

Inclusão e Educação 4

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini
(Organizadoras)



 **Atena**
Editora

Ano 2019

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini
(Organizadoras)

Inclusão e Educação

4

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

I37 Inclusão e educação 4 [recurso eletrônico] / Organizadoras Danielle H. A. Machado, Janaína Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Inclusão e Educação; v. 4)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-032-2

DOI 10.22533/at.ed.322191501

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação inclusiva. 4. Incapacidade intelectual. I. Machado,
Danielle H. A. II. Cazini, Janaína. III. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação e Inclusão: Desafios e oportunidades em todos as séries educacionais” aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu volume IV, apresenta em 24 capítulos, os novos conhecimentos científicos e tecnológicos para a área da saúde especial das modalidades da saúde intelectual, mental da Educação Inclusiva e os processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

A Educação por Inclusão engloba, atualmente, alguns dos campos mais promissores em termos de pesquisas tecnológicas nas áreas do Ensino, nos estudos e pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais de conduta na sala de aula, no atendimento educacional especializado e na subjetividade do professor e do estudante na relação com as dificuldades de aprendizagem escolar. Esses são alguns dos desafios à inclusão que visam o aumento benéfico, produtivo na qualidade do ensino e desenvolvimento do aluno especial. Além disso, a crescente demanda por conceitos e saberes que possibilitam um estudo de melhoria no processo de participação e aprendizagem à educação inclusiva aliada a necessidade de recursos específicos.

Colaborando com essa transformação educacional, este volume IV é dedicado ao público de pessoas que possuem deficiência e dificuldade psicológica de aprendizagem na perspectiva das Instituições de Ensino ao atendimento educacional especializado.

Este volume, apresenta artigos que abordam as experiências do ensino e aprendizagem, no âmbito escolar, desde os processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica às séries mais avançadas como a metodologia do ensino da matemática III como espaço de discutir educação matemática inclusiva, também, artigos que traçam a Educação e ensino na sociedade da informação e da comunicação, as contradições no discurso de inclusão e exclusão vigentes na sociedade brasileira e alguns artigos que apresentam didáticas para a confecção de brinquedos pedagógicos.

Assim, aos componentes da esfera educacional que obtiveram sucesso mesmo com os desafios encontrados, a mediação pedagógica como força motriz de transformação educacional e a utilização de tecnologias assistivas para auxiliar o aprendizado do discente especial.

Ademais, esperamos que este livro possa fortalecer o movimento de inclusão social, colaborando e instigando professores, pedagogos e pesquisadores às práticas educacionais, às contribuições do discurso, didática e ensino à quem ensina, aos alunos especiais na transação da escola regular sob um olhar da psicopedagogia e aos educadores que corroboram com a formação integral do cidadão.

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A DISCIPLINA METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA III COMO ESPAÇO DE DISCUTIR EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>José Jefferson da Silva</i> <i>Tânia Maria Goretti Donato Bazante</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3221915011	
CAPÍTULO 2	12
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Ana Carolina Brandão Verissimo</i> <i>Andréia Mendes dos Santos</i> <i>Fábio Soares da Costa</i> <i>Renata Santos da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3221915012	
CAPÍTULO 3	23
A INCLUSÃO NA ESCOLA E NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Eloyse Emmanuelle Rocha Braz Benjamim</i> <i>José Rogério Silva da Costa</i> <i>José Jefferson Gomes Eufrásio</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3221915013	
CAPÍTULO 4	34
CAMINHOS PARA INCLUSÃO: SABERES, EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	
<i>Glaé Corrêa Machado</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3221915014	
CAPÍTULO 5	45
A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR E DO ESTUDANTE NA RELAÇÃO COM AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR: DESAFIOS À INCLUSÃO	
<i>Telma Silva Santana Lopes</i> <i>Maristela Rossato</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3221915015	
CAPÍTULO 6	57
AS CONTRADIÇÕES NO DISCURSO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO VIGENTES NA SOCIEDADE BRASILEIRA	
<i>Giuza Ferreira da Costa Victório</i> <i>Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra</i> <i>Francimar Batista Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3221915016	
CAPÍTULO 7	65
CONFEÇÃO DE BRINQUEDO PEDAGÓGICO COM MATERIAIS REUTILIZÁVEIS PARA ESCOLAS PÚBLICAS DE CABEDELO	
<i>Juçara dos Santos Ferreira Dias</i> <i>Adriana Travassos Duarte Jácome</i> <i>Rachel de Oliveira Queiroz Silva</i>	

Mellyne Palmeira Medeiros

DOI 10.22533/at.ed.3221915017

CAPÍTULO 8 77

EDUCAÇÃO E ENSINO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.3221915018

CAPÍTULO 9 86

NOVAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO POSSÍVEL PARA A PRÁTICA DOCENTE

Leandra da Silva Santos

Edivânia Paula Gomes de Freitas

Meiryllianne Suzy Cruz de Azevedo

DOI 10.22533/at.ed.3221915019

CAPÍTULO 10 95

LER, JOGAR E ESCREVER: SINALIZANDO ESTRATÉGIAS PARA ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro

Celeste Azulay Kelman

Maria Vitória Campos Mamede Maia

DOI 10.22533/at.ed.32219150110

CAPÍTULO 11 106

O QUE REVELAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA?

Paulo Roberto Brancatti

Renata Portela Rinaldi

DOI 10.22533/at.ed.32219150111

CAPÍTULO 12 117

O TRABALHO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): CAMINHANDO ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

Daniela Santos Alves de Lima

Viviane França Lins

Rafaella Asfora Lima

DOI 10.22533/at.ed.32219150112

CAPÍTULO 13 125

OS ENTRAVES DA INCLUSÃO: LEITURA E PRODUÇÃO PARA SURDOS E OUVINTES

Lídia Maria da Silva Santos

Pâmela dos Santos Rocha

Shirley de Souza Silva

DOI 10.22533/at.ed.32219150113

CAPÍTULO 14 134

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO A INCLUSÃO DE DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS, NUMA MESMA SALA DE AULA NO ENSINO DA EJA

Maria Karoline Nóbrega Souto Dantas

Maria José Guerra

DOI 10.22533/at.ed.32219150114

CAPÍTULO 15	145
REFLETINDO ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS FALAS DOS PRÓPRIOS ESTUDANTES	
<i>Tereza Cristina Bastos Silva Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.32219150115	
CAPÍTULO 16	156
A INCLUSÃO DE DIFERENTES GRUPOS MEDIADA PELO ESPORTE NO PROGRAMA LABORATÓRIO PEDAGÓGICO DE SAÚDE, ESPORTE E LAZER DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARÁIBA	
<i>Ana Vitória Guerra Nunes</i>	
<i>Anny Sionara Moura Lima Dantas</i>	
DOI 10.22533/at.ed.32219150116	
CAPÍTULO 17	164
ZONA RURAL: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE PROTAGONIZANDO A INCLUSÃO ESCOLAR	
<i>Edileuza Francisca da Silva Mesquita</i>	
<i>Acleylton Costa</i>	
<i>Arségila Sandra Ferreira das Neves</i>	
<i>René Armando Flores Castillo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.32219150117	
CAPÍTULO 18	172
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E OS PROBLEMAS EMOCIONAIS E DE CONDUTA NA SALA DE AULA	
<i>Joana Paula Costa Cardoso e Andrade</i>	
<i>João Maria Cardoso e Andrade</i>	
DOI 10.22533/at.ed.32219150118	
CAPÍTULO 19	184
O GATO QUE GOSTAVA DE CENOURA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NO COMBATE AO PRECONCEITO	
<i>Francisco Leandro de Assis Neto</i>	
<i>Gracielle Malheiro dos Santos</i>	
<i>Cleyton César Souto Silva</i>	
<i>Leonídia Aparecida Pereira da Silva</i>	
<i>Liliane Lima de Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.32219150119	
CAPÍTULO 20	193
SABERES NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
<i>Ana Paula Lima Carneiro</i>	
<i>Ananeri Vieira de Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.32219150120	
CAPÍTULO 21	206
A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA E ASSESSORAMENTO AO AEE DAS ESCOLAS RURAIS DE CRUZEIRO DO SUL/AC	
<i>Francisca Adma de Oliveira Martins</i>	
<i>Deolinda Maria Soares de Carvalho</i>	
<i>Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto</i>	
<i>Nayra Suelen de Oliveira Martins</i>	

DOI 10.22533/at.ed.32219150121

CAPÍTULO 22 216

CULTURA LETRADA E TDICS: ANÁLISES NA GENERALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL

Edgard Leitão de Albuquerque Neto

DOI 10.22533/at.ed.32219150122

CAPÍTULO 23 224

PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DE DISCENTES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Thelma Helena Costa Chahini

Sadao Omote

DOI 10.22533/at.ed.32219150123

CAPÍTULO 24 236

A CARTA ABERTA COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO SOCIAL: RESSIGNIFICANDO O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA NA EJA

Lidiane Moreira Silva de Brito

Laurênia Souto Sales

Marluce Pereira da Silva

DOI 10.22533/at.ed.32219150124

SOBRE AS ORGANIZADORAS..... 247

A DISCIPLINA METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA III COMO ESPAÇO DE DISCUTIR EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

José Jefferson da Silva

Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste

Tânia Maria Goretti Donato Bazante

Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste

RESUMO: O seguinte trabalho relata uma experiência vivenciada na disciplina Metodologia do Ensino da Matemática III, numa turma de 7º período da Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste. Nesta os discentes participaram de quatro encontros, no primeiro foi estudado a utilização de materiais manipuláveis para o ensino de Matemática, a partir de Lorenzato (2006). No segundo, os discente estudaram a partir de Sasaki (2003), Carvalho (2013) e Mantoan (2006) e da legislação vigente, a Educação Inclusiva. No terceiro momento, discutiu-se as produções no campo da Educação Matemática Inclusiva, a partir de produções disponibilizadas nos anais do Encontro Nacional de Educação Matemática, de 1988 a 2016, e nas produções do Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco, 2016, além disto, os alunos foram desafiados a pensar e confeccionar materiais didáticos que sejam possivelmente facilitadores

do aprendizado matemática de alunos com deficiência. No último encontro, os alunos apresentaram os materiais produzidos, citando as possibilidades de cada material. Percebemos assim a disciplina, como um ótimo espaço para discutir inclusão no ensino de matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática Inclusiva. Materiais Manipuláveis; Formação de Professor.

ABSTRACT: The following paper reports an experience lived in the discipline Methodology of Mathematics Teaching III, in a class of 7th grade of Mathematics Degree of the Federal University of Pernambuco - Agreste Academic Campus. In this the students participated in four meetings, in the first one was studied the use of manipulable materials for the teaching of Mathematics, from Lorenzato (2006). In the second, the students studied from Sasaki (2003), Carvalho (2013) and Mantoan (2006) and the current legislation, Inclusive Education. In the third phase, the productions in the field of Inclusive Mathematical Education were discussed, based on productions made available in the annals of the National Meeting of Mathematical Education, from 1988 to 2016, and in the productions of the Meeting of Educational Research of Pernambuco, 2016. In addition to this, students were challenged to think and make didactic materials that are possibly facilitators of the mathematical learning

of students with disabilities. At the last meeting, the students presented the materials produced, citing the possibilities of each material. We thus perceive discipline as a great space for discussing inclusion in mathematics teaching.

KEYWORDS: Inclusive Mathematics Education. Manipulable Materials. Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

Os debates da Educação Inclusiva (EI) tem ganhado força internacionalmente ao longo das últimas décadas, através das discussões trazidas pelas Declaração de Jomtien (UNESCO, 2000) e Declaração de Salamanca (UNESCO, 2004). Da primeira emerge a necessidade de pensar e ampliar os espaços e práticas para os alunos e alunas com deficiência. A segunda vem defender a viabilização da inclusão de fato destes alunos, não só integrando-os a escola e ambientes “regulares”, mas também oferecendo as condições e adaptações necessárias para efetiva inclusão destes. Neste contexto, a sala de aula, é um espaço de direito, onde estes estudantes devem ter acesso as condições que facilitem o acesso e o aprendizado dos conteúdos.

Tais documentos e percepções, incentivam no Brasil, a criação da modalidade de ensino Educação Especial, que é legitimada na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, que prevê o atendimento das pessoas com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e pessoas com superdotação, garantindo legalmente o direito ao atendimento educacional especializado nas escolas regulares.

Em 2008, o governo brasileiro lança a Política Nacional Educação Especial numa perspectiva Inclusiva, que incentiva fortalecer o ensino aos alunos e alunas com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e pessoas com superdotação, ocorra preferencialmente nas escolas regulares.

Apesar da existência de legislações e políticas, pesquisas recentes, como as de Moreira (2008), Baumel (2003), Martins (2012), Pimentel (2012), apontam o despreparo dos professores e professoras ao ministrar aulas em turma que possuem alunos com deficiência.

Em algumas áreas do conhecimento, como a matemática, a situação ainda é mais grave, pois durante décadas se cultivou a ideia que tais conhecimentos era apenas para gênios (LINS, 2008).

Neste sentido, Silva e Bazante (2015) apontam que tímidas são as pesquisas sobre Educação Matemática numa perspectiva inclusiva. E Silva (2016) apresenta um estudo da arte sobre produções do Encontro Nacional de Educação Matemática, e apresenta que no período de 1988 a 2013, apenas sete produções refletiam sobre a formação do professor de matemática numa perspectiva inclusiva.

Diante deste cenário surge nossa proposta de discutir Educação Matemática Inclusiva na formação inicial do professor de matemática. Esta experiência foi

desenvolvida na disciplina Metodologia do Ensino da Matemática III, no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste, no semestre de 2016.1, e buscou refletir a construção de materiais manipuláveis que facilitassem o aprendizado do aluno com deficiência.

Para tal fim, apresentaremos brevemente as discussões sobre Educação Inclusiva e materiais manipuláveis, consubstanciados por estes tópicos descreveremos nosso relato de experiência, refletindo os resultados obtidos.

2 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva visa um ambiente no qual os alunos convivem com as diferenças. Esse processo está voltado para incluir todos em um mesmo espaço, sem que haja qualquer tipo de exceção. Para isso na efetivação da inclusão escolar, temos que a escola deve estar adequada para atender as necessidades especiais dos alunos.

As escolas inclusivas são escolas para todos, o que implica um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiências seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento. (CARVALHO, 2013, p.29)

Assim, ainda de acordo com Carvalho (2013), relata que em uma escola verdadeiramente inclusiva, todos os alunos e alunas devem estar participando e se interagindo, sem exclusões, sendo cada qual reconhecido em sua individualidade.

Nesse contexto, uma Educação que ocorre na escola regular, atendendo alunos com especificidades diversas tem que possuir acesso a instrumentos de ensino que viabilizem o aprendizado, exemplo desses recursos são os materiais manipuláveis, o qual apresentaremos abaixo.

3 | O USO DE MATERIAIS MANIPULÁVEIS

São recursos capazes de possibilitar ao aluno e a aluna a construção do conhecimento e que tem por objetivo auxiliar o professor e a professora no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido é evidente o papel fundamental dos docentes como sujeitos responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das aulas e, portanto, pela escolha dos materiais mais adequados em cada situação articulado a uma aprendizagem significativa. Mas devemos considerar que a utilização dos materiais didáticos por si só não garante de fato a construção dos conhecimentos.

O material manipulável pode ser classificado segundo Lorenzato (2006) como:

Material manipulável estático e material dinâmico que resultam em materiais concretos que permitem ou não transformação quanto a sua estrutura física de acordo com as manipulações. No caso do estático, ao realizar atividades com caráter meramente experimental o aluno faz apenas o manuseio e tenta abstrair algumas propriedades do material, esse material não possibilita transformação, e corre o risco de ter apenas um conhecimento aparente do material utilizado.

No uso do material dinâmico, ao realizar atividades, o aluno tem a facilidade da percepção das propriedades, as transformações vão ocorrendo de acordo com as manipulações, isso garante (re)descobertas que podem contribuir para uma aprendizagem significativa dos conceitos matemáticos. Nesse intuito temos que:

qualquer material pode servir para apresentar situações nas quais os alunos enfrentam relações entre objetos que poderão fazê-los refletir, conjecturar, formular soluções, fazer novas perguntas, descobrir estruturas. Entretanto, os conceitos matemáticos que eles devem construir, com a ajuda do professor, não estão em nenhum dos materiais de forma a ser abstraídos deles empiricamente. Os conceitos serão formados pela ação interiorizada do aluno, pelo significado que dão às ações, às formulações que enunciam, às verificações que realizam. (PASSOS, 2006, p. 81).

Percebemos, nessa perspectiva, que os materiais manipuláveis possibilitam maior desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e quando estes alunos possuem alguma deficiência, “estes materiais podem tornar as aulas de matemática mais dinâmicas e compreensíveis, uma vez que permitem a aproximação da teoria matemática da constatação na prática, por meio da ação manipulativa”. (RODRIGUEZ; GAZIRE, 2012, p.2)

4 | O RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência ocorreu na Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), na Licenciatura em Matemática (LM), mas especificamente na disciplina obrigatória em que o pesquisador também é docente, Metodologia do Ensino da Matemática III, do 7º período da LM. Esta disciplina visa um

estudo das dimensões: epistemológica (preliminares matemáticos, evolução histórica dos conceitos, obstáculos epistemológicos); didática (seqüências de ensino, situações problema, obstáculos didáticos, análise dos contextos de ensino) e cognitiva (desenvolvimento dos conceitos no indivíduo) do processo de ensino e aprendizagem da Geometria e Grandezas e Medidas no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este estudo será realizado com ênfase nos fundamentos do ensino dos conteúdos específicos e procedimentos de ensino. (UFPE, 2011, p. 46)

Assim percebemos nela, um espaço para discutir questões didáticas dentro do campo da Educação Matemática Inclusiva. A experiência foi realizada em 8 horas/

aulas teóricas (das 60 horas/aulas teóricas da disciplina), divididas em 4 encontros, no período 2016.1, tendo como participante 22 discentes matriculados na disciplina.

No primeiro encontro, de duas horas aulas, discutimos a criação e utilização de materiais manipuláveis no ensino de matemática, através de Lorenzato (2006). A discussão foi teórica e prática, pois neste momento também foi apresentado alguns materiais manipuláveis muito utilizados nas aulas de matemática, como: o multiplano, os sólidos de acrílicos, o pentaminó, entre outros. Os alunos puderam manusear os manipuláveis e utilizar os jogos, a fim de (re-)descobrir sua utilização no ensino de geometria e grandezas e medidas.

No segundo encontro, de duas horas aulas, tivemos uma aula expositiva dialogada, sobre a história e importância dos debates da Educação Inclusiva no Brasil e no mundo. Neste momento foram apresentados autores como Sasaki (2003), Carvalho (2013), Mantoan (2006) e discutido algumas legislações, mas especificamente o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e a política nacional de Educação Especial numa perspectiva Inclusiva (2008).

No terceiro encontro, a turma foi dividida em sete grupos, sendo duplas, trios ou quartetos, ficando a escolha dos componentes dos grupos a critério dos alunos e alunas. Cada grupo de trabalho fez a leitura e a sistematização de textos de Educação Matemática Inclusiva e de produções do Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. Na escolha dos textos foram priorizados os que tratavam especificamente do ensino de geometria e/ou grandezas e medidas para alunos com deficiência. Foram eles: Ribeiro e Almeida (2013); Silva, Carvalho e Silva (2016); Silva et al(2016); Kallef, Rosa e Votto (2010); Vieira e Silva (2007); Lira e Brandão (2010); Brandão (2010).

Este momento buscou consolidar que a elaboração de processos didáticos através de materiais didáticos para alunos e alunas com deficiência era possível, inclusive nas aulas de matemática. Buscando refletir que já há pesquisas na área e que enquanto professores e professoras de matemática, precisamos de conhecimentos pedagógicos, entre eles o de Educação Inclusiva.

No fim deste momento também foi dada a tarefa de elaborar e construir, materiais didáticos acessíveis para alunos e alunas com deficiência. A orientação solicitava que as elaborações fossem feitas através dos mesmos grupos formados, ou seja, sete grupos. Além disto, cada material manipulável devia ser pensado para facilitar algum conteúdo específico de geometria e/ou grandezas e medidas e todos os grupos apresentariam os resultados no último encontro.

5 | MATERIAIS MANIPULÁVEIS PRODUZIDOS

No último encontro, definido para a socialização das produções, foram compartilhadas as propostas pensadas. Seis materiais manipuláveis para o ensino

de geometria e grandezas e medidas. Neste momento um dos grupos, com quatro integrantes não teve representação na aula, pois se ausentaram neste último encontro.

5.1. Grupo 1 - Ensino do Seno e Cosseno dos Ângulos Notáveis

O primeiro grupo composto por dois integrantes, apresentou um trabalho para ajudar o ensino do ciclo trigonométrico, mas especificamente a identificação do seno e do cosseno de ângulos notáveis. Pois o ensino destes é bastante visual, sendo necessário algum material físico que facilite o entendimento dos alunos e alunas com deficiência visual.

O material manipulável foi feito com isopor, emborrachado, canudos, cola de relevo e tarraxinha, conforme figura 1.

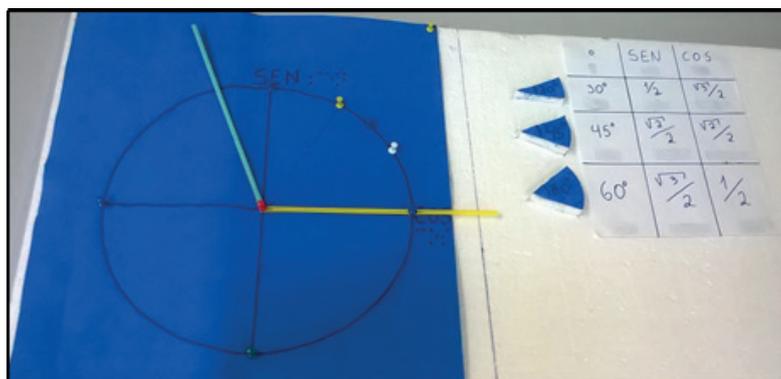


Figura 1: Ciclo Trigonômico tátil

Fonte: Os autores (2018)

O manipulável permite a alunos e alunas que estão aprendendo a manipular o ciclo trigonométrico a visualizar, ou sentir a textura. Assim o material foi pensado para o 2º ano do Ensino Médio. Salientamos que os ângulos de encaixe (ao lado da tabela) tem uma espessura diferente. Além disso, todos os valores da tabela, e as palavras seno e cosseno estão também escritas em braille, com cola de alto relevo, permitindo a alunos e alunas cegos a ler o código.

5.2. Polígonos regulares

O segundo grupo formado por três integrantes pensou na construção de um manipulável para o ensino dos elementos de um polígono regular, para alunos e alunas com deficiência visual. Conforme percebemos na figura 2.



Figura 2: Polígonos regulares táteis

Fonte: Os autores (2018)

O material foi construído sob isopor, as arestas e vértices dos polígonos foram construídos com palitos de fósforos. A região de dentro de cada isopor é feita de cartolina, enquanto a região exterior é de papel camurça. Este trabalho foi pensado para alunos dos anos iniciais ou do 6º e 7º anos dos anos finais do ensino fundamental, que em geral estão aprendendo sobre polígonos e seus elementos.

5.3. Grandezas Metro Cúbico, Decímetro Cúbico e Centímetro Cúbico.

Neste trabalho o grupo, composto de dois integrantes, trouxe em discussão a dificuldade de alunos da Educação Básica em relacionar, as principais medidas de volumes, com suas correspondentes mais utilizadas. Exemplo o decímetro cúbico que equivale ao litro. Para isto o grupo construiu tais medidas em tamanho real e utilizando de emborrachado tátil.

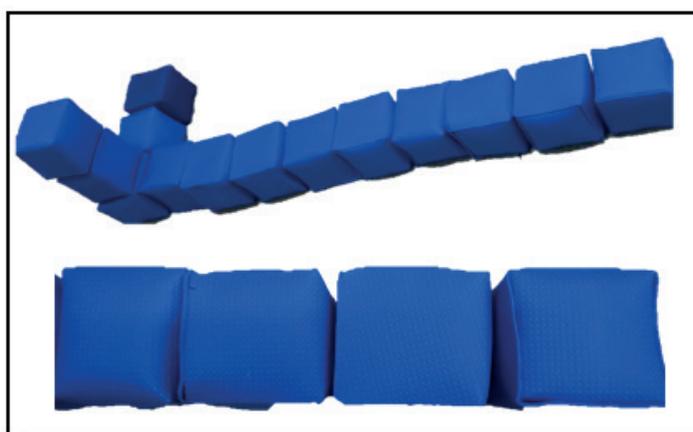


Figura 3: Decímetros Cúbicos Táteis

Fonte: Os autores (2018)

Na primeira parte da imagem percebemos o começo da construção de um metro cúbico, tendo 10 decímetros cúbicos em uma das dimensões, e três nas outras. Na segunda parte, percebemos as covas do material, que dá uma textura diferente.

Com esse trabalho o grupo espera que os alunos tenham a percepção do tamanho

que tem as medidas usuais de volume e capacidade. Assim pode ser utilizado nos últimos anos do ensino fundamental.

O material permite ainda que os alunos discuta as principais unidades de medida de área e volume, e pode introduzir as transformações de unidades.

5.4. Poliedros e Corpos Redondos

Este grupo, composto por três integrantes, pensou em construção de poliedros e prismas. Para tal fim utilizaram cartolina guachê para construir os poliedros e um papelão ondulado colorido para construir os corpos redondos. O grupo construiu ainda um cubo mágico tátil, onde adaptaram um cubo mágico tradicional colando materiais de texturas e formatos diferentes.

O material pode ser utilizado no Ensino fundamental quando o professor for diferenciar os poliedros dos corpos redondos.

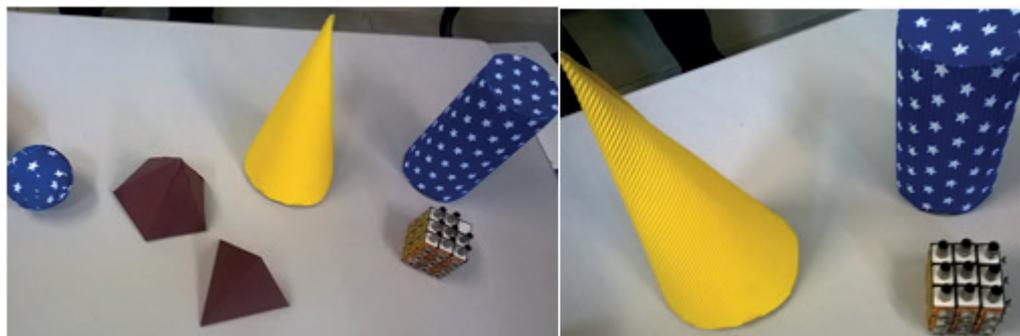


Figura 4: Poliedros e Corpos Redondos Táteis

Fonte: Os autores (2018)

5.5. O número pi

O quinto grupo, formado por quatro integrantes, defendeu a ideia de que muitas vezes o número pi é utilizado no 6º e 7º ano, sem maiores apresentações. Assim sendo, construíram um material, que desse condição do aluno a construir o conceito do número pi. O material foi feito num isopor, e utilizaram ainda tarraxas e barbante.

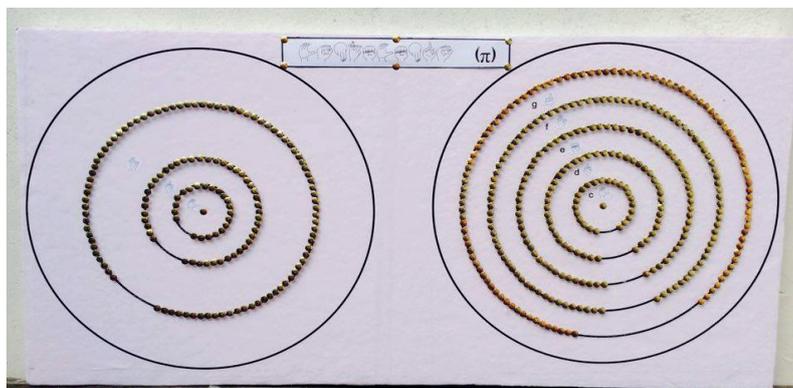


Figura 5: circunferências

Fonte: Os autores (2018)

O trabalho foi pensado principalmente para alunos surdos, pois percebemos a dificuldade do mesmo visualizar o número pi. As instruções é que o aluno contorne o comprimento e o diâmetro das circunferências com barbante e depois faça, a relação Comprimento/diâmetro, percebendo que em todos a razão dará aproximadamente 3,1. Depois os professores poderão generalizar tal razão a todas circunferência e definir o pi. Sua utilização é bem aconselhável a turmas que estejam introduzindo o número pi em seus conteúdos, assim os alunos pensaram nos anos finais do ensino fundamental.

5.6. Sistema Monetário

O último grupo se organizou com quatro integrantes, e motivados por um destes trabalhar numa Associação de Pais e Amigos de Excepcionais, decidiram fazer uma experiência com as notas do sistema monetário brasileiro, com alunos e alunas que possuem deficiência intelectual.

A justificativa se trouxe o argumento pela dificuldade dos alunos com deficiência mental em trabalhar com o sistema monetário. O grupo confeccionou cédulas de 2 e 5 reais em folhas de ofício, assim como todas as moedas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência nos possibilitou, através dos resultados obtidos, que além de necessário, é possível discutir e considerar Educação Matemática Inclusiva na disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática III, inserindo na própria formação inicial do professor e da professora de Matemática, conhecimentos que reconhecem durante, a formação a preparação do docente para lidar com os diferentes pessoas e situações, baseada por princípios de autonomia e criação de processos didáticos que qualifiquem sua atuação e a dinâmica de ensino e aprendizagem.

Percebemos ao longo do período destinado a tal experiência que os licenciados e licenciandas em matemática ficaram muito entusiasmados ao pensar processos didáticos, particularmente através da utilização de material manipulável em sala de aula.

Assim, percebemos que na profissionalização do professor de matemática, se faz, cada vez mais urgente, possível e necessário espaços para se discutir a Educação Inclusiva, mas particularmente a Educação Matemática Inclusiva, sendo as disciplinas obrigatórias do curso como Metodologia do Ensino da Matemática e Estágios Supervisionados, espaços possíveis de tais diálogos.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, J. C. Descalculia, Deficiência visual e o ensino de geometria In: **Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática**. UFBA, Salvador, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. 15p.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 9. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013. 176 p.
- KALEFF, A. M. M. R. a; VOTTO, Bárbara Gomes; ROSA, F. M. C. Uma aplicação de materiais didáticos no ensino de geometria para deficientes visuais. In: **Anais X Encontro Nacional de Educação Matemática**. UFBA, Salvador, 2013.
- LIRA, A. K; BRANDÃO, J. C. Deficiência visual e o ensino de geometria In: **Anais X Encontro Nacional de Educação Matemática**. UFBA, Salvador, 2010.
- LORENZATO, S. A. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, S. A. (Org.). **O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006. P.77-92.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006. Disponível em: < <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=mantoan+2003> > Acesso em 16 de Agosto de 2015.
- PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, Sérgio. Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2006.
- RIBEIRO, M.V. A. A; ALMEIDA, S.G.S. O ensino de matemática para alunos com deficiência visual: a importância do material didático com vistas à inclusão. In: **Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática**. PUC, Curitiba , 2013.
- RODRIGUES, F.C.; GRAZIRE, E.S. Reflexões sobre o uso de material didático manipulável no ensino de matemática da ação experimental a reflexão. Revemat. Florianópolis, v. 07, n.2, 2012.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 2003. 174p.
- SILVA, J. J.; BAZANTE, T. M. G. D. Análise das Produções de Educação Inclusiva nos Encontros Nacionais de Educação Matemática. In: **Anais do II Congresso Nacional de Educação**. UFCG, Campina Grande, 2015.
- SILVA, D. K. S. A. B.; CARVALHO, L. P.; SILVA, J. J. Teorema de Pitágoras e as etapas das ações mentais de Galperin: uma proposta para alunos surdos e ouvintes. In: **Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática**. UCS, São Paulo, 2016.
- SILVA, J. M.; SILVA, J. J.; SANTOS, O.J.; BAZANTE, T. G. D. A inclusão no processo de ensino e aprendizagem de Matemática para alunos com deficiência visual por meio da utilização de material didático. In: **Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco**. UNIVASF, Juazeiro, 2016.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Centro Acadêmico do Agreste. Núcleo de Formação

Docente. Colegiado da Licenciatura em Matemática. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática - Licenciatura**. 2011. 97p.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca/Espanha, 1994.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VIANNA, S. S.; SILVA F. H. S. Flexibilizando a geometria na Educação Inclusiva dos deficientes visuais: uma proposta de atividades. **In: IX Encontro Nacional de Educação Matemática**. UNI-BH, Belo Horizonte, 2007.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Carolina Brandão Verissimo

PUCRS – Escola de Humanidades
Porto Alegre/RS

Andréia Mendes dos Santos

PUCRS – Escola de Humanidades
Porto Alegre/RS

Fábio Soares da Costa

PUCRS – Escola de Humanidades
Porto Alegre/RS

Renata Santos da Silva

PUCRS – Escola de Humanidades
Porto Alegre/RS

RESUMO: Este artigo tem como foco a alimentação na Educação Infantil considerando-a para além de uma necessidade básica. Entende-se que a relação entre as rotinas alimentares e o significado da alimentação pode oportunizar experiências e aprendizagem, pois na escola que a criança pequena passa a maior parte do seu dia, estabelecendo seus hábitos. Utiliza-se os primeiros achados da pesquisa, em desenvolvimento, de abordagem qualitativa do tipo exploratória. Na construção do corpus de análise estão sendo utilizados registros dos cadernos de estágio e diários de observação realizados por discentes do curso de Pedagogia, durante o Estágio obrigatório na Educação Infantil no ano de 2016 em uma

Universidade do Sul do Brasil. As análises parciais apontam que a escola infantil participa de múltiplas ações e que a prática pedagógica está presente em atividades que visam cuidados, desenvolvimento, descobertas, aprendizagens e afeto. Assim, todas as ações que envolvem o trato com as crianças são pedagógicas na Educação Infantil e favorecem os processos das aprendizagens das crianças. Neste contexto a alimentação revela-se um momento de múltiplas aprendizagens, devendo ser compreendida para além do comer ou como uma das rotinas organizadora dos tempos da escola. Pela experiência da alimentação a criança “fabrica” sentidos e significados a respeito do mundo, de si e dos objetos. Através da interação com a comida e com quem a alimenta, explora e se desenvolve. Para o professor de Educação Infantil, é um desafio compreender a função educativa da alimentação, pois dentre as rotinas escolares ela é um prato cheio de aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, aprendizagens, alimentação.

ABSTRACT: This article focuses on feeding in Early Childhood Education considering it beyond a basic need. It is understood that the relationship between eating routines and the meaning of food can provide experiences and learning, because the young child spends most

of his day at school, establishing their habits. Its used the first findings of the research, in development, qualitative approach of the exploratory type. In the construction of the analysis corpus are used records of the training books and observation diaries made by students of the Pedagogy course, during the Mandatory Stage in Early Childhood Education in 2016 at a University of Southern Brazil. The partial analysis indicate that the children's school participates in multiple actions and that the pedagogical practice is present in activities that aim at care, development, discoveries, learning and affection. Thus, all actions that involve dealing with children are pedagogical in Early Childhood Education and favor the processes of children's learning. In this context, food is a time of multiple learning, and must be understood beyond eating or as one of the organizing routines of school times. Through the experience of feeding the child and how he or she manage to understand senses and meanings about the world, of he or herself and of objects. Through interaction with food and with those who feed it, he/she explores it and develops. For the teacher of Early Childhood Education, it is a challenge to understand the educational function of food, because among the school routines it is a full plate of learning.

KEYWORDS: Child education, learnings, feeding.

1 | INTRODUÇÃO

O momento de se alimentar é extremamente importante para o desenvolvimento humano, muito mais do que apenas a nutrição, as relações que se estabelecem nesse momento contribuem diretamente para o desenvolvimento do sujeito. Ao nascer o bebê já é colocado no seio de sua mãe e inicia a sugação, durante o aleitamento ele recebe nutrientes para se alimentar, amor, carinho e cuidado.

Sabe-se que devido ao ritmo acelerado que encontramos na sociedade contemporânea, desde muito cedo os bebês e crianças pequenas começam a frequentar as creches e escolas de Educação Infantil, pois muitas vezes com a rotina intensa os pais não tem como quem deixar seus filhos. Assim, serão nestes espaços que as crianças irão criar suas rotinas, seus hábitos, além de ser um espaço em que terão vivências únicas, que possibilitarão além de favorecer o seu desenvolvimento, irão criar suas relações interpessoais, promovendo a autonomia, a fim de construir nas crianças, sua visão de si, do outro e de mundo.

Ainda que haja uma forte “pedagogização” destes espaços, compreendemos que estes, devam ser espaços que sim, promovam as diferentes aprendizagens nas crianças, mas sabendo respeitar a individualidade e tempo de cada uma. Sendo um espaço de convívio e promoção de experiências.

Sendo assim, esta pesquisa que vem sendo realizada desde o ano de 2016, tem como principais objetivos: analisar como a alimentação é compreendida na Educação Infantil para além de necessidade básica; compreender a relação entre a rotina da Educação Infantil e a alimentação.

2 | PENSANDO UM POUCO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da Educação Infantil é caracterizada por seu caráter assistencialista e cuidador de crianças pequenas, pois foi em meados de 1960 e 1970, devido ao aumento do número de mulheres no mercado de trabalho e pelo fato de não ter com quem deixar seus filhos buscavam um espaço onde tivesse essas condições. Porém, esta representação da escola infantil como espaço apenas de cuidados ainda faz parte do imaginário social, entendido esse como uma produção coletiva onde atuam memória afetivo-social de uma cultura e se expressa por meio de ideologias, utopias, símbolos, rituais e mitos como um substrato ideológico mantido pela comunidade. É nele que as sociedades esboçam suas identidades e objetivos e, ainda, organizam seu passado, presente e futuro. (Baczko, 1985). Assim, ainda que essa representação tenha ultrapassado, a partir das Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (2009), entende-se que a Educação Infantil é reconhecida como um espaço que prima pela relação entre cuidar e educar, aonde principalmente deve imperar uma complementaridade na relação entre a escola e a família e uma importante vinculação com as crianças. Desde a Constituição Federal de 1988 a educação em espaços coletivos é uma questão de direitos das crianças e a partir da LDB (Lei nº 9394/96) a Educação Infantil é considerada como a primeira etapa da educação básica.

