencia uma escola polo.

Em seguida a esta questão tomamos como análise, saber se nas escolas envolvidas na pesquisa, possuem algum projeto de inclusão e se o mesmo atende as necessidades dos alunos com deficiência, dentre estes aos alunos surdos. Nesta resposta nos foi possível observar que 50% dos intérpretes entrevistados têm conhecimento sobre o projeto de inclusão desenvolvido em sua escola, tais como: Coral de surdos, curso de libras para os professores, a proposta no processo de avaliação em parceria com os professores, sala do AEE, feira de libras que são trabalhados temas gerais: Eleição, genealogia, drogas, bullying, meio ambiente, preservação do patrimônio e sobre trânsito.

Outra questão investigada foi referente à proposta de educação para os alunos surdos, ofertada pelas EPs e se existe algum projeto específico para os mesmos. Nesta questão obtivemos apenas resposta de 08 (oito) intérpretes em relação a existir na escola algum projeto específico, sendo eles: a sala do AEE, proposta de inclusão que a prefeitura oferece para a inclusão dos alunos surdos em sala de aula regular. No tocante a esta análise, observamos que os demais intérpretes entrevistados não têm conhecimento ou nos relataram não existir nenhum projeto em sua escola.

Outro aspecto investigativo foi se há participação dos profissionais intérpretes de libras na gestão escolar. Os resultados fora que: em alguns momentos participam nos planejamentos escolares, dando opinião no que diz respeito ao ensino dos alunos surdos. Porém, nos foi possível observar alguns relatos dos intérpretes, em relação a não participação na gestão escolar, como segue as falar abaixo:

“Difícilmente participamos dos planejamentos, participamos do conselho de pessoas especiais que neste caso é um debate para saber o processo dos alunos surdos e os demais alunos com deficiência”.

“Antes éramos obrigados a participar, mas este ano temos reuniões separadas dos professores. Esta é uma das dificuldades do planejamento, por que não temos conhecimento do que o professor irá trabalhar na sala de aula. O planejamento dos intérpretes e cuidadores são separados dos professores, e, contudo temos voz para participar em conjunto com a escola nas reuniões. Mas, a decisão é tomada pela diretora”.

Embora, inicialmente os intérpretes em sua maioria tenham relatado que a gestão da escola vem desenvolvendo uma prática democrática, podemos observar algumas divergências quando questionado sobre a participação dos mesmos no processo da gestão escolar.

Na questão seguinte, buscamos conhecer um pouco dos estudantes que compõem a escola, ou seja, quantificação dos mesmos. De acordo com os dados dos intérpretes de Libras, tivemos os seguintes resultados: Em relação à quantidade de alunos por escolas, apenas 03 (três) dos intérpretes entrevistados nos relataram, sendo assim observamos uma variação entre 199 a 200 alunos matriculados por escola. No que diz respeito aos alunos com deficiência, apenas 10 (dez) dos intérpretes entrevistados têm conhecimento, tendo uma variação entre 02 (dois) a 60 (sessenta) alunos com deficiência por escola. Trazendo para a quantificação dos alunos surdos é possível observar que um número maior de intérpretes tenha conhecimento, segundo a maioria dos intérpretes, existe uma variação entre as escolas de 03 (três) a 55 (cinquenta e cinco) alunos surdos.

Diante de tais observações, é notório perceber que em sua maioria os intérpretes só têm conhecimento da quantificação dos alunos do turno o qual estejam atuando, e por sua vez os turnos encontram-se devidos em: Manhã, tarde e noite, e em duas das escolas polos as atividades são realizadas em tempo integral. Quanto às séries em que os alunos surdos estão matriculados, variam entre o 1º ano das séries iniciais ao 9ºano das séries finais. Tendo alguns alunos matriculados na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos – EJA.

Nesta mesma análise, ainda buscamos compreender como se dá a comunicação dos professores e alunos surdos. Segundo os intérpretes “a comunicações se dá através da presença do próprio intérpretes”, “alguns professores se comunicam através de mímicas”, “outros

professores se comunicam em Libras”. Diante dos relatos, observamos que em sua maioria os intérpretes ficam com total responsabilidade pela comunicação entre surdos e ouvintes, e que mesmo alguns professores buscando adaptar provas e utilizando algumas metodologias, existe a falta de comunicação entre alguns professores e alunos surdos.

Sendo assim, é possível observar segundo relatos dos intérpretes, “existir” uma boa interação entre professores e os alunos surdos, porém em alguns casos a interação entre alunos ouvintes e alunos surdos é maior que a interação entre professores e alunos surdos. Mas, que em sua maioria os surdos comunicam-se, entre eles.

Partindo para um dos pontos principais, que neste caso refere-se à atuação do profissional intérprete de Libras em sala de aula, buscamos investigar como é o convívio entre os professores e os intérpretes Libras das EPs no dia a dia. De acordo com as repostas, constatamos que, existe uma boa relação entre ambos, busca-se se posicionar em seu lugar de intérprete e busca-se sempre um laço de amizade com os professores. Em alguns dos relatos, os intérpretes nos deram os seguintes dados:

“Bom, eu sempre pergunto antes qual é o assunto que o professor vai trabalhar em sala de aula para que eu possa ter um conhecimento”.