A partir das mudanças legais que ocorreram no campo das políticas públicas, principalmente as voltadas para o campo da Educação e das crianças, três delas merecem destaques: as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (2009), em 2013 a Educação Infantil torna-se obrigatória para crianças a partir de 4 anos e a partir de junho de 2015 constitui-se a Base Nacional Comum para a Educação com uma proposta para fomentar a qualidade da Educação Básica no Brasil, atentando especialmente a meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Percebe-se que a partir deste projeto voltado as práticas pedagógicas na Educação Infantil, buscando a valorização, o respeito e o reconhecimento às crianças pequenas, preocupando-se na forma como elas se relacionam a partir dos aspectos: de corporeidade, linguagem e emoção que utilizam para se descobrirem/inserirem no mundo. Sendo direito da criança:

De CONVIVER democraticamente, com outras crianças e adultos, com eles interagir, utilizando diferentes linguagens, e ampliar o conhecimento e o respeito em relação à natureza, à cultura, às singularidades e às diferenças entre as pessoas;

De BRINCAR cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo com as culturas infantis, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais;

De PARTICIPAR, com protagonismo, tanto no planejamento como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos;

EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, histórias, objetos, elementos da

natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes e linguagens;

COMUNICAR, com diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registros de vivências e de conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprende a compreender o que os outros lhe comunicam;

CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil. (BNCC, 2016, p. 61-62)

Para o filósofo e educador Friedrich Froebel (1782 – 1852), a criança não é uma miniatura do adulto como acreditava Áries, mas um ser em germinação. Para o criador do *kindergarten* a Educação Infantil visa o desenvolvimento da criança, através de práticas educativas de cooperação, de ajuda mútua e de atividades espontâneas a partir das próprias atividades impulsivas e instintivas das crianças e, destaca, a auto atividade como importante ação que viabiliza mover as conexões internas que resultarão no desenvolvimento infantil. (Formosinho; Kishimoto e Pinazza, 2007).

A Educação Infantil possui princípios éticos, políticos e estéticos que devem guiar as propostas pedagógicas vigentes nesta etapa que são expostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, quando apontam o objetivo de:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (DNCEI, Resolução nº 5/2009, s/p).

Partindo da premissa que toda escola de Educação Infantil é inclusiva, sendo necessária uma adaptação da criança, além disso, compreendemos que na contemporaneidade não há como tratarmos apenas de “uma” infância, pois devido à diversidade/pluralidade que encontramos em nossas salas, sejam elas sociais, epistemológicas, geografias.

3 | UM PRATO CHEIO DE APRENDIZAGENS

Na sociedade contemporânea o grande número de mulheres incorporadas ao mercado de trabalho, originou o ingresso de crianças muito pequenas ao sistema escolar. Um aspecto que marca esse ingresso é a licença gestante que dependendo da região do país pode durar até seis meses. As crianças de zero a três anos iniciam sua trajetória escolar na creche. Sabe-se que estas instituições, são provavelmente, um dos primeiros lugares sociais fora da família que a criança começa a conviver. Cabe destacar que as crianças da faixa etária atendidas na creche estão em uma importante etapa de transição nutricional, muitos bebês chegam à creche ainda alimentados

exclusivamente pelo leite materno, aleitamento misto ou artificial e, conforme a orientação do pediatra que acompanha o bebê, aos poucos são introduzidos outros alimentos. Entre papinhas de frutas, sopinhas e a comida propriamente dita passa-se um longo período. O estranhamento do paladar de novos alimentos é, para a criança, um desafio. A careta da criança não significa que não gosta da comida, mas que não encontra o registro de que já tivera ingerido o alimento anteriormente e isso pode lhe causar ansiedade e até medo. Para Mello (2014) trata-se de educação nutricional alimentar e, na escola,

É um processo lento que exige persistência, sendo construído no dia a dia das crianças na instituição. As atividades desenvolvidas devem ser permanentemente recriadas, divulgadas e lembradas pela equipe da instituição e pelos pais. O investimento em educação alimentar é uma forma de intervenção válida e acontece a longo prazo (p. 94).

A nova textura e o sabor do alimento, substituir a sugação pela mastigação, o nascimento dos dentes que ajuda a triturar a comida e até a alteração da posição de comer – que nos bebês normalmente é deitado – pelo uso de cadeirões, provocam curiosidade e, assim, a alimentação também se relaciona com subjetividade (Almeida, 2008).

Já no momento pré-escolar a rotina de alimentação evolui para a possibilidade da criança se alimentar sozinha, construindo noções de autonomia em relação às suas preferências na escolha dos alimentos, relações entre as quantidades e a sensação de saciedade e manuseio de talheres.

Na perspectiva interacionista Vygotsky (1989), a relação da criança com quem a alimenta é necessária para que o homem, que é dialógico, articule os desenvolvimentos motor, afetivo e cognitivo, estabelecendo importantes construções e é desta forma que as crianças desenvolvem sua capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. Desta forma, muito além de um direito da criança, o momento da alimentação propicia sentido de mundo, de si mesma, da relação com o outro e com os objetos que passam a ser parte do seu conhecimento. As dimensões simbólicas que se formam a partir da alimentação são espelhos do sentido e do valor que a comida possui para quem come, assim como para quem alimenta as crianças. É preciso considerar que a alimentação carrega as dimensões culturais, religiosas, étnicas e psicológicas, possuindo intensos significados (Mello, 2014).

No momento da alimentação em situações diversas a criança poderá vivenciar um prato cheio de aprendizagens como, por exemplo, o domínio lógico-matemático, quando a criança expressa que “quer mais”, e quando lhe é respondido através de uma noção de medida dizendo “só mais suas duas colheradas”. As noções de limite como quando a criança refere “não quero mais” ou ao balançar de cabeça expressa pelos bebês.

Do ponto de vista do desenvolvimento motor, alguns marcos, como o controle da

cabeça, das mãos e a locomoção são realizações que permitem que a criança avance para sistemas cada vez mais complexos. Por exemplo, ao redor dos 6 meses o bebê que já encontra condições de manter-se sentado (com ou sem apoio), também possui controle muscular da cabeça e do pescoço para olhar para o prato e abrir a boca demonstrando apetite ou abaixando os olhos e virando o rosto, indicando saciedade ou desinteresse. Através do desenvolvimento motor a criança constrói uma via de exploração do mundo, observa-se que o destino dos objetos é normalmente a boca o que, segundo a psicanálise, se encontra relacionado à oralidade da criança pequena (Bock, 2008).

À medida que a criança conquista a motricidade fina (entre um ano e meio a três anos) desenvolve o movimento de preensão (Papalia, 2013), e procura com o movimento dos dedos indicador e polegar segurar objetos que lhe sejam do interesse, esse exercício de coordenação poderá possibilita que a criança posteriormente segure a mamadeira, o copo e os talheres (Filho, Kaercher e Cunha, 2014).

Em relação ao desenvolvimento da linguagem oral, observa-se que uma das primeiras palavras que geralmente os bebês aprendem a falar é “pa-pá”, referindo-se a comida, e um dos primeiros sabores é “gostoso”, em relação ao paladar. Assim, o que se entende é que na relação da criança com a alimentação, triangulam-se vivências que contribuem no desenvolvimento de aspectos sociais, emocionais motores e cognitivos consolidando o momento da alimentação como um campo pedagógico.

Os estudos de Lessa (2011), nos apontam que a alimentação é “o eixo norteador do tempo na rotina institucional da Educação Infantil, sobretudo naquelas de atendimento integral” (p. 12). Outro estudo que corrobora a ideia da alimentação como campo pedagógico é o de Schmitt (2014), ao ressaltar em sua pesquisa “As Relações Sociais entre Professoras, Bebês e Crianças Pequenas: contornos da ação docente” que, “os momentos de alimentação são [...] considerados marcadores de tempos para outras ações, pois funcionam como eixo do funcionamento coletivo” (p. 180). A autora assim se posiciona, haja vista ter verificado que as profissionais da instituição em que desenvolveu a sua pesquisa ficavam,

no total de cinco horas diárias, envolvidas de forma direta ou indireta, com a alimentação de todas as crianças da creche. Este tempo equivale a 62,2% da carga horária das professoras que trabalham oito horas, 41,6% da jornada de seis horas diárias das auxiliares de sala (p. 180).

O que significa, segundo a autora, que a ação docente é orientada “grande parte do tempo pela alimentação coletiva das crianças” (p. 181) na instituição. E vem reforçar o entendimento da importância do momento da alimentação no desenvolvimento infantil, assim como a relevância do trabalho docente atento e comprometido com “esse momento”. Um olhar atento e sensível a bebês e crianças pequenas que convivem em instituições de Educação Infantil, se constitui, para o professor, um desafio instigante

na perspectiva da construção de caminhos pedagógicos, pois, implica revisão de conceitos e de práticas de cuidado. Entendo que muito mais do que o tempo desta necessidade básica, os aspectos do desenvolvimento humano e pedagógico se fazem presente nesta prática, atrelando o cuidar ao educar.

4 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa que vem sendo realizada, de abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Em caráter parcial, foram analisados os registros de dez experiências discentes, previamente consentidos pelas alunas, através das anotações nos Cadernos de Estágio e nos Diários de Observação realizados durante o Estágio curricular na Educação Infantil, no Curso de Graduação em Pedagogia em uma Universidade Privada do Sul do Brasil, no período de 2016. A seguir apresenta-se o período a que se refere o estágio, a fonte do material analisado, a rede de ensino, e nível/turma:

PERÍODO	Diários de observação	Cadernos de Estágio	Rede de Ensino	Turmas
2016/1	05/100%	02/ 40%	Privada	01 (50%) Maternal
		03/ 60%		Municipal
		03/ 60%	Privada	01 (33%) Jardim 01 (33%) Berçário
2016/2	05/100%	03/ 60%	Privada	01 (33%) Maternal
		02/ 40%		Municipal
		02/ 40%	Municipal	01 (50%) Jardim

Sistematização: os autores

Por definição, o Diário de Observação corresponde ao registro descritivo das observações realizadas no decorrer de 20 horas, em período que antecede o início da prática de estágio. De posse de um roteiro semiestruturado, as alunas registraram suas observações em relação às crianças, a turma - rotinas, projetos, atividades, interações, diálogos, entre outros- sobre o professor, a escola e as famílias. Em relação aos cadernos de Estágio, estes substituem os relatórios, pois são compostos pela apresentação do Projeto Político Pedagógico (PPP), o projeto de estágio da aluna, os planejamentos semanais, relatos de observações e considerações acerca do estágio, da Educação Infantil e do desenvolvimento da criança a partir de embasamento teórico. Esses materiais foram analisados a luz dos pressupostos da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011), num processo dinâmico de constante confronto entre teoria e conteúdo que emerge a partir das estratégias selecionadas para essa pesquisa, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

5 | ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE ESTE MOMENTO

O tempo em que as crianças se alimentam é um espaço de convívio, assim como é possível perceber no relato de uma das alunas:

“As crianças conversam muito enquanto comem, fazem atividades. Relatam situações reais, mas também brincam muito de faz de conta. Para a criança, brincar é uma necessidade e percebo que também posso utilizar esses momentos para trabalhar alguns conceitos” (Caderno de Estágio. Maternal, 2016/2).

O ser humano de maneira geral (adulto ou criança) estabelece uma relação direta entre o ato de comer e as relações sociais, o alimento é um balizador de encontro, diálogos, trocas e afeto, que ocorrem em diferentes momentos, tais como: aniversários, confraternizações, etc. O imaginário da criança mistura as relações que se estabelecem durante este momento, seja com quem a auxilia neste momento, como também a escolha de quem ficará perto, para conversarem e interagirem, criando as relações de afeto e amizade.

Além de todo desenvolvimento que é trabalhado neste momento, alguns conceitos como cores (dos alimentos), quantidades, e inclusive de relações, seja pela associação, por exemplo, “arvorezinha” com alimentos similares como o brócolis ou a couve flor, como também, com alimentos que já provaram em outros espaços ou associados a alguma literatura que trabalhe com a alimentação.

A organização do espaço em que será realizada as refeições é extremamente importante, pois isso cria o hábito e a rotina das crianças, conforme relato abaixo:

“Começamos a colocar toalha nas mesas na hora da alimentação, afinal eles tinham acabado de fazer um trabalho e a mesa estava toda suja. Em casa a gente come com toalha ou jogo americano, a escola deve preservar os hábitos da família” (Caderno de Estágio. Maternal, 2016/2).

Além disso, compreendemos que são nessas práticas pedagógicas, que compreendemos o outro através das relações humanas, na partilha, quando o colega não traz o lanche ou está com dificuldade de se alimentar, estes exemplos, buscam condições para uma sociedade mais inclusiva, que partilha, aceita, e compreende o outro. Combatendo o individualismo presente em nossa sociedade. Dubet (2003) apud Fortuna (2010) afirma que:

[...] a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que proclama ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos, situada em uma estrutura social perpassada por mecanismos de exclusão. (p.106)

Por entendermos que é na Educação Infantil que a criança cria alguns dos seus

conceitos e por queremos romper com essa lógica que se faz presente na Educação, buscando apenas resultados e colocando a educação em uma lógica mercantil de disputa. Entendemos a importância de educar, através de uma ótica formadora, crianças que aprendam a dividir, colaborar e acima de tudo respeitar a si e aos outros, dentro de suas limitações, em uma lógica que todos são diferentes.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a criança da Educação Infantil, exige muita atenção, desde a hora da chegada à escola, necessitando se sentir acolhida e segura neste espaço, nas atividades pedagógicas, nos momentos lúdicos, nas práticas de alimentação, higiene e descanso, respeitando a individualidade de cada um durante a rotina escolar. As práticas pedagógicas presentes no cotidiano das escolas de Educação Infantil não se sobrepõem umas às outras, nem possuem uma condição de hierarquia, elas são complementares. Nesta relação de complementaridade temos a relação direta, que vem sendo defendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), referente à complementaridade apresentada entre o cuidar e o educar, elementos fundamentais para esta etapa da Educação Básica.

Em algumas situações quando esta criança entra na creche ainda não teve contato com nenhum outro alimento que não seja o leite (materno ou artificial), sendo assim o primeiro sabor de um alimento é degustado no cotidiano da escola. Isso demonstra a importância das vivências na hora da alimentação na Educação Infantil são fundamentais na formação e desenvolvimento criança, possibilitando aos infantes provar um “prato cheio de aprendizagens”. Estas aprendizagens propiciam desenvolver: o paladar, a motricidade fina, construir noções de cores (dos alimentos), construir noções de quantidades (ao solicitar “mais comida”), além de aspectos linguísticos e sociais.

Referente aos cuidados com as crianças pequenas, sabe-se que elas precisam de condições básicas de alimentação, higiene (necessitando ser trocadas, acompanhadas no banheiro), ninadas, porém é necessário reconhecer que há uma intenção nessas ações, sendo elas também práticas pedagógicas, que quando tem um objetivo nestas ações garantem à aprendizagem quanto ao desenvolvimento motor, social e cognitivo.

As diversas possibilidades de experiências que as crianças podem usufruir na Educação Infantil não ocorrem de modo isolado ou fragmentadas, porque se encontram em um conjunto de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças. Na Educação Infantil delineiam-se importantes e potenciais projetos a serem desenvolvidos que atribuirão sentidos às diversas situações concretas que as crianças vivenciam, constituindo-se em campos de experiências. De acordo com a BNCC,

os campos de experiências constituem um arranjo curricular adequado à

educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses quando certas experiências, por ela vivenciadas, promovem a apropriação de conhecimentos relevantes. A escola tem um papel importante, por isso, os campos de experiências acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural. (BNCC, 2016, p. 62).

As experiências de ser alimentado pelo outro, de tocar a comida e até de lambuzar-se, de aprender a manejar os talheres, as explorações sobre e com os alimentos, são fundamentais para a construção da autonomia, de conceitos, gostos e valores. Sendo essa uma prática não apenas pedagógica, mas de formação de sujeito.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mariângela Mendes de. Risco e resiliência em problemas de alimentação infantil – um olhar para a digestão da experiência emocional na relação pais/bebê. In: ATEM, Lou Muniz (Org.). **Cuidados no início da vida: clínica, instituição, pesquisa e metapsicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, Editora Portuguesa, 1985.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: ANTERO, Luís; PINHEIRO, Augusto. São Paulo: Edições, 70, 2011.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2009.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil /Secretaria de Educação Básica**. (2009). Brasília. Acesso em 12 de outubro de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&itemid=30192
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum: Proposta Preliminar**. Segunda versão. Brasília: MEC, CONCED, UNIME, 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB** (1996). Acesso em 12 de outubro de 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- CHIZZOTTI, Antônio. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios**. Revista Portuguesa de Educação. ANo/vol. 16, nº002. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003.
- DOLTO, Françoise. A alimentação dos pequeninos e o desmame. In: **As etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martin Fontes, 1999, pp. 67-72.

FILHO, G.A.J.; KAERCHER, G.E.P.S; CUNHA, S.R.V. Convivendo com crianças de zero a seis anos. In: RAPOPORT, A. et all. **O dia a dia na Educação Infantil**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. Brincar com os diferentes e as diferenças – O potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social. In: OLIVEIRA, Vera; SOLÉ, Maria; FORTUNA, Tânia. **Brincar com o outro: Caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

LESSA, Juliana S. **O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

MELLO, M.M.S. de. Nutrição e hábitos alimentares saudáveis na Primeira Infância. In: RAPOPORT, A. et all. **O dia a dia na Educação Infantil**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Oliveira, Zilma M. R. (2010). O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? **ANAI DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte. P.1-14.

TOURAINÉ, Alain. Um Novo Paradigma: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2006.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINNICOTT, Donald. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A INCLUSÃO NA ESCOLA E NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Eloyse Emmanuelle Rocha Braz Benjamim

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal - Rio Grande do Norte

José Rogério Silva da Costa

Faculdade Natalense de Ensino e Cultura

Natal - Rio Grande do Norte

José Jefferson Gomes Eufrásio

Faculdade Natalense de Ensino e Cultura

Natal - Rio Grande do Norte

RESUMO: A inclusão é um conceito defendido por educadores de todas as partes do mundo. Atualmente, é difícil encontrar quem se oponha publicamente ao convívio de crianças com algum tipo de deficiência com outras de sua idade, tanto para o desenvolvimento social e educacional como para diminuir o preconceito. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e foi aplicado em cinco escolas municipais da cidade de Parnamirim/RN. Para tanto, foi aplicado um questionário para os gestores e um outro para os professores de Educação Física das referidas instituições. No questionário aplicado aos gestores, todos observam inclusão das crianças com deficiência com as demais crianças da escola, destacando a valorização das diferenças, assim trazendo o grande papel da inclusão em relação à instituição de ensino. Já nos questionários

aplicados aos professores de Educação Física, os entrevistados destacaram que não existe nenhum tipo de discriminação em suas aulas, porém a dificuldade está em ter acesso a um laudo esclarecendo qual o tipo de deficiência do aluno. O estudo revelou também a precariedade das escolas do município de Parnamirim/RN, em relação à acessibilidade e dos materiais pedagógicos que devem ser utilizados com as crianças com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Inclusão. Educação Física.

ABSTRACT: Inclusion is a concept advocated by educators from all over the world. Nowadays, it is difficult to find those who publicly oppose children living with some kind of disability with others of their age, both for social and educational development and for reducing prejudice. This study is characterized as qualitative research and was applied to five municipal schools in the city of Parnamirim / RN. For that, a questionnaire is used to the managers and another to the Physical Education teachers of the said institutions. In the inquiry applied to managers, all observed the inclusion of children with disabilities with other school children, highlighting the value of differences, thus bringing the significant role of inclusion in the educational institution. In the questionnaires applied to physical education teachers, the

interviewees pointed out that there is no discrimination in their classes, but the difficulty is in having access to an award explaining the type of student's disability. The study also revealed the precariousness of schools in the municipality of Parnamirim / RN, about the accessibility and pedagogical materials that should be used with children with disabilities. Inclusion is a concept advocated by educators from all over the world. Nowadays, it is difficult to find those who publicly oppose children living with some kind of disability with others of their age, both for social and educational development and for reducing prejudice. This study is characterized as qualitative research and was applied to five municipal schools in the city of Parnamirim / RN. For that, a questionnaire was used for the managers and another to the Physical Education teachers of the said institutions. In the inquiry applied to managers, all observed the inclusion of children with disabilities with other school children, highlighting the value of differences, thus bringing the significant role of inclusion in the educational institution. In the questionnaires applied to physical education teachers, the interviewees pointed out that there is no discrimination in their classes, but the difficulty is in having access to an award explaining the type of student's disability. The study also revealed the precariousness of schools in the municipality of Parnamirim / RN, about the accessibility and pedagogical materials that should be used with children with disabilities.

KEYWORDS: School. Inclusion. Physical Education.

1 | INTRODUÇÃO

A educação é uma área de grandes abrangências, na qual, nos oferece uma gama de possibilidades, através de diferentes ideias, situações, pessoas, olhares, vidas e o professor como mediador formal deste contexto possibilita aos alunos uma compreensão mais significativa da sociedade que os cerca. Trabalhar com as diferenças deveria ser comum para qualquer educador, contudo percebemos que ainda há um certo entrave quando se trata de colocar na situação de ensino-aprendizagem alunos com algum tipo de deficiência.

De acordo com Soler (2005) pessoas com deficiências são aquelas que quando comparadas com a maioria das pessoas, tem significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores congênitos e/ou adquiridos, de caráter permanente e que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social.

A educação, como um meio de formação cidadã, deveria garantir em sua essência, formas de inclusão social e interação colaborativa. Todos os envolvidos no processo educacional deveriam estar melhor preparados para acolher qualquer tipo de diferenças, sejam elas de gênero, cor, raça, estrutura socioeconômica, condição corporal, etc.

Alunos com deficiência são colocados em salas de aula regulares para aprender e ensinar que todos somos diferentes dentro de uma sociedade que deve oferecer

equidade, ou seja, inclusão.

A inclusão é um conceito defendido por educadores de todas as partes do mundo. Atualmente, é difícil encontrar quem se oponha publicamente ao convívio de crianças com algum tipo de deficiência com outras de sua idade, tanto para o desenvolvimento social e educacional como para diminuir o preconceito. Porém, no Brasil, a realidade da rede pública de ensino ainda é de salas superlotadas, baixos salários, má formação dos professores, projetos pedagógicos ultrapassados e estrutura precária, o que dificulta a aprendizagem de qualquer criança (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2008).

A escola, portanto, como um espaço inclusivo, tem sido alvo de inúmeras reflexões e debates. O papel do professor não é apenas o de chegar e passar conteúdo, mas sim, o de conhecer as dificuldades que sua sala apresenta e tentar buscar formas de corrigi-las, encontrando a melhor forma de incluir a todos.

De acordo com Pires (2006), o educador deve ter três virtudes, primeiro crer que vai dar certo, segundo desejar e terceiro construir. A partir da ação que os professores tiverem em relação a essas virtudes citadas, a inclusão começará a dar o primeiro passo.

O professor de Educação Física tem um relevante papel na inclusão, como em qualquer outra modalidade de ensino. Ele deve intermediar novos aprendizados, apresentar aos alunos o novo e o desconhecido, propondo desafios e criando possibilidades para que eles assimilem melhor o conhecimento (SOLER, 2005).

Carmo (2006) afirma que os professores de Educação Física têm melhores condições para promover a inclusão, visto que o conteúdo é mais flexível do que em outras disciplinas do currículo escolar, podendo tornar as aulas mais adaptáveis com relação aos níveis de fácil a difícil, respeitando as habilidades físicas e intelectuais de cada um. Contudo, diante deste contexto, fazemos a seguinte questão: Os professores de Educação física, as escolas e a equipe gestora estão preparados para promover a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais?

O objetivo deste estudo é verificar se há a inclusão das crianças com deficiência nas aulas de Educação Física, destacando o preparo do professor e da equipe gestora para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais, além de verificar se as instituições de ensino têm suporte suficiente para atender a demanda de crianças com deficiência. Para tanto, a pesquisa foi realizada em cinco escolas municipais da cidade de Parnamirim/RN: Luiz Maranhão Filho, Professor Íris de Almeida, Maria Do Céu Fernandes, Professora Irene Soares e Escola Municipal José Fernandes.

Nosso intuito foi trazer a luz uma reflexão que levasse em consideração o papel do professor e da equipe escolar no processo de inclusão e apresentar a realidade de acessibilidade das escolas pesquisadas, observando se realmente o espaço físico é adequado para recebe-las e se há materiais adequados para um trabalhado mais eficiente com essas crianças.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Inclusão na Escola

Garantir uma educação de qualidade para todos implica, entre outras coisas, uma reformulação da escola tradicional no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Valorizar as diferenças se constitui como um verdadeiro resgate dos valores culturais, fortalecendo a identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir (FRIAS; MENEZES, 2008).

Na história da educação brasileira a inclusão é algo bem recente. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) sustentam que a Educação Especial veio vigorar há pouquíssimo tempo e é uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino em todos os níveis da educação.

Este novo formato de ensino se chama inclusão educacional ou inclusão escolar. Desde a década de 1990, a inclusão na escola ocupa um espaço de enorme significação, provocando reflexões ao redor do mundo. Desta maneira, destaca-se a necessidade de se efetivar, na estrutura educacional, uma prática mais acolhedora e menos preconceituosa, de modo que todos possam aprender e se desenvolver.

A quebra de paradigma educacional se aplica com o uso de pressupostos teórico-práticos do princípio da inclusão na instituição educacional e recebe o nome de Educação Inclusiva (MACHADO; ALBUQUERQUE, 2012).

Na educação inclusiva o papel do professor é inegavelmente expressivo na condição de mediador do conhecimento em sala de aula, até porque, lidar com as diferenças é algo rotineiro quando se trabalha com a diversidade que é o ser humano.

Nesse sentido, o educador deve incluir pessoas com necessidades educacionais especiais, fazendo as alterações necessárias para garantir a flexibilização e a adequação do currículo, modificando as formas de ensino, usando diferentes tipos de metodologias e outras formas de avaliação;

A condição de mediador educacional nesta modalidade de ensino é desafiante, porém não podemos perder de vista o que está além das oportunidades. Deve-se garantir não só o desenvolvimento da aprendizagem, como também o desenvolvimento integral do indivíduo com necessidades educacionais especiais (FRIAS; MENEZES, 2008).

2.2 Inclusão na Educação Física Escolar

A Educação Física é uma disciplina que possui uma função crucial na formação cidadã de todos os alunos envolvidos no processo educacional, portanto, é de fundamental importância no processo de inclusão das diversidades humanas. O professor deve garantir em suas aulas um espaço para a promoção efetiva da inclusão, destituindo o processo de exclusão.

Para Carmo (2008), o professor de Educação Física dispõe de menor determinismo conteudístico e isso é considerado positivo com relação aos alunos que têm dificuldade em corresponder a solicitações muito fechadas e iguais das quais os professores têm dificuldade em abdicar. Assim, de modo aparente, a Educação Física seria uma área curricular mais facilmente inclusiva, devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos, o que conduziria a uma maior facilidade pela diferenciação curricular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, no que se refere a contribuição das diferentes áreas de conhecimento, apontam que a Educação Física é a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento e acrescenta:

Para tanto, deve romper com o tratamento tradicional dos conteúdos que favorece os alunos que já têm aptidões, adotando como eixo estrutural da ação pedagógica o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, percebemos que a Educação Física, enquanto área do conhecimento, deve buscar garantir a todos a possibilidade de usufruir de seus conteúdos, tais como: os jogos, os esportes, as danças, as lutas e a ginástica, em benefício do exercício crítico da cidadania.

O professor deve desenvolver seus conteúdos respeitando as diferenças individuais e objetivando o desenvolvimento global dos alunos, tornando possível o reconhecimento de suas potencialidades e a integração social. Para isso, é importante que o professor tenha os conhecimentos básicos relativos aos seus alunos e estar sempre aberto para a realização de abordagens inclusivas.

Essa concepção contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania. Com o princípio da inclusão, a Educação Física na escola deve ter a preocupação no envolvimento e na participação de todos, adotando estratégias adequadas para evitar momentos de exclusão.

3 | METODOLOGIA

O presente estudo constitui-se de uma pesquisa qualitativa realizada em cinco escolas municipais do ensino fundamental da cidade de Parnamirim/RN. A opção por este tipo de pesquisa levou em consideração a possibilidade de conhecer, por meio da análise e interpretação dos discursos, as dificuldades encontradas na prática docente e ouvir a voz dos verdadeiros atores que fazem parte do quadro atual da educação escolar (GIL, 2002).

A população foi composta por um professor de Educação Física e um gestor de cada instituição, de ambos os sexos e com idade a partir de 29 anos, totalizando dez profissionais na pesquisa.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foram dois questionários, com perguntas fechadas. Um deles com quatro questões e dirigido a um membro da equipe gestora e o outro com quatro questões dirigido ao professor de Educação Física das instituições pesquisadas. As questões estavam relacionadas ao ambiente escolar, aos materiais pedagógicos, relação interpessoal do aluno e limitação da instituição de ensino em lidar e receber o aluno com deficiência.

Os questionários utilizados na pesquisa foram criados através da leitura de alguns artigos existentes e documentos em respeito aos direitos das pessoas com deficiências em nossa sociedade. A cada participante foi explicado os objetivos do estudo e sua importância para a sociedade.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos questionários aplicados para os membros da equipe gestora e os professores (as) de Educação Física, dividimos os resultados em dois tópicos: A equipe gestora e suas perspectivas inclusivas e O professor de Educação Física, seus desafios e sua importância de atuação.

A EQUIPE GESTORA E SUAS PERSPECTIVAS INCLUSIVAS

A escola tem dificuldade em receber um aluno com deficiência devido algum tipo de limitação no espaço físico?

Respostas	Funcionários (%)
Sim	20%
Não	80%
Total	100%

A adaptação do espaço para o aluno com deficiência é importante para uma instituição inclusiva. Os resultados apresentados mostram um caminhar na acessibilidade relacionada ao espaço físico, assim vendo a obediência das escolas em relação à lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências importantes no que diz respeito a melhorias da urbanização, sinalização e eliminação de barreiras arquitetônicas.

Os demais funcionários da escola são preparados para lidar com o aluno com deficiência?

Respostas	Funcionários (%)
Sim	0
Não	100%
Total	100%

Todos os analisados afirmaram que os demais funcionários da instituição de ensino não possuíam nenhum preparo para lidar com o aluno com necessidade educacional especial, tendo em vista o tratamento com o aluno e a forma de se comportar com o mesmo. Contudo, isto torna-se preocupante, a medida que toda a comunidade escolar deveria estar preparada e atenta a todos da escola, pois promover a inclusão escolar é papel de todos. O sucesso de qualquer programa inclusivo e do próprio binômio ensino-aprendizagem depende da capacitação dos profissionais da comunidade escolar (ARRUDA; ALMEIDA, 2014).

Você acredita que a garantia de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas, contribui para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças?

Respostas	Funcionários (%)
Sim	100%
Não	0
Total	100%

A valorização das diferenças é um caminho de respeito para todos aqueles que são excluídos socialmente. Temos também a ideia que uma escola realmente inclusiva tem sempre que valorizar todos os tipos de diferenças, ou seja, cada escola é única e precisa ser, como os seus alunos, reconhecida e valorizada nas suas diferenças (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

A escola dispõe de recursos de acessibilidade para o aluno, tais como: mobiliário, materiais pedagógicos, informática acessível e outros?

Respostas	Funcionários (%)
Sim	40%
Não	60%
Total	100%

Destaca-se que as escolas pesquisadas boa parte não estão preparadas pedagogicamente para lidar com o aluno com necessidade educacional especial. Contudo muitos funcionários da escola não sabem da importância que tem esses materiais para a formação da criança. Um material adaptado e adequado facilita a comunicação e a informação da mesma (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2008).

Os recursos didáticos são de extrema importância na educação especial. As

manipulações de diferentes materiais ajudam no desenvolvimento das percepções corporais. O professor que tem em sua sala um aluno com necessidades educacionais especiais deve ser criativo para criar estratégias adequadas que motivem a vontade de aprender desses alunos a pesar de toda dificuldade.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, SEUS DESAFIOS E SUA IMPORTÂNCIA DE ATUAÇÃO

Você tem dificuldade de incluir o seu aluno deficiente nas aulas de Educação Física?

Respostas	Professores (%)
Sim	20%
Não	80%
Total	100%

Apesar de todos os problemas relacionados à acessibilidade, materiais pedagógicos e entre outros, a maioria dos professores afirmaram que não tem dificuldade em incluir o seu aluno com deficiência. A única dificuldade que eles sentem é com relação à falta de um laudo comprovando a deficiência do seu aluno com necessidade educacional, pois sem esse documento torna-se complicado o seu planejamento para as aulas.

As aulas de Educação Física na perspectiva inclusiva devem ser devidamente planejadas de acordo com o tipo de deficiência dos alunos. Isso facilita a interação e integração dos alunos. Segundo Bossle (2002) é impossível pensar na ação educativa sem planejamento, de forma improvisada. O autor acrescenta que o planejamento devidamente estruturado é essencial ao professor na busca de uma melhor prática pedagógica.

Você vê dificuldade de socialização dos demais alunos com o aluno com deficiência?

Respostas	Professores (%)
Sim	40%
Não	60%
Total	100%

Esta questão aborda a socialização das outras crianças com o aluno com deficiência. Os entrevistados destacaram que não existe nenhum tipo de discriminação, mas muitas vezes as crianças têm receio de se aproximar do aluno com deficiência, pois, não tem conhecimento a respeito da situação, deixando claro o papel da escola em fazer palestras, trabalhos e destacar as diferenças na instituição. Vale ressaltar

que os alunos com deficiência podem se relacionar muito bem com qualquer pessoa, basta tratá-los com igualdade e sem nenhum tipo de restrição ou muito menos pena (SOLER, 2005).

A criança com deficiência participa de suas aulas?

Respostas	Professores (%)
Sim	100%
Não	0
Total	100%

A participação destacada nesta pergunta não se diz respeito à realização da atividade corretamente, e sim, o simples fato da criança com deficiência estar aproveitando as aulas de Educação Física para participar da atividade e socializar com as demais crianças. Todos os entrevistados afirmaram que as crianças participam de suas aulas, porém, dependendo da deficiência a criança tem um interesse maior ou menor nas aulas.

A aula de Educação Física é muito desafiadora e provoca nas crianças bastante interesse em participar. A diversidade de movimentos proporcionadas nas aulas estimula o interesse pela experimentação. Esta disciplina escolar, consegue perceber as diferenças e valorizar o potencial dos alunos com necessidades educacionais especiais, podendo, por exemplo, dentro da gama de seus conteúdos, criar jogos cujo intuito era a busca da integração e inserção social, além de intercâmbio com alunos ditos “normais” (RUIZ, 2008).

Você acha que o espaço físico da sua escola está preparado para o aluno com necessidades educacionais especiais?

Respostas	Professores (%)
Sim	80%
Não	20%
Total	100%

Conforme o resultado obtido, a maioria destaca que o espaço da escola está preparado para receber o aluno com deficiência. Porém, relacionando os resultados desta tabela com os resultados obtidos na primeira questão do questionário dirigido aos gestores, podemos observar que existem certos tipos de divergências nas visões relacionadas ao espaço físico escolar.

Essas condições exigem a atenção da comunidade escolar para viabilizar a todos os alunos, sem exceção, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional.

5 | CONCLUSÕES

A perspectiva de uma educação para todos constitui um grande desafio à medida que a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, apesar dos esforços para a universalização do ensino.

O estudo revelou a precariedade das escolas do município de Parnamirim/RN, tanto em relação a acessibilidade, quanto em relação a falta de materiais pedagógicos que devem ser utilizados com as crianças com deficiência. Os resultados apontam também a falta de formação para todos os membros da instituição de ensino, e a falta de políticas públicas eficientes na escola.

Para essa realidade começar a mudar, as escolas devem passar a fazer ações eficientes e trabalhos de conscientização não apenas na própria instituição, mas sim, em toda a comunidade em respeito à importância da acessibilidade, tanto para as crianças com algum tipo de deficiência como para crianças que não tem nenhum tipo de limitação física ou intelectual, porque como foi visto no estudo, a acessibilidade não pertence apenas um determinado grupo, e sim, para todos que vivem na sociedade.

O professor de Educação Física ainda não parece ter percebido o seu papel de protagonista nesta inclusão, mas tem total apoio da instituição de ensino para realizar suas atividades com os alunos com deficiência. A amostra entra em consonância com outros estudos já publicados.

REFERÊNCIAS

A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Brasília: Brasil, 2008.

ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA, Mauro de. **Cartilha da Inclusão Escolar: Inclusão Baseada em Evidências Científicas**. Ribeirão Preto: Instituto Glia, 2014. Disponível em: <<http://www.aprendercrianca.com.br/cartilha-da-inclusao/199-educacao-inclusiva/385-cartilha-da-inclusao-3>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtornos globais do desenvolvimento. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**, Brasília, v. 9, n. 1, p.5-40, fev. 2010.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p.31-39, 2002.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARMO, Apolônio Abadio do. Atividade motora adaptada e inclusão escolar: caminhos que não se cruzam. In: RODRIGUES, David. **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Medicas, 2006. Cap. 1, p. 51-61.

DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasil: Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

FRIAS, Elizabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACHADO, Laêda Bezerra; ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. Inclusão de alunos com deficiência na escola pública: as representações sociais de professoras. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 37, n. 12, p.1085-1104, 1 dez. 2012.

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L. de A. R. et al. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 2. ed., p. 29-53 - Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

RUIZ, Marcos Cruz. **A inclusão dos portadores de necessidades especiais nas aulas de Educação Física**, 2008. Disponível em <http://www.def.unir.br/downloads/1224_a_inclusao_de_portadores_de_necessidades_especiais_nas_aulas.pdf>. Acesso em: 16 mai.2016.

SOLER, Reinaldo. **Educação física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

CAMINHOS PARA INCLUSÃO: SABERES, EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Glaé Corrêa Machado

PUCRS, Programa de Pós-Graduação em
Educação
Montenegro - RS

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar estudos originados numa dissertação, que investigava práticas pedagógicas inclusivas, procurando compreender os saberes necessários aí construídos, a partir de narrativas de professores da rede municipal de Montenegro/RS. A questão central indagava: Quais são e como podem ser construídos os saberes necessários à prática dos professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais? Para participar da pesquisa, foram selecionadas cinco professoras dessa rede municipal de ensino, que atuavam na Educação Básica nos níveis da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e no serviço do laboratório de aprendizagem e que, ao longo de suas carreiras, incluíram em suas práticas alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa e apoiou-se em Delors, Edler Carvalho, Mantoan, Freire, Gauthier, Pimenta, Tardif, Josso, Lüdke e André, Jovchelovitch e Bauer. A partir do processo de análise, foi

possível identificar três dimensões, com base nas temáticas utilizadas nesse trabalho: a) Educação Inclusiva; b) Saberes Necessários; e c) Vivência/Experiência. No intuito de sinalizar os achados dessa pesquisa, o trabalho apresenta as possibilidades e os caminhos encontrados sob a forma de quatro sínteses temáticas, que ensaiam uma resposta para a questão central dessa investigação: a concepção das professoras pesquisadas; a formação e a experiência como espaço significativo para a construção dos saberes necessários; a vivência/experiência como possível caminho para a Educação Inclusiva; a quarta e última síntese nos remete a uma nova perspectiva dessa investigação, a escola como espaço de formação e transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Saberes dos Professores. Educação Inclusiva.

ABSTRACT: This article aims to present studies originated in a dissertation, which investigated inclusive pedagogical practices, trying to understand the necessary knowledge built there, from narratives of teachers of the municipal network of Montenegro/RS. The central question asked: What are and how can be built the knowledge necessary for the practice of teachers to include students with special educational needs? To participate in the research, five teachers of this municipal

school network were selected, who worked in Basic Education at the levels of early childhood education, elementary education, youth and adult education, and the service of the learning laboratory and who, throughout their careers, students with special educational needs. The research was based on the qualitative approach and relied on Delors, Edler Carvalho, Mantoan, Freire, Gauthier, Pimenta, Tardif, Josso, Lüdke and André, Jovchelovitch and Bauer. From the analysis process, it was possible to identify three dimensions, based on the themes used in this work: a) Inclusive Education; b) Necessary Knowledge; and c) Experience/Experience. In order to signal the findings of this research, the paper presents the possibilities and the ways found in the form of four thematic syntheses, which rehearse a response to the central question of this investigation: the conception of the researched teachers; training and experience as a significant space for the construction of the necessary knowledge; the experience/experience as a possible way for Inclusive Education; the fourth and final synthesis brings us to a new perspective of this investigation, the school as a space of formation and transformation.

KEYWORDS: Teacher Training. Teacher Knowledge. Inclusive education.

1 | INTRODUÇÃO

Motivada pelas palavras de Freire (1996, p.21), que nos lembra da “experiência de abertura como experiência fundante do ser que se descobre inacabado, e se abre ao mundo inaugurando uma relação dialógica, confirmando sua inquietação e curiosidade”, apresento o estudo realizado, a partir de uma dissertação, cujo objetivo foi investigar professores que possuem práticas pedagógicas inclusivas e problematizar como eles constroem os saberes necessários a essa prática, a partir de narrativas de professores do município de Montenegro/RS.

Em relação aos participantes, foram escolhidas para essa pesquisa cinco professoras da rede municipal, que atuam na educação básica nos níveis da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e no serviço do laboratório de aprendizagem. A escolha dessas professoras buscou selecionar profissionais que, ao longo de suas carreiras, incluíram em suas práticas alunos com necessidades educacionais especiais.

Assumir a educação como escolha pessoal e profissional é uma decisão responsável e apaixonada, mas apostar numa perspectiva educacional como a Inclusão constitui-se num desafio, o que, segundo Freire (2000, p.81) exige acreditar que “a mudança do mundo implica a dialetização entre denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (...), pois é “a partir desse saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa o projeto com o qual nos comprometemos” (...). Acreditar nesse desafio e escolhê-lo como objeto de investigação significa uma busca

por possibilidades e conhecimentos, ainda escassos ou pouco difundidos nessa área, porém cada vez mais necessários e urgentes.

Quando se fala em Educação Inclusiva, a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicada pelo próprio entendimento que se tem da inclusão. O fato de estar sendo discutida, principalmente, em eventos sobre a educação especial traz a falsa idéia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como o seu alunado. São percepções indicadoras tanto de desinformação, quanto da implementação das práticas inclusivas apenas com alunos que freqüentam classes e escolas especiais, inserindo-os em turmas do ensino regular.

Edler Carvalho (2006, p.49) afirma que “a acolhida implica uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como um conjunto de providências que envolvem, desde espaços físicos até os espaços simbólicos”, que neste caso, são ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais. O respeito à diversidade exige, sobretudo, respeitar os diferentes saberes das muitas pessoas com quem convivemos e aceitar os nossos não-saberes.

Esse processo investigativo teve origem na experiência vivida junto a APAE Montenegro, num Projeto de Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência mental) na rede regular de ensino, uma parceria bem sucedida, que trouxe muitos questionamentos. A partir dessa vivência e da minha atuação como Orientadora Educacional e Psicopedagoga na rede municipal de Montenegro, apoiando os professores no processo de inclusão, observei que certas condições como estrutura física, formação inicial de professores e apoio das mantenedoras são praticamente as mesmas nas escolas públicas e privadas; então, me senti motivada a ouvir professores que possuem práticas pedagógicas inclusivas e compreender como eles constroem os saberes necessários a essa prática.

Creio ser importante reforçar que o tema desta pesquisa foi trabalhado em três dimensões: a Educação Inclusiva, os Saberes e a Formação de Professores, com apoio em autores como Delors, Edler Carvalho, Mantoan, Freire, Gauthier, Pimenta, Tardif, Josso, entre outros; essa diversidade de referenciais se fez necessária pela complexidade do tema e das temáticas por ele abarcada. Para dar andamento a essa pesquisa, definiu-se como questão central: Quais são e como podem ser construídos os saberes necessários à prática dos professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

Como forma de alcançar as possibilidades que esse processo investigativo intencionou sinalizar, destaco as narrativas de professores e seu processo de análise temática como dados significativos e que me auxiliaram nessa caminhada, seguindo as orientações da pesquisa qualitativa conforme Lüdke e André e a perspectiva das narrativas conforme Jovchelovitch e Bauer. Enfatizo que este estudo oportunizou, para além da reflexão sobre minha própria prática e da prática de todas as professoras envolvidas, uma melhor compreensão dos processos de inclusão, sua complexidade e especificidades.

Em relação à implementação da proposta da inclusão educacional escolar, há resistências de muitos professores e familiares; dúvidas de outros que se declaram preocupados com o desmonte da educação especial, das salas de recursos e serviços itinerantes; e, também, a aprovação e o entusiasmo de muitos, que estão fazendo com que ela aconteça. A resistência dos professores e de alguns pais é por eles explicada em razão da insegurança no trabalho educacional escolar a ser realizado nas classes regulares, com os alunos com deficiência.

Ao procurar esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, encontram-se algumas objeções na assimilação da idéia. Por parte da maioria dos sujeitos parece uma ideia condicionada, de que a inclusão é para os alunos da educação especial migrarem das classes e escolas especiais para as classes regulares. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos alunos que nunca tiveram acesso às escolas sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, permanecer e aprender.

Felizmente, é possível encontrar o entusiasmo manifesto em muitos pais e professores, certos de que, na diversidade, reside a riqueza das trocas que a escola propicia. Uma turma heterogênea serve como oportunidade para os próprios alunos conviverem com a diferença e desenvolverem os saudáveis sentimentos de respeito ao outro. Com o desafio do trabalho na diversidade, os professores também ganham, pois as tradicionais práticas pedagógicas centradas no ensino homogêneo, repetitivo e desinteressante, passam a ser repensadas na direção dos quatro pilares para a educação do século XXI propostos pela UNESCO: *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto* (DELORS, 1998).

Dentre as reflexões sobre a educação inclusiva, outro aspecto conceitual que merece análise é a relação entre inclusão e integração como processos interdependentes, embora vários autores renomados e o próprio Ministério da Educação considerem que o termo integração deva ser abandonado. A discussão sobre o abandono do termo integração é um esforço enorme, em busca da exatidão terminológica para que uma palavra – inclusão – dê conta, com maior precisão possível, de todas as implicações de natureza teórica e prática dela decorrentes e que garantam a todos o direito à educação, bem como o sucesso na aprendizagem.

Para pensar a inclusão dos alunos com deficiência(s) nas classes regulares, é importante oferecer-lhes a ajuda e o apoio de equipes de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e familiares, para que esses alunos não sejam meros números que constam nas matrículas ou nas salas de aula das escolas regulares.

Autores como Mantoan (2005) se definem pela inclusão incondicional, que dispensam programas, currículos, atividades e recursos pedagógicos individualizados; pois eles acreditam que essa estratégia é mais uma barreira à inclusão, porque é uma solução que exclui, que segrega e desqualifica o professor regente da classe e

que o acomoda, não provocando mudanças na sua maneira de atuar, uma vez que as necessidades educacionais do aluno com deficiência são supridas pelo apoio do professor especializado (p.85-90). Inclusão incondicional, com a qual me inquieto, devido às condições vividas em nossos sistemas escolares e ao grande número de alunos que não se inserem nesta proposta, necessitando sim de apoio, intenso e permanente, mas que, ao mesmo tempo, vislumbro como ideal a ser alcançado pela educação.

Entretanto, ao propor para alguns a garantia do atendimento educacional especializado em salas de recursos, em classes ou em escolas especiais, não estou defendendo que se mantenham como têm sido, nem que funcionem como espaço institucionalizado do fracasso escolar e muito menos como ambientes exclusivos e excludentes. A defesa da melhoria das respostas educativas da escola inclui, nos processos de reforma, a ressignificação das modalidades de atendimento da educação especial. Faz-se necessária uma profunda revisão de seus papéis, seja em relação ao alunado que devem receber, seja em relação ao processo de ensino e aprendizagem a ser adotado nelas, seja em relação ao seu funcionamento, e que devem estar previstos no projeto pedagógico dessas escolas.

Ainda, em relação à inclusão e à integração, parece-me que há uma luta entre dois campos de forças: um, dos que defendem, unicamente, o termo inclusão e o outro, dos que defendem a proposta da educação inclusiva sem desconsiderar a importância da integração como processo interativo e que deve fazer parte da educação inclusiva (EDLER CARVALHO, 2006, p.30), com o qual me identifico e penso ser o mais viável para o nosso contexto educacional.

Tal concepção, na visão de Edler Carvalho, tem sido reforçada pelo uso da expressão: alunos com necessidades especiais – genérica e abrangente – ou pela dicotomia do nosso sistema educacional – ou é comum, para os ditos normais, ou é especial, para os que necessitam de atendimento educacional especializado. E, nesse caso, a inclusão tem sido dirigida a estes, na medida em que se diferenciam da maioria (conceito estatístico de normalidade) ou não correspondem ao modelo esperado (conceito ideológico de normalidade) (2006, p.31).

A possibilidade de acompanhar e conhecer as professoras com que atuo em minha rede de ensino, mais profundamente, foi um momento pedagógico de muita construção, crescimento e amadurecimento. Ocasionalmente também momentos de interação e troca entre todas nós, e que foi definido pelas participantes, durante a devolução das narrativas, como momentos significativos e formadores, o que faz recordar Freire (1996), quando nos lembra que “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (p.85).

2 | CAMINHOS METODOLÓGICOS

As orientações metodológicas que adotei nesse trabalho estão baseadas na perspectiva de pesquisa qualitativa, conforme Lüdke e André (1986). Essas autoras destacam as seguintes características básicas de uma pesquisa qualitativa: ter o ambiente natural como fonte direta de dados, os quais devem ser predominantemente descritivos, existir uma preocupação muito maior com o processo do que com o produto, perceber o significado que as pessoas dão às coisas. É necessário retratar, ainda, a perspectiva dos participantes. Nesse sentido, para o desenvolvimento dessa pesquisa me inspirei nos critérios recorrentes da Narrativa. Na perspectiva de Jovchelovitch & Bauer (2002), trata-se de um método de pesquisa muito difundido nas Ciências Sociais, pois tem em vista uma situação que encoraja e estimula um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Com base nessas crenças, explico os passos que foram dados nessa investigação: os instrumentos, a coleta e a análise dos dados coletados, a partir dos procedimentos metodológicos por mim elencados.

2.1 Instrumentos

A escolha da Narrativa como metodologia para essa pesquisa qualitativa leva em consideração o que Jovchelovitch & Bauer (2002, p.110) apresentam como características das narrativas em relação à realidade propriamente dita e à representação dessa realidade, uma vez que ela privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história e refere-se ao que é real para esse contador, assim como expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.

A narrativa é o processo de ressignificação do acontecimento narrado, em momentos de imbricação entre personagem e pesquisador e essa experiência ocorre na interação que se dá entre os dois sujeitos históricos. A utilização da narrativa como instrumento de pesquisa, no sentido atribuído por Benjamin (1996), coloca o pesquisador como participante da história de seus personagens, a partir do momento em que ele é também participante nessa reconstrução. Os instrumentos utilizados para coleta de dados nesta pesquisa são narrativas escritas, apoiados nos fundamentos de Cunha (1998, p.38), que afirma: “as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes de significados e reinterpretações (...)”.

A escolha das narrativas escritas justifica-se, segundo Cunha (1998, p.40), por elas representarem “um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória”. Permitir-se protagonizar a própria vida implica, entre outras coisas, desconstruir e reconstruir as próprias experiências, através da memória e da materialização de lembranças.

De acordo com Josso (2004, p.186), a narrativa escrita apresenta-se, “como uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente (...) para

um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertencas etc.” Na condição de pesquisadora, trabalhei consciente de que o ato narrativo se fundamenta na memória do narrador, e que a significação dada ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificada no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva. Eu observei esse aspecto durante a investigação. Contudo, é significativo o esclarecimento de Cunha (1998, p.9) sobre a reinterpretação de significados, mostrando que “uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina”.

2.2 Coleta e Análise dos Dados

No andamento da pesquisa, a coleta de dados compreendeu dois movimentos: no primeiro, solicitei às professoras escolhidas a produção de uma narrativa escrita e individual, na qual contassem suas histórias pessoais e profissionais, assim como suas experiências em relação à inclusão. No segundo movimento, começamos com a devolução das narrativas, marcada pelo diálogo com as professoras participantes acerca da experiência de refletir sobre aspectos de sua vida pessoal e profissional, movimento pouco utilizado no cotidiano dos professores, mas considerado pelas participantes como significativo e formador.

Para a análise dos dados coletados, segui a proposta de Jovchelovitch & Bauer (2002), os quais sugerem a transcrição e a análise temática, como uma das formas de analisar as pesquisas que têm como caminho metodológico as narrativas. Segundo os autores acima citados, o primeiro passo na análise dos dados é a conversão deles, através da transcrição das narrativas, o que não se fazia necessário, uma vez que elas foram escritas. Seguindo as orientações de Jovchelovitch & Bauer (2002), de que “a transcrição, por mais cansativa que seja, é útil para se ter uma boa apreensão do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto” (p.106), reescrevi todas com esse intuito.

Na análise temática, se constrói um referencial de codificação, por isso os autores recomendam que seja um procedimento gradual de redução do texto qualitativo. As unidades do texto são progressivamente reduzidas em duas ou três rodadas de séries de paráfrases. Num primeiro momento, passagens inteiras ou parágrafos são parafraseados em sentenças sintáticas. Estas sentenças são posteriormente parafraseadas em palavras-chave. Ambas as reduções operam com generalizações e condensações de sentido. Na prática, o texto é colocado em três colunas; a primeira contém a transcrição, a segunda contém a primeira redução, e a terceira coluna contém apenas palavras-chave (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002, p.107).

A partir deste parafrasear, desenvolve-se um sistema de dimensões com o qual todos os textos podem ser, em última análise, codificados, caso necessário. O produto final constitui uma interpretação das narrativas, juntando as estruturas de relevância

dos informantes com as do pesquisador. A fusão dos horizontes dos informantes e do pesquisador é algo que tem a ver com a hermenêutica (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002, p.107).

Por último, nessa fase, ocorreu o tratamento e a interpretação dos dados que, como sinaliza Brandão (2003), em boa medida, é para essa etapa que convergem todas as outras, embora ela não seja a última (p.250). Conforme o autor, todo o trabalho feito até então, processado e ordenado na etapa anterior, é agora submetido ao estudo e às descrições, às comparações e às interpretações partilhadas pelas pessoas da equipe. É importante lembrar que a esse conjunto de processos críticos da inteligência se dá o nome de análise dos dados da pesquisa.

A partir do processo de análise, foi possível identificar três dimensões, com base nas temáticas utilizadas nesse trabalho: as concepções dos professores sobre a inclusão; a formação e a experiência como espaços significativos de construção de saberes; e a experiência como possibilidade e caminho para a inclusão. No intuito de sinalizar os achados dessa caminhada, sem, contudo conferir-lhe status de conclusão definitiva, exponho as possibilidades e os caminhos encontrados sob a forma de quatro sínteses temáticas.

A primeira síntese temática indica a *concepção das professoras* pesquisadas em relação à *Educação Inclusiva*. A análise mostrou que as professoras participantes consideram a Educação Inclusiva como um processo pelo qual precisamos desmistificar os preconceitos, os próprios e os da comunidade escolar, para num futuro próximo eliminá-los, através da acolhida e da resignificação na percepção do outro. Elas percebem também a Educação Inclusiva como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, para que, futuramente, não se pense mais em inclusão, mas numa educação de boa qualidade para todos. Essas educadoras creem numa inclusão em que a aprendizagem seja o objetivo da prática pedagógica, que se planeja com base nos alunos reais e nas suas necessidades, adaptando o currículo a isso, através de uma metodologia e de uma avaliação flexíveis e diferenciadas, em que sejam removidas as barreiras para a aprendizagem.

Na segunda síntese temática, temos a *formação e a experiência como espaço significativo para a construção dos saberes necessários*. Na compreensão das professoras pesquisadas, os profissionais que buscam a inclusão necessitam de formação continuada para melhorar suas práticas, que, apesar de recentes, são significativas e produtoras de mudanças de paradigmas sobre o que acreditavam como prática inclusiva. Em relação aos saberes necessários a uma prática inclusiva, as professoras que participaram desse estudo elencaram saberes como: teórico (disciplinar e curricular), experiencial, da ciência da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica, nomenclatura apoiada nos estudos de Gauthier (2006), Pimenta (1999) e Tardif (2002). Revelaram necessários também conhecimentos didáticos, pedagógicos e metodológicos consistentes, assim como saberes da experiência prática, que somente serão construídos a partir do trabalho com esses alunos. No

que se refere à construção/aquisição dos saberes, conhecimentos e habilidades necessários à prática inclusiva, acreditam que eles podem se originar em cursos, seminários, palestras, livros, trocas de experiências entre professores que trabalham com a educação comum e especial. Essas práticas podem se dar no ambiente escolar como espaço de discussão e questionamentos entre escola e família, no ambiente universitário, através de práticas e estágios, nas famílias e até mesmo na internet.

A terceira síntese temática traz a *vivência/experiência como possível caminho para a Educação Inclusiva*. Na análise dessa temática, as participantes da pesquisa narraram suas experiências como novas e significativas. Momentos de aprendizagem, de troca e diálogo com alunos, familiares e colegas, experiências que, segundo elas, modificaram suas práticas docentes. Em relação às vivências/experiências na Educação Inclusiva, as professoras manifestaram a necessidade de formação, estudos e trocas de experiências e de constante construção teórico-prática, que se faz mister nesse processo inclusivo. Os depoimentos das professoras pesquisadas apontam para a necessidade e a importância das vivências/experiências para a efetivação das práticas inclusivas, que nos fazem crer na validade do conceito de *experiência formadora* de Josso (2004), segundo o qual, “qualquer prática deixa traços; que toda tomada de consciência cria novas potencialidades; e que a transformação é um processo que se desdobra em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de se tornar visível para o outro” (p.145).

Por fim, mas longe de concluir essa caminhada, temos a quarta e última síntese temática, que nos remete a uma nova perspectiva dessa investigação, *a escola como espaço de formação e transformação*. Durante toda a análise dessa pesquisa, nos deparamos com as concepções das professoras pesquisadas; com a experiência e a formação como espaço de construção desses saberes; e com a vivência/experiência como possibilidade para inclusão. Entretanto, para que todas essas situações sejam viabilizadas, necessitamos do espaço educativo. É aqui que se destaca a escola, como um possível espaço da formação e da transformação, seja de paradigmas, de professores, de alunos, pais ou comunidade escolar. Acreditar e apostar nas escolas como espaços educativos de construção de personalidades humanas, como solos férteis para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e criativos, onde crianças, jovens e adultos aprendam a serem pessoas, penso ser o grande desafio. Nessa perspectiva, recorro a Mantoan (2006a), a qual nos lembra que a escola prepara para o futuro, e, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão (p.61).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas inclusivas são para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Nessa perspectiva, não apenas os alunos com deficiência seriam ajudados e sim todos os que, por inúmeras razões, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento. A melhoria da qualidade das ofertas de atendimento educacional é uma necessidade que se impõe, para garantir o direito público e subjetivo de cidadania dessas pessoas.

Antes de discutir o como incluir, é importante ter bem claro que a idéia da inclusão educacional pressupõe a melhoria da resposta educativa da escola para todos, em qualquer das ofertas educacionais, pois diante do fracasso escolar de tantos alunos, a tendência tem sido a de considerá-los, igualmente, como alunado da educação especial. É importante lembrar que a proposta da Educação Inclusiva não foi concebida para determinados alunos apenas, pois é considerável a produção do fracasso escolar, excludente por sua própria natureza. Sendo assim, a escola precisa melhorar para todos, indistintamente. Este é o verdadeiro significado da Educação Inclusiva, uma educação de boa qualidade para todos, indiscriminadamente.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. In: **Obras escolhidas**. São Paulo:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação - Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, MEC/UNESCO, 1998.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. 6.ed. São Paulo: UNESP, 2000.

GAUTHIER, Clermont (et. al.). Tradução Francisco Pereira de Lima. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin & GASKELL,

George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGUETTI, Rosa G. K. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006a.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR E DO ESTUDANTE NA RELAÇÃO COM AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR: DESAFIOS À INCLUSÃO

Telma Silva Santana Lopes

(Universidade de Brasília)

telsilsanlopes@gmail.com

Maristela Rossato

(Universidade de Brasília)

INTRODUÇÃO

As discussões propostas no cenário educacional acerca das dificuldades de aprendizagem escolar tornaram-se mais evidentes a partir da universalização do ensino fundamental, revelando fragilidades no processo ensino e aprendizagem para todos os estudantes. Rossato (2009) sinaliza que impor ao estudante toda a carga de responsabilidades pela sua não aprendizagem pode eximir outros atores implicados no contexto, como também restringir e dificultar uma análise dos demais aspectos que permeiam o contexto escolar, entre eles, os processos relacionais e sentidos subjetivos produzidos por tais atores no processo ensino e aprendizagem.

O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – espaço de atuação profissional da primeira autora – é responsável pelo processo de inclusão de estudantes nas escolas do Distrito Federal e se constitui

num *locus* de muitas inquietações e desafios que perpassam o universo das dificuldades escolares e dos processos implicados entre os atores envolvidos. Nesse sentido, o objetivo desse capítulo organiza-se em torno de como a constituição e a expressão da subjetividade do professor e do estudante na relação com as dificuldades de aprendizagem escolar podem ser balizadores das ações e relações pedagógicas no contexto escolar.

Apoiados na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1896-1934) e na Teoria da Subjetividade de González Rey e em pesquisadoras como, Mantoan (2003), Tacca (2006), Rossato (2009); Rossato & Mitjans Martínez (2015) destacamos a importância das relações que permeiam o processo de ensino e aprendizagem entre professor/estudante e entre outros pares no contexto escolar. Nesse sentido, as contribuições de González Rey (2005) sobre a subjetividade, definida como “a organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas” (p. 108), dão um impulso para a compreensão da dinâmica das relações escolares. No processo de ensinar e aprender estão presentes sentidos subjetivos que, quando mobilizados, podem possibilitar a superação de dificuldades geradas nas ações

e relações entre sujeitos.

A abordagem histórico-cultural tem nos estudos de Vigotski (1998, 2009) e seus colaboradores a referência principal em se tratando de aprendizagem e de desenvolvimento humano, influenciado pelas leituras de Marx e Engels, que delegavam importante papel ao trabalho e ao homem como um ser social. O modelo interacionista embasado nesses pressupostos, aponta para um sujeito que se constitui nas relações sociais, culturais e históricas em um processo recursivo. Esse processo de constituir-se sujeito, aprender e se desenvolver são perpassados pela apropriação da linguagem, pela compreensão de conceitos, pelo papel preponderante do outro, que é o elo entre o sujeito e o objeto e, posteriormente, pelo trabalho.

Embora a abordagem histórico-cultural seja o aporte teórico de muitos projetos escolares, alguns conceitos necessitam constantemente serem revisitados tendo em vista uma prática mobilizadora de recursos internos, a qual o professor é um dos principais agentes no contexto escolar. Assim, percebemos o quanto a escola tem pistas para atuar de maneira preventiva e interventiva sinalizando caminhos a serem analisados em se tratando de dificuldades escolares de aprendizagem. Nesse sentido, a Teoria da subjetividade em desenvolvimento por González Rey e diversos colaboradores nos auxilia, e caminha, no sentido de produzir zonas de sentido e inteligibilidade no curso de estudos empíricos e construtos teóricos que contemplem uma visão sistêmica do indivíduo, onde não cabe estudá-lo isolado do seu meio social.

Para González Rey (2003) a subjetividade é uma dimensão inseparável da condição humana, uma produção constituída nas ações e relações da pessoa com o mundo a sua volta. Diz respeito ao que constitui o ser humano em essência, sendo uma produção simbólico-emocional. Organiza-se em termos da subjetividade social e da subjetividade individual, sendo, o sujeito, constituído na tensão dessas duas dimensões. Nas relações humanas gestadas no meio social, a todo o momento, o indivíduo se depara com experiências únicas mobilizadoras de sentidos subjetivos que González Rey define como unidades simbólico-emocional (GONZÁLEZ REY, 2012) – expressões de experiências vividas pelo sujeito em seu percurso de vida. São produções do momento atual, da experiência, são inseparáveis das configurações subjetivas, só podendo ser analisadas nessa forma de organização, pois eles são a sua base constitutiva.

As configurações subjetivas podem ser entendidas como momentos de integração e organização dos sentidos subjetivos produzidos no curso das ações e experiências. As configurações subjetivas são complexos sistemas organizadores dos sentidos subjetivos. Os sentidos subjetivos, em relação às configurações subjetivas, são, simultaneamente produto e processo constitutivo. Todos esses processos são produzidos por um indivíduo que, pela sua intencionalidade de ação, pode expressar-se como sujeito. González Rey (2003) refere-se a um sujeito intencional, que age com condição de independência, consciência e responsabilidade por seus atos, mas também um sujeito de emoções, que pode ser considerado sujeito até quando,

conscientemente, se omite perante algo.

O conceito de subjetividade, bem como seu valor heurístico, ainda é pouco conhecido no espaço escolar, porém permeia de maneira decisiva as ações e relações aí estabelecidas. Quando nos propomos a analisá-la no contexto da relação professor-aluno, especialmente quando pensamos em uma relação na qual o estudante, nesse momento, não está conseguindo aprender conteúdos, torna-se um desafio, pois sinaliza possíveis problemas mediacionais, de propostas e recursos inadequados, como também de fatores externos que podem influenciar a subjetividade dos envolvidos.

Nesse sentido, González Rey (2012) nos ajuda a pensar o processo relacional entre professor e estudante e a experiência que compartilham na escola, para ele: “A experiência vivida só poderá ser conhecida através de suas consequências e efeitos subjetivos colaterais que acontecem na configuração subjetiva da experiência e não pela experiência em si (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 28)”. Isso corrobora nossa suspeita quanto à atenção a ser destinada ao que se é dito e também ao que não é dito, porém percebido pelo estudante e também por professores, uma vez que os mesmos protagonizam uma experiência singular na escola.

Aprender, especialmente o processo de aquisição da leitura e escrita é um processo complexo, que envolve também recursos emocionais de ambas as partes. O que, de certa forma, corrobora com González Rey (2014) acerca do equívoco da instituição em insistir em um processo despersonalizado, omissivo e com um fim em si mesmo, onde não há espaços para erros, reorganizações e valorização de saberes anteriores.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto, de analisar como está constituída a subjetividade do professor e estudantes, na relação com as dificuldades de aprendizagem escolar, evidenciando desafios e contribuições ao processo de inclusão escolar de todos os estudantes, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa ancorada na Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (2002, 2003, 2005, 2013, 2014). Essa perspectiva, significa conceber a pesquisa e o conhecimento como momentos propícios para novas construções, cujos princípios fundamentais são o caráter construtivo-interpretativo, a legitimação do singular e o caráter interativo e dialógico. Isso implica afirmar que o conhecimento é uma produção teórica singular, onde o pesquisador assume um papel ativo e decisivo em seu curso.

A análise aqui apresentada é resultado das informações produzidas com uma professora, que teve analisada a expressão da sua subjetividade nas ações e relações pedagógicas e dois estudantes de sua turma com dificuldades de aprendizagem, onde analisamos a constituição da subjetividade nos processos de aprendizagem escolar. Tais, análises seguiram o modelo construtivo-interpretativo, com a construção e

reconstrução de indicadores, formulados pela tessitura das informações produzidas a partir de dinâmicas conversacionais, complemento de frases e outros indutores, além de interpretação fundamentada na Teoria da Subjetividade.

A seleção da professora foi por livre escolha da mesma, em atividade de apresentação da pesquisa na escola e os estudantes por sua indicação. Os instrumentos utilizados foram:

- Complemento de Frases (utilizado com a professora). Instrumento criado por González Rey e Mitjás Martínez (1989), com objetivo de identificar elementos que possam expressar a constituição da subjetividade individual. A quantidade e os indutores podem variar. Na pesquisa, foram utilizados 77 indutores curtos, diretos e indiretos. A seguir podemos ver alguns indutores indiretos: “(1) Eu gosto de... (2) O tempo mais feliz... (3) Gostaria de saber... (4) Eu aprendo... (5) Lamento...” (Rossato, 2009). Ao longo do instrumento foram introduzidos também alguns indutores diretos, mais próximos aos objetivos da pesquisa, como: “(11) Sou um professor... (19) Não esqueço da aula quando... (48) Gosto quando o aluno... (57) A sala de aula...” (Rossato, 2009). Nesse instrumento, a expressão deve ser livre, com a primeira ideia que ocorrer ao participante.
- Oficina de desenho com indutores emocionais (frases): Foi utilizado com os estudantes com a finalidade de propiciar externar sentimentos conscientes e inconscientes.
- Minha vida escolar (com desenhos): Foi utilizado com os estudantes com o objetivo de resgatar momentos e experiências que os tenham deixado felizes ou tristes no contexto escolar.
- Painel coletivo: Oficina interativa entre professor e estudante pensada pela pesquisadora para analisar a relação entre ambos
- Dinâmicas conversacionais. Momentos interativos entre os participantes e a pesquisadora objetivando uma interação e a expressão dos mesmos.

A análise das informações é um processo recursivo em que construção e interpretação se retroalimentam. A seguir, apresentamos os procedimentos de análise que foram realizados.

- Leitura reflexiva das informações produzidas na realização dos instrumentos, destacando formações da subjetividade individual da professora e dos estudantes, confrontados com a base teórica da pesquisadora;
- Construção de indicadores preliminares dos elementos da subjetividade individual da professora e os estudantes, confrontados com a base teórica da pesquisadora;
- Leitura reflexiva das informações produzidas e análise da relevância dos indicadores preliminares para o objetivo proposto, confrontados com a base teórica da pesquisadora, produzindo hipóteses sobre como está constituí-

da a subjetividade da professora e dos estudantes, expressa por meio das ações e relações pedagógicas vivenciadas no cotidiano da escola.

A metodologia de construção e análise das informações utilizada na pesquisa possibilitou identificar alguns processos e formações da subjetividade tanto da professora como dos estudantes. Em papéis distintos, em momentos diferentes de suas vidas, ambos viveram experiências que mobilizaram a produção de sentidos subjetivos que hoje os constituem nas relações e processos tensionados no contexto escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho lento e criterioso do pesquisador se assemelha um pouco aos dos artistas plásticos que, por meio da arte, expressam tensões e contradições do mundo real, ao mesmo tempo em que produzem uma realidade, como resultado de suas construções e interpretações. Trabalham ambos expressando sentidos subjetivos que nutrem a subjetividade e, mesmo que fluídos e contínuos em suas experiências nos espaços históricos que atuam, vão imprimindo marcas conscientes e inconscientes em sua psique, demarcando que a subjetividade não é um fenômeno individual, particular, mas um fenômeno que é simultaneamente social e individual. O desafio posto então, nos momentos de conversação, observação, entrevista, realização de oficina, complemento de frases foi de construir indicadores coerentes que sinalizassem elementos da subjetividade e como esta se expressava nas ações e relações pedagógicas, geradoras da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar (LOPES & ROSSATO, 2018).

A expressão da subjetividade da professora nas ações e relações pedagógicas

Ao analisar a trajetória da professora foi possível identificar que a mesma teve outras oportunidades de trabalho e carreira em sua vida, mas escolheu a profissão de professora por vocação, conforme seus relatos, e se sente realizada com a escolha. Mostra-se comprometida com sua prática e formação continuada e tenta pôr em prática tudo que aprende nos cursos que faz, o que foi possível perceber em diversos momentos de conversa e na sala de aula. “Preferi realmente o magistério, a minha mãe já era professora e aquilo de certa forma influencia a gente né? [...] Aí trabalhei numa escola lá na Asa Norte. Uma escola construtivista e aquilo me fez amar, mais ainda, o magistério né, o caminho do ensino” (Professora Fátima – Entrevista Oral).

Essa vocação, como apontado por Professora Fátima, também pode ser identificada em trechos do Complemento de Frases: Frase 7 - Na escola: “um prazer”; Frase 11 - Sou um professor: “dedicada”; Frase 22 - Amo: “ensinar”; Frase 36 - Sempre quis: “educação continuada”; Frase 45 - Dedico a maior parte do meu tempo: “no

meu trabalho”. As experiências positivas vivenciadas pela professora e os sentidos subjetivos daí advindos influenciaram a sua escolha profissional e de certa forma pautam suas ações e relações ainda nos dias de hoje. Indicam também como foram positivas, a relações existentes nos locais de trabalho e em família, que constituíram sua subjetividade individual.

A professora mostra-se consciente de seu papel social, comprometida com sua prática e os estudantes que estão ano a ano, sob sua responsabilidade. Também, possui postura crítica, positiva e construtiva. Quando questionada sobre algo, aponta possíveis soluções ou discorre sobre o problema, mostrando não se tratar de uma mera crítica esvaziada de sentido, conforme vemos nestes trechos, a seguir: “Eu acho que existe um grande desestímulo dos profissionais da educação pública. Por que a escola, a escola particular, ela não ganha tanto quanto, ganha menos, mas assim, são pessoas muito envolvidas com a educação né. [...] Às vezes é falta de recursos, às vezes também é o estímulo do profissional” (Professora Fátima – Entrevista Oral). Em outro trecho da mesma conversa, quando falávamos sobre o trabalho pedagógico levantou pontos quanto às dificuldades enfrentadas pela ausência de ações de coordenação pedagógica, recursos e envolvimento por parte de alguns profissionais.

Por que geralmente, professores se reúnem, conversam mais do que coordenam, entende? (risos) em vez de estar planejando uma boa aula, com vários recursos, é claro que são pouco, né. Mas, o que tem disponível a gente pode utilizar na sala de aula, né? [...] Tem escolas mais proativas que tem uma coordenação, que orienta, que nos faz reunir, que nos faz debater sobre coisas né, e como realizar certas coisas e outras já não acontece isso né, a maioria é assim que eu já estive. Eu já estive em várias desde que trabalhei no contrato temporário. [...] Então a escola não caminha no fluxo né, ela fica andando como um rio maluco né, entre as pedras e assim acontece nas escolas públicas né. No geral é assim. (Professora Fátima – Entrevista Oral).

Esses trechos foram seguidos de explicações que justificam o seu ponto de vista e colocações coerentes quanto aos problemas, o que revela sua condição sujeito em seu contexto de trabalho, uma vez que em todas as oportunidades tenta colocar o que pensa, pensar alternativas de trabalho, mesmo não sendo considerada, como ela mesma coloca em outros trechos: “Meninas vocês querem trabalhar com isso? Não! Sê quer com isso? Não! [...] então é difícil, se você quer fazer uma coisa e você convida os outros, os colegas eles dizem não. Você fica desestimulado” (Professora Fátima – Entrevista Oral).

Era no contexto de sua sala de aula que podia executar com autonomia o trabalho que acreditava importante aos seus estudantes. Isso foi possível constatar, entre outros momentos, na atividade conjunta entre ela e seus dois estudantes que também integraram a pesquisa. O objetivo era lembrar e escolher algo bom que realizaram juntos e retratar como quisessem em um painel. Lembraram-se de várias atividades, escolhendo em comum acordo o projeto de leitura que retrataram por meio

de um desenho. O projeto de leitura era algo que os estudantes já haviam mencionado no primeiro encontro como algo que eles gostavam e esse momento conjunto foi significativo para confirmar à própria professora a importância do trabalho que realizava, evidenciando o interesse e o prazer que essa atividade estava despertando nos mesmos. Para a professora, aprovação dos estudantes era mais importante que a de colegas de trabalho.