“Com alguns professores a relação é boa, com outros temos dificuldade em organizar o material para ser trabalhado em sala de aula”.

“Nossa relação é boa, o único problema é a falta de planejamento, que nesse caso eu não tenho nenhum conhecimento do que o professor irá trabalhar em sala de aula” (SIC).

No tocante à ação, atividades ou projeto que desenvolva o ensino da Libras dentro da escola, identificamos: aula de Libras ministradas em sala de aula por professor (a) surdo (a), e também cursos/oficinas de Libras para profissionais da escola, pais e comunidade. Segundo relatos de alguns intérpretes suas escolas não desenvolvem tais atividades. No que diz respeito ao conhecimento da Libras por parte dos profissionais observamos que em sua minoria, os demais profissionais sabem libras.

No que diz respeito a professores/instrutores de Libras, algumas escolas contam com dois destes profissionais e numa das escolas, segundo um dos intérpretes, não contam com a atuação deste profissional no corpo docente. No tocante aos professores surdos, identificamos que os mesmos ministram aula de Libras tanto na sala do AEE quanto em sala de aula que tenham alunos surdos ou não.

Uma das questões importantes no decorrer da pesquisa foi em saber quantos intérpretes de libras tinham por EPs. Diante disto observamos a seguinte divisão:

QUADRO 2: QUANTIDADE DE INTÉRPRETES DE LIBRAS POR EPS

<b>ESCOLA</b>	<b>QUANTIDADE DE INTÉRPRETES</b>
Escola Municipal Índio Piragibe	11
Escola Municipal Durmeval Trigueiro Mendes	03
Escola Municipal Arnaldo de Barros Moreira	02
Escola Municipal João Sta. Cruz de Oliveira	04
Escola Municipal padre Leonel de Franca	03
Escola Municipal Fenelon Câmara	01
Escola Governador Leonel Brizola	02
Escola Municipal Anayde Beiriz	07
Escola Municipal Zulmira de Novais	03

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

O que versa sobre esta observação, é a variação de intérprete de uma escola para outra, contudo, nos foi possível identificar algumas salas de aula sem a presença do profissional intérprete de Libras. Questionados sobre esta problemática encontrada, os intérpretes nos relataram que a escola estava aguardando a chegada dos intérpretes por encaminhamento da Coordenação de Educação Especial. Dando sequência, buscamos também identificar em que ocasião os intérpretes atuam. Portanto, as repostas foram: em sala de aula, reuniões, eventos da escola, atividades extraclasse, oficinas, palestras.

Na questão seguinte, buscamos saber o que significa inclusão e se os intérpretes consideram as escolas onde atuam inclusivas. Dentre as repostas sobre o que seria inclusão estão:

“É a capacidade dos deficientes em fazer as mesmas coisas que os demais não deficientes”.

“Colocar os alunos surdos no meio social, é fazer parte, é ser aceito, é está dentro do contexto da própria escola e se sentir aluno com seus direitos e deveres por igual”.

“É incluir algo ou alguém que está fora ou a margem de um determinado conceito e estilo de vida, acho que a maioria das pessoas acha que inclusão é apenas colocar junto, inserido. Mas inclusão vai além, é ser um pouco de tudo. Ao exercermos a profissão temos que sermos amigos, pais e temos que sermos fortes em alguns momentos”.

“É uma promessa de mudança”.

“É uma questão de aceitação, afeto, preocupação, das necessidades que eles têm, é viver com os demais”.

“inclusão é tornar o diferente igual”.

“Inclusão é algo que ainda está encaminhando”.

“A inclusão veio para mudar a mente dos professores, ou seja, mudar o sistema educacional”.

“Inclusão significa igualdade de direitos, por que quando eu incluo uma pessoa eu dou direitos iguais, sem haver predileção”.

“É pensar na melhoria para acabar com o preconceito”.

“Inclusão é colocar o que está dentro para fora, havendo uma interação”.

No que diz respeito ao considerar que sua escola é inclusiva, os intérpretes relataram que: “é inclusiva por que tem todo tipo de deficiência e também está visando a progressão do aluno independentemente do nível que eles estejam”, “por que os profissionais estão empenhados”, “é uma escola que abarca várias deficiências e busca trabalhar da melhor forma”, “o trabalho diferenciado que a escola vem desenvolvendo”, por que o que os alunos com deficiência querem fazer, eles fazem”, “esta escola é igual a uma mãe, aceita a todos com amor e carinho e também o diretor busca acolher a todos”, por que toda deficiência que aparece a escola aceita”, “a inclusão foi implantada nesta escola por causa das pessoas com deficiência”.

Segundo os relatos, nos é possível observar que existe uma grande confusão por parte dos intérpretes de Libras, a respeito do quem vem a ser de fato uma escola inclusiva. Para alguns sua escola não é inclusiva, e justificam que se trata de ser apenas uma escola adaptada e não inclusiva.