Isso nos leva a refletir sobre a subjetividade social do contexto pesquisado e sua relação com a subjetividade individual do professor, pois ora age como desestímulo, ora exige posicionamentos. Nesse processo de tensionamentos entre a subjetividade social e individual é que o sujeito se constitui e se expressa. Entretanto, os conflitos emocionais e as tensões constantes, tendem a desgastar, causando desconfortos, sofrimentos, vindo à tona sinais de ansiedade, podendo levar à processos de adoecimentos comuns no contexto escolar. Durante o período de presença da pesquisadora na escola, nas conversas e instrumentos foi possível constatar isso, pode podemos evidenciar nas passagens a seguir: Frase 12 - Algumas vezes: “sou introspectiva”; Frase 28 - A felicidade: “viver além do respirar”; Frase 30 - Perco a calma: “com gente irônica e falsa”; Frase 33 - Sinto dificuldade: “lidar com falsidade”; Frase 34 - Meu maior desejo: “viver em paz”; Frase 41 - Farei o possível para conseguir: “viver em paz com todos” ; Frase 49 - Com frequência sinto: “indignação”.

Os exemplos anteriores nos indicam que os sentidos subjetivos que nutriram sua configuração familiar foram, de certa forma, orientados pelo respeito, compreensão e valorização da instituição familiar, reconhecendo a legitimidade das dificuldades pelas quais as famílias em situação de vulnerabilidade passam. “Isso é muito relativo, a gente não pode dizer que é assim, assado, por que cada família é um universo. [...] Por que as famílias, às vezes, não cumpre o seu dever, não por que não queira. [...] Eu não posso comparar uma criança que tá lá no Plano Piloto e uma criança que está aqui nessa invasão, é diferente” (Professora Fátima – Entrevista Oral).

Esse discernimento e consciência quanto às dificuldades enfrentadas tanto pelas famílias, quanto por seus estudantes a fazem ter também, um posicionamento crítico com relação à queixa escolar e as dificuldades de aprendizagem. Entende que não há em seu atual contexto de trabalho, uma preocupação e ações concretas para amenizar ou resolver tais problemas. Os professores sofrem com a falta de apoio, recursos, projetos específicos, acompanhamentos e, muitas vezes, tentam resolver da maneira que podem os problemas que vão aparecendo. Nesse sentido, sentem-se desamparados e angustiados em relação às responsabilidades que lhes cabem.

A constituição da subjetividade dos estudantes nos processos de aprendizagem escolar

a) Estudante Vitor – Da habilidade de evidenciar uma qualidade para esconder uma dificuldade

Vitor desde o início da realização das atividades mostrou-se bastante comunicativo, sempre procurando responder a pesquisadora com respostas, que a seu ver, seriam as esperadas por ela. Parecia querer mostrar que as dificuldades que ele apresentava, dizia respeito apenas a realização de operações. Como o primeiro encontro tinha sido em companhia de outra colega, que ele sabia ter muitas dificuldades, tentava mostrar que não tinha tantas dificuldades.

Essa análise inicial foi interessante para considerar as singularidades do estudante como um sujeito de sua aprendizagem. Mesmo com dificuldades, não se sentia constrangido por essa situação, pois buscava com os recursos que lhe chegavam e com os suportes que dispunha, superá-las. Ficava evidente que se valia da sua habilidade comunicativa para convencer que não tinha tantas dificuldades como alguns colegas, embora almejasse ser um aluno bom. No momento da pesquisa dizia-se “meio bom”, mas sabia que ser “regular” no contexto da sua sala de aula era um conceito que “dava pra passar, mas passava fraco” (Vitor – Dinâmica Conversacional).

No entanto, foi possível perceber que além de dificuldades nos conteúdos matemáticos, o estudante também tinha dificuldades na leitura, escrita, compreensão, porém não foram mencionadas por que o estudante havia conseguido atingir o processo inicial de alfabetização o que era um grande ganho em uma escola que recebia estudantes tão desprovidos de recursos.

É interessante que, apesar das dificuldades, o estudante mantinha uma alegria espontânea, talvez vista em pessoas que não aceitam o que lhe imputam, que não se deixam abalar. Isso era possível perceber pelo tom de voz e disposição. Na primeira atividade realizada, quando questionado sobre seus sentimentos em relação à escola, disse que gostava de vir, exceto na segunda-feira que o conteúdo era matemática. Gostava do recreio, da professora, dos amigos. Quando questionado sobre o que mais gostava de aprender, prontamente respondeu: “Português, português é bom! Gosto de copiar, copiar de ciências, de geografia, geografia é bom. [...] Mas é difícil assim estudar, aprender na escola, mas nós vamos saber. [...] eu não vou mentir, eu tiro insuficiente em umas tem vez, mas em todas não!” (Vitor – Dinâmica Conversacional). Os sentidos subjetivos produzidos pelo estudante em relação à escola, embora ele reconheça que tem dificuldades, eram positivos, como também o eram em relação a professora, que ele entendia, queria o bem deles, estudantes.

O nível dos estudantes para uma turma de 4º ano estava muito aquém do exigido, mas o fato de muitos terem já aprendido a ler, era um ponto valorizado pela escola. A partir daí as outras dificuldades não eram tão preocupantes, como as que o Vitor apresentava. Para a professora, ao contrário, era um fator angustiante e sobre isso a mesma tentava dispor de todos os recursos para melhorar o nível de seus estudantes, de modo geral.

Essa subjetividade social da escola – aceitar o mínimo dos estudantes – perpassava a subjetividade individual de muitos que ali circulavam. A conformação da escola com um nível tão abaixo, justificado por uma série de questões injustificáveis

atingia-os e, de certa forma, não os impulsionava a buscar melhoras, ao contrário, o clima de conformismo predominava no contexto escolar. Alguns estudantes, como Vitor, já havia compreendido que não precisava ser o melhor, pois ser regular bastava para ser aprovado.

b) Estudante Ana - Das dificuldades tecidas por outras dificuldades

Não se pode dimensionar o dano causado por determinadas ações ou falta de ações adequadas na vida de uma pessoa, afinal são os sentidos subjetivos produzidos nessas ações que vão, efetivamente, integrar a subjetividade de cada pessoa. No caso ora analisado nos deparamos com Ana, uma estudante que trazia em seu semblante, postura corporal e tom de voz o resultado de longos anos de sofrimento, exclusão e pouco caso ante as suas dificuldades no contexto escolar. Seu caso possivelmente não é o único e perde-se, como muitos outros, nos relatórios e dados estatísticos de secretarias de escolas.

Na prática, determinados casos, muitas vezes, só recebem alguma ou a devida atenção quando tornados públicos ou quando desperta a atenção de alguém de maneira particular. Tal aconteceu quando da apresentação da pesquisa na escola e a professora falou de sua preocupação e interesse em entender o que se passava com Ana, uma vez que ela não tinha nenhum diagnóstico e até aquele momento não haviam compreendido o motivo de seu insucesso escolar.

A partir deste momento, a pesquisadora procurou identificar a estudante no recreio, antes de ser formalmente apresentada e tentar iniciar contato, sem maiores esclarecimentos. Isso aconteceu de maneira tranquila, pois a estudante era facilmente identificável: seu porte físico era maior que o de grande parte das meninas, estava na pré-adolescência, não participava mais de algumas brincadeiras, mantendo-se sentada próxima a sala Direção, tentando travar conversas com outras crianças e funcionárias. Aproveitando esse movimento da estudante em aceitar conversar com adultos, a pesquisadora iniciou uma conversa com as outras meninas, porém sem conseguir sua participação, apenas um meio sorriso.

O encontro para a primeira oficina aconteceu dias depois e neste momento a estudante foi mais receptiva, porém fala pouco, apenas respondia monossilábicamente ao que lhe era perguntado. Ao longo dos encontros percebemos que gostava de se ausentar da sala para estar com a pesquisadora, porém sua iniciativa para o diálogo quase não acontecia. Esse aspecto foi um dificultador, pois o trabalho pairou mais no campo do não dito, mesmo sabendo que nem sempre a fala é reveladora, outros sinais talvez sejam mais difíceis de serem percebidos, analisados e relatados.

Era possível perceber que as dificuldades de leitura, escrita, interpretação, compreensão, raciocínio lógico que se acumularam ano a ano, deixavam-na triste, insegura, envergonhada perante seus pares afetando seu desenvolvimento, levando a pesquisadora a questionar-se sobre como a escola poderia atuar para modificar o

quadro que havia se instaurado. Possivelmente, devido aos longos anos de relativo descaso e constrangimentos, acumulava além de déficit de conteúdos outros problemas a serem analisados, entre eles a timidez, insegurança, ansiedade, baixa autoestima, sentimento de menos valia. Por diversos momentos, a pesquisadora foi levada a refletir sobre a natureza da consciência que a estudante tinha sobre sua condição na escola e em relação a sua vida.

Numa das sessões tentamos travar um diálogo sobre seus sentimentos em relação a escola, professora, amigos, atividades pedagógicas e como era na sala de aula. Quando perguntado sobre o que estava aprendendo na sala de aula que chamava sua atenção, não deu uma resposta específica. Relatou que os conteúdos eram passados no quadro e, quando errava, “a professora chamava a gente”. Não soube dizer que conteúdo gostava mais, mas disse que não gostava de ler livro. A ser questionada sobre o que gostava disse que gostava de brincar e, mais a frente, quando falávamos de dificuldades e notas, disse: “Às vezes tiro regular também” (Ana – Dinâmica Conversacional).

Esses trechos assim descritos tem a intenção de demonstrar um pouco sua participação em uma conversa, onde demonstrava estar atenta, mas só respondia o que lhe era perguntado e de maneira rápida e direta. Foi possível perceber que as experiências produzidas em relação à escola não eram positivas, não conseguia falar dela com entusiasmo, estava claro que não era um local em estava realmente feliz em estar, ao contrário, preferia estar brincando. Em uma atividade a pesquisadora, perguntou: “Na sua vida acontece muita coisa boa?” Ela: _ Acontece. _ “Conta pra mim as coisas boas que acontece.” Seguiu-se o silêncio , não houve resposta. A pesquisadora insistiu: _ “O que aconteceu de bom pra você hoje? Ela: _ “Brinquei”

Com o passar dos dias e com encontros mais frequentes, foi possível ouvi-la falar de sua família, pais, irmãos e como viviam. Dizia que era feliz. Relatava sem reservas como era a sua vida. Não tinha queixas da escola, ao contrário repetia que era feliz. Continuamos no desafio de tentar identificar elementos de sua subjetividade. Na atividade planejada de desenho, foi convidada a desenhar livremente, seguindo as frases orientadoras: Como me sinto na escola, na sala de aula, quando a professora chega, quando meus amigos me deixam fora da brincadeira, quando sou elogiado, quando não consigo fazer atividades, quando o professor reclama do que faço e quando outro professor me tira da sala para outro trabalho.

Na primeira parte em todos os desenhos, era sua intenção retratar a sua felicidade e na segunda parte da atividade, não conseguiu desenhar-se triste e envergonhada, apenas escreveu as palavras, soletrando-as antes. Seus desenhos retratam uma criança solitária em todos os momentos sinalizando ser esse o real sentimento da estudante. Nos quatro anos seguidos em que ficou retida no 3º ano, sem estar alfabetizada, possivelmente se sentiu assim, sem auxílio e sem entender o que de fato acontecia.

Não dispomos de recursos ou registros para entendermos o percurso emocional

vivido pela estudante, ou seja, que sentidos foram produzidos em suas experiências pedagógicas. Mas, como ela retratou em uma atividade de produção escrita, cuja proposta era continuar a história de Davi, um estudante com dificuldades, onde ela não conseguiu escrever, apenas desenhou-se segurando sua mão, sinalizando que, como Davi, ela precisava de alguém que a ajudasse, uma professora ou um amigo. Recuperar o sujeito, quando tal sentimento se instaura, acreditamos que é possível, porém para isso faz-se necessário o envolvimento de toda uma equipe e um trabalho pedagógico que priorize e mobilize o estudante em seu processo de desenvolvimento

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo avançamos na compreensão de como se expressam a subjetividade de professores e estudantes na relação com as dificuldades escolares, favorecendo a abertura de discussões sobre o processo de inclusão de um público expressivo nas escolas públicas brasileiras. O fato de estarmos diante de uma profissional realizada e comprometida, que reconhece que problemas de aprendizagem não tem estudantes e famílias como responsáveis, ao contrário, é um problema cuja solução perpassa questões estruturais, organizativas e de formação, não a exime de em muitos momentos sentir-se angustiada e desamparada. Mesmo em face de tantos problemas segue buscando uma prática que favoreça a superação das dificuldades, reconhecendo que, em um universo conturbado, reconhecer e considerar seus estudantes como sujeitos únicos de uma história, talvez seja um ponto de partida.

Percebemos que no processo de constituição da subjetividade, um estudante desenvolveu a habilidade de evidenciar suas qualidades, tornando pouco notadas suas reais dificuldades e que, a partir de uma dificuldade de aprendizagem escolar, outras dificuldades são geradas. Ambas as situações evidenciam a existência de processos simbólico-emocionais de naturezas distintas, mas que contribuíram para uma estagnação na aprendizagem. Superar tais dificuldades requer o movimento de produção de novos sentidos subjetivos mobilizados por práticas significativas e motivadoras.

Com o presente estudo avançamos na compreensão do processo de inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem, sobretudo entendendo a inclusão como um direito de todos, não apenas dos que apresentam deficiências ou transtornos. Destacamos que as dificuldades escolares, muitas vezes, excluem e silenciam sujeitos, quando estes não são considerados em suas singularidades. A qualidade das ações e relações pedagógicas desenvolvidas na escola, pode criar espaços dialógicos de convivência, devendo estar na base dos processos de ensino e aprendizagem para que a inclusão seja uma realidade para todos os estudantes, independentemente da natureza de suas dificuldades no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- GONZÁLEZREY, F. & MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (1989). **La personalidad su educación y desarrollo**. Cuidade de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Editora pioneira Thomson Learning, 2002.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Editora pioneira Thomson Learning, 2003.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade- os processos de construção das informações**. São Paulo, Ed. Thomson, 2005.
- GONZÁLEZ REY, F. L. (Organização). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GONZÁLEZ REY, F. L. (2011). Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito. In: Martínez, A. M. & Tacca, M. C. (Orgs.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas: Editora Alínea.
- GONZÁLEZ REY, F.L (2012). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: Martínez, A. M., Scoz, B. J.
- L. & Castanho M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros.
- GONZÁLEZ REY, F. L. (2013). **O que o culta o silêncio epistemológico da psicologia?** Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais, 8(1), 20-34.
- GONZÁLEZ REY, F.L. (2014). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: Tacca, M. C.V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Editora Alínea.
- LOPES & ROSSATO (2017). **A dimensão subjetiva da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar**. Revista Psicologia Escolar e Educacional. (No prelo).
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2009.
- ROSSATO, M. & MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A subjetividade dos estudantes no processo de superação das dificuldades de aprendizagem: estratégias de ação. IN: ANACHE, A. A. SCOZ, B. J. L & CASTANHO, M. I. S. (ORGS.) **Sociedade Contemporânea: subjetividade e educação**. São Paul: Menon, 2015. pp. 33-53.
- TACCA, M. C. & MITJÁNS M. A. Organizadoras. **Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. (1996/1999) **A Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L.S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

AS CONTRADIÇÕES NO DISCURSO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO VIGENTES NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Giuzza Ferreira da Costa Victório

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
(UFMS)

Campo Grande - MS

Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
(UFMS)

Campo Grande - MS

Francimar Batista Silva

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Campo Grande - MS

RESUMO: Este trabalho busca apresentar os discursos sobre a inclusão, no contexto de implementação das políticas educacionais brasileiras tomando como base documentos oficiais como a Constituição Federal, as Leis de Diretrizes de Bases da Educação e a política para a Educação Especial. Para tanto, apresenta um breve histórico sobre o surgimento do movimento mundial pela inclusão e sua evolução nos documentos norteadores da atual Política Nacional em Educação Especial. Posteriormente apresenta os discursos produzidos sobre a inclusão e o desafio em operacionalizar uma educação inclusiva e de qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais. O estudo aponta que até o momento, os discursos produzidos sobre a inclusão não eliminaram o caráter excludente

das práticas sociais baseadas na discriminação e no preconceito, o que reforça os processos de exclusão historicamente existentes em nossa sociedade. Neste sentido, faz-se necessário que a escola supere os desafios históricos, sociais e culturais presentes no seu cotidiano e na escolarização desses alunos, que por sua vez só podem ser compreendidos como inerente às práticas sociais, no contexto do trabalho desenvolvido para e com os alunos com necessidades educacionais especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Discursos. Contradições.

ABSTRACT: This paper seeks to present the discourses on inclusion in the context of the implementation of Brazilian educational policies based on official documents such as the Federal Constitution, the Education Guidelines Guidelines and the Special Education Policy. To do so, it presents a brief history about the emergence of the worldwide movement for inclusion and its evolution in the guiding documents of the current National Policy on Special Education. Later, it presents the speeches produced on the inclusion and the challenge in operating an inclusive and quality education for students with special educational needs. The study points out that to date, the discourses produced on inclusion have not eliminated the exclusionary character of social

practices based on discrimination and prejudice, which reinforces the processes of exclusion historically existing in our society. In this sense, it is necessary for the school to overcome the historical, social and cultural challenges present in its daily life and in the schooling of these students, which in turn can only be understood as inherent to social practices, in the context of the work developed for and with Students with special educational needs.

KEYWORDS: Inclusive education. Speeches. Contradictions.

1 | INTRODUÇÃO

O movimento mundial pela inclusão na sociedade pode ser compreendido a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, documento que reconhece o direito de todos à igualdade e à dignidade da vida em sociedade. (UNESCO, 1948). A diferença passa a ser difundida sob o discurso do respeito à diversidade, buscando identificar os processos de discriminação existentes numa sociedade historicamente excludente.

No Brasil, a inclusão das pessoas com necessidades especiais correu primeiramente nas instituições especializadas, datadas nos meados do século XIX e aos poucos foram criados espaços para atender as especificidades de cada deficiência. Baseados nas relações metodológicas voltadas para o emprego das terminologias específicas, o atendimento clínico e o uso de testes psicométricos tiveram como objetivo a produção de diagnósticos e o atendimento educacional especializado, o que para alguns teóricos significou o início do processo de democratização na educação especial. (BRASIL, 2008).

Somente a partir da década de 1980 é que a ideia de uma escola democrática passou a ser incorporado por organismos nacionais e internacionais, o que a princípio representou um marco social, pois possibilitou o aumento de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Impulsionado por esse movimento mundial, as escolas brasileiras passaram a defender a construção de um sistema único de qualidade para todos, representando a democratização da educação e favorecendo o crescimento da produção de discursos da inclusão instituídos nas políticas educacionais.

O objetivo deste estudo foi apresentar os discursos sobre a inclusão, no contexto de implementação das políticas educacionais brasileiras. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico de natureza histórico-política e por meio de fontes documentais referentes às políticas públicas de Educação Especial, observando como se evoluiu o discurso da educação inclusiva no contexto de exclusão da educação brasileira e integra os estudos acadêmicos no âmbito do curso de pós-graduação em Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). O estudo se baseia nas reflexões propostas por autores como

Foucault (1995), Ferreira (2006), Osório (2007), Silva (2008), Guimarães (2013), dentre outros e em artigos acadêmicos publicados nas principais revistas e eventos científicos e publicações do Ministério da Educação.

2 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS POLÍTICO-HISTÓRICOS

Ao buscar compreender a historicidade do movimento mundial da inclusão evidencia-se que o direito pela educação inclusiva não é um fenômeno recente. Ao longo da história da educação especial, as investidas no atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais se caracterizam como assistencialistas, de cunho médico e psicológico que dificultaram a implantação e sistematização de políticas voltadas para o desenvolvimento escolar e social dos sujeitos. (MAZZOTA, 2005).

Tal situação manteve-se por um longo período até novos métodos e práticas voltados para o desenvolvimento educativo foram introduzidos. Isso favoreceu também, a criação das políticas socioculturais inseridas no processo de desenvolvimento econômico, muito intenso na década de 1950, como destaca Catani (1984).

Mais tarde, inicia-se o processo de implantação de políticas públicas em educação especial, que exigiu organização dos espaços, empenho na formação de professores e difusão das práticas escolares inclusivas. A efetivação das políticas inclusivas se consolidou mais especificamente na década de 1990, as quais se voltaram para a construção de um novo parâmetro educacional, que fosse capaz de transformar os espaços escolares e superar os processos de exclusão historicamente constituídos em nossa sociedade.

Ao mesmo tempo, diversas ações de ordem política, cultural, pedagógica e social foram discutidas no âmbito internacional na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990 (Tailândia) que determinou a garantia do acesso e a permanência de todos na escola, tendo em vista que as pesquisas apontavam altos índices de crianças e adolescentes sem escolarização. (BRASIL, 1990).

Ferreira (2006, p. 91) afirma que a década de 1990 foi o berço das reformas estruturais e educacionais, embasadas nas orientações dos organismos internacionais que difundiam documentos sobre educação de qualidade e passou a integrar as agendas governamentais. Segundo o autor, isso impulsionou a criação e a implementação de ações voltadas para a universalização do ensino em todos os níveis e modalidades das redes públicas, bem como se criaram estratégias para a construção da gestão democrática na escola.

É nesta perspectiva que em 1994 a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, se propôs a aprofundar aspectos referentes à escola não acessível a todos e às práticas não inclusivas, que até então eram comuns na realidade brasileira. A Declaração de

Salamanca (UNESCO, 1994), documento que passou a ser referencial das políticas públicas de apoio à inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares resultou deste evento e outros como Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais também se tornaram determinante para que as escolas comuns desenvolvessem ações eficientes para combater a discriminação nos sistemas escolares. Desta forma proclama-se que:

Todas as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais; crianças deficientes e superdotados/altas habilidades, crianças de rua, minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de zonas desfavorecidas ou marginalizadas, o qual traça um desafio importante para os sistemas escolares. (UNESCO, 1994).

Este contexto de articulação da política de educação especial e inclusiva no Brasil pode ser destacado a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, das Resoluções CNE/CEB nº 2/2001 e nº 4/2009, da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva difundida pelo MEC em 2008, do Decreto nº 7.611/2011 e da Lei nº 12.796/2013.

Primeiramente a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a cidadania e a dignidade da pessoa humana como princípios fundamentais sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e credo. O documento preconiza ainda, o princípio de inclusão por meio do direito à igualdade e à educação, visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, sendo um dos princípios para o ensino seja “[...] a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, de modo que o Estado “[...] garantirá o acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988). A LDB nº 9.394/1996, por sua vez, no art. 58 define a educação especial como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida na escola regular.

Na mesma direção, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) produzidas em 2001 e 2009 (Resoluções CNE/CEB nº 2/2001 e nº 4/2009), determinaram que atendimento especial ocorresse mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, devendo contribuir com o aprendizado e fortalecer os laços com a escola. (BRASIL, 2001; BRASIL, 2009).

Mesmo definido o rumo da política de educação especial inclusiva no Brasil, as DNEEEB/2001 destacaram a implementação da política inclusiva entendida como um processo em construção. Entretanto, para Guimarães (2013) é preciso atentar-se ao discurso produzido nas Diretrizes, pois:

Tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001, p. 19)

Assim, na contramão do que se propunham esses documentos, as políticas para a educação inclusiva demonstraram fragilidades diante dos desafios impostos pela sociedade, pois a organização escolar não apresentou transformações significativas e as mudanças instituídas pelos documentos oficiais, contribuíram para a manutenção da organização seletiva e classificatória dos seus alunos.

3 | DISCURSOS DE INCLUSÃO E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO

Ao buscar compreender as contradições presentes nos discursos oficiais sobre a inclusão, notamos que a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita o acesso como privilégio de um grupo, ou seja, “[...] uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social” (BRASIL, 2008, s/n).

De acordo com o documento, o processo de democratização da escola evidenciou a contradição entre a inclusão/exclusão escolar na medida em que os sistemas de ensino universalizam o acesso e não oportunizam oportunidades iguais a todos os indivíduos. Neste sentido, ao desconsiderar a heterogeneidade e a diversidade humana, a inclusão exclui sob distintas formas, uma vez que seleciona e naturaliza o fracasso escolar daqueles que não conseguem aproveitamento e permanência dos mesmos na escola.

A esse respeito, Osório (2007) nos alerta que ao estabelecer a falsa ideia da igualdade entre pessoas, o Estado precisa intervir no sentido de minimizar as desigualdades sociais, já que são difíceis erradicá-las. Sob a ótica do autor, na medida em que se busca atender as demandas sociais (e a inclusão das diferenças é uma delas), o Estado apenas neutraliza os conflitos latentes em nossa sociedade, mas não os soluciona.

Por outro lado, as formas de intervir no processo educativo permitem idealizar a inclusão como uma possibilidade de escolarização, ao mesmo tempo em que reforça as dinâmicas seletivas da sociedade, pois considera o processo de inclusão isento das práticas sociais e das relações institucionais que historicamente foram excludentes.

Desta forma, para Osório (2013), as produções dos discursos de inclusão levam alunos à condição de sujeitos da sua própria existência, uma vez que ao Estado ao preconizar que os reconhece e valoriza também os exclui, pois expõe suas diferenças, compreendida como anomalias e limitações naturais.

A Educação Especial, neste contexto, torna-se acolhedora dos grupos socialmente excluídos e os discursos de inclusão constituem paradoxos, pois “[...] não se autoexplicam e se alinham a outras redes de discursos voltados para mudanças, superadas das diferenças e dos conflitos, visando à outra ordem social” (OSÓRIO, 2013, p. 687). Nesta perspectiva, os princípios de inclusão fundamentados por leis se tornam:

[...] discursos que marcados por justiça permitem localizar as possibilidades de inclusão, por meio da escolarização, reforçando os interesses e domínios das diferentes dinâmicas seletivas, de construção e desconstrução, de possibilidades e limites, de desejos, angústias, desprazeres e frustrações. Isto extrapola a redução de que ela ocorre em espaço exclusivo, privilegiado para aprender ou ensinar, mas de reforçar, de diferentes formas, a seletividade social presente em institucionais. (OSÓRIO e LEÃO, 2013, p. 688).

Na mesma direção, Guimarães (2013), afirma que a inclusão sempre aparece como “privilegio” uma vez que precisa reivindicar a condição de excluídos, como é o caso não apenas dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas também dos alunos indígenas, quilombolas, camponeses e outros que, quando atendidos em suas especificidades e dificuldades passam a ser de responsabilidade da educação especial.

A respeito do processo de exclusão existente nas escolas, Silva (2008) afirma que este não se concretiza apenas pela negação de acesso ao espaço escolar, mas inclui ainda as inúmeras configurações do currículo operacionalizado nas escolas, nas práticas dos profissionais, nos tempos e nos espaços em que ocorre a escolarização para os alunos e ainda nos processos escolares envolvidos nessa nova configuração social.

Já para Mendes (2008), o trabalho desenvolvido com os alunos que apresenta alguma necessidade educacional especial se torna fragilizado e fragmentado pelo não oferecimento de atividades significativas e isso se transforma numa prática curricular de abandono, servindo para reforçar as dificuldades apresentadas pelos mesmos. Neste sentido para a autora, a prática curricular é guiada por princípios que demarcam as diferenças ao considerar que o processo de aprendizagem ocorre igualmente para todos num mesmo tempo e da mesma maneira, o que é contrário aos preceitos da educação inclusiva.

Portanto, para que a inclusão se torne realidade, são necessários compromisso e atitude política a fim de transformar a sociedade e concretizar práticas sociais que garanta a equidade de direitos, o respeito e a valorização das diferenças. O grande desafio que se apresenta é materializar práticas educativas eficientes diante da inclusão e revertê-las em ações de valorização e reconhecimento da diversidade como fundamentais para a construção de uma escola efetivamente democrática.

Assim, os discursos de inclusão propagados como sendo a garantia efetiva de todos ao direito à educação, à igualdade de oportunidades, à participação e à autonomia social, ainda precisam ser compreendidos no contexto das práticas sociais que historicamente estiveram marcadas por processos excludentes como a segregação, o preconceito, a discriminação e as desigualdades, valores que atuam na contradição do movimento que atualmente denominamos de inclusão.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formulações de políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais foram progressivamente sendo incorporada às ações políticas e institucionais, trazendo avanços significativos no contexto educacional inclusivo. Entretanto, acreditamos que a perspectiva de inclusão atualmente se constitui uma contradição, pois as possibilidades defendidas nos documentos oficiais não se limitam nas práticas pedagógicas, mas efetivamente nas práticas sociais demarcadas por processos excludentes, preconceituosos e discriminatórios historicamente existiram em nossa sociedade. Tais contradições têm gerado uma série de desafios à escola, desde aqueles de ordem estrutural, como aqueles de ordem pedagógica e de gestão, tornando esse espaço um lugar de conflitos, de reforço as diferenças e desigualdades dos seus alunos.

Assim, para que os discursos de inclusão avancem em direções mais democráticas, tal como preconizado dos documentos oficiais, a escola necessita superar os desafios históricos, sociais e culturais presentes no seu cotidiano e na escolarização desses alunos e que por sua vez só podem ser compreendidos como inerente às práticas sociais, no contexto do trabalho desenvolvido para e com esses alunos.

A maioria dos documentos legislativos referentes às políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva apresenta como princípio o direito do aluno com necessidades educacionais especiais educação adequada para constituir uma educação satisfatória. Porém, muitas são as lacunas existentes nesse processo, como a permanência e a aprendizagem daqueles que constituem o público-alvo da educação especial, assim como a própria formação dos profissionais frente a esse público.

Nesse contexto, entende-se que a inclusão é um processo desafiador que além da criação das políticas inclusivas, exige responsabilidade com o processo de inclusão, onde todos os envolvidos no contexto escolar adotem e assumam uma postura inclusiva que dependerá, sobretudo, de novas posturas, que leve em consideração as particularidades dos alunos, e isso promovam não apenas a aprendizagem, mas também seu desenvolvimento, autonomia e especialmente sua participação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jotiem, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Brasília: UNICEF BRASIL, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.html>. Acesso em 12 fev 2017.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de**

1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 22 mar 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB/CNE nº de 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível no: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 08 nov 2015.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho entregue ao Ministro da Educação em 7 jan, 2008. Brasília: SEE/ MEC. 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 abr 2017.

CATANI, Afrânio Mendes. **O Que é Capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais (NEE)**. In: Conferência Mundial sobre NEE - Acesso em Qualidade, UNESCO. Salamanca, Espanha: UNESCO 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

FERREIRA, Júlio Romero. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras**. In: Inclusão E Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. David Rodrigues (org.). São Paulo. Editora Summus, 2006.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. A Normalização do Processo de Inclusão pelos Conselhos de Educação. **Poderes e Saberes: corpus em educação**. Antônio Carlos do Nascimento Osório (Org.). Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Geovana Lunardi. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli (Orgs). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP. Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p.109-162.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>- Acesso em 29 abr 2017.

OSÓRIO, Antonio Carlos do Nascimento; LEÃO, Tatiana Calheiros Lapas. Diversidade e educação especial em diálogos: reflexões sobre os discursos da inclusão, publicado na **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 685-698, set./dez. Santa Maria/RS, 2013.

_____. Antonio Carlos do Nascimento; GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. Desafios históricos de superação: Normalização na prática pedagógica e constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica. In: Revista Inclusão, Ministério da Educação, Ano III, n. 4, p. 36-41, junho de 2007.

SILVA, Fabiany Cássia Tavares. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli (Orgs). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 67-108.

CONFECÇÃO DE BRINQUEDO PEDAGÓGICO COM MATERIAIS REUTILIZÁVEIS PARA ESCOLAS PÚBLICAS DE CABEDELO

Juçara dos Santos Ferreira Dias

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico, Cabedelo - PB

Adriana Travassos Duarte Jácome

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Curso Superior de Tecnologia em Tecnologia em Design Gráfico, Cabedelo - PB

Rachel de Oliveira Queiroz Silva

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Área de Ciências Humanas, Campina Grande - PB

Mellyne Palmeira Medeiros

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Curso superior de Tecnologia em Construção de Edifícios, Campina Grande - PB

RESUMO: O projeto para confecção de brinquedo pedagógico, utilizando-se de materiais reutilizáveis, traz, em si, o desafio da multidisciplinaridade, visto ser permeado por discussões, além das pertinentes aos fundamentos do design e ao design social, à psicologia da educação, por tratar-se da construção de um instrumento didático, ao meio ambiente e à educação ambiental, em função da natureza da sua matéria prima e da relação desta com os seus usuários e o

brinquedo, por ser sua finalidade a produção de um artefato destinado à brincadeira. Assim, a construção do brinquedo educativo que atenda a essa expectativa, deve passar por discussões como a sua contextualização e da adequação ao estágio de desenvolvimento psíquico das crianças, como futuras usuárias. Vale destacar o apoio do projeto na formação de pessoas com maior identificação com os problemas ambientais que vivemos, destacando também aspectos de ecologia e educação ambiental envolvidos na reutilização de materiais, em um esforço para trazer para sala de aula questões como reciclagem, reaproveitamento, acúmulo, gerenciamento de resíduos, etc. A pesquisa ainda possibilitará o conhecimento das necessidades e dificuldades de professores e crianças no que tange a transmissão de conhecimento e, conseqüentemente, a formação dessas crianças. Por fim, tendo como objeto principal buscar materiais descartados de fácil acesso, que possam ser reaproveitados para a confecção de brinquedos pedagógicos por professores de escolas públicas da Educação Básica em Cabedelo. Espera-se que esta pesquisa possa trazer, além destes benefícios citados, grandes contribuições científicas.

PALAVRAS-CHAVE: brinquedos pedagógicos, design social, reaproveitamento de materiais.

ABSTRACT: The project for the creation

of a pedagogical toy, using reusable materials, brings with it the challenge of multidisciplinary, since it is permeated by discussions, in addition to those pertinent to the foundations of design and social design, to the psychology of education, because it deals with the construction of a teaching instrument, the environment and environmental education, depending on the nature of its raw material and its relationship with its users and toy, as its purpose is the production of an artifact intended for Just kidding. Thus, the construction of the educational toy that fulfills this expectation must go through discussions such as its contextualization and the adaptation to the stage of psychic development of children, as future users. It is worth mentioning the support of the project in the training of people with greater identification with the environmental problems that we live, highlighting aspects of ecology and environmental education involved in the reuse of materials in an effort to bring to the classroom issues such as recycling, reuse, waste management, etc. The research will also enable the knowledge of the needs and difficulties of teachers and children regarding the transmission of knowledge and, consequently, the training of these children. Finally, the main objective is to search for discarded materials that are easily accessible, which can be reused for the creation of pedagogical toys by teachers of public schools of Basic Education in Cabedelo. It is hoped that this research may bring in addition to these benefits cited great scientific contributions.

KEYWORDS: pedagogical toys, social design, reuse of materials.

1 | INTRODUÇÃO

Ao falarmos sobre a prática pedagógica, pode-se dizer que a literatura produzida tem sido favorável ao uso de brinquedos educativos nas atividades de ensino, os brinquedos contribuem para tornar as aulas mais interessantes, descontraídas, agradáveis, divertidas, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e motivador. Este trabalho, além de incentivar os professores de escolas públicas a construírem seus próprios brinquedos, traz o incentivo também para que os alunos, desde cedo tenham a oportunidade de compreender melhor a importância do reaproveitamento de materiais descartados.

O perfil do novo consumidor é de preocupação com o meio-ambiente, pois ele tem consciência dos danos que o excesso de dejetos na natureza pode causar em um futuro próximo. A falta de aterros sanitários e o constante aumento de emissões de poluentes, inclusive nos países mais desenvolvidos, geram polêmicas discussões em âmbito mundial. Esta preocupação se reflete nas empresas e indústrias, que são responsabilizadas pelo aumento destes resíduos. E é pensando nestes fatores, que surgem políticas de processos que contribuam para um desenvolvimento sustentável. A Logística Reversa de pós-consumo vem trazendo o conceito de se administrar não somente a entrega do produto ao cliente, mas também o seu retorno, direcionando-o para ser descartado ou reutilizado.

Inserir a Educação Ambiental às atividades escolares rotineiras nada mais é do que tomar foco principal de toda e qualquer atividade, a questão ambiental que esteja inserida no contexto do conteúdo que está sendo desenvolvido. Trabalhar com o reaproveitamento de materiais também ajuda as crianças a desenvolverem a criatividade, a imaginação e o senso estético, além de resgatar a importância do próprio brinquedo. Nesse sentido, este projeto possibilitará o desenvolvimento da capacidade de cada aluno aprender brincando, já que dará suporte para que educadores confeccionem os brinquedos com materiais reutilizáveis.

Por fim, tem como objeto principal buscar materiais descartados de fácil acesso, que possam ser reaproveitados - para a confecção de brinquedos pedagógicos - por professores de escolas públicas e creches do Ensino Básico em Cabedelo.

2 | FUNDAMENTOS

2.1 Educação e Brinquedos pedagógicos

Segundo com Gallo (2004, p. 20), “a educação é uma questão de método”, onde os conteúdos representam a instrução e o método de trabalho pedagógico vem a ser composto pelas posturas do trabalho individual e coletivo. Nesse sentido, o autor assevera que, para se formar integralmente o aluno, não se pode deixar de lado

[...] nem a sua instrumentalização, pela transmissão dos conteúdos, nem sua formação social, pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. A esse processo global podemos, verdadeiramente, chamar de educação.

O objetivo geral da educação é propiciar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização na preparação para o exercício consciente da cidadania (BREJÓN, 1991). Alguns profissionais têm tido iniciativas para melhorar a qualidade na área da educação com o intuito de aumentar o interesse do aluno e resgatar a dignidade do profissional docente, numa tentativa de restabelecer a integridade do ensino.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998, p. 45), em sua introdução, a educação oferecida pela escola se diferencia da que é oferecida [...] na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada [...]. Nesse sentido, não se pode introduzir na sala de aula qualquer ferramenta didática, sem que este seja fruto de um planejamento que promova a eficácia da sua aplicação, segundo os propósitos da escola, no seu papel de construtora de cidadania que vai além dos conteúdos, “favorecendo a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais”.

Nesse contexto, a adequação da ferramenta ao estágio de desenvolvimento da criança não pode ser negligenciada. Para Piaget (1944), as crianças dos 7 (sete) aos 11 (onze) anos estão vivenciando o estágio operatório concreto, quando desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade, sendo capaz de relacionar aspectos diferentes e abstrair dados da realidade. Nesse estágio a criança é capaz de “refazer” uma ação e as regras dos jogos se explicitam, ao passo que as situações imaginárias tendem a se ocultar; nesse estágio a ordem (a “lei”) é estabelecida consensualmente. Esse critério foi determinante para que esse fosse o estágio de desenvolvimento eleito através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, programa do Governo Federal, que propõe alfabetizar as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, o que sugere, especialmente com essas turmas, a utilização de ferramentas didáticas criativas, que auxiliem aos professores e professoras no cumprimento dessa meta.

No contexto atual da educação infantil, os brinquedos apresentam dois usos com significações distintas: os que valorizam a socialização da criança e, portanto, adotam o brincar livre e os que adotam a escolarização e os brinquedos educativos destinados à aquisição de conteúdos escolares. Há uma diferenciação relativa entre alguns termos que em muitas obras aparecem como sinônimos, mas que carregam em seu cerne certa distinção: os termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira” são conceituados a partir do estudo de Kishimoto (1998), que apresenta algumas peculiaridades a cada um deles, o que os tornam diferentes uns dos outros.

A palavra “jogo” pode ser identificada pela presença de um sistema de regras específicas, sendo também compreendido pelo próprio objeto, por exemplo: o tabuleiro de xadrez. Já o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, não existe um sistema de regras que organize sua utilização. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. O brinquedo propõe, além do mais, um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. O termo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota a criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Por sua vez, a “brincadeira” representa a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica.

A brincadeira, em seu todo, é um período de aprendizagem significativa para a criança, independente de onde ocorra. Na escola, mais precisamente nas séries iniciais, o trabalho com o lúdico pode ser feito de forma a reconhecer as questões da infância, despertando interesses, e como tentativa de estudar os assuntos de modo mais agradável. Torna-se importante tais atividades, também porque são novas possibilidades, para aqueles alunos com mais dificuldades de aprendizagem, de apreensão do conteúdo. Também não só para repassar conteúdos, a utilização do lúdico na escola caracteriza-se com um recurso pedagógico riquíssimo. Através da brincadeira, o professor ou professora pode explorar a criatividade, a valorização

do movimento, a solidariedade, o desenvolvimento cultural, a assimilação de novos conhecimentos e as relações da sociedade, incorporando novos valores, etc.

2.2 Educação Ambiental

A construção do brinquedo educativo passa a ser muito mais que uma questão de design, pois deve ser vista como a introdução consciente de uma ferramenta didática com a qual os atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem terão a oportunidade do exercício da educação comprometida com a criticidade e a cidadania.

Nessa perspectiva, a abordagem do meio ambiente, pressupõe a definição de uma orientação clara, onde é necessário compreender que, embora a origem da Educação Ambiental (EA) tenha uma tradição naturalista, não é possível se defender o meio ambiente como um patrimônio intocável da humanidade, visto que o ser humano pertence a um sistema de relações que estão num constante movimento de interdependência e que na sua condição de agente, ele deve ser levado a refletir sobre suas desigualdades, possibilidades e responsabilidades.

Nesse contexto, mais que valorizar-se a proteção dos ambientes naturais, evidencia-se o direito das populações como parte dos lugares em que vivem, participando das modificações como parte integrante dos ecossistemas. Ao adotar-se o conceito de EA, de acordo com essa ótica, ela assume um caráter de transformação da vida, que acontecerá como um processo permanente, inserido no dia-a-dia das pessoas e será por elas promovido. (LOUREIRO, 2012)

É com a intenção de oferecer subsídios a essa discussão, que o brinquedo pedagógico confeccionado com materiais reutilizáveis deve ser introduzido na comunidade escolar. O brinquedo, desenhado e produzido a partir dos materiais, em princípio, descartados, nessa perspectiva, não se dissocia da realidade sócio histórica, das consequências das ações públicas, das possibilidades econômicas ou das iniciativas individuais e coletivos de transformação do ambiente.

2.3 Resíduos Sólidos

De acordo com a Política Nacional de Resíduos Sólidos, Lei 12.305/2010, existe uma distinção clara entre resíduos e lixo, sendo o primeiro todos os materiais que sobram após ações ou processos de produção ou consumo, enquanto que lixo são materiais considerados inúteis, não passíveis de reaproveitamento ou reciclagem (BRASIL, 2010).

A gestão e a disposição inadequada dos resíduos sólidos causam impactos socioambientais, tais como: degradação do solo; comprometimento dos corpos d'água e mananciais; intensificação de enchentes; contribuição para a poluição do ar; proliferação de vetores de importância sanitária nos centros urbanos; e catação em condições insalubres nas ruas e nas áreas de disposição final. (BENSEN et al., 2010)

Neste sentido, é cada vez mais evidente a necessidade do gerenciamento e

uma forma adequada para conter os resíduos sólidos, adotando uma maneira de tratamento sustentável para o mesmo, se tornando possível reduzir significativamente o impacto dos mesmos ao meio ambiente e à saúde. Para isso, será preciso conter o consumo desenfreado, que gera cada vez mais resíduos, e investir em tecnologias que permitam diminuir a geração dos mesmos, além da reutilização e da reciclagem dos materiais em desuso.

A nova edição do Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil, com os dados consolidados do ano de 2014, lançada no dia 28/07/2015 pela Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (ABRELPE), traz dados alarmantes sobre a situação da gestão de resíduos sólidos no País. Nos quais, das 78,6 milhões de toneladas de resíduos sólidos geradas em 2014, 29,6 milhões de toneladas foram dispostas em lixões e aterros controlados, locais considerados inadequados e que oferecem riscos ao meio ambiente e à saúde. Isso significa que mais de 78 milhões de brasileiros - o equivalente a 38,5% da população total do País - não têm acesso a serviços de tratamento e destinação adequada de resíduos. Além disso, mais de 20 milhões de pessoas – o equivalente a mais do que a população toda da Grande São Paulo, maior metrópole do Brasil – sequer contam com a coleta regular de lixo, já que cerca de 10% dos materiais gerados nas cidades não são sequer coletados.

2.4 Situação dos resíduos sólidos na Paraíba e em Cabedelo

A Paraíba gera uma quantidade aproximada de 3.409 toneladas de resíduos sólidos por dia, de acordo com a ABRELPE (2013), onde 31,0% teve como destino final o aterro sanitário, 37,0 % aterro controlado e 32,0% foram para o lixão. Estima-se que a maioria dos municípios paraibanos tem o destino do lixo de forma irregular. Os dejetos de 98% deles são encaminhados para lixões a céu aberto ao invés de aterros sanitários. Segundo o Ibama da Paraíba, apenas a região metropolitana de João Pessoa possui aterros dentro das exigências ambientais.

O problema da falta de gestão dos resíduos sólidos no município de Cabedelo vem aumentando, principalmente durante o verão, pois o fato de ser uma cidade turística faz com que sua população praticamente duplique, contribuindo significativamente com o aumento da produção de lixo. Com o intuito de atenuar a geração dos resíduos sólidos em Cabedelo, foi criada em 2003 o Centro de Autoconhecimento e Meio Ambiente (Centro AMA). A AMA é uma ONG que tem como campo de atuação o meio ambiente e visa desenvolver atividades educativas e sociais, despertando o interesse da comunidade local para a preservação da natureza, a partir de atitudes simples como a separação do lixo domiciliar. O centro AMA desenvolve um trabalho junto aos catadores de recicláveis do município de Cabedelo, através do Projeto Natureza Viva, cujos principais é contribuir para a preservação da natureza em consonância com a inclusão social dos catadores de lixo.

2.5 Reaproveitamento de Materiais e a Logística Reversa

Reaproveitar é o ato de reutilizar materiais em desuso ou que seriam jogados no lixo, para confecção de objetos com diversos fins, além da função imediata do objeto em questão. Segundo o IBGE (2008) os resíduos sólidos recicláveis são resíduos sólidos urbanos, geralmente inertes, que podem ser reintroduzidos no ciclo produtivo, como matérias-primas ou insumos de processos industriais.

Os materiais podem ter variantes com relação ao tipo de reprocessamento, que dependerão das condições em que estes entram no sistema de logística reversa. Os materiais podem retornar ao fornecedor quando houver acordos neste sentido, podem ser revendidos se ainda estiverem em condições adequadas de comercialização, podem ser reconicionados, desde que haja justificativa econômica ou podem ser reciclados se não houver possibilidade de recuperação. Todas estas alternativas geram materiais reaproveitados, que entram de novo no sistema logístico direto. Em último caso, o destino pode ser o seu descarte final (MUELLER, 2005).

2.6 Design Social

A construção de um brinquedo com material de descarte e com uma função social, implica em uma reflexão na qual podemos enfatizar o principal objetivo do design, que é a resolução de problemas por meio do planejamento de alternativas e a melhor forma de fazer e buscar formas integradoras de atuação.

De acordo com PAZMINO (2007, p.3) o design social deve ser:

Socialmente benéfico e economicamente viável. Nesta abordagem é necessário priorizar requisitos sociais os mesmos que devem ser considerados em todos os níveis do processo de desenvolvimento e produção. Respeitar as características das comunidades, das populações marginalizadas, sua cultura, para assim desenvolver produtos que a representem de fato, que sejam adequados a sua realidade, e que satisfaçam as suas necessidades reais.

Dentro deste contexto, o trabalho desenvolvido nas comunidades por meio do design social, busca o desenvolvimento sustentável, respeitando as características do meio ambiente, a cultura como valor agregado e os costumes locais. O designer social se diferencia por trabalhar com ações que contribuem para solucionar problemas de comunidades que sofrem com a desigualdade social, ou seja, o designer socialmente responsável entra em cena para atender às demandas sociais de melhoria de qualidade de vida e respeito ao meio ambiente.

Dessa forma, fundamentos do design e o design social, os princípios da educação, considerações da EA e estudos da psicologia da educação, convergem para a confecção de brinquedos que tragam, em si, o produto de reflexões sólidas. É nesse sentido, que a presente pesquisa fundamenta o seu objeto de estudo, buscando

compreender as realidades da comunidade escolar eleita para sua utilização, para contribuir, concretamente, com o seu desenvolvimento.

3 | METODOLOGIA

3.1 Descrição da Pesquisa

A presente pesquisa teve o procedimento por abordagem direta e como objeto a pesquisa de campo. O método foi o modo hipotético dedutivo, onde por meio da pesquisa e dedução da veracidade dos fatos, bem como a análise da realidade a que são submetidos os atores envolvidos no conflito em estudo. A metodologia privilegiou instrumentos qualitativos (observações nas escolas, vídeos, fotografias e entrevistas e conversas com professores e diretores).

3.2 Instrumentos e Procedimentos para Coletar Dados

No Levantamento de Dados foram feitas Pesquisas Bibliográficas, através de consultas a livros, artigos, periódicos, monografias, dissertações e teses relacionados ao assunto, com o objetivo de acrescer conhecimento, embasamento teórico e material à pesquisa. Foi feita também uma Pesquisa em Campo, com entrevistas com professores e diretores da escola em estudo, com o objetivo de identificar os vários tipos de materiais utilizados na confecção de brinquedos pedagógicos, as necessidades dos professores e conhecer o tipo de resíduos sólidos utilizados por escolas para confecção de produtos.

Na Análise dos Dados foi realizada a análise dos dados coletados e conclusões a seu respeito. Previu-se nesta etapa a definição do método a ser seguido para geração dos Requisitos e Parâmetros projetuais a serem usados no desenvolvimento do brinquedo e seu projeto gráfico.

Já no Anteprojeto e projeto final foram definidos os tipos de materiais utilizados, para em seguida desenvolver-se os diversos tipos de conceitos para o brinquedo pedagógico e construir o protótipo do conceito escolhido.

3.3 Área de Estudo

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Adjuto Carlos de Moraes está situada à Rua Honório Patrício dos Santos s/n – Recanto do Poço, no Município de Cabedelo – PB. Foi fundada no mês de março de 1992. O nome dessa escola, na gestão da professora Maria das Graças Resende como secretária Municipal de Educação, foi dado em homenagem ao seu pai. No período do desenvolvimento deste projeto, a sua gestora foi a professora Adriana Schmitd.

Inicialmente sua área construída era menor que 120 m² e após uma reforma

ocorrida entre 2005 e 2006, essa área passou a 1200 m², divididos em dois pavimentos compostos por 06 salas de aula, um laboratório de informática, um refeitório, uma biblioteca, cozinha, banheiros masculino e feminino, secretaria, sala de gestão e sala de recursos multifuncionais. A escola funciona nos três turnos sendo que, pela manhã existem turmas de educação infantil, primeiro, segundo e quarto anos; à tarde, educação infantil, primeiro, segundo e terceiro anos e à noite educação de jovens e adultos (EJA). Na época da sua fundação a escola contava com 71 alunos e atualmente estão matriculados um total de 311 alunos.

As turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental que são duas, “A” e “B”, funcionando no turno da tarde. Nelas, estão matriculados 48 alunos, distribuídos 24 alunos em cada uma das turmas. Os alunos têm entre oito e doze anos, sendo que na turma “A” estão matriculados oito meninas e dezesseis meninos e na turma “B” dez meninas e quatorze meninos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos depoimentos e sugestões oferecidas pelas professoras das turmas do terceiro ano, orientação pedagógica e gestão da EMEF Adjuto Carlos de Moraes, encaminhou-se o projeto do brinquedo, como pode ser visto na Figura 1 que, segundo aquela equipe, deveria estar relacionado com o universo da comunidade escolar; manter um caráter lúdico que favorecesse a sua introdução no planejamento das aulas; favorecer a abordagem de questões pertinentes ao conhecimento prévio dos alunos, de acordo com a abordagem construtivista; favorecer o estudo multidisciplinar; utilizar materiais de fácil acesso, o que facilitaria a sua reprodução; apresentar aparência atrativa, o que facilitaria a sua introdução no contexto da sala de aula.



Figura 1. Desenho do brinquedo pedagógico projetado, IFPB, 2015.

Nesse sentido, o objeto eleito para representar as aspirações e necessidades apresentadas, foi um trem, ao qual foi dado o nome de “Trem do Conhecimento”, em função de ter como utilidade o transporte dos materiais utilizados por alunos e professoras para o desenvolvimento das aulas, de tal forma que o conhecimento almejado, simbolicamente, fosse transportado. Essa proposta daria ao brinquedo mobilidade aos materiais que, em cada oportunidade serviria a disciplinas diferentes, como língua, matemática ou ciências e poderia ser utilizado de acordo com o planejamento elaborado para aquelas turmas.

O brinquedo em questão foi construído, utilizando-se os materiais citados abaixo (Figura 2 e 3), seguindo o passo-a-passo para a confecção de cada vagão e por fim, da locomotiva (Figura 04).

Os materiais reutilizáveis foram: 03 caixas de frutas em MDF, 02 latas de leite tamanho grande, 01 lata de achocolatado pequena, 24 tampas de lata de leite, 12 tampinhas de garrafas pet, caixas de papelão, retalhos de tecido. Já os materiais não reutilizáveis foram: tinta acrílica nas cores vermelho, azul, branco e amarelo, papel adesivo nas cores vermelho, azul e amarelo, cartolina, palito de churrasco, cordão, arame galvanizado, lixa para massa.



Figuras 2 e 3. Alguns dos materiais utilizados na confecção do brinquedo, IFPB, 2015.



Figura 4. Pintura das caixas de frutas que se transformaram nos vagões e locomotiva do trem, IFPB, 2015.

4.1 Informações sócio-culturais da EMEF Adjuto Carlos de Moraes:

A escola atende as comunidades do Recanto do Poço, Poço, Oceania e Jardim Jericó, estando próximo à estação ferroviária do bairro. A maioria dos pais de alunos são profissionais autônomos (diaristas, vendedores ambulantes, cabelereiros) e portuários. Como forma de complementação de renda boa parte da população recebe o auxílio da Bolsa Família. Com relação aos problemas sociais a comunidade apresenta um aumento da população por gravidez precoce, infraestrutura referente à falta de saneamento básico e a presença de uso e tráfico de drogas.

Esse contexto sugeriu a construção do brinquedo – o trem – (Figura 5 e 6) representando o transporte para uma nova realidade, onde o conhecimento se identificasse como um valor a ser transportado àquela realidade, através das suas informações prévias e em função das suas possibilidades reais, ora representadas pelos materiais utilizados, no sentido de reconhecê-los passíveis de reutilização, em

atenção à preservação ambiental, da economia e da criatividade.



Figuras 5 e 6. Trem finalizado, IFPB, 2015.

Assim, como assevera Gallo (2004), pode-se verificar que a construção do brinquedo educativo é, de fato, mais que uma questão de design, pois é vista como a introdução consciente de uma ferramenta didática com a qual os atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem possam ter a oportunidade do exercício da educação comprometida com a criticidade e a cidadania.

5 | CONCLUSÕES

No sentido da construção de um brinquedo que viesse atender ao preconizado pelo referencial teórico, ora apresentado nessa pesquisa, foi construído o “Trem do Conhecimento”, como brinquedo. Foi realizada a construção de um protótipo e serviu como um modelo a ser apresentado, em ocasião da entrega do projeto à Comunidade Escolar e orientação para construção, com a participação de alunos e professoras, de acordo com a descrição, passo-a-passo para tal.

Buscou-se na construção de um brinquedo com material de descarte e com uma função social, a reflexão apoiada no objetivo do design que é a resolução de problemas por meio do planejamento de alternativas através da melhor forma de fazer e buscar formas integradoras de atuação.

REFERÊNCIAS

ABRELPE - Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais. **Panorama de Resíduos Sólidos no Brasil**- 2009. São Paulo: Abrelpe, 2013.

BESEN, G. R. et al. **Resíduos sólidos: vulnerabilidades e perspectivas**. In: SALDIVA P. et al. Meio ambiente e saúde: o desafio das metrópoles. São Paulo: Ex Libris, 2010.

BRASIL. Ministério de Meio Ambiente. **Consumo Sustentável: manual de educação**. Brasília: Consumers International/MMA/IDC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador — caderno de apresentação**. Brasília: MEC; SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Introdução)**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREJÓN, M. (org) **Estrutura e funcionamento do ensino de 1o e 2o graus:** leituras. 21o ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

GALLO, S. **Transversalidade e educação:** pensando uma educação não-disciplinar. In: O sentido da escola. Rio de Janeiro:DP&A Ed-SEPE/RJ, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1998.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental transformadora.** In: Identidades da Educação Brasileira. Ministério do Meio Ambiente – MMA. Edições MMA, Brasília, 2004.

MUELLER, C. F. **Logística Reversa Meio-ambiente e Produtividade.** GELOG - UFSC, Santa Catarina, 2005.

PAZMINO, A. V. **Uma reflexão sobre Design Social,** Eco Design e Design Sustentável. Artigo publicado no I Simpósio Brasileiro de Design Sustentável; Curitiba, 2007.

PIAGET, J. A. **Educação da Liberdade.** Congresso Suíço de Professores, N. 28, Berna, 1944

EDUCAÇÃO E ENSINO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira

Universidade Aberta do Brasil

Recife – Pernambuco

RESUMO: Este trabalho aborda questões referentes ao uso das tecnologias da informação e da comunicação, nas aulas de Língua Portuguesa, procurando criar um ambiente motivador e favorável à aprendizagem das competências comunicativas. A escola, como lugar de socialização, deve desenvolver e preparar os alunos para a vida, formando cidadãos críticos e autônomos, com preparação para o mercado de trabalho. Desta maneira, o indivíduo é levado a aprender e a fazer, sob orientação do professor. O objetivo deste trabalho foi o de analisar a influência da utilização, pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, das Tecnologias da Informação e Comunicação, através da elaboração de um blog e do desenvolvimento da escrita durante as aulas de Língua Portuguesa, numa escola pública do Estado de Pernambuco, Brasil. Para tal, procedeu-se à aplicação de vários instrumentos metodológicos direcionados a alunos do 9º ano. No Projeto, concretizado em sala de aula, foi utilizada a ferramenta blog, em trabalho de grupo. Os resultados comprovam que os alunos melhoraram na pesquisa e na

comunicação escrita, expressando as suas ideias com mais facilidade e correção linguística, no final do Projeto.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia da informação e da comunicação (TIC), Língua Portuguesa, trabalho colaborativo, autonomia.

ABSTRACT: This work presents questions about the usage of information and communication technology during the Portuguese Language classes, trying to develop a motivated and a positive environment to the communicative competences learning. The school as a place of socialization, should create and prepare the students to life, forming social critic and autonomous citizens, prepared them to the labor market. Thus, the person is led to learn and to do by the teacher's orientation. The goal of the work was to analyze the influence of the information and communication technologies (ICT) utilization, by students from 9º grade of the Ensino Fundamental II, by the creation of a blog and the development of the student's writing during the Portuguese classes at a public school of Pernambuco State, Brazil. For that, we used many methodological procedures with the students. In this project, it was possible to use a blog, created by the students, as a group work. The results show their improvement at searching in the internet and in their writing communication skills, become capable to express their ideas in

a more clear and correct way, in the end of the project.

KEYWORDS: information and communication technology (ICT), Portuguese Language, collaborative work, autonomy.

1 | INTRODUÇÃO

No início do século XXI, a inovação e a rapidez dessa inovação constituem uma realidade num mundo marcado pela inovação tecnológica, pelo acesso imediato à informação e pela globalização (TEODORO, 2006; 2003). No que se refere à Educação, estas características nem sempre se traduzem em atividades desenvolvidas em sala de aula, provocando uma distanciação crescente entre alunos, na heterogeneidade da sua origem social e cultural. De fato, enquanto uma minoria de alunos tem acesso, sem qualquer restrição, às Tecnologias da Informação e da Comunicação, no seu ambiente familiar, outros apenas têm possibilidades de aceder intermitentemente, ou em contexto educativo, ou em *lan-houses*.

Assim, a educação escolar tem a obrigação de capacitar os alunos para o mundo em que vivem, considerando as transformações da sociedade. Atendendo a que a educação não pode ser estática, mas dinâmica, Gianolla (2002, p. 43) afirma que “educar é dar-se a oportunidade de mudar, de renovar”. A capacidade de trabalhar com o novo deve ser desenvolvida na escola, através de atividades nas quais os alunos interajam com novos meios de aprender. Neste ambiente, os professores funcionam como mediadores, devendo atualizar-se para estarem aptos a trabalhar com novos recursos e tecnologias.

Na visão de Demo (2009, p. 53), o que interessa é “explorar novas oportunidades de aprendizagem, bem mais centradas nas atividades dos alunos, também mais flexíveis e motivadoras, mais capazes de sustentar processos de autoria e autonomia”. É nessa autonomia que o indivíduo aprende a trabalhar nas diversas situações que aparecerem. Por isso, na visão de Valente (1999, p. 2), “é necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidade de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional”.

O professor não é visto mais como aquele que domina o conhecimento e o transmite aos seus alunos. Existe, hoje, uma parceria aluno/professor, dado que juntos exploram e descobrem um mundo diante do computador, um mundo de informações que se apresenta de diversas formas. Atualmente, professores e alunos desenvolvem em conjunto o conhecimento, pois “trabalham lado a lado, construindo conhecimentos de forma colaborativa num processo que envolve toda a comunidade” (CATELA, 2007, p.2).

É nesta situação que os professores têm que acompanhar a velocidade das informações e evolução das ferramentas tecnológicas, utilizando-as em sala de

aula. A inclusão destas práticas pedagógicas exige diferentes posturas por parte dos educadores e dos alunos, que necessitam do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC de maneira consciente e produtiva. A escola passa por uma reformulação de paradigma, não podendo mais trabalhar com a educação sem as novas tecnologias.

Para Lopes (2005, p. 32), o termo Sociedade de Informação revelou-se, “nos últimos dez anos, um dos termos mais presentes e utilizados nos discursos políticos, nos media, e nos meios acadêmicos e intelectuais”. A descrição que se segue, da última década do séc. XIX, a vivência com as novas tecnologias passaram de inovação a presença quotidiana indispensável.

Falamos da maravilha que é dispormos de enormes quantidades de informação em casa, comodamente sentados. Mas também falamos da robotização da indústria, da automatização dos escritórios, da edição eletrônica, dos recursos de ensino à distância e do software educativo multimídia, das compras e dos negócios realizados por meios eletrônicos, dos novos meios de tratamento da imagem (AZEVEDO, 1993 apud ROCHA, 1998, p.103).

Como está inserida na sociedade, a Escola é influenciada pelos fatos que acontecem fora de seu ambiente. Por outro lado, o que ocorre dentro deste ambiente educacional, também influencia o exterior (ALARCÃO & ROLDÃO, 2008). Assim, sociedade e escola dialogam constantemente. É o que observa Alarcão (2007, p. 23), quando explica que “a escola é um sector da sociedade; é por ela influenciada e, por sua vez influencia-a. Perante o mundo como ele é, quer a escola isolar-se e construir-se contra a sociedade?”

Neste trabalho, procurou-se identificar o nível de conhecimento e de utilização das tecnologias de informação e da comunicação pelos alunos e analisar a influência da utilização das tecnologias de informação e da comunicação no projeto *Yes, nós temos blog!* na aprendizagem da escrita da língua portuguesa, por alunos 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Pernambuco.

No seu papel de educadora, a escola deve atualizar-se diante inovações diárias, com que o mundo e a sociedade se deparam. Na afirmação de Miranda (2006, p. 42), “educar também é dar-se oportunidade de mudar, de renovar”. É essa renovação que deve ser transmitida aos alunos, para que eles se tornem autônomos na aquisição e regulação de seu conhecimento.

2 | METODOLOGIA

O trabalho concentrou-se em torno de uma investigação sobre as formas de se trabalhar a Língua Portuguesa com alunos do 9º não do Ensino Fundamental II, em sala de aula, em uma escola pública estadual da cidade do Recife PE/Brasil. Neste sentido, inicialmente procurou-se observar a maneira como os alunos utilizam as

tecnologias de informação e comunicação.

Nesta investigação, foram aplicados procedimentos, em vários momentos, que envolveram atuação e sistematização, e que foram a base da estratégia metodológica. Desta forma, foi possível a recolher e conseqüentemente a análise dos dados obtidos, através de inquéritos por questionário e por entrevista, gravação em vídeo, observação participante e registros em diário de pesquisa.

O primeiro questionário teve por finalidade sondar o nível de conhecimento do aluno na parte de informática, constituindo-se de questões abertas e fechadas. As abertas também foram com o objetivo de observar o quanto os alunos saberiam explicar os procedimentos pedidos. Já o questionário pós, foi desenvolvido com o objetivo de verificar se os alunos realmente tinham desenvolvido a parte escrita da Língua Portuguesa, suas produções textuais, após as orientações dadas durante os cinco meses do projeto *Yes, nós temos blog!* e si houve melhoras significativas. Contextualizando, assim, o que foi estudado e vivenciado.

Os dados para a pesquisa foram recolhidos através de questionários, entrevistas e observações semanais na escola escolhida. Foram distribuídos 39 questionários direcionados aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Todos os questionários (100%) retornaram.

Os instrumentos de pesquisa foram entregues nas mãos dos alunos pela responsável do estudo e docente das aulas de Língua Portuguesa, sendo a entrega realizada no final dessa aula (aplicação 50 minutos). Após se verificar que alguns alunos não compreendiam as questões, realizou-se a entrevista com os alunos, no laboratório de informática, durante as aulas de Língua Portuguesa. A entrevista foi realizada de forma individual, com resposta verbal às questões colocadas pela investigadora. Na ausência de resposta verbal, solicitou-se que demonstrassem os procedimentos recorrendo ao computador que se encontrava no contexto.

Esta entrevista foi escolhida como forma complementar do instrumento de coleta visando a não exclusão de indivíduos por não saberem expressar-se de maneira clara ou mesmo que sejam, momentaneamente, incapazes de expor as suas ideias de maneira escrita, procurando evitar desta forma o que Gil (2010, p. 122) salienta sobre o questionário como um meio “excluir as pessoas que não sabem ler e escrever; o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação”.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Constituíram amostra deste estudo inicialmente 39 alunos que foram submetidos ao questionário de Informática. A seleção dos alunos foi baseada e interesse em participar do Projeto. Foram aplicados 39 questionários, obtendo-se 100% de retorno dos alunos. O software utilizado para tratar os dados coletados no pré-teste e na

pesquisa de campo a fim de caracterizar a amostra e apresentar os valores percentuais das frequências de respostas para as questões do questionário foi o Excel Versão 2007® for Windows.

Dos 39 iniciais, 14 alunos não quiseram participar. No final deste processo, 25 alunos voluntariamente quiseram participar deste grupo de estudo, desta pesquisa. Ao longo dos 5 meses (de Março a Agosto de 2011), 2 alunas foram transferidas de escola logo após a aplicação dos questionários, 3 mudaram de turno (uma antes de começar o Projeto, outra no início e o outro já no final) e 1 desistiu de participar ao longo do Projeto, resumindo o número para 19 alunos até o final do trabalho. A análise dos dados foi feita baseada nestes que permaneceram no desenvolvimento do projeto do início ao fim.

A faixa etária varia muito, apesar de serem da mesma série. Alguns alunos apresentam idade superior em relação ao ano que frequentam, variando entre 12 e 17 anos de idade, sendo a idade média esperada para esta série entre 13 e 14 anos. O 9º ano é a última etapa do ensino fundamental que compreende nove anos de estudos.

Observou-se que para a questão 1, apenas 9 alunos (23%) conseguiram explicar os procedimentos necessários para manusear algum dos programas mencionados (*word, internet explorer, paint bush e power point*). Já na questão 2, apenas 6 alunos (15%) dos 39 foram capazes de explicar os procedimentos necessários para acessar o WORD® e digitar um texto, informações estas que podemos corroborar no Gráfico 1 e Gráfico 2.

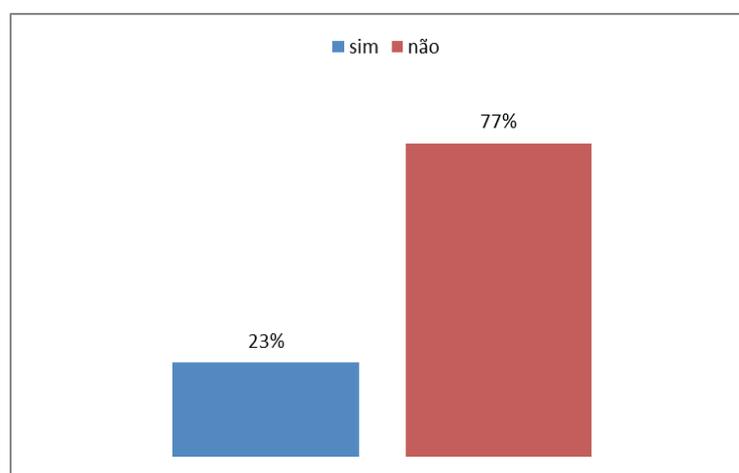


Gráfico 1 – Explicação sobre como abrir programas de word, internet explorer, paint bush, power point, etc.

Fonte: autoria própria

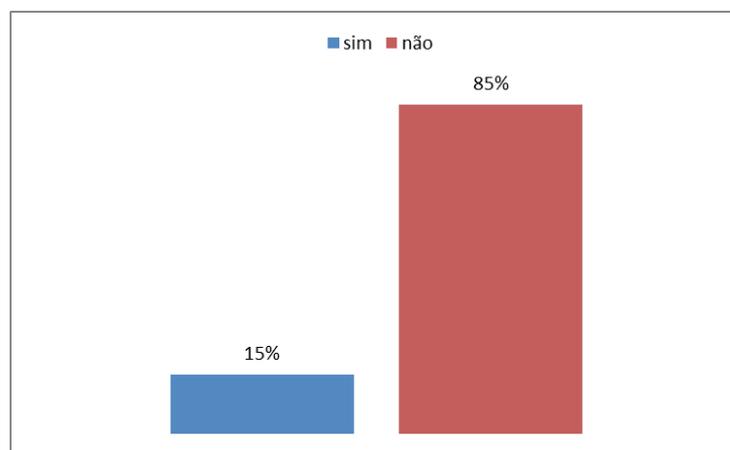


Gráfico 2 – Explicação sobre como elaborar um texto em word

Fonte: autoria própria

Estes dados demonstram que os alunos já possuíam algum domínio e contato com as ferramentas tecnológicas e já desenvolviam alguns textos no Word®, assim como também utilizavam o power point, o paint bush e a internet. Constatando que eles não eram completamente analfabetos digitais.

Os 19 alunos do grupo de estudo desta pesquisa foram inquiridos após a participação no Projeto, de forma a aferir comparativamente o desenvolvimento processual dos alunos, na discussão dos dados.

Pode-se constatar que os alunos já possuíam o hábito de fazer pesquisas, mas costumavam procurar na internet, e imprimir o texto sem fazer nenhum tipo de seleção das informações encontradas. Já no Projeto, *Yes, nós temos blog!* em um dos processos de trabalho, foi necessário que o aluno não só pesquisasse, mas fizesse uma leitura e retirasse as principais informações do texto, ou resumisse antes de acrescentar as informações no blog. Como eram grupos, os alunos tinham a oportunidade de discutir sobre o texto e produzir outro em conjunto, de uma maneira colaborativa.

Desta maneira, observaram-se as discussões feitas pelos alunos, sobretudo, no que concerne à escolha de quem digitaria os textos no blog, quais imagens que poderiam ser adicionadas.

Um dos pontos não era ver o quanto de termos gramaticais os alunos puderam aprender ou identificar, mas sim, como a partir das atividades de leitura e produção textual contínuas no blog poderiam melhorar o desempenho dos alunos em suas próprias produções textuais. O primordial é observar o quanto os alunos desenvolveram sua capacidade de explicar suas ideias por escrito.

Seguidamente, o Gráfico 3 apresenta os resultados globais a informática, sobre o rendimento dos alunos, após cinco meses do Projeto, *Yes, nós temos blog!*

Constata-se que dos 19 alunos que concluíram Projeto, 19 (100%) afirmaram saber ligar o computador; 18 alunos (95%) souberam desligar o computador; 12 alunos (63%) souberam explicar como criaram o blog; 14 alunos (74%) souberam explicar os passos para a criação do blog e 13 alunos (68%) explicaram como adicionavam

imagens ao blog. É notória a evolução dos alunos, na área da Informática e no desenvolvimento da explicação por escrito, face ao momento antes do Projeto.

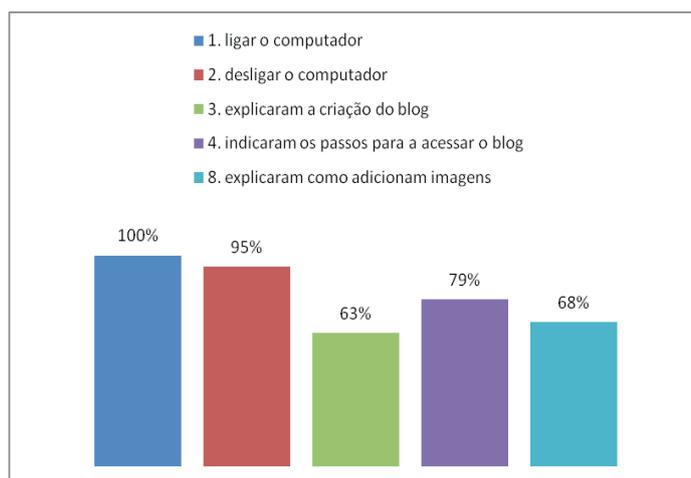


Gráfico 3 – Resultados a informática após o Projeto (pós)

Fonte: autoria própria

Os dados da observação em sala de aula não podem ser esquecidos nem ser desconsiderados neste trabalho, uma vez que o Projeto teve por objetivo desenvolver o referido blog, ferramenta esta que necessita não só de conhecimentos das novas tecnologias, mas também da leitura e da produção textual, numa perspectiva supervisiva, pedagógico-didática. O manuseio do equipamento também faz parte da educação escolar, uma vez que a escola deve acompanhar as necessidades do aluno, trabalhando-as, de maneira a que este seja capaz de chegar ao campo de trabalho capacitado e apto a aprender novos assuntos e superar desafios, indo ao encontro de uma perspectiva construtivista. É importante privilegiar os processos mentais e as habilidades cognitivas, aprendendo a aprender Gil (2008).

Uma vez verificado que muitos alunos não souberam compreender os procedimentos de ligar/desligar o computador no pré-teste de informática, nem souberam explicar por escrito como acessar um programa e nem como elaborar um texto no Word, foi necessário fazer uma observação gravada complementar, para constatar se realmente isso era verossímil. Chagas (2000, p. 6) afirma que “o pesquisador deve examinar cada assunto, a fim de se certificar se é esperado do respondente que ele seja capaz de fornecer a informação desejada, ou seja, se ele é o portador da informação e se é capaz de lembrar-se dela”. Pelo fato do investigador já desenvolver este trabalho há um ano com os alunos, foi possível recorrer ao domínio destas tecnologias pelos alunos, que se revelam básico.

No que se refere à utilização do computador, constata-se um progressivo aperfeiçoamento do manuseamento do computador, através da tomada de consciência dos procedimentos e treino em sala de aula e extraescolar, que resultou numa melhor utilização da internet e levou à construção de um blog.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Educação, os novos ambientes de aprendizagem são ainda vistos com descrédito por parte de professores que se limitam a trabalhar de forma tradicional nas salas de aula, ignorando o universo de possibilidades que as TICs oferecem.

Nessa perspectiva, é essencial a utilização das novas tecnologias de informação e do conhecimento pelos alunos, com formação de ambientes multiparadigmáticos para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Os docentes precisam compreender a construção destes ambientes, com a utilização das TICs, e analisar o uso desses ambientes e das tecnologias na aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa. Estes conhecimentos podem ser aprofundados por Projetos transversais, os quais contribuem não só para a autonomia do aluno, mas também para a compreensão de como utilizar este conhecimento na vida prática, de maneira conjunta, desenvolvendo o lado crítico dos alunos.

Com este trabalho esperamos contribuir para uma educação cada vez mais atualizada com as mudanças constantes da sociedade, utilizando as novas tecnologias de informação e da comunicação para o enriquecimento e a aprendizagem de seus alunos. E finalmente, expressamos os nossos desejos que estas mudanças proporcionem uma educação igualitária, na qual todos possam ter acesso a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. (5ª ed.). São Paulo, Cortez., 2007.
- _____. I., & ROLDÃO, M. **Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.
- CATELA, M. **A Informática na Sala de Aula: Paradigmas Emergentes**. Dissertação de Mestrado não-publicada. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2007.
- CHAGAS, A. T. **O questionário na pesquisa científica**. Fundação Escola de Comércio Álvares pentado. Volume 1, número 1, jan., fev., março, 2000. ISSN 1517-7912.
- DEMO, P. **Aprendizagem e novas tecnologias**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física. 1, (1), 53-75, 2009.
- GIANOLLA, R. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. (3ª ed.) São Paulo: Cortez, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. (6ª ed.). São Paulo: Atlas, 2010.
- _____. A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2008.
- LOPES, J. **Sociedade de Informação: origem e evolução do conceito**. Iniciativa, 4, 32-35, 2005.
- MIRANDA, R. **Informática na Educação: representações sociais do cotidiano**. (3ª ed.). São Paulo: Cortez, 2006.
- ROCHA, A. **Projecto educativo de escola – administração participada e inovadora**. Porto: Asa,

1998.