Posterior a esta análise, buscamos identificar se os intérpretes consideram que os alunos surdos, estão incluídos, neste caso em sua maioria os intérpretes relatam que sim, pois, “a escola está sempre visando o progresso dos alunos surdos”, “por eles terem seus direitos e deveres”, “são tratados do mesmo jeito, não tendo prioridade por que são surdos”, “por que estão em sala de aula e participam de todas as atividades”. Porém, também identificamos algumas justificativas de alguns intérpretes ao dizer que não consideram a escola inclusiva, “eu diria que eles eram incluídos se participassem de tudo na escola e que tivesse oficinas para o aprendizado da Libras”, “os alunos estão dentro da escola, mas não incluídos”, “a escola encontra-se longe da realidade”.

Por fim, buscamos compreender o que significa o processo de educação bilíngue para surdos, portanto a maioria dos intérpretes nos relataram ser “o aprendizado da Libras como L1 (primeira – língua/Libras) e da L2 (segunda-língua/Português)”, “é o uso das duas línguas ao mesmo tempo”.

E buscando identificar o que seria uma escola bilíngue, os intérpretes nos relataram que é “uma escola onde todos fossem surdos, e as disciplinas fossem ministradas em Libras”, “uma escola onde os surdos iriam aprender a Libras e o Português, tendo tanto alunos surdos quanto ouvintes” “seria uma escola onde os professores tivessem o conhecimento da libras e do português e neste caso seria uma escola apropriada para surdos” “uma escola onde as provas

fossem em Língua de Sinais” “uma escola onde todos os profissionais soubessem libras”, “uma escola onde deveria inserir os alunos surdos a parti do ensino infantil”.

Nesta mesma análise sobre o processo do bilinguismo para surdos, buscamos saber se os intérpretes consideravam suas escolas bilíngues. Segundo os intérpretes, as escolas não são consideradas bilíngues e justificam que “os alunos surdos são obrigados a aprender o português”, “falta aula de Libras como disciplina curricular”, “falta o desempenho dos profissionais em aprender Libras”, “falta que cada uma tenha consciência da importância da Libras para a comunicação e não esperem só o intérprete”. Tais repostas nos revelam que existem dúvidas a respeito do processo de educação bilíngue para surdos por parte dos intérpretes.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do processo de confrontarmos o que versa sobre o que é defendido em território nacional pela política de educação de surdos e sobre a atuação do profissional intérprete de Libras frente à mediação entre os sujeitos surdos e ouvintes, nos foi possível analisar o que de fato vem se concretizando nas Escolas Polos de João Pessoa, portanto buscamos utilizar como meios legais que nos proporcionasse um maior entendimento sobre o profissional intérprete e suas atividades desenvolvidas nas escolas, os referenciais como a Lei de Libras Nº 10.436 (2002) e Lei do Tradutor/Intérprete de Libras Nº 12.319 (2010), e o Decreto N.º 5.626 (2005). A fim de entendermos que tipo de proposta vem se desenvolvendo nas EPs, e como o intérprete de Libras vem contribuindo neste processo.

A partir da pesquisa realizada foi possível observar que os intérpretes que atuam nas EPs em João Pessoa, encontram-se um pouco distante da visão que buscamos esclarecer frente ao processo de mediação e de inclusão dos educandos surdos. Dentre outras informações alcançadas estão à formação profissional dos intérpretes de Libras, sendo uma das grandes medidas cabíveis para que os mesmos possam ter um entendimento sobre a política de inclusão defendida em território nacional para os surdos e quais contribuições podem está trazendo para as escolas as quais estejam atuando, haja vista, que uma das grandes lutas da comunidade surda vem sendo a de uma escolarização que busque atender de forma significativa suas diferenças linguísticas e culturais.

Sendo assim, é pertinente dizermos, que a formação deste profissional será de grande contribuição no processo de mediação do ensino – aprendizagem dos educandos surdos. Portanto, nossa pesquisa, e discussões trazidas neste trabalho, tiveram como objetivo trazer

algumas informações que necessitem de um olhar atento da Secretária de Educação do Município de João Pessoa - PB, para que venha buscar, está contribuindo na formação continuada, para os profissionais que já atuam na rede escolar, e também versa sobre abrir os olhos dos intérpretes já atuantes e os que estão em processo de formação para debruçar-se em estudos que lhes façam refletir sobre suas práticas e como os mesmos podem está contribuindo para um processo de escolarização verdadeiramente inclusivo para os educando surdos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Libras**, lei nº 10.436. Brasília/SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm). Acesso em: 8 de Janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto N.º 5626**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado / Pessoa com Surdez**. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.

QUADROS, Ronice M. de. **O tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

SANTIAGO, Sandra A.S. **A história da exclusão de pessoas com deficiência**: elementos sócio-econômicos, educacionais e religiosos. Joao Pessoa: Editora Universitária, 2011.