TEODORO, A. **Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação.** Porto: Afrontamento, 2003.

_____. A. **Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente.** Porto: Profedições, 2006.

VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** São Paulo: NIED, 1999.

NOVAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO POSSÍVEL PARA A PRÁTICA DOCENTE

Leandra da Silva Santos

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande - Paraíba

Edivânia Paula Gomes de Freitas

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande - Paraíba

Meiryllianne Suzy Cruz de Azevedo

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande - Paraíba

RESUMO: As tecnologias estão presentes no cotidiano do homem, desde os primórdios, e são desenvolvidas com a finalidade de ajudar e facilitar a vida dos indivíduos em suas diversas atividades. Atualmente, muito se fala das novas tecnologias e de como elas podem ajudar do trabalho docente. Pensando nisso, o presente trabalho tem como objetivo falar a cerca do que é tecnologia, sua evolução e o uso das novas tecnologias como recurso possível para a prática docente. Partindo da história do surgimento das tecnologias, os impactos que causou na vida humana, no espaço da sala de aula e, em especial, na prática docente. Para tanto, lançamos mão de uma pesquisa bibliográfica e com a contribuição dos autores Masetto (2000), Kenski (2007), Freire (1996) e Moran (2000, buscamos compreender os temas acima abordados e verificar como estes

interferem na prática docente. Concluímos que essa modernização invadiu as salas de aula, e que o professor precisa repensar sua prática para saber interagir com o seu alunado através dessas novas tecnologias. Embora encontre-se um pouco de resistência no início dessas transformações, o professor deve cada vez mais se atualizar, pois em meio a tantas informações e possibilidades de aprendizagem, o professor deve buscar meios de aprimorar sua capacidade de comunicação para interagir com os alunos utilizando as novas tecnologias como aliada no processo ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia, Novas tecnologias, Prática docente.

ABSTRACT: Technologies, in their most general sense, have been present in man's everyday life since his very beginning. They have been developed to assist and facilitate common, everyday tasks. Presently, much is said about new technologies and how they can be used to aid in education. It is with this in mind that this work will address the issues of defining what technology is, then its evolution, and, finally, how the newly formed technologies can be utilized as a resource and aid in the educational process. One starts with the early insurgence of technological endeavors, their impact on human existence, their impact on the classroom, and, finally, their impact on the educators. In order

to follow this path, the researchers have used a bibliography of writings by authors such as Masseto (2000), Kensington (2007), Freire (1996) and Moran (2000). The purpose was to understand more fully the themes mentioned above and how they impact education and educators. The conclusion of the research is that technological development and modernization have invaded the classroom; therefore, the teacher must rethink and retool his/her methodologies in order to interact with students using the new technologies that are available. Although there is some resistance in the beginning of this process, educators should seek to hone their skills to improve communication, effectively interacting with students as they use these new tools which can be allies in the learning process.

KEYWORDS: Technologies, New technologies, Educational Process.

1 | INTRODUÇÃO

Muito tem se falado em novas tecnologias inseridas na educação e no trabalho docente, mas será que de fato sabemos o que são? E o professor sabe de fato o que é? Será que esse docente está preparado para trabalhá-las? A inserção dessas tecnologias auxilia o trabalho docente? As novas tecnologias são úteis para o professor? Têm como o professor conciliar o processo de aprendizagem com essas novas tecnologias? Muitas são as indagações a respeito desse tema, porém neste trabalho acadêmico pretende-se apresentar uma singela linha do tempo acerca da tecnologia, esclarecer o que são novas tecnologias, falar sobre o docente e o seu papel em sala de aula e por último a contribuição que novas tecnologias o professor no seu trabalho cotidiano. O objetivo deste trabalho é totalmente bibliográfico, para embasamento teórico as fontes utilizadas de livros escritos pela autora Kenski (2007), e pelos autores Moran (2000), Masetto (2000) e Tajra (2008). Um dos objetivos deste artigo é trazer a reflexão do que vem a ser tecnologia, novas tecnologias e suas possibilidades de trabalho como auxílio para o trabalho docente. O que foi levado em consideração foi à percepção de falta de entendimento, muito das vezes equivocada, e a curiosidade em entender o significado de tecnologia não apenas pelo indivíduo, mas em especial pelo docente no que tange seu trabalho. Pois muito se ouve falar de tecnologias e pouco se sabe sobre elas, sua função, origem, finalidade.

No momento que o homem produziu o fogo, as ferramentas de pedra estavam sendo produzidas tecnologias. Essas tecnologias foram evoluindo cada vez mais de acordo com as necessidades do ser humano, tornando-as complexas. Tanta complexidade gerou tecnologias cada vez avançadas de ponta, surgindo às novas tecnologias, que veio mais uma vez facilitar a vida do indivíduo. Em conjunto com essas novas engenharias tecnológicas surge um novo tipo de comunicação que é dá através de um *click*. Essa interlocução envolve cada vez mais pessoas e em especial o estudante. Em meio a tanta evolução encontra-se a escola e por outro lado o docente.

Esse professor oriundo de um sistema antes tradicional encontra-se envolto a tantas transformações que requer desse profissional um novo posicionamento acerca dos seus métodos em sala aula e sua capacitação para utilização de tais recursos.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho tem como finalidade fazer uma pesquisa bibliográfica com teóricos renomados no que tange Tecnologia e as Novas Tecnologias, Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – o papel do professor em sala de aula, os recursos tecnológicos usados pelos docentes em suas exposições, e por fim as disponibilidades das TIC no trabalho docente. O artigo tem a intenção de fazer uma reflexão a cerca do que sejam Tecnologias, Novas Tecnologias e a possibilidade do seu uso em sala de aula por professores como mais uma ferramenta de trabalho.

3 | RESULTADO E DISCUSSÃO

Não se pode começar a escrita destas páginas, sem antes definir o que são tecnologias, novas tecnologias e suas utilidades. Para poder entender, antes de tudo, é preciso saber o que é tecnologia, como foi seu surgimento. A tecnologia não é só um computador, uma televisão, um celular, dentre outros. São descobertas que transformam, modificam, facilitam um todo. Tecnologia não só existe nesta época contemporânea – Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) –, como também existem as tecnologias primitivas, medievais, militares, industriais. De acordo com Kenski (2007, p.15) “as tecnologias são tão antigas quanto à espécie humana. Na verdade, foi à engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias”. Como é observado tecnologia não diz respeito apenas ao futuro, o hoje, como também ao passado, elas foram evoluindo de acordo com as necessidades do homem perante a sua sobrevivência. Tecnologia existiu desde a época das cavernas. Conforme Masetto (2000, p.144).

É importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificam por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretende que elas alcancem, que no caso serão de aprendizagem.

Tecnologia vem do grego “*techne*” que tem como significado técnica, arte, ofício e o sufixo logia, com significação de estudo. A tecnologia envolve o conhecimento técnico e científico. Tecnologia também é visto como poder.

Kenski (2007, p.15) esclarece que:

Tecnologia é poder. Na Idade da Pedra, os homens – que eram frágeis fisicamente

diante dos outros animais e das manifestações da natureza – conseguiram garantir a sobrevivência da espécie e sua supremacia, pela engenhosidade e astúcia com que dominavam o uso de elementos natureza. A água, o fogo, um pedaço de pau ou o osso de um animal eram utilizados para matar, dominar ou afugentar os animais e outros homens que não tinham os mesmos conhecimentos e habilidades.

Tecnologia vai muito além, ela é complexa, suas possibilidades são infinitas, o que é hoje uma novidade tecnológica, amanhã já estará ultrapassada, ela não apenas se renova, como auto se supera. Para Kenski (2007, p.22) “o conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”.

Essa engenharia tecnológica serve ao homem desde sempre, sem ela o ser humano não teria conquistado, avançado em seus conhecimentos, como também uma parte da humanidade não teria se tornado um opressor, um obcecado por conquistas, conquistas essas regada pela ganância, poder e sangue. Como assegura Kenski (2007, p.16)

Novas tecnologias foram sendo criadas, não mais para a defesa, mas para o ataque e a dominação. A posse de equipamentos mais potentes abriu espaço para a organização de exércitos que subjugaram outros povos por meio de guerras de conquista ou pelo domínio cultural. Um momento revolucionário deve ter ocorrido quando alguns grupos primitivos deixaram de lado os machados de madeira e pedra e passaram a utilizar lanças e setas de metal para guerrear.

É importante não confundir tecnologia com ferramentas de comunicação como *Facebook, Whatsapp, Instagram*. De acordo com Tajra (2008) o termo tecnologia vai além de meros equipamentos e permeia toda a nossa vida, incluindo as que não são tangíveis e classifica as tecnologias: em tecnologias físicas, organizadas e simbólicas. Esse tipo de inteligência é indissociável e vão além da fronteira virtual como também cultural. Segundo Tajra (2008, p.44) “essas tecnologias estão intimamente interligadas e são independentes”. Ao escolhermos uma tecnologia, estamos intrinsecamente optando por um tipo de cultura, a qual está relacionada com o momento social, político e econômico Essa ciência dar acesso ao homem a estar conectado com um mundo em um só *click*.

As novas tecnologias vieram também, para auxiliar o indivíduo na sua labuta diária, no conforto, na comunicação e até na acomodação, no ócio. Segundo Kenski (2007, p. 19), “as tecnologias invadem as nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano”. Elas conseguiram unir uma geração através da internet, levando-os a se comunicarem com mais precisão, a estarem interagidos com indivíduos do outro lado do mundo.

É em conjunto que a tecnologia e a internet interagem, avançam, crescem e se expandem. Ambas estão acopladas e juntamente com elas a maior parte da população mundial está sendo afetada diretamente. Essa cumplicidade tem transformado

comportamentos, antes o humano dependia das suas próprias capacitações, depois dessa engenharia tornou-se refém dessas novas inovações. A interação com os seus era extremamente pessoal, palpável, as conversas eram olho no olho, as pessoas se viam com mais frequência, a dependência por certos tipos de tecnologias não era tão grande. Kenski (2007, p.21), assevera que:

É diante de todas essas mudanças, oriundas das transformações sociais e do avanço das tecnologias, que percebemos as mudanças, oriundas das transformações sociais e do avanço das tecnologias, que percebemos as mudanças que estão ocorrendo com o comportamento dos homens e das mulheres, os quais são ingredientes dessas mudanças. [...] a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõe-se à cultura existente e transforma não apenas o comportamento individual, mas o de todo um grupo social.

Da mesma forma que é preciso saber o que é tecnologia e as suas utilidades é necessário também, ter entendimento acerca de novas tecnologias. No senso comum novas tecnologias estão subjetivadas como algo muito distante do indivíduo, nas indústrias, no exterior, em empresas de telecomunicação, na fabricação de caças, aviões, em laboratórios, nos satélites, em viagens espaciais da NASA entre outros, e não tão perto, acessível e palpável. Segundo Masetto (2000, p. 146), “são denominadas novas tecnologias aquelas que estão vinculadas ao uso do computador, à informação, à telemática e a educação à distância. Essa nova era de tecnologia vai além do tangível”. É o que vai salientar Kenski (2007, p. 2)

Ao se falar em novas tecnologias, na atualidade, estamos nos referindo, principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Essas tecnologias caracterizam-se por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação. Caracterizam-se também por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação.

Como se percebe, novas tecnologias nasce com o mesmo intuito das tecnologias “primitivas”, com a função de ajudar, facilitar a vida do homem no seu cotidiano, na sua sobrevivência. Partindo desse contexto globalizado no qual o sujeito está inserido hoje, foi preciso ir além do concreto com as tecnologias.

O professor envolto a esse novo tempo tecnológico deve estar conectado com esse mundo atual de informações, sabedor de como se dar sua funcionalidade, suas ferramentas, dentre outros, uma vez que os alunos contemporâneos são mais exigentes e interativos, porém dispersos. Precisamente no ensino tradicional o papel do professor era de transmitir o conhecimento, pois o docente era o “detentor” de todo esse conhecimento. Os alunos apenas reproduziam o que era passado para eles, sem ter muito opção de diálogo. Freire (2005) tinha muitos adjetivos para esse tipo de educador, um profissional que só faz encher, narrar, comunicar e depositar. Os tempos

foram mudando – evoluindo - e com isso foi exigido do docente mudanças em relação à transmissão de conhecimento. Apesar de que, alguns profissionais ainda procedem assim em sala de aula. Por mais que esses docentes apenas tenham a pretensão de comunicar, transmitir, eles sempre estão recorrendo às tecnologias em sua sala de aula.

Hoje o docente tem que está conectado com tudo o que está a sua volta, principalmente no que tange seu alunado, pois eles estão à frente do seu tempo. Os tempos são outros, as tecnologias evoluíram e o acesso à internet está acessível em qualquer lugar e a qualquer hora, tornando os estudantes cada vez mais dependentes dos recursos tecnológicos e ao mesmo tempo conectados com todo tipo de informação. Por isso a importância de que o educador fale a mesma linguagem desse alunado.

Se de fato o docente tem a preocupação de que seu aluno aprenda, se desenvolva em sala de aula, esteja conectado, estimulado, interaja nas aulas é necessário que esteja em processo contínuo de buscas, aperfeiçoamento, estudo, pesquisa para poder estar à frente de tantas informações e estímulos tecnológicos. Como destaca Freire (1996, p.16)

Não ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, indaguei, e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

É de extrema importância que esse docente esteja atento, interado com tudo o que está a sua volta, principalmente no que interessa seu alunado, já que estes estão bem informados e “conectados”, é fundamental que o educador fale a mesma linguagem desse aluno.

Moran (2000, p.21) enfatiza que:

As crianças e jovens estão totalmente sintonizados com a multimídia e quando lidam com texto fazem-no mais facilmente com o texto conectado através de *links*, de palavras-chave, o hipertexto. Por isso o livro se torna uma opção inicial menos atraente; está competindo com outras mais próximas da sensibilidade deles, das duas formas mais imediatas de compreensão. Não podemos permanecer em uma ou em outra forma de lidar com a informação; podemos utilizar todas em diversos momentos, mas provavelmente teremos maior repercussão se começarmos pela multimídica, passarmos para a hipertextualidade e, em estágios mais avançados, concentrar-nos na lógico-sequencial.

Em meio de tantos dados, informações se faz necessário que esse docente se prepare para a era das novas tecnologias, caso contrário suas aulas não surtirão muito efeito. Não é que o professor ficará refém das Tecnologias de informação e Comunicação – TIC, mas ele precisa encontrar uma ponte que facilite a sua comunicação em sala de aula.

É o que afirma Moran (2000, p.25)

Interagiremos melhor se soubermos também interiorizar, se encontrarmos formas mais ricas de compreensão, que proporcionarão novos momentos de interação. Se equilibrarmos o interagir e o interiorizar conseguiremos avançar mais, compreender melhor o que nos rodeia, o que somos; conseguiremos levar ao outro novas sínteses e não seremos só papagaios, repetidores do que ouvimos.

Outrora os professores se valiam do autoritarismo em sala de aula para manter seus alunos “conectados”, “atentos”. Embora que aparentemente conseguissem deixar aqueles estudantes imóveis escutando, não significava que os alunos estivessem aprendendo e conseqüentemente os saberes “adquiridos” tinham significação para as suas vidas. Conforme Moran (2000, p.27) “não vale a pena ensinar dentro de estruturas autoritárias e ensinar de forma autoritária. Pode até ser mais eficiente a curto prazo – os alunos aprendem rapidamente determinados conteúdos programáticos, mas não aprendem a ser pessoas, a ser cidadãos.”

Hoje o docente tem que está em sala de aula provido de recursos didáticos tradicionais como também de novos recursos tecnológicos, visto que os alunos precisam ser estimulados para participar das aulas, estarem atentos e desejos pelos conteúdos trabalhados em sala de aula . Não tem como fugir dessa nova realidade. É preciso unir o que chama a atenção do aluno com a didática que o professor utiliza, para então se ter êxito no processo de ensino aprendizagem. É nesse contexto que as TIC entram em ação. É o momento de utilizar as novas tecnologias como recurso.

O professor em sala de aula mesmo sem perceber sempre recorre à tecnologia para dar sua aula através da leitura, na codificação das letras, pois a escrita é uma tecnologia. Também no momento em que utiliza jornais para trabalhar com colagem, ao giz, a lousa, a caneta o próprio lápis grafite, a folha, o caderno, dentre outros, ele está recorrendo a uma tecnologia.

Moran (2000, p.25) compreende que:

Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento – uma caneta esferográfica ou um computador –, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologia.

No tempo não muito distante recorria-se a uma tecnologia mais avançada como uma máquina de datilografia para redigir as provas, o mimeógrafo para fazer cópias das avaliações e dos exercícios, o retroprojetor, entre tantos recursos tecnológicos que sempre socorreu o docente de épocas passadas e ainda hoje através de tecnologias mais avançadas, que apenas vem para facilitar a vida desse profissional. Sem que o docente perceba tudo que é usado em sala de aula é recorrente de tecnologias, que sejam rudimentares ou avançadas.

Com a evolução tecnológica educacional, esses docentes em sua maioria não recorrem mais ao giz e sim ao pincel anatômico apropriado aos quadros brancos. Antes

a lousa era feito de alvenaria, hoje foi substituído por um material que não utiliza o giz, e ao apagar esse novo instrumento não solta mais pó de giz, não trazendo danos ao professor. Essa inovação contribui para a saúde do profissional. Como pode ser visto o docente sempre recorreu às tecnologias e se adaptou a elas. Talvez por não terem o entendimento do que seja de fato tecnologias tenham resistido ou ainda resistam as novas tecnologias. As TIC vieram para ficar e não tem como fingir que não existem, e sim tentar ao máximo adaptar-se a esses novos recursos. Segundo Kenski (2007, p.46), “uma vez assimilada a informação sobre a inovação, nem a consideramos mais como tecnologia. Ela se incorpora ao nosso universo de conhecimentos e habilidades e fazemos uso dela na medida de nossas possibilidades e necessidades”.

As novas tecnologias estão disponíveis para o professor. O que precisa é ser enxergado e utilizado da melhor forma possível tirando total proveito e usando a seu favor em suas aulas. Muitos são os recursos encontrados na escola, de uma simples televisão até a própria Internet. Masetto (2000, p. 152) exemplifica

Por novas tecnologias em educação, estamos entendendo o uso da informática, do computador, da Internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância – como *chats*, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico etc.) – e de outros recursos e linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz.

Tem-se muitos recursos, a questão é saber usá-los de forma adequado para o desenvolvimento da aula e do aprendizado do aluno. O profissional precisa está preparado para a exposição da sua aula.

Kenski (2007, p.45) destaca:

Imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado.

É possível sim trabalhar com tais recursos em sala de aula ou não. É preciso apenas saber utilizá-las. Masetto (2000, p. 144) enfoca que:

É importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem, que no caso serão de aprendizagem.

No mundo das tecnologias existem lados positivos e negativos, o papel do professor é fazer com que esses lados sejam trabalhados em sala de aula, para que o aluno perceba e deseje trabalhar acertadamente. Todavia para que essa tarefa tenha êxito o docente precisa estar aberto para esse novo tempo, desejoso por mudanças e principalmente queira transformar não apenas suas aulas como também seu alunado, extraindo o máximo do que as novas tecnologias disponibilizam para o sucesso das

partes docente/discente.

4 | CONCLUSÃO

Como foi visto no decorrer desse capítulo, as tecnologias, por mais que fossem rudimentares eram utilizadas pelos homens das cavernas. Elas evoluíram e o homem também. Seu surgimento se deu através das necessidades do indivíduo – de suprir, ajudar, auxiliar. Ficou tão presente nas vidas do sujeito que tornou-se inerente, não a percebemos no sentido subjetivo, estão acessíveis e contribuindo na transmissão do saber.

É necessário que o docente esteja desejoso para tais mudanças, com disponibilidade para trabalhar em conjunto com o seu aluno. O empenho do docente é a ferramenta principal para por em prática o uso dessas novas tecnologias, que estão não só na sala de aula como externamente. Percebe-se que é possível sim a utilização de tais recursos no auxílio do trabalho docente, é uma questão de querer, apropriar-se e está disponível às mudanças.

Este trabalho foi um momento de reflexão, pois é preciso que saibamos das origens dos eventos, para poder ter uma real compreensão dos fatos. Ouvimos e continuamos a ouvir e muitas das vezes negligenciamos sua significação, ao pensar que “sabemos”, quando na realidade somos levados pelo senso comum. É também necessário de que como professores estejamos nos reciclando, estudando, pesquisando buscando além do que conhecemos e sair das margens e ir mais além do que se pede. O fato de como o novo aparece, não quer dizer que já veio acabado.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: O novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2007.

Moran, José Manuel; Masetto, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógicas**. São Paulo: Papirus, 2000.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. 8.ed. São Paulo: Érica, 2008.

LER, JOGAR E ESCREVER: SINALIZANDO ESTRATÉGIAS PARA ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro

Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação da (PPGE).
Rio de Janeiro – RJ

Celeste Azulay Kelman

Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/
UFRJ), Professora do Programa de Pós-
Graduação em Educação . Coordenadora do
GEPeSS – Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre
Surdez-Rio de Janeiro-RJ

Maria Vitória Campos Mamede Maia

Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/
UFRJ), Professora do Programa
de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro-
RJ

RESUMO: Este artigo procura discutir algumas estratégias que possibilitam o aprendizado da Língua Portuguesa para surdos como segunda língua (L2) em uma perspectiva bilíngue, considerando a Libras como sendo a primeira língua (L1) da pessoa surda. Apontamos o jogo como um recurso eficiente para ensinar a Língua portuguesa a partir de estratégias visuais e propondo traçar saberes entre os alunos e o professor regente que se apresenta como mediador deste processo. Através do jogo, os estudantes surdos desenvolvem a linguagem e a criatividade possibilitando o

encontro e a troca com o grupo social com o qual convivem. A aprendizagem consiste no processo do jogo e não no produto final da atividade. Citamos Vygotsky (2014) para abordar a aprendizagem e a mediação semiótica como elemento necessário no jogo e no processo de leitura e escrita do sujeito surdo. Nos apoiamos em Lacerda (2014) para compreender os processos da educação com bilinguismo para surdos, utilizaremos Vygotsky (1988) para discutir o processo da linguagem a partir do ato de brincar e como essa temática é abordada sob a perspectiva de outros autores. Por fim, relatamos alguns jogos utilizados por uma das autoras deste artigo ao aplicar jogos em uma escola da prefeitura de Niterói. Como resultado, os alunos surdos, inicialmente, sem a proficiência em Libras, conseguiram adquirir e/ou aprender a Libras mesmo com idade considerada avançada segundo a teoria de aquisição de linguagem, aumentaram o desejo pela a leitura e conseguiram produzir textos próximos a sintaxe da Língua de Sinais.

PALAVRAS-CHAVE: Libras, Língua Portuguesa como L2, Jogos, Surdez

ABSTRACT: This article seeks to discuss some strategies that make learning the Portuguese Language to the deaf as a second language (L2) in a bilingual perspective, considering the Pounds as the first language (L1) of the deaf

person. Point the game as an efficient resource to teach the Portuguese language from Visual strategies and proposing draw knowledge between the students and the Regent's professor who introduces himself as a mediator of this process. Through the game, the deaf students develop language and creativity allowing the encounter and exchange with the social group with which to live. The learning is in the process of the game and not the final product of the activity. Quote Vygotsky (2014) to address the learning and the semiotic mediation as a necessary element in the game and in the process of reading and writing of the deaf guy. We lean in Lacerda (2014) to understand the processes of education with bilingualism for the deaf use Vygotsky (1988) to discuss the process of language from the Act of play and how this subject is discussed from the perspective of other authors. Finally, we report some games used by one of the authors of this article to apply games in a school in the city of Niterói. As a result, deaf students, initially without proficiency in Pounds, managed to purchase and/or learn the Pounds even with age considered advanced theory of language acquisition, increased desire for reading and managed to produce texts next sign language syntax.

KEYWORDS: Pounds, Portuguese Language as L2, games, Deafness.

1 | INTRODUÇÃO

Com o advento da lei 10436/2002 que dispõem sobre a libras, denominada Língua Brasileira de Sinais, como o principal meio de comunicação e expressão da comunidade surda e referenda a libras como uma língua completa com os mesmos status linguísticos da Língua Portuguesa, e do decreto 5626/2005 que dentre outras disposições, recomenda a educação bilíngue como a mais indicada para a pessoa surda, as propostas educacionais segundo o viés da educação bilíngue começam a estruturar-se no Brasil. Este decreto afirma em seu artigo VI a necessidade das escolas adotarem mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua e no artigo VII afirma que as escolas devem adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em libras. Diante das legislações vigentes, o processo da educação bilíngue para surdos, com o ensino da Língua Portuguesa para surdos como segunda língua, vem sendo objeto de estudos de muitas pesquisas da área.

De acordo com Lodi (2014), estudos sobre educação bilíngue para surdos afirmam que a pessoa surda deve ter a proficiência em Libras como sua primeira língua (L1) e a Língua portuguesa sua segunda língua (L2), devendo ser essa língua oral auditiva ensinada na modalidade recente à leitura e à escrita. Devendo, portanto, o conhecimento/aprendizado da Língua Portuguesa oral ficar a critério da decisão da pessoa surda e/ou da sua família. Nas práticas bilíngues para surdos, é necessário considerar as peculiaridades da Língua de Sinais e seus aspectos culturais inalienáveis, fato que demanda práticas e metodologias de ensino pensadas para o

estudante surdos, a partir da Libras.

Pelo exposto, consideramos a “Pedagogia Visual” ser a estratégia de ensino mais adequada para um trabalho de educação bilíngue para surdos. Lacerda, Santos e Caetano (2014) afirmam: “A Pedagogia é uma área do conhecimento que procura acompanhar os avanços tecnológicos e sociais, e entre eles está atenta às tendências da chamada Sociedade da visualidade.” Considerando a afirmativa, ao preparar aula para surdos devemos partir do pressuposto de que é através da visão que as pessoas surdas adquirem a linguagem, assimilam conceitos e apreendem o conhecimento de mundo. São seres imersos na cultura visual. Partindo deste princípio, nas aulas para surdos, “não bastam apenas apresentar o conteúdo em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a potencialidade visual que essa língua tem.” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014: 186). Desta forma, consideramos que a pedagogia visual a ser usada na educação de surdos consiste na

“exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos ‘olhares’ aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o ‘saber’ e a ‘abstração’ do pensamento imagético dos surdos.” (CAMPELLO, 2007: 130)

Dentre os artefatos da pedagogia visual, optamos pelo jogo como uma das estratégias exequíveis e eficazes para o ensino da Língua portuguesa para surdo sob uma perspectiva bilíngue e sócio interacionista. Escolhemos o jogo como estratégia de ensino, porque, com essa prática podemos trabalhar a linguagem, a cultura, a imaginação, dentre outros aspectos para o ensino da permitindo a abstração do pensamento. Segundo Huizinga (2007: 7) acrescenta

“Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras”

Sob a ótica interacionista, partimos do princípio que a aprendizagem e o ato de ensinar acontecem em diversas situações, locais e tempos. A criança surda, na maioria das vezes, por possuir pouco, ou nenhuma, vida social que a ponha em contato com a libras, acaba encontrando na escola um ambiente favorável que ocupa este lugar. Um lugar de encontro, de práticas e de trocas sociais, culturais e, porque não dizer, linguísticas. Em geral, as crianças surdas filhas de pais ouvintes, só têm a escola para comunicar-se em libras. Muitos vivem o isolamento social dentro de suas casas. Devido a isso, o professor de surdos deve promover em sala de aula espaços de trocas culturais, de saberes, de linguagem, de conhecimento. É nesse ato de ir e vir que acontece a aprendizagem. O jogo é o meio pelo qual é permitida esta interação. Este artigo procura deixar um legado para futuras pesquisas da área

para que processos educacionais respeitem o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos e que as práticas de ensino sejam pensadas a partir das particularidades linguísticas da comunidade surda.

2 | O JOGO, A LINGUAGEM E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

De acordo com Winnicott (1975), quando a criança brinca, ela é capaz de externar na brincadeira objetos ou fenômenos da realidade externa em que ela vive. É uma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. No ato de brincar a criança manipula fenômenos externos em manifestações de sonhos, desejos dando significado e sentimentos no ato da brincadeira. As brincadeiras são simbolizações e, através delas, a linguagem é internalizada.

Para a criança surda em fase de aquisição de linguagem, o ato de brincar é fundamental para que a mesma possa adquirir a libras. Sem linguagem não há pensamento, o que torna inviável a criatividade, a fantasia, o sonho e o externar sentimentos e desejos. Brincar em e com a Libras ajuda a criança a abstrair o pensamento e a “organizar” seus sentimentos (Moura, 2014). De acordo com Winnicott (1975) as brincadeiras infantis são influenciadas pelo meio exterior e, por conseguinte, a linguagem se transforma e acompanha o desenvolvimento da criança saudável. Vygotsky (1988) ao pesquisar e dissertar sobre diversas deficiências, inclusive a surdez, concluiu que a linguagem diferencia o homem dos animais, dando a esse ser pensante a capacidade de manter e compartilhar, socialmente, um código de comunicação, a língua. No caso das crianças surdas congênicas, elas não irão adquirir a linguagem oral da mesma forma que as crianças ouvintes. Luria, afirma que nos primórdios da espécie humana a comunicação se dava através de gestos. Atualmente, entre as crianças brasileiras, a Libras, desempenha o mesmo papel e a função da linguagem oral. Podemos afirmar que o problema do surdo não é orgânico e sim social e cultural. A escola como mais um espaço cultural pode e deve promover momentos em que a criança surda adquira a Libras de forma natural em contato com outros surdos, intérpretes, professores e demais integrantes das equipes da unidade escolar, usuários da libras.

Godfeld (1997) nos contempla com um panorama significativo da real situação dos estudantes surdos ao destacar que:

“A nossa realidade (do Brasil e da maioria dos países), [...] é que as crianças surdas não têm contato com a língua de sinais desde pequenas, e como não podem adquirir a língua de sinais num ritmo semelhante ao das crianças ouvintes, elas, na esmagadora maioria das vezes (se é que não podemos afirmar, sempre), sofrem atraso de linguagem.” (p.78)

Durante a primeira infância a brincadeira antecede a fala e nas outras fases

do desenvolvimento, a fala passa a organizar e planejar as brincadeiras. Goldefeld (1997), diz, ainda, que na idade escolar, por volta dos seis ou sete anos de idade, a brincadeira torna-se independente dos objetos e transforma-se em devaneio. Porém isto só acontecerá se a criança adquirir linguagem. Todo o processo do desenvolvimento é organizado pela linguagem. No caso da criança surda, se ela não for exposta a língua de sinais desde a mais tenra idade, da mesma forma que a criança ouvinte, podemos dizer que possivelmente ela não atinja a idade escolar com brincadeiras independente de objetos. Enquanto bebê o processo do ato de brincar é manipular objetos. Nesta fase, a criança surda não se diferencia da criança ouvinte. Pois, o objetivo da brincadeira desta faixa etária é o próprio processo de brincar. Porém, na fase escolar, mesmo que a criança crie uma “linguagem caseira”, que somente a família compreenda, esta comunicação será insuficiente para que o pensamento desta criança seja abstrato. Moura, afirma:

“É muito importante que a libras esteja presente em seu universo da mesma forma que a língua oral está no universo das crianças ouvintes para que ela possa ser adquirida de forma completa, para que a criança surda possa dominá-la e se constituir como ser da linguagem. Dessa forma, a libras, como uma primeira língua completamente adquirida, lhe forneceria a base para poder aprender a sua segunda língua: a Língua portuguesa, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita. Esse é o princípio que rege uma aquisição bilíngue para surdos que possa ser realizada com êxito.”(2014: 17)

De acordo com Alencar (2003), atualmente, na maioria das vezes, as escolas adotam posturas rígidas de ensino e desconsideram a imaginação e a fantasia como dimensões importantes de desenvolvimento dos processos cognitivos. Cada vez mais cedo as crianças são obrigadas a permanecer sentadas por 5 horas diárias, levando para casa lista de exercícios e tendo cada vez menos tempo de brincar. Professores que propõem atividades em que os alunos se movimentem, gritem, conversem, são considerados ineficazes no ato de controlar a disciplina da turma. Ao contrário desta ideia, nos apoiamos na proposta sócio interacionista e acreditamos que a aprendizagem perpassa pela afetividade e pela criatividade, e tudo isso só acontece quando professores e alunos falam a mesma língua: a Libras. Pensando nas questões expostas acima, apresentamos, a seguir, uma experiência de ensino de Língua Portuguesa através de jogos: um relato de experiência.

3 | O JOGO COMO RECURSO DE ESTRATÉGIA VISUAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Elencamos, a seguir, uma amostra de jogos realizados por uma das autoras deste artigo, em época, professora regente, em uma escola do município de Niterói em turmas de surdos, denominadas classes bilíngues, do primeiro segmento do ensino

fundamental compreendendo do 1º ano até o 5º ano de escolaridade. A escola é regular e possui turmas somente com alunos surdos no primeiro segmento do ensino fundamental. No segundo segmento, que compreende do 6º ano ao 9º ano, os alunos são inseridos em turmas regulares tendo a presença do intérprete de Libras. Os alunos são organizados desta forma somente para as aulas do núcleo comum. Para as atividades de educação física, artes, recreio, excursões e festividades da escola, os alunos surdos e ouvintes realizam as atividades coletivas em conjunto, com a presença do intérprete de Libras. Os jogos relatados a seguir foram aplicados em 2009 em uma turma de 1º ano do primeiro segmento do ensino fundamental, com alunos surdos, com faixa etária variando de 10 anos a 18 anos de idade. A turma possuía 10 alunos. Esta turma estudou com a mesma professora durante três anos para concluir o primeiro ciclo escolar.

Como resultado deste trabalho, podemos considerar a aquisição e a aprendizagem de Libras pelos alunos que no primeiro ano do ciclo vieram de casa com uma “linguagem caseira” estabelecida entre eles e seus familiares. No decorrer dos anos, ao final do ciclo, todos os alunos já conheciam a Libras conseguindo participar e executar jogos como estes que veremos a seguir. A maioria ampliou o desejo pela leitura e ao final do ciclo conseguiram elaborar textos com sintaxe próxima da Língua de sinais. O jogo foi utilizado como uma das estratégias visuais empregadas em todo o processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de estratégias visuais favoreceram o desenvolvimento linguístico e cognitivos desses alunos, pois, segundo Vygotsky (2014), a criança, ao realizar uma tarefa, é capaz de aprender durante o processo da interação com a orientação de um adulto ou quando realiza em colaboração de um “par mais competente” o que denominamos de zona proximal de desenvolvimento. Vygotsky (2014: 11) afirma

“Qualquer imagem mental, por mais fantástica que seja, encerra sinais da realidade externa. Os traços da imaginação fundam-se nas experiências precoces do homem: a primeira forma de ligação entre a imaginação e a realidade faz-se a partir das primeiras experiências do sujeito com o outro.”

É necessário que o professor regente seja o mediador entre o estudante surdo e o texto ou o conceito. Para que o aluno surdo possa compreender o texto lido, é necessário traduzir, recontar, exemplificar, desenhar, dramatizar o texto em Libras para depois o surdo poder escrever sobre o assunto em pauta. Para escrever bem é necessário ler muito. Este processo de aprendizagem se dá com todos: surdos ou ouvintes. Porém, para a pessoa surda, é fundamental que haja a mediação semiótica considerando os elementos que correspondam às possibilidades e suas necessidades de significação que, objetivamente, estão comprometidas com signos visuais e com a Libras. A comunicação multimodal também pode ser entendida como pedagogia visual, complementar à mediação semiótica. Lacerda e Santos (2014) concordam com Kelman (2011) quando afirmam que as pessoas surdas necessitam de aulas

com recursos visuais: vídeos, mapas conceituais, organogramas, quadros sinóticos, mapas, dentre outros que podem corroborar na aprendizagem efetiva. As reflexões propostas por Kelman (2011) nos apontam que os conhecimentos prévios dos alunos surdos são construídos a partir de experiências visuais demonstrando que a criança surda recorre a uma lógica visual para conceber a escrita da Língua Portuguesa. Nesse sentido, é possível dizer que a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa sofre a interferência do processo de interlíngua como efeito da relação/comparação natural entre a gramática da Libras e da Língua Portuguesa. A seguir apresentaremos os jogos mencionados.

2.1 Visualizando a separação de sílabas

O objetivo geral deste jogo é compreender a função social do ato de separar sílabas. Como objetivo específico deste jogo podemos citar os seguintes: estimular a percepção visual, demonstrar o mecanismo linear da leitura em Língua Portuguesa e estimular a atenção e a concentração no ato da escrita. Este jogo apresenta o conteúdo de separação de sílabas. Para construirmos este jogo serão necessários os seguintes recursos: folha de papel tamanho ofício, lápis e borracha para cada aluno, texto a ser copiado, pilot. O jogo funciona da seguinte forma: o professor escreve no quadro branco um texto já conhecido pela a turma. Depois o professor solicita aos alunos que copiem o texto em uma folha de papel tamanho ofício. Logo após, o professor solicita que os alunos dobrem outra folha de tamanho ofício ao meio e que copiem o mesmo texto. Depois, os alunos copiarão pela terceira vez o mesmo texto em um quarto de outra folha de tamanho ofício. No ato das cópias, os alunos irão perceber que quanto menor for o espaço da folha de papel, as frases terminam a linha mais vezes e por isso devem passar para a linha seguinte separando as sílabas das palavras. Ganha quem conseguir separar as sílabas corretamente e perde ponto para cada erro de separação de sílabas. É necessário que o texto seja conhecido e significativo para a turma. Desta forma a cópia não será apenas um ato mecânico. O ato da cópia contribuirá para a compreensão da linearidade da leitura e a observação da sintaxe da Língua Portuguesa. Faz-se necessário optar por um texto com palavras que contenham encontros consonantais e dígrafos para que os alunos possam aprender a separar sílabas em todas as variações possíveis. Nota-se também a necessidade de o texto não ser muito extenso para não tornar o jogo enfadonho e cansativo. O critério da escolha do texto deve ser de acordo com a idade, o ano de escolaridade e o desenvolvimento dos alunos. Apesar de o jogo ser individual, o professor pode indagar a turma de como resolver o problema do término da linha do papel e propor uma troca de saberes através de um debate assumindo a postura de mediador.

2.2 Descobrimo o significado das palavras através do sufixo e o prefixo

O objetivo geral deste jogo é adquirir conhecimento do significado de palavras

utilizando afixos e os objetivos específicos são os seguintes: utilizar o dicionário, utilizar o conhecimento de sufixo e prefixo para deduzir o significado de uma palavra. O principal conteúdo deste jogo é trabalhar a morfologia da palavra: sufixo e prefixo. Serão necessários os seguintes recursos: Palavras formadas por sufixo e prefixo retiradas de texto(s) conhecido(s) da turma escrito em fichas retangulares de cartolina do mesmo tamanho. Como exemplo podemos citar: infeliz, antibiótico, recomeçar, penúltimo, interescolar, antipático, semicírculo, dentre outras e um dicionário escolar convencional para cada aluno. O jogo será articulado da seguinte forma: A turma será dividida em dois ou mais grupos. Cada grupo irá receber cinco (ou mais) cartões com palavras compostas por sufixos e prefixos. Cada grupo terá que procurar cada palavra no dicionário, ler o significado da palavra, marcar o sufixo e/ou o prefixo e explicar em libras para o outro grupo o significado das mesmas. O grupo que conseguir compreender o significado de maior número de palavras ganha o jogo. Ao final do jogo, o professor pode organizar um quadro sinótico com as palavras do jogo, seus significados e os sufixos e prefixos marcados nas mesmas. É importante que as palavras sejam retiradas de textos conhecidos da turma trabalhados ao longo do ano ou em anos anteriores, pois, o contexto em que as palavras foram inseridas irá contribuir para a dedução do significado das mesmas. O número de cartões com as palavras distribuídos por grupo dependerá do ano de escolaridade e do desenvolvimento e da idade dos alunos e o número de grupos dependerá do tamanho da turma. Os cartões das palavras devem ser do mesmo tamanho para que a criança não utilize o tamanho do cartão para memorizar a palavra escrita. É necessário que o dicionário utilizado pelos alunos seja escolar e simples para que a explicação do significado da palavra seja de fácil compreensão e tradução em libras. Dependendo do nível de desenvolvimento da turma, o professor pode assumir o papel de tradutor de alguns vocábulos e metáforas apresentadas na definição do dicionário das palavras para o grupo. Os alunos devem ser agrupados de forma heterogênea em nível de desenvolvimento para que possa ser promovida a troca de saberes entre eles.

2.3 Imagem e ação de verbos

O objetivo geral deste jogo é conhecer verbos da Língua Portuguesa e o objetivo específico é ler e interpretar verbos. O principal conteúdo a ser explorado no jogo é o conceito de verbos. Serão necessários os seguintes recursos: Fichas retangulares de verbos no infinitivo retirados de textos conhecidos pela turma, quadro branco e pilot. A turma será dividida em dois ou mais grupos. Cada grupo irá sortear uma ficha com um verbo escrito no infinitivo. Como exemplo podemos citar: varrer, amar, pular, dentre outros. Um representante do grupo A irá representar o verbo sorteado desenhando no quadro branco para o grupo B descobrir o verbo desenhado e vice-versa. O aluno que adivinhar o verbo desenhado, deverá soletrar a palavra em alfabeto manual e mostrar o sinal do verbo em Libras. O grupo que fizer mais pontos ganhará o jogo. É importante que os verbos sejam contextualizados em textos trabalhados

pelo professor anteriormente. Este jogo pode ser feito com outras classes gramáticas: substantivos, adjetivos, dentre outras modulações. Os alunos devem ser agrupados de forma heterogênea em nível de desenvolvimento para que possa ser promovida a troca de saberes entre eles. O número de grupos dependerá do tamanho da turma. O aluno que adivinhar deve soletrar o verbo em alfabeto manual para que a turma aprenda a forma escrita da palavra e deve dizer o sinal em libras para que signifiquem o que representaram.

2.4 Construção coletiva de texto imagético

O Objetivo geral deste jogo é compreender a narrativa de um texto e os objetivos específicos são os seguintes: sequenciar uma narrativa e organizar um enredo em começo, meio e fim. O conteúdo a ser trabalhado neste jogo é a produção textual imagética. Serão necessários os seguintes recursos: texto narrativo a ser trabalhado na turma, cartaz, revistas, lápis de cor, giz de cera, pilot grosso, hidrocor, jornais, cola e tesoura. Após o professor contar, recontar e dramatizar um texto narrativo, a turma poderá ser dividida em dois ou mais grupos. Cada grupo ficará com uma parte do texto: um grupo com o começo da história, outro grupo com o meio e o outro com o fim. A história também pode ser subdividida em mais de três partes ficando a critério do professor e do desenvolvimento da turma. Os alunos devem ser agrupados de forma heterogênea em nível de desenvolvimento para que possa ser promovida a troca de saberes entre eles. A divisão da história em começo, meio e fim deverá ser negociada com a turma. Cada grupo deverá representar a parte da história que lhe cabe de forma imagética utilizando os recursos citados acima. Após a finalização dos trabalhos, cada grupo irá apresentar a turma o que fez e explicar o cartaz que produziu. O professor pode promover uma exposição dos trabalhos em um varal de forma que os cartazes fiquem horizontalmente pareados um ao outro dando continuidade a narrativa das cenas. Ganhará o jogo quem conseguir representar com mais fidelidade a cena do livro e conseguir explicar em libras o que realizou. Perderá o jogo quem não conseguir representar a cena de forma fiel e este terá que refazer o trabalho antes de colocá-lo em exposição. Dependendo do desenvolvimento da turma, sugiro disponibilizar as figuras já recortadas e menos recursos de forma que os alunos possam se organizar e se concentrar melhor. É importante que os personagens principais sejam representados da mesma forma para que sejam identificados em todas as cenas de forma semelhante. A forma de representação dos mesmos deve ser negociada e combinada coletivamente. Os personagens principais devem ter um sinal pessoal (O sinal pessoal é atribuído pela comunidade surda a partir da observação de três aspectos principais: Característica física; Comportamento marcante, manias; dentre outros. O sinal pessoal não deve ser pejorativo e substitui o conceito do nome da pessoa em Libras.) e a representação gráfica dos personagens deve acompanhar a representação em libras. Por exemplo: se o sinal do personagem é cabelo cacheado, o mesmo deve ser representado graficamente em todas as cenas de cabelo cacheado.

2.5 Interpretação de texto intergrupos

O objetivo geral do jogo é compreender a narrativa de um texto e os objetivo responder questionamentos sobre um texto elaborar perguntar sobre um texto. O conteúdo a ser ensinado neste jogo é Interpretação de texto. Os recursos necessários são: texto conhecido da turma impressos para cada aluno de preferência que o texto tenha imagens relativas a história escrita para que sirva de pistas de referência para o aluno que ainda se encontra em estágio inicial da apropriação da Língua Portuguesa. Após o professor ter contado e explicado em libras um texto escrito em Língua Portuguesa, a turma será dividida em dois ou mais grupos se for necessário. Cada aluno receberá o texto impresso em mãos. Um grupo terá que elaborar perguntas em libras sobre o texto entregue ao outro grupo. A criança que fizer a pergunta precisa dizer se a resposta do colega está correta ou não. O grupo que obtiver mais acertos ganha o jogo. O aluno que disser que o outro está errado deverá mostrar no texto o porquê do erro e o aluno que confirmar o acerto terá que mostrar no texto a resposta certa. Isso motivará a turma a ler e a procurar pistas visuais de referência de leitura. As perguntas devem ser somente sobre o texto que todos possuem em mãos. Os alunos devem ser agrupados de forma heterogênea em nível de desenvolvimento para que possa ser promovida a troca de saberes entre eles. Ao final do jogo, as perguntas que foram feitas em libras, podem ser traduzidas e os alunos deverão responder o mesmo em Língua portuguesa. Sugerimos que esta segunda etapa seja realizada em outro momento de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo refletir a relação entre o jogo e as práticas de leitura e escrita, como um recurso eficiente para o ensino da Língua Portuguesa para surdos, mas, infelizmente, nos deparamos com o desafio de aulas dinâmicas e em libras não ser uma realidade brasileira. A dificuldade em lecionar Língua Portuguesa para surdos com o uso de jogos ainda é grande devido a inúmeros fatores. Podemos destacar: a inclusão escolar precária, professores sem o conhecimento de Libras, ausência ou ineficiência de intérpretes em salas de aulas, turmas superlotadas de alunos, dificuldade de tempo viável para o professor planejar as aulas, falta de flexibilidade no cumprimento da grade curricular e do planejamento das aulas, obrigatoriedade do uso exclusivo dos livros didáticos, dentre outros desafios.

Considerando o exposto acima, mesmo com todas as dificuldades, pode-se dizer que é possível aprender de forma prazerosa através dos jogos. O ato de jogar, além de trazer o prazer, a diversão, estimula e propicia a aquisição e /ou a aprendizagem da libras. A defesa da educação bilíngue para surdos é confirmada pelas legislações vigentes. Porém, metodologias e estratégias de ensino de língua Portuguesa para

surdos através desta perspectiva ainda são pouco divulgadas. Confirmamos que é possível criarmos aulas interessantes e prazerosas com a utilização de jogos que auxiliem o desenvolvimento cognitivo e a criatividade do aluno. Alencar (2003), defende a ideia de que os jogos levam ao aluno a produzir ideias, desenvolvem análise crítica de um determinado objeto de estudo, estimula o aluno a questionar e a ter pensamento crítico, levam o aluno a gerar hipóteses (de conceitos e/ou de escrita da língua Portuguesa) e desenvolvem o aluno a habilidade de explorar consequências para acontecimentos que podem ocorrer futuramente. Ensinar e aprender jogando transforma o ato de aprender e a todos os atores envolvidos neste cenário.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. Ed: UNB. Brasília.

CAMPELLO, A.R.S. Pedagogia Visual/sinal na educação dos surdos. In: Quadros, R. M.; Perlin, G (Orgs.). **Estudos surdos II**. Ed: Arara Azul. Petrópolis. 2007.

BRASIL, Decreto 5626/2005. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acessado em 18 de setembro de 2018

BRASIL, Lei 10436/2002. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acessado em 18 de setembro de 2018

GODFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. Ed: Plexus. São Paulo. 1997.

HUIZINGA. Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. Ed: Perspectiva. 2007.

KELMAN. Celeste. Letramento do aluno surdo: considerações sobre compreensão e escrita em L2. In: <http://ihainforma.wordpress.com>. Acesso em 31 Jan de 2017.

LACERDA, Cristina; SANTOS, Lara. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. Ed: Edufscar. São Carlos. 2014.

_____; SANTOS, Lara; CAETANO, Juliana. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina; SANTOS, Lara. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. Ed: Edufscar. São Carlos. 2014.

LODI, Ana Cláudia. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, Cristina; SANTOS, Lara. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. Ed: Edufscar. São Carlos. 2014.

MOURA, Maria Cecília. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, Cristina; SANTOS, Lara. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. Ed: Edufscar. São Carlos. 2014.

VYGOTSKY, S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Ed: Ícone. São Paulo. 1988.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. Ed: WMF Martins Fontes. São Paulo. 2014.

WINNICOTT, D. **O Brincar & a Realidade**. Coleção Psicologia Psicanalítica. Editoração. 1975.

O QUE REVELAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA?

Paulo Roberto Brancatti

PPGE/FCT-UNESP

Renata Portela Rinaldi

PPGE/FCT-UNESP

RESUMO: O presente texto deriva de uma pesquisa de doutorado, em andamento, e apresenta resultados parciais da pesquisa bibliográfica sobre o tema da formação de professores de Educação Física e Educação Inclusiva. Tem como objetivo mapear de que forma a temática comparece nas produções nacionais. Para isso, optamos por selecionar os periódicos on-line qualificados nos extratos A1, A2, B1 e B2, por meio do portal *WebQualis* CAPES, no período de 2010 a 2016. Foram identificados 397 periódicos, a partir dos quais utilizamos os seguintes descritores para seleção dos artigos: formação de professores de educação física, narrativas orais, trajetória de vida de professores, história de vida e relatos orais, saberes docentes e memórias. Tivemos um total de 12,1% periódicos A1, 16,4% A2, 33,5% B1 e 38% B2. Observamos que, em geral, os textos nos revelaram um ponto comum: relatos orais de professores são procedimentos predominantes na coleta de dados nas diversas áreas de formação docente referente ao tema; e em relação à formação de professores em Educação Física, apenas cinco

trabalhos foram encontrados relacionados ao tema proposto. Como conclusão, em princípio podemos perceber que a área da formação de professores de Educação Física para atuar com público-alvo da Educação Especial carece de mais investigações e aprofundamentos para ampliar os conhecimentos teóricos e da prática sobre o fazer docente.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, história de vida, educação física, educação inclusiva.

ABSTRACT: This text derives from a doctorate research, in progress, and shows partial results of bibliography research about teacher training in Physical Education and Inclusive Education. It has as an objective to map the way the theme appears in national productions. For that, we have chosen to select qualified online journals in extracts A1, A2, B1 and B2, through *WebQualis* CAPES in a period between 2010 and 2016. 397 journals were identified, from which we used these following narrators to select the articles: physical education teacher's training, oral narratives, teachers' life trajectory, life history and oral reports, teaching knowledge and memories. We had a total of 12, 1% journals A1; 16, 4% A2; 33, 5% B1 and 38% B2. We notice that, in general, texts showed us something in common: teacher's oral reports are the predominant procedures in data collect in a lot

of teaching training about the theme; and about teacher training in Physical Education, only five issues were founded related to the proposed theme. As conclusion, first we can realize that Physical Education training area to act with Especial Education's target audience is needed of more investigations and deepening to open theory knowledge and practice about teacher's daily.

KEYWORDS: teacher educations, life history, physical education, special education.

INTRODUÇÃO

No campo de estudos sobre formação de professores é notável a ênfase que se tem dado sobre a pessoa do professor. Tem sido cada vez mais crescente os estudos 'com' e 'sobre' histórias de vida de professores (BUENO, 2002; CATANI, 1997; FORTES, 2013; NÓVOA, 1992 e TARDIF, 2010). Da mesma forma, tem sido consenso nas produções à compreensão da formação como um *continuum* e, com isso, vislumbra-se o desenvolvimento da pessoa do professor, ou seja, as aprendizagens sobre a docência e o ser professor, acontecendo durante toda a sua trajetória de vida. Essa compreensão nos remete ao conceito de desenvolvimento profissional defendido por Dias-da-Silva (1998, p. 34), quando aponta que:

O desenvolvimento profissional docente baseado na proposta de um continuum de formação, em que a formação básica (oferecida nos cursos de licenciatura) é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades, é, infelizmente, recente.

Neste cenário, buscaremos compreender de que forma têm sido retratados os estudos sobre a formação de professores de Educação Física para atuar num contexto da educação inclusiva. Pois, a Educação Física como um componente curricular obrigatório, historicamente foi marcada pela exclusão daqueles que não se encaixavam num padrão pré-estipulado de eficiência. O presente trabalho deriva dos resultados parciais de uma pesquisa de doutorado, em andamento, e tem como objetivo apresentar o mapeamento do campo de investigação buscando compreender de que forma temática comparece nas pesquisas no cenário nacional.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada como procedimento para esse estudo, pois de acordo com Minayo (2002, p. 16) ela pode ser entendida como “[...] um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Baba e Rinaldi (2016) complementam informando que:

Ela [a pesquisa bibliográfica] se caracteriza como um procedimento metodológico de caráter exploratório-descritivo. Ou seja, o passo inicial para concretização deste tipo de pesquisa consiste na realização de uma revisão bibliográfica do tema estudado, buscando uma problematização a partir das referências de investigações anteriores disponíveis em documentos impressos ou digitais. (BABA;

Gil (2012) explica que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida mediante material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos. Apesar de praticamente todos os tipos de estudos exigirem trabalhos dessa natureza, há pesquisas exclusivamente por meios de fontes bibliográficas.

Dessa maneira, optamos inicialmente por realizar um estudo em bases de dados nacionais com o intuito de identificar as produções relacionadas ao tema da pesquisa. Tomamos como referência inicial a avaliação de periódicos *WebQualis* Capes e mapeamos as produções em todos os periódicos nacionais avaliados nos estratos A1, A2, B1 e B2. O período de tempo tomado para esse levantamento foi de 2010 a 2016 e os descritores definidos foram: formação de professores de educação física, narrativas orais, trajetória de vida de professores, história de vida e relatos orais, saberes docentes e memórias.

Mais especificamente, a pesquisa na base de dados foi organizada em três (3) etapas: a primeira consistiu na identificação de todos os periódicos qualificados na área da Educação, conforme os subestratos definidos. De acordo com o volume de informações obtidas, a segunda etapa realizada foi em identificar, apenas os periódicos disponíveis on-line com vinculação à temática investigada. De posse desses resultados, realizamos um novo processamento em que acessamos e analisamos cada um dos números publicados pelos periódicos selecionados na etapa 2 no período de tempo supramencionado. A terceira etapa consistiu no levantamento dos textos que versavam sobre a temática específica da pesquisa. Em cada etapa os dados foram sistematizados a partir de instrumento próprio, construído para cada finalidade.

Esse tipo de trabalho é importante para auxiliar o pesquisador na identificação de textos, dissertações, teses e artigos que versem sobre o tema a ser investigado, auxiliando-o na contextualização e atualização da temática.

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: ALGUNS APONTAMENTOS

A Educação Física, teve em seu percurso histórico, uma conotação apenas de atividade, verificada em alguns documentos, dentre eles, o Decreto Federal nº 69.450/1971 (BRASIL, 1971).

Em 1996, a mesma passou a se configurar como uma área de conhecimento, de acordo com a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), de importância indiscutível na instituição escolar e consolidada no ano seguinte pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (PCN). Posteriormente, no ano de 1998, passou a ser gerida pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), seguida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e DCN para os cursos de graduação em Educação Física, representados pela Resolução nº 7, de

31 de março de 2004 (BRASIL, 2004).

Com os avanços na área, os frequentes debates e as discussões em torno do tema da Educação Física Adaptada, acontecem a partir dos anos de 1980 quando foram realizados vários eventos acadêmicos na área da Educação Física com intenção de reestruturar os cursos de formação de professor em Educação Física no Brasil. Nesse sentido, o Parecer 215/87 e a Resolução nº. 87 normatizaram a reestruturação dos cursos de graduação plena em Educação Física no país (BRASIL, 1987).

A partir desse marco legal, a disciplina de Educação Física Adaptada ganha espaço e é sugerida a sua implantação da matriz curricular de todos os cursos de graduação em Educação Física. Vários estudos foram realizados para que a área fosse contemplada nos cursos de formação de professores, inclusive com a criação de cursos a níveis de Pós-graduação Latos e Stricto Sensos na área da Atividade Motora Adaptada.

Para Silva, et al (2008), a Educação Física Adaptada (EFA) deve ser entendida como uma disciplina contextualizada no currículo e com a formação docente e assim expressam:

Deve representar um elemento estimulador de produção de conhecimentos, dentro de suas atribuições, subsidiando teórica e metodologicamente os futuros profissionais. Isso porque é extremamente importante que esses conheçam as implicações das deficiências (quando se tratar de PCD), não para caracterizar pessoa (cega, paralisado cerebral, down, deficiente intelectual, surdo), mas para que proponham atividades ricas em conteúdos da [Educação Física] que não coloquem em risco as integridades física, psíquica e social de seus participantes. (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008, p. 164)

Assim como eles, outros autores como Brancatti (2014), Gaio (2006), Mello (2012), Silva (2008) defendem a Disciplina da EFA como um processo pedagógico e metodológico de ensino e de aprendizagem interagindo em vias de mãos duplas, ou seja, atuando na formação dos futuros profissionais de Educação Física, na compreensão e na luta da inclusão do aluno público alvo da Educação Especial no ambiente escolar.

Em conformidade a essas discussões, entende-se que o papel da EFA deve compreender o ser humano em todas suas dimensões no processo educativo e por isso, os cursos de formação de professores em Educação Física precisam formar “um profissional aberto às mudanças de atitude, a forma de como se convive com as diversidades e por fim, ter um comprometimento com a vida e suas transformações sociais e culturais”. (SILVA; SEABRA JR; ARAÚJO, 2008 p. 165).

No caso específico do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP¹, a disciplina de Educação Física Adaptada só foi incorporada em sua matriz curricular no ano 2005, quase uma década após a publicação do marco regulatório legal. Foi implantada com uma carga horária de 60 horas, no quarto ano do curso

1 Contexto em que a pesquisa de doutorado se desenvolveu (2016)

e, ainda, como disciplina optativa aos demais estudantes. Posteriormente, em 2010, com a reestruturação do currículo, a mesma disciplina foi reorganizada e passou a se denominar “Educação Física Adaptado e Sensório Motora”, oferecida aos estudantes, com carga horária de 120 horas, distribuídas entre o segundo e terceiro anos do curso. Além disso, o curso oferece outra disciplina de forma optativa denominada “Educação Física e Esportes para pessoas com deficiências” com vistas a ampliar as oportunidades dos futuros professores de conhecer, ainda na formação inicial, formas de se trabalhar o conteúdo da área com pessoas com deficiência.

De modo geral, a Educação Física e Esportes são reconhecidas quase que como sinônimos, pois se verifica através da história que alguns professores formados advinham de uma trajetória esportista e que por isso, repetia em suas aulas o modelo do esporte convencional. Para romper com esse modelo, o movimento pelo esporte para pessoas com deficiência apresenta outro aspecto, apontando uma Educação Física como área do conhecimento humano e pedagógico sobre a prática de atividade física e de esportes.

A Educação Física como um ambiente de educação do corpo inteiro (FREIRE, 1989) reforça a ideia de um novo conceito de entendimento do movimento corporal e, dessa maneira, Mello e Winckler (2012, p. 15) afirmam que:

[...] é um cenário extremamente rico para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Dentro desse contexto, o esporte transformou-se numa de suas melhores ferramentas para o desenvolvimento humano, não só pelas suas possibilidades de movimento, mas pela possibilidade de interação cultural e social que podem ocorrer através desse.

Assim, o conceito de esporte adaptado caminha junto com o conceito de esporte convencional compreendido pelo dicionário Aurélio, (2015) como: divertimento, recreação, jogos, competição, regras, etc. Dessa maneira, quando o esporte se torna uma atividade essencial a uma pessoa com deficiência, ela assume essa possibilidade como um ato de verdade para sua vida.

O esporte para pessoas com deficiência remonta a partir do final da II Guerra Mundial que gerou uma multidão de deficientes com sequelas motoras, cegueira, surdez, entre outras, e descrença em relação à vida. Para muitas delas, o esporte acabou sendo uma possibilidade complementar de reabilitação e recuperação, assim como uma forma de resgatá-las para um novo mundo de outras oportunidades.

Segundo Adams et al. (1985, p. 218):

A participação em esportes e jogos adaptados às suas possibilidades confere ao indivíduo a oportunidade de desenvolver o seu condicionamento físico, de se dedicar a atividades de lazer, de se tornar mais ativo, de aprender habilidades para poder se ocupar nas horas vagas e de colher experiências positivas no grupo e no ambiente social.

Para compreender essa dinâmica do esporte no aspecto formativo dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física, faz-se necessário uma mudança de paradigma e de atitude. Ou seja, entender o esporte na perspectiva da inclusão e na perspectiva de oferecer às pessoas com deficiências, possibilidades de ação na melhoria de movimentos corporais através da prática de atividade física e de esportes.

Nesse sentido, surge no meio acadêmico o conceito da Atividade Motora Adaptada constituindo um campo do conhecimento profissional e científico da área da Educação Física, e o entendimento que se tem dela, é que a AMA compreende a participação e o envolvimento das pessoas com deficiências, às ações motoras, bem como, as estratégias metodológicas e pedagógicas que permitem tornar mais fáceis as atividades propostas e realizadas. (RODRIGUES, 2006).

Dessa maneira, a Educação Física como área do conhecimento pode, deve beneficiar e contribuir com a formação dos estudantes para que entendam as características e as peculiaridades de todas as pessoas, entre elas, aquelas com deficiência. Os temas pertinentes ao esporte adaptado e a Educação Física Adaptada não se esgotam, mas oferecem possibilidades de ação e intervenção em ambientes escolares ou em outros ambientes que a pessoa com deficiência possa frequentar. Cabe ao profissional, estar preparado para atuar incluindo a pessoa com deficiência com adequações nas suas propostas de ensino e respeitando-se as suas características.

Nesse sentido, realizamos a consulta bibliográfica em Periódicos em temas educacionais da CAPES a fim de perceber as pesquisas realizadas na área, para ter uma ideia do banco de dados para enriquecer a pesquisa na área de formação de professor.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa bibliográfica como método, se refere ao material de estudos que se propõe a realizar e, para isso, abrange os estudos tornados públicos em relação ao tema ou objeto investigado, em nosso caso, a formação de professores de Educação Física para a atuação com pessoas deficientes. Por meio da consulta realizada, é possível entender o conhecimento produzido e disponibilizado publicamente. Dessa forma, favorece ao pesquisador a compreensão do universo em que a investigação se insere e a visualização da pertinência e relevância para o desenvolvimento de sua proposta.

Para Gil (2012), é necessário entender a relevância do problema em termos científicos, o que poderá conduzir à obtenção de novos conhecimentos.

Para se assegurar disso, o pesquisador necessita fazer um levantamento bibliográfico da área, entrando em contato com as pesquisas já realizadas, verificando quais os problemas que não foram pesquisados, quais os que não foram adequadamente e quais os que vêm recebendo respostas contraditórias.

Esse levantamento bibliográfico é muitas vezes demorado e pode constituir mesmo uma pesquisa de cunho exploratório, cujo produto final será a recolocação do problema sob um novo prisma (GIL, 2012, p. 35).

Os “estudos empíricos ou teóricos podem mudar o sentido da vida a partir da consciência dos pressupostos sociais, culturais, políticos e até individuais das aparências dos fatos objetivos encontrados” (RICHARDSON, 2014, p. 16). Nesse sentido, o pesquisador, mesmo realizando uma pesquisa de interesse próprio, não deve esquecer de que o compromisso final é o desenvolvimento do ser humano que poderá se beneficiar com os resultados da investigação. Além disso, poderá contribuir para aquisição de novos conhecimentos visando a superação de modelos pré-estabelecidos para um novo agir social.

Richardson (2014) chama atenção para a atitude do pesquisador afirmando que a pesquisa deve estar de acordo com as necessidades de desenvolver atitudes de autocrítica em relação às próprias pesquisas, ou seja, examinando-se dois pontos de vistas: sua veracidade ou falsidade e, como eles podem ser medidas, entendendo-se o conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, do qual se faz entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo.

Nesse sentido, considerando-se a densidade de uma pesquisa de doutorado, o intuito de contextualizar o objeto investigado e avançar no desenvolvimento da construção teórico epistemológica da investigação, iniciamos com a pesquisa pelo levantamento bibliográfico do acervo. Realizamos inicialmente o levantamento no banco de dados do Portal de Periódicos da CAPES. A justificativa para trabalhar com esse banco de dados ocorreu porque acreditamos que nele há um conjunto de produções científicas contemporâneas relevantes para o campo, desenvolvidas por pesquisadores tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Desse modo, a pesquisa na base de dados foi organizada em três etapas: a primeira consistiu na identificação de todos os periódicos qualificados na área da Educação nos estratos A1, A2, B1, e B2, a partir da avaliação *WebQualis*. A escolha por esses estratos se justifica pelo fato de serem revistas e periódicos reconhecidos por sua qualificação na área e que se encontram disponibilizados em formato digital (on-line) e/ou impressos. A segunda etapa realizada foi identificar, a partir dos resultados iniciais, apenas os periódicos disponíveis on-line com vinculação à temática da educação e formação de professores para a educação básica. De posse desses resultados, realizamos um novo processamento; acessamos a base de dados em que cada periódico estava disponível, identificando o total dos números publicados, no período compreendido entre 2010 a 2015. A terceira etapa consistiu na seleção dos textos propriamente ditos que versavam sobre a temática específica da pesquisa e que serão utilizadas, não apenas para a contextualização do objeto de estudo, mas também para a construção do referencial teórico-epistemológico e metodológico da tese. Nessa etapa, utilizamos os seguintes descritores: história de vida, trajetórias de

vida, memórias e representações, relatos orais, formação de professores, saberes docentes e egressos dos cursos de Educação Física, representações sociais, narrativas.

Na primeira etapa, realizada em 2016, a partir do sistema WebQualis, identificamos um total de 397 periódicos nas classificações A1, A2, B1 e B2 em educação. Desse total, com a análise de cada título e escopo do periódico, 151 foram descartados por não contemplar a área ou não estarem disponíveis on-line.

Na segunda etapa, dos 246 periódicos restantes passamos a analisar os títulos dos artigos científicos e verificamos que apenas 40, como se pode observar na Tabela 1, tinham suas publicações on-line e se articulavam ao tema da pesquisa.

ESTRATO DE AVALIAÇÃO	QUALIS/CAPESES	CONSULTADOS	ENCONTRADOS
Periódicos A1	Educação	048	09
Periódicos A2	Educação	065	16
Periódicos B1	Educação	133	06
Periódicos B2	Educação	151	09
	TOTAL	397	40

Tabela 1 – Descrição dos resultados consultados e selecionados para análise a partir do tema da pesquisa

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir dos estratos de avaliação WebQualis.

Pode-se perceber, na tabela 1, o total de artigos consultados por estrato e, conseqüentemente, o total de textos selecionados para análise considerando o critério de seleção. Na figura 1, apresentamos de forma global os resultados obtidos a partir das consultas realizadas a partir dos diferentes estratos analisados. É possível perceber que nos periódicos avaliados como Qualis A2, o destaca na predominância dos títulos investigados sobre o tema.

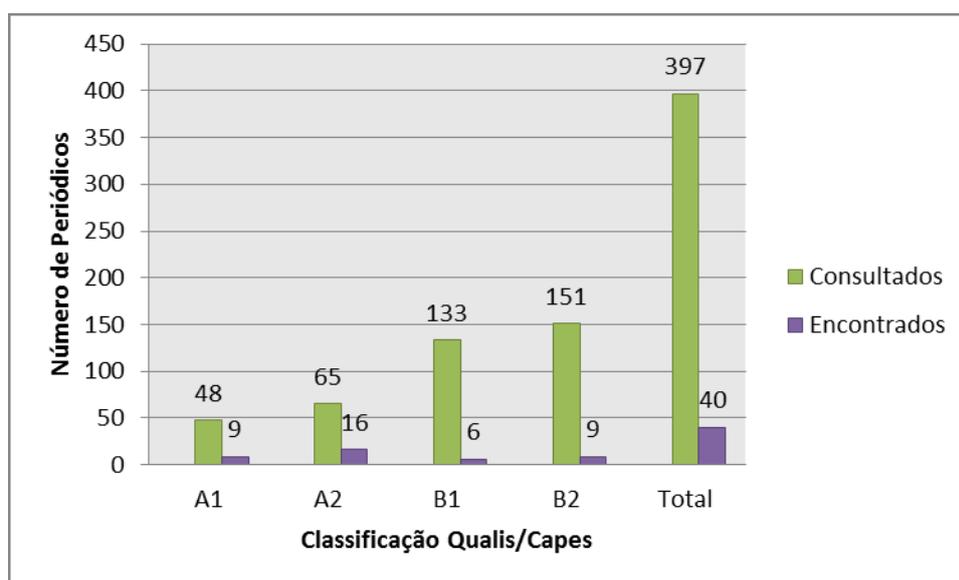


Gráfico 1: – Número de Periódicos consultados e selecionados para análise a partir do tema da pesquisa.

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir dos estratos de avaliação WebQualis.

A partir dos descritores previamente definidos, a terceira etapa da pesquisa bibliográfica foi desenvolvida para seleção dos artigos científicos que se voltavam para a temática do estudo e seus resultados foram sistematizados na Tabela 2.

TEMAS PRÓXIMOS ENCONTRADOS	A1	A2	B1	B2	TOTAL
Egresso – Curso superior em Fisioterapia	1	0	0	0	01
Trajetórias de vida	2	1		1	04
Saberes docentes	1	1	0	1	03
Memórias e representações	1	0	0	1	02
História de vida e relatos orais	1	5	2	4	12
Representações sociais	1	3	3	2	09
Narrativas	1	3	1	0	05
Formação de Professores	1	3	0	0	04
Total	9	16	6	9	40

Tabela 2 – Números de títulos encontrados nos estratos *WebQualis*
 Fonte: Sistematizado pelo autor a partir dos estratos de avaliação *WebQualis*.

De modo geral foi possível observar uma diversificação de temas trabalhados nas produções acadêmicas no período. De modo geral, foi possível perceber que os títulos se complementam em relação às abordagens teóricas referentes à formação de professor. Percebemos que três blocos de temas se completam em seus enunciados, por exemplo, um bloco que aborda trabalhos sobre trajetórias de vida, memórias e representações sociais; outro com o tema de história de vida e relatos orais; e outro com o tema formação de professor e apenas um título utilizando a palavra “egresso” na formação dos profissionais de fisioterapia.

Na figura 2 buscamos apresentar como cada tema aparece nos periódicos e sua respectiva classificação por estrato.

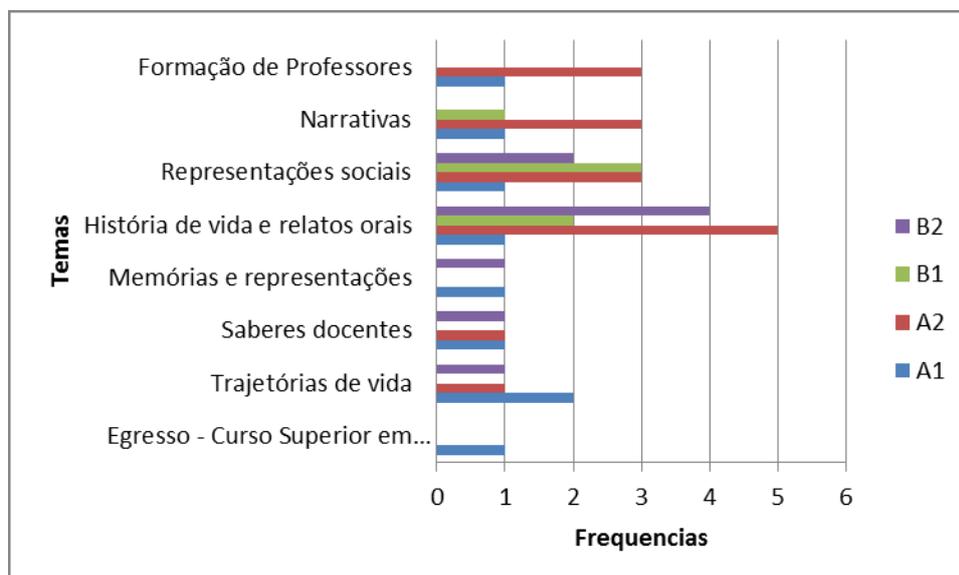


Gráfico 2: Temas encontrados nos periódicos, segundo a classificação *WebQualis*.
 Fonte: Sistematizado pelo autor a partir dos estratos de avaliação *WebQualis*.

Observa-se que em sua maioria as publicações estão nos periódicos com classificação A2. A partir da sistematização apresentada na tabela 2, percebe-se uma variedade de temas para estudar a formação de professores. Por isso, cabe entender o quanto essa consulta foi importante, pois, numa pesquisa bibliográfica, todo material produzido e disponibilizado, auxilia nas futuras pesquisas quando se entende que, ao estudarem-se os egressos de qualquer área de formação, reforça-se a necessidade de renovação e superação dos modelos de ensino existentes e se presa pelas propostas de novos desafios para discutir os novos conhecimentos e ampliar o repertório de ações junto à comunidade acadêmica.

Na área de formação de professores de Educação Física para trabalharem com pessoas deficientes, encontramos nos substratos classificados em A1, apenas um título que apresenta a palavra “*egressos*” e foi um estudo realizado na Faculdade de Fisioterapia da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2012.

Nos demais substratos consultados, encontram-se, dentre os 40 títulos, apenas 04 com temáticas voltadas ao público da Educação Física, sendo os mesmos encontrados no título de história de vida e relatos orais e no título que aborda a formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, esse levantamento bibliográfico aponta para possibilidades de trabalhos desenvolvidos no campo da formação de professores em Educação Física e Educação Inclusiva, visando à construção de uma interface de ações práticas e teóricas, contextualizada na perspectiva de uma relação dialógica, pedagógica e de transformação social.

Em linhas gerais, esse trabalho nos possibilitou identificar que há um grande número de periódicos relacionados com a área da Educação, assim como a produção de artigos que buscam compreender a temática da formação de professores em todos os periódicos consultados. No entanto, nossa intenção não era em analisar todos os artigos sobre o campo da formação docente, mas compreender, a partir deles, como a temática da Formação de Professores, Histórias de Vida, Educação Física e Educação Física Adaptada foi pesquisado, aparecem no período delimitado para nossa pesquisa em Doutorado na Linha de Formação de Professores, do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente, e, as contribuições que elas trouxeram para o desenvolvimento da tese durante seu processo de construção teórica e possíveis resultados indicativos da continuidade nesse tipo de estudo.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, C. R. *et al.* **Jogos, Esportes e Exercícios para o deficiente físico**. São Paulo: Editora Manole, 1985.
- BABA, M. Y.; RINALDI, R. P. Formação docente e o ensino de estatística na educação básica: algumas reflexões. In: **Congresso nacional de Formação de Professores, 3; Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 13, 2016. Anais... Águas de Lindóia, 2016, p. 4142-4151.
- BRANCATTI, P. R. O esporte adaptado na UNESP/Presidente Prudente: da iniciação às conquistas sociais. **Revista Adapta – SOBAMA**, 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/adapta/article/viewFile/3134/2644>. Acesso em: 24 ago 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1997.
- BRASIL. **Decreto nº 69.450**, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2 nov. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.696**, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2 set. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm>. Acesso em: 15 set. 2012
- DIAS-DA SILVA, M. H. G. F. **O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algar incompetente**. **Cadernos CEDES: O professor e o ensino – novos olhares**. São Paulo: UNICAMP / CEDES, n.44, 1998.
- GAIO, R. **Para além do corpo deficiente – histórias de vida**. Jundiaí: Editora Fontoura, 2006.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª. Edição. São Paulo. Editora Atlas, 2012
- MELLO, W. **Esporte paralímpico**. São Paulo: Editora Atheneu, 2012.
- NÓVOA, A. A Formação Contínua Entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. **Inovação**. Lisboa: Revista do Instituto de Inovação Educacional, v. 4, n.1, 1995.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 4ª. Edição. Atlas Editora. São Paulo, 2014
- RODRIGUES, D. **Atividade Motora Adaptada – a alegria do corpo**. São Paulo. Artes Médicas, 2006.
- SILVA, R. de F. *et al.* **Educação Física Adaptada no Brasil – da História à inclusão Educacional**. São Paulo – Phorte editora, 2008.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

O TRABALHO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): CAMINHANDO ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

Daniela Santos Alves de Lima

Universidade Federal de Pernambuco

Viviane França Lins

Universidade Federal de Pernambuco

Rafaella Asfora Lima

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar o trabalho do profissional da Sala de Recursos Multifuncionais para pessoas com necessidades educacionais específicas à luz da legislação da educação inclusiva. Pretende-se analisar se os direitos dessas pessoas estão garantidos conforme instituídos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na Lei Brasileira de Inclusão (2015) que ressaltam a garantia do acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência no ensino regular. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo realizada em uma escola da rede Municipal do Recife com uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais. Para a coleta dos dados será realizada uma entrevista semi-estruturada, contendo questões sobre a prática no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e parceria com o professor de sala de aula comum. Os resultados apontam que apesar da prática do professor do AEE está

sob o alicerce da legislação discutida neste artigo, a inclusão educacional ainda é uma questão que precisa ser discutida e vivenciada em sua totalidade nas escolas por meio de uma reestruturação das escolas em sentido amplo. **PALAVRAS-CHAVE:** Atendimento Educacional Especializado; pessoas com necessidades educacionais específicas, legislação; educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretendeu discutir sobre o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência na Sala de Recursos Multifuncionais à luz da legislação. Será analisado se essa sala assegura para essas crianças, a partir da concepção docente, as condições para que participem efetivamente dos processos educacionais inclusivos, no intuito de minimizar alguns mecanismos de segregação na escola.

O Atendimento Educacional Especializado tem o intuito de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam barreiras para a participação dos alunos considerando as suas especificidades, tendo em vista que nas Salas de Recursos Multifuncionais existem salas do tipo 1 e

2, as salas do tipo 2 contém os mesmos recursos que a do tipo 1 no entanto, são acrescentados recursos para alunos com deficiência visual (BRASIL, 2010). As atividades desenvolvidas nessa sala são diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula comum, são atividades complementares ou suplementares. O AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dessas crianças, sendo realizado com a atuação de profissionais com conhecimentos específicos na área de educação especial. Esse atendimento é realizado no contra turno ao do ensino regular onde a criança está incluída, ele não substitui o ensino regular, ele é uma modalidade de ensino. Para isso, vemos que

o Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008).

Considerando tal função é necessário pensar em práticas pedagógicas inclusivas que valorizem as diferenças contempladas, favorecendo a inclusão dessas pessoas com deficiência e o atendimento às suas especificidades na sala de recursos multifuncionais.

Apesar de a LDB destacar desde a década de 90 em seu Art. 59 que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996), ainda é possível observar lacunas na escola quando nos referimos ao acesso, permanência, participação e aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais específicas pois, sua permanência e aprendizagem requer adequações curriculares, arquitetônicas e pedagógicas, professores capacitados e em constante formação, algo que ainda é complexo visto a realidade escolar que vivemos. Neste sentido, a LBI avança ao propor o

Art. 28. II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (LBI, 2015, p.34)

Assim, um dos princípios da LBI (2015) que orienta o ensino para a escola inclusiva propõe o “acesso, permanência, participação e aprendizagem”. É preciso que as escolas realizem ações inclusivas pautadas nas diretrizes da legislação nacional que defende a inclusão enquanto direito humano para todas as pessoas. O direito à educação para todos já consta desde a redemocratização do país com a construção da Constituição de 1988 que defende

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Sob o paradigma da educação inclusiva e com base na LBI (2015) as escolas necessitam de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender aos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade. A participação efetiva desses sujeitos no meio educativo e igualitário conta com a equipe docente, onde o professor atua como peça fundamental nesta inclusão, desempenhando o papel de minimizar as barreiras de aprendizagem e garantir o aprendizado. Assim, além do professor de sala de aula comum, há o professor que atua no AEE, que é especialista com

[...] uma formação específica (graduação pedagogia, ou até mesmo uma pós-graduação se especializando na aérea) visando atender todos os objetivos da educação especial, para que seja centrada no potencial de cada aluno, e assim poder melhor atendê-los. (FURLAN, 2014, p. 27)

Um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é a formação de professores, mas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o apoio de outros profissionais e a família, favorecendo a educação inclusiva. Além dessa formação pedagógica, que é essencial para fundamentação teórico metodológica na elaboração das atividades, compreendemos que o professor precisa ter disponibilidade e motivação para fazer diferente, embora se ressalte que a inclusão não é de responsabilidade única do professor.

É importante frisar que o simples acesso das crianças com necessidades educacionais específicas a classes regulares não significa de fato que houve inclusão, pois mesmo que essas crianças frequentem salas de aula regulares ainda podem sentir-se excluídas (FURLAN, 2014). A escola precisa nortear suas ações através dos documentos que assegurem a inclusão e inserir as crianças com deficiência no contexto do ensino regular de forma efetiva e, assim, garantir a essas pessoas que seus direitos sejam efetivados, conforme a legislação propõe que

a concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais (BRASIL, 2010, p.8).

É fundamental que haja parceria da escola e todos os seus agentes num

comprometimento com a inclusão para que todos tenham oportunidades de desenvolvimento relacional e pedagógico de forma horizontalizada.

Nessa perspectiva, a educação especial na forma de AEE passará a estabelecer uma proposta pedagógica de complementar ou suplementar o ensino, para atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com isso, o AEE surge como forma de garantir a escolarização das pessoas com deficiência no ensino regular e não mais em instituições ou escolas especializadas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo o acesso, a aprendizagem e a participação desses estudantes. Sendo assim

o conceito de escola inclusiva, [...] implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade. (GLAT, FERNANDES, 2005. p.4)

Ou seja, prioriza-se dar oportunidades iguais a todos, em específico aqui, as pessoas com deficiência para que tenham serviços educacionais que ofereçam apoio adequado em sala de aula e no ambiente escolar com um todo, a fim de prepará-los para uma vida em sociedade com autonomia e dignidade.

Assim, a educação inclusiva significa pensar na possibilidade de uma escola que promova o acesso e permanência de todos os alunos e que a discriminação seja substituída por procedimentos de identificação e remoção de barreiras (GLAT e BLANCO, 2007).

METODOLOGIA

Para executar essa pesquisa de natureza qualitativa, na qual, procuramos “[...] entender os fenômenos, segundo a perspectiva da professora participante e a partir disso, situar sua interpretação a partir dos fenômenos estudados”. (NEVES, 1996, p.1) Foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma professora graduada em Pedagogia e especialista em Educação Especial. A sua fala foi analisada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). A docente trabalha na Prefeitura há muitos anos, sendo que especificamente trabalha há 15 anos na Educação Especial. A professora tem curso de tiflogia e atualmente o foco de sua atuação é na deficiência múltipla.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa se deu pelo interesse em observar se a prática do Atendimento Educacional Especializado oferece um trabalho que complementa ou suplementa a

aprendizagem do aluno deficiência no ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) ressalta que o atendimento para crianças com necessidades educacionais específicas não poderá ser realizado de maneira substitutiva ao ensino regular, mas no contra turno podendo complementar ou suplementar a formação dos mesmos. Sendo assim, a professora afirma que

Cada aluno é atendido individualmente e em pequenos grupos por cerca de uma hora. O AEE é no contra turno das aulas dos alunos.

No percurso desta inclusão educacional, a sala de recursos multifuncionais dispõe do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de elaborar atividades pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento das habilidades não só escolares, como também motoras, cognitivas, afetivas e sociais, que até então eram inacessíveis às especificidades destes alunos, tendo estes, participação plena que ocorre no turno inverso ao que o aluno está matriculado.

As atividades pedagógicas que favoreçam a inclusão do aluno precisam oportunizar condições de acesso equitativo, em relação aos outros alunos do ensino regular, e contribuem para uma formação autônoma e independente do sujeito vivenciada dentro e fora do âmbito escolar. Sobre as atividades que foram desenvolvidas com os alunos, a professora afirma que

Eles realizam atividades individuais do tipo: estimulação do contato com o outro, aceitabilidade do toque e do olhar, o abraço, o beijo e gestos, trabalhar com figuras, imagens estimulando a interação social e a comunicação, dançar, cantar, pintar, desenhar de forma livre e espontânea, manusear objetos, seleção de objetos, brinquedos de acordo com sua funcionalidade, estímulo através de comando, estimular a autonomia no espaço escolar identificando a Sala de Recursos Multifuncionais, a sala regular, a sala de leitura, o parque, o refeitório, atividades lúdicas, quebra-cabeças e memória. Sim, cada atividade é específica e personalizada. E sim, é necessário que cada criança tenha um planejamento individualizado.

Diante disso foi visto que na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destaca que as atividades na SRMF se diferenciam das atividades da sala de aula comum. Sobre o planejamento individualizado a LBI (2015) alega “a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência”. Ou seja, importa também desenvolver um plano de trabalho individualizado para atender a especificidade de cada um.

Com relação ao ensino e aprendizagem sabe-se que existem diversos recursos que auxiliam os alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), desde jogos e materiais adaptados até softwares. É importante conhecer o aluno e selecionar o que é benéfico e singular para cada criança em atendimento. Esses recursos didáticos, materiais e atividades planejadas entre o professor de sala de aula e o

profissional do AEE é fundamental para colaborar no processo de inclusão, pois atenderá as necessidades de cada aluno, fomentando seu pleno desenvolvimento. Trata-se de flexibilizar o currículo, adequar à necessidade dessas crianças, analisar em que se baseiam as adequações, os materiais e os conteúdos que atendem a eles. Com relação ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem desses alunos da sala de AEE, a professora nos diz que

Há um crescimento por parte dos alunos, porém de forma gradativa, necessitando sempre de uma intervenção no trabalho.

Por um lado, quando se afirma que é “gradativo”, pode-se questionar se não é “gradativo” para qualquer criança e que todas elas necessitam de intervenção, tendo NEE ou não. Com relação à intervenção do professor, destacamos que na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (2008) o AEE deve estar organizado para apoiar o desenvolvimento desses alunos na escola.

Ainda com relação às adequações, estas não deverão ser elaboradas a partir da deficiência, mas do repertório de conhecimentos e potencialidades desses alunos. A escola precisa estar em constante ação para aproximar o diálogo com os pais, explicar como são definidos os conteúdos que serão trabalhados e como ocorrerá essa prática na sala de aula. Esta prática exigirá diálogos constantes entre os professores de AEE e professores do ensino regular sendo necessário planejar de forma coletiva e contar com a parceria da família. O diálogo entre os profissionais é de suma importância a fim de contribuir para o progresso de cada criança. Sobre essa questão, a professora ressalta que

sempre que há oportunidade, troco ideias com a professora da sala regular para auxiliar o aluno em outro ambiente que também lhe favorece, sendo este, sua sala de aula.

Sendo assim é importante que professores de ensino regular e do AEE, juntos, tracem objetivos que contribuam com o desenvolvimento integral da criança. A Política Nacional de Educação Especial (2008) propõe que é necessária a articulação entre a Educação Especial e o ensino regular, uma vez que os professores de ensino regular necessitam de orientações para como lidar com esses alunos que tem peculiaridades e com ajuda do professor do AEE reduzir as barreiras à aprendizagem.

Reconhecemos que é necessário melhorar as condições de trabalho dos professores, que ao trabalhar em parceria com os profissionais da sala de recursos multifuncionais e a família desses alunos, o progresso é notável. Soluções coletivas é de fato, a solução viável. O professor do AEE tem um papel fundamental no desenvolvimento dessas crianças com necessidades educacionais específicas como pode ser observado na fala da professora

nós desenvolvemos vários papéis, como mediador entre a família e a escola, orientador, media a ação junto com professor do ensino regular nas reais necessidades dos estudantes e suas adequações, orienta a escola desde o porteiro até a merendeira na questão social e acessibilidade e informações referentes a adequações que deverão ser realizadas na escola, participa do P.P.P para que a escola se constitua como escola de Educação Inclusiva, estabelece uma relação com o coordenador pedagógico para delinear as funções, atende os estudantes no contra turno de acordo com as suas necessidades, socializa os seus conhecimentos com a família ou na escola em geral, estabelece um contato com a saúde para melhor atender o estudante: fonoaudiólogo, psicólogo, neurologista, oftalmologista, participa das formações, tem que estar sempre se renovando e se apropriando de novos conhecimentos, o Atendimento Educacional Especializado tem a função de ajudar a questão do resgate da autoestima, da interação com escola e colegas, fazer as adaptações, transcrever textos se necessário for necessário para alunos que possuem necessidades visuais.

O Manual de Orientação: Programa de Implementação de Sala de Recursos Multinacionais (2010) destaca essas atribuições que a professora citou acima, além dessas verificamos que há outras como

definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno; Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares; ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular (BRASIL. 2010, p. 8).

Já sobre a acessibilidade na sala e na escola para os alunos com deficiência a fim de promover o desenvolvimento escolar, social e cultural desses alunos, a professora do AEE diz que

Atualmente, a sala de recursos possui acessibilidade para os alunos com todas as necessidades, com rampas e piso estruturado e alinhado, com um banheiro específicos e todo suporte adequado. (Rosa)

No documento da Política Nacional de Educação Especial (2008) destaca-se que os prédios escolares devem ter acessibilidade para que sejam atendidas as necessidades reais desses estudantes que possuem deficiência. Sabe-se que o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência é um grande desafio e que a caminhada para a verdadeira inclusão vem gerando mudanças na qual reconhecemos que se trata de um trabalho em equipe e que depende de vários aspectos de ordem política, social, educacional, dentre outros, não se configurando como um processo simples, pois é uma mudança de concepção e valores na sociedade.

CONCLUSÃO

Apesar de muitos professores de escolas regulares já terem vivenciado

experiências de ensino e aprendizagem com crianças com deficiência, muitos deles ainda discutem como incluir essas crianças para que realizem atividades pedagógicas como as demais da sala de aula, no entanto, apesar da boa vontade de muitos e dos diversos estudos científicos que contribuem para a efetivação da inclusão dessas pessoas, tem-se a dificuldade em compreender o processo de como acontece a inclusão e compreender as especificidades dos estudantes.

Partindo disso, destacamos que o Atendimento Educacional Especializado auxilia no desenvolvimento de crianças com deficiência no ambiente escolar, através do desenvolvimento e atividades adequadas para elas, regidas por documentos que por lei garantem a inclusão dessas pessoas na escola de acordo com suas peculiaridades. Vemos que as crianças com deficiência necessitam de estímulos pedagógicos que estimulem suas potencialidades. Dessa forma, ressaltamos a importância da Sala de Recursos Multifuncionais na escola já que quando está apoiada nos documentos que favorecem a inclusão, resulta na diminuição de barreiras do fenômeno social chamado exclusão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

FURLAN, Ana Maria da Silva **Metodos e Tecnicas de Ensino Utilizados na Sala de Recursos Multifuncionais- Atendimento Educacional Especializado** MEDIANEIRA 2014

BRASIL, Lei Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Capítulo V da Educação Especial, 20 de dezembro de 1996

MEC, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. 2008.

BRASIL. MEC. SEESP. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2010a.

_____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: . Acesso em: 20 de Agosto 2018.

PRIOSTE, C. RAÇA, D. MACHADO, M. **Qual a diferença entre educação especial e educação inclusiva?** São Paulo: Avercamp, 2006.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira**. Faculdade de Educação / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Artigo publicado na Revista Inclusão nº 1, 2005, MEC/ SEESP.

OS ENTRAVES DA INCLUSÃO: LEITURA E PRODUÇÃO PARA SURDOS E OUVINTES

Lídia Maria da Silva Santos

Universidade Federal de Alagoas – UFAL,
Maceió-AL

Pâmela dos Santos Rocha

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de
Alagoas, Maceió-AL

Shirley de Souza Silva

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de
Alagoas, Maceió-AL

RESUMO: O discurso da educação para todos já está instituído e institucionalizado em todas as esferas da educação. No entanto, no contexto escolar essas conquistas ainda caminham a passos lentos. Neste trabalho, temos o objetivo de refletir sobre uma experiência de inclusão de alunos surdos. Nossos objetivos específicos são relatar o primeiro contato de uma professora de Língua Portuguesa com uma turma de 8º ano do ensino fundamental inclusiva (composta por alunos surdos e ouvintes) e apresentar um relato do primeiro projeto desenvolvido por ela nesta turma, em escola da rede estadual de Maceió-AL. Consideramos que o ensino regular, independentemente da participação de alunos com necessidades especiais, deve garantir uma educação embasada nas práticas de linguagem, ou seja, no uso efetivo da Língua, seja a Língua Portuguesa, seja a Língua de Sinais. Para isso, é fundamental que o professor tenha acesso

a ferramentas e metodologias para que possa desenvolver um trabalho significativo em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa, ensino fundamental, surdez, educação especial e inclusiva.

INTRODUÇÃO

O discurso da educação para todos já está instituído e institucionalizado em todas as esferas da educação. No entanto, até a década de 1950 não se ouvia falar em Educação Especial no Brasil. De acordo com Januzzi (2004), foi nos anos 1970 que houve um aumento na valorização da produtividade do deficiente, diretamente ligada ao desempenho do trabalho desenvolvido. Mesmo ingressando no mercado de trabalho, as reformas na área da educação especial sempre se davam de modo a educar o aluno especial dentro de padrões “normais”, o que não favorecia o desenvolvimento desses alunos.

A Constituição Federal de 1988, em sua primeira redação, já assegura a educação como um direito social em seu artigo 6º. Além disso, há ainda na Constituição um capítulo dedicado à educação, cultura e desporto. Neste capítulo, a Carta Magna garante a educação como “direito

de todos e dever do Estado e da família (...) visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Todavia, foi na década de 1990 que aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação Especial, que deu origem à Declaração de Salamanca, considerada mundialmente como um dos principais documentos sobre a inclusão social, visto que apresenta princípios, políticas e práticas fundamentais para o trabalho com pessoas que possuem necessidades educativas especiais.

Mesmo diante de tantos documentos legais que legitimam a Educação Especial e Inclusiva, observamos no dia a dia escolar que essa conquista ainda engatinha. A relação entre as necessidades da pessoa especial e o currículo ofertado pelas instituições de ensino costuma se incoerente. Dada a multiplicidade das necessidades educacionais existentes, o presente artigo terá como enfoque a surdez.

Durante muito tempo a surdez foi vista apenas como uma patologia, na qual o surdo era uma pessoa anormal diante do ouvinte normal e devido a isso, as necessidades da pessoa surda eram negadas, desvalorizadas ou, até mesmo, escondidas por ela mesma e pela família. Tinha-se, portanto a necessidade da busca de uma cura para a surdez, visando a amenizar os efeitos da incapacidade causada pela deficiência auditiva. Para isso, era fundamental o uso de aparelhos amplificadores e de recursos tecnológicos para a aquisição da fala. Ou seja, era enfatizado o uso da fala e o da leitura labial e evitado, ou até mesmo proibido, o uso de sinais e outras formas de comunicação julgadas inferiores.

Atualmente, a surdez é vista como uma diferença linguística entre surdos e ouvintes. A Lei n. 10.436, de 24 abril de 2002 reconhece legalmente a Língua de Sinais Brasileira (doravante Libras), sendo ela “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.”. Assim, a Libras foi garantida como a língua natural do surdo, pela lei de mesmo número, em seu artigo 4º.

Apesar dessa e de outras garantias de direitos legalmente instituídos da pessoa surda, na prática, deparamo-nos com diversos entraves. Neste trabalho, temos o objetivo de refletirmos sobre uma experiência de inclusão de alunos surdos. Nossos objetivos específicos são relatar o primeiro contato de uma professora de Língua Portuguesa com uma turma de 8º ano do ensino fundamental inclusiva (composta por alunos surdos e ouvintes) e apresentar um relato do primeiro projeto desenvolvido por ela nesta turma, em escola da rede estadual de Maceió-AL.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de Língua Portuguesa se dá, em sala de aula, sobre pilares que denominamos concepções de linguagem. É a partir da escolha de uma dessas

concepções que todas as outras escolhas são feitas: como discutir texto, como se relacionar com os alunos, como avaliar, como ler, como planejar entre as outras ações do professor. Diante disso, é necessário que apresentemos as três concepções de linguagem de acordo com Geraldi (1984).

A primeira concepção de linguagem (e também a mais popular) – *linguagem como expressão do pensamento* – defende que a expressão é produzida no interior da mente e é exteriorizada por meio da linguagem. Segundo Geraldi (1984), essa concepção nos conduz à conclusão de que pessoas que não conseguem se expressar bem não sabem pensar.

A segunda concepção apresentada por Geraldi (1984) é a que concebe a *linguagem como instrumento de comunicação*. Aqui, a linguagem é vista como um “código capaz de transmitir ao receptor uma mensagem” (GERALDI, 1984).

Por fim, a terceira concepção, que concebe a *linguagem como meio de interação*, visa a estabelecer mais do que a comunicação unilateral apresentada pela corrente anterior, mas tem como objetivo o fenômeno da interação verbal (BAKHTIN, 1996), o qual se caracteriza pela troca de papéis realizada pelos interlocutores ao longo da comunicação. De acordo com Bakhtin (1996, p. 113), “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”, ou seja, é por meio da linguagem que se estabelece as relações sociais. É esta concepção adotada neste trabalho.

Segundo Bakhtin (2003, p. 261), a língua é efetivada por meio de enunciados, e cada esfera de uso da língua produz “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, denominados como *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 262). Os gêneros são produzidos de acordo com as condições de produção, ou seja, são determinados pelas condições socioculturais e históricas nas quais eles surgem, pela finalidade que eles objetivam e pelas especificidades do campo comunicativo do qual eles fazem parte. Sendo assim, são elaborados para estabilizar os enunciados e promover interações entre os interlocutores, materializando, desse modo, as práticas sociais.

Pelo fato de os gêneros do discurso serem usados não somente para comunicar e promover interação entre sujeitos, mas também para efetivar práticas sociais, eles passaram a ser parte fundamental do ensino de Língua Portuguesa nos currículos escolares. Um exemplo dessa inserção é a discussão apresentada nos PCNs² (1997), que trazem uma abordagem na qual se relaciona “linguagem e participação social”, posto que esse documento defende a formação do aluno enquanto sujeito atuante na sociedade em que vive. Segundo esses Parâmetros,

O domínio da linguagem tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. [...]. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio [do aluno], cabe à escola promover a sua ampliação de

1 Grifo do autor.

2 PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

forma que, progressivamente, durante os oito anos³ do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p. 23)

O trabalho com gêneros na escola é o foco de discussão de Schneuwly e Dolz (2010). Esses autores abordam desde a justificativa para se trabalhar com os gêneros até propostas de sequências didáticas para ser trabalhadas em sala de aula. Para eles, há uma falta de correspondência entre as propostas de trabalho com os gêneros em sala de aula e como, de fato, eles são trabalhados nas escolas.

Os autores (SCHNEUWLY E DOLZ, 2010, p.68) ressaltam a importância de se considerar dois pontos de grande relevância no trabalho com os gêneros quando se objetiva o uso adequado e a apropriação dos mais diferentes usos da linguagem por parte dos alunos. Em primeiro lugar, é necessário haver uma definição precisa dos objetivos de aprendizagem a ser atendidos por meio do trabalho com o gênero escolhido; e em seguida, eles ressaltam a necessidade de criação de situações comunicativas que se aproximem ao máximo de situações reais, mas sem descartar que os objetivos vão além dos objetivos pretendidos por determinado gênero, visto que também se relacionam com os objetivos ligados ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno nas práticas de uso da linguagem.

Nessa quarta abordagem, os gêneros passam a ser vistos em uma perspectiva de letramento, ou seja, tornam-se meios que possibilitam aos alunos uma participação ativa em diversas situações comunicativas da sociedade na qual eles vivem. O gênero motivador do projeto relatado neste trabalho foi a lenda, concebido como histórias que, inicialmente, eram contadas oralmente sobre costumes, fatos históricos e que refletem cultura de um povo.

METODOLOGIA

Durante muito tempo os fenômenos das ciências humanas e sociais foram estudados quantitativamente, como era feito com nas ciências exatas, inclusive os estudos da área de educação faziam uso desses métodos, objetivando encontrar variáveis básicas que os levassem a conhecer a totalidade dos fenômenos (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 3). A partir da década de 1970, segundo essas autoras, os pesquisadores de educação passaram a fazer usos das técnicas da abordagem etnográfica que, anteriormente, eram utilizadas por antropólogos e sociólogos.

3 Considerando a data de produção dos PCNs, observou-se que eles ainda não concebem o Ensino Fundamental (EF) com a duração de 9 anos, no qual alunos com 6 anos poderão ser matriculados no 1º ano do EF, de acordo com o artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Mais detalhes podem ser vistos na publicação do MEC com o título “Ensino fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implementação”, disponível no endereço <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo-versao_atual_16_setembro.pdf>

Dentro dessa abordagem, Neves (2006, p. 1) estabelece uma interlocução entre a pesquisa etnográfica e a pesquisa-ação e considera esta última como “um passo-a-mais” em relação à primeira. Segundo a autora, por meio da pesquisa etnográfica, busca-se o próprio objeto de estudo e as opções metodológicas para tratá-lo. Já a pesquisa-ação “surge da necessidade de planejar intervenções transformadoras no campo das relações de grupo”.

A relação entre essas duas metodologias de pesquisa vão ao encontro das reflexões de Kleiman (1998, p. 60), quando afirma que “os enfoques etnográficos convencionais aspiram a construir uma “descrição teórica” dos fatos”, o que faz com que a pesquisa em LA caracterize-se como pesquisa de “cunho etnográfico”, visto que essa área faz uso da descrição teórica detalhada e a utiliza como meio de coleta. A partir dessa abordagem, a LA amplia sua contribuição para os sujeitos participantes da pesquisa e, por meio de seu engajamento político-social, objetiva problematizar ou criar inteligibilidades acerca dos problemas presentes na realidade descrita (MOITA LOPES, 2006).

Nosso relato de experiência será feito em duas partes: na primeira, relataremos o primeiro contato da professora em questão com uma turma inclusiva composta por alunos surdos e ouvintes. E em seguida, apresentaremos um projeto didático desenvolvido pela docente com a turma em questão.

O PRIMEIRO CONTATO COM UMA TURMA INCLUSIVA

A professora de Língua Portuguesa em questão tem formação em Letras/Português pela Universidade Federal de Alagoas. Logo após concluir a graduação, assumiu o cargo de professora de Língua Portuguesa da rede estadual de Alagoas. Já atuava como Professora em regime celetista em outra escola da mesma rede, e logo após a nomeação no regime estatutário, pediu a devolução da escola em que atuava como celetista e foi lotada em outra escola.

Ao chegar à nova escola, deparou-se com algo novo: duas das turmas em que atuaria possuíam, aproximadamente dez alunos surdos, falantes da Libras. Nas duas turmas havia a presença do profissional intérprete, no entanto, teórico e metodologicamente, a professora não estava apta a lidar com aquele público. Ainda que consciente de que havia diferenças linguísticas entre os dois grupos em sala, a docente não sabia como planejar as aulas de uma maneira inclusiva.

É assim que acontece a educação inclusiva: o professor é contratado para ensinar, independentemente de ter ou não formação para atuar com alunos. Não são ofertados cursos e formações que preencham essas lacunas. Outro agravante é a grande rotatividade de professores celetistas nas escolas, que acaba por não permitir que estes se integrem à realidade do seu ambiente de trabalho.

Não havia outro meio de interagir com os alunos de outra forma senão por meio

da língua. Fossem eles surdos ou ouvintes. Diante da situação, não houve alternativa senão aprender a Língua Brasileira de Sinais, visto que, conforme é dito por Freire (1967), “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo”. Estar *com* o mundo é interagir com o outro de forma significativa. Essa busca deve ser constante em sala de aula.

A escola em que a docente atuava e atua oferta, regularmente, o curso de Libras. Ela realizou a matrícula no nível Básico I e começou a estudar. As matérias que vistas durante o curso eram exercitadas com os alunos surdos em sala de aula. Em vários momentos, os papéis de alunos e professora se inverteram. Além disso, devido ao interesse da docente em aprender Libras, muitos alunos insistiam para que ela explicasse as atividades e as discussões das aulas em Libras, sem a intervenção do intérprete. Apesar da turbulência, esses momentos foram e são fundamentais para que a fluência na língua esteja cada vez mais próxima.

No semestre seguinte, a professora realizou a matrícula no nível Básico II em um centro especializado em educação de surdos, na mesma cidade; iniciou a especialização em Educação Especial e Inclusiva; e, no ano seguinte, iniciou uma formação em Educação e Surdez, dessa vez, ofertada pelo Estado exclusivamente para profissionais de educação. Este último curso deveria ser ofertado regularmente e deveria ser pressuposto básico para o trabalho do professor com alunos surdos. Foi após quase finalizada essa trajetória, que pudemos compreender um pouco mais o dilema vivenciado pelos alunos surdos e nos colocamos no outro lado da situação, visto que mesmo após tantos estudos, a docente revela que ainda existe a dificuldade no uso da Libras e na adaptação/planejamento das aulas, mesmo depois dessa convivência constante com a Libras, cursos e com alunos surdos.

UMA EXPERIÊNCIA COM SURDOS E OUVINTES

Alguns meses após chegar a escola e com um contato inicial com a Língua de Sinais, a docente apresentada no tópico anterior desenvolveu o Projeto Folclore em uma turma de 8º ano da escola em que atuava. O ano letivo havia começado no início do segundo semestre. Havia uma indisposição generalizada nas turmas devido a esse atraso, principalmente a turma em questão, visto que era composta por alunos fora de faixa etária, já desmotivados pelo histórico de fracasso escolar.

Era uma turma composta por vinte alunos, sendo oito surdos. Grande parte destes detestava a disciplina de Língua Portuguesa, pois não viam serventia na disciplina, já que a língua natural deles era a Libras. A narração era um dos tipos textuais a serem abordados naquela série, inclusive os gêneros diário, memórias literárias e contos já tinham sido abordados nas aulas, com boa adesão da turma às propostas.

Em uma das aulas, alguns alunos lembraram que o dia do folclore estava

próximo e a escola não havia se mobilizado para realizar alguma comemoração. A professora sugeriu que fosse realizado um projeto sobre o folclore na disciplina, mas houve uma rejeição generalizada. Ainda assim, a docente elaborou um projeto com os seguintes objetivos:

- Propor uma discussão sobre o que é folclore;
- Refletir sobre a importância das manifestações culturais na constituição da identidade de um povo;
- Conhecer o gênero lenda por meio de aulas de leitura;
- Discutir sobre as características do texto narrativo a partir das lendas brasileiras;
- Propor outras formas de contar as lendas lidas durante as aulas

No primeiro momento do projeto, o tema do projeto foi apresentado à turma, e a partir disso, foi feita uma breve discussão em sala de aula. Em seguida, os alunos assistiram em sala de aula a um documentário sobre folclore. O diferencial desse documentário era o fato de ter como língua principal a Libras e a secundária a Língua Portuguesa. Os alunos surdos ficaram muito animados e curiosos quando o documentário começou, sentiram-se valorizados e, em consequência disso, foram bem participativos e se permitiram envolver com a aula. Os ouvintes, por sua vez, acharam o documentário interessante e não tiveram problemas para compreendê-lo, pois o áudio e a legenda estavam em Língua Portuguesa .

Após a exibição do documentário, foi feita uma roda de conversa com a turma sobre os pontos abordados no vídeo. Os alunos mencionaram a origem da palavra folclore, alguns folguedos, danças e lendas. Todos tinham algo para contar, fosse relacionado ao vídeo, fosse relacionado ao conhecimento empírico deles. Neste momento, foi possível um aprofundamento maior sobre a importância dessas manifestações na constituição da identidade do povo brasileiro e, mais especificamente, o alagoano.

No segundo momento a aula aconteceu na sala de leitura da escola para que acontecesse a contação de lendas do folclore brasileiro. A professora tinha selecionado uma coleção com vários livros que tratavam dessas lendas e juntamente com os alunos, escolheu as leituras daquele dia. Após a leitura, foi iniciada uma discussão sobre o que eles compreenderam do texto, se já tinham ouvido aquela história antes e se queriam acrescentar alguma informação. Em seguida, discutiram os elementos estruturais próprios do gênero lenda, suas condições de produção e as características na narração presentes na aquele gênero. A participação de surdos e ouvintes foi bem equilibrada, não havia predominância nem de um público nem do outro. Esse momento de leitura aconteceu em dois outros momentos de aula, para que os alunos conhecessem o máximo possível de lendas. No total, foram lidas 6 lendas do folclore brasileiro.

Após a contação das lendas, numa conversa com os alunos, a professora sugeriu a recontagem dessas histórias, mas por meio de outros gêneros ou de outras formas de comunicação. Foram sugeridas algumas opções: história em quadrinhos (HQs),

apresentação teatral, dança, poema, vídeo ou um resumo. Era possível ainda que os alunos sugerissem uma outra forma de realizar a atividade, contanto que houvesse um aviso prévio. Os gêneros escolhidos foram história em quadrinhos(HQs), poema, resumo e apresentação teatral.

As duas apresentações mais aplaudidas e elogiadas por toda a turma foram a que apresentava a lenda da Cuca em forma de Hqs, apresentada por um grupo de ouvintes; e a lenda do Saci Pererê, em forma de apresentação teatral. No entanto, a que mais cativou a todos e que atraiu alunos de outras turmas para prestigiar foi a apresentação dos alunos surdos. Eles prepararam figurino e cenário e fizeram parceria com a intérprete da turma, para que ela fizesse a voz das personagens durante a apresentação. Além das personagens, havia ainda a presença de um narrador (aluno surdo), que contava a história em Libras para a plateia. Vários ouvintes demonstraram interesse em aprender alguns sinais utilizados pelos alunos que estavam atuando, isso possibilitou a interação entre surdos durante e depois da apresentação.

Ao final das apresentações, os alunos disseram suas impressões sobre o projeto realizado e a alegria em participar de uma atividade tão diferente. Disseram ainda que naqueles momentos eles aprenderam e que gostariam muito de atividades como aquelas acontecessem mais vezes.

CONCLUSÃO

“Só se vê bem com o coração”⁴. E neste caso, quando falamos em coração, falamos da necessidade de nos permitirmos entender as necessidades do outro e as nossas necessidades também. Sala de aula é lugar de entaves, mas é também lugar de descobertas e de crescimento tanto para o aluno, quanto para o professor. Segundo Bakhtin/Volochínov (1999, p.113)

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor .

Nós, educadores, vivenciamos diariamente os desafios próprios do ambiente escolar. É fundamental que tenhamos consciência do seu papel político e do lugar que ocupamos nesse espaço e na vida dos alunos com os quais convivemos. É importante ainda que nos reconheçamos incompletos, mas que ainda assim, enxerguemo-nos como agentes da mudança, aqueles que consideram os alunos como sujeitos com todas as histórias que os constitui e agem para além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 24 ago. 2016.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1984.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (org). *Por um lingüística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo SP, Círculo do Livro, 1989.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. [Adotada pela Conferencia Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2016.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2016.

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO A INCLUSÃO DE DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS, NUMA MESMA SALA DE AULA NO ENSINO DA EJA

Maria Karoline Nóbrega Souto Dantas

Universidade Estadual da Paraíba

karol_souto@hotmail.com

Maria José Guerra

Universidade Estadual da Paraíba

maria1000.guerra@gmail.com

RESUMO: Este artigo objetiva discutir as opiniões de professoras sobre a prática educativa de ensinar e aprender, com a inclusão/diferença de idades numa mesma sala de aula mediante, as necessidades de pessoas jovens, adultas e idosas. Sabe-se que as ações inclusivas preponderam na falsa suposição de que ensinar Jovens e Adultos é uma preocupação antiga que não se limita a uma tarefa meramente escolar, está intimamente ligada a sonhos, expectativas, anseios de mudança, por diferentes motivos as crianças e os adolescentes acabam parando de estudar e precisando se matricular nessa modalidade de ensino, composta por indivíduos que apresentam diferentes idades e interesses. Toda esta complexidade gera uma grande dificuldade em realizar um trabalho que possa atender à tão diversas necessidades e expectativas. Este problema se agrava ainda mais, pelo fato do curso de formação de professores não contemplar as peculiaridades desta modalidade, o que gera uma formação

deficiente do professor, impactando de forma negativa em sua prática inicial. Adotamos metodologia de pesquisa qualitativa e bibliográfica. O *corpus* da análise se constitui de três diálogos obtidos na relação aluna-pesquisadora com 5 (cinco) professoras pesquisadas, que trabalham na modalidade do ensino da EJA, na rede municipal de Campina Grande-PB. Serviram de suporte teórico as pesquisas de Brunel (2004), Carvalho (2000), Freire (2000 e 2006), Guerra (2004 e 2013), Moura e Freitas (2010), Nóvoa (2002), Oliveira (2007), Schwartz (2010), Siqueira, (2009), Soares (2003 e 2005), entre outros. Conclui-se, que o retorno do aluno à escola depois de algum tempo fora do ambiente escolar está relacionado, ao fato de que com o tempo os alunos adquirem a consciência da importância de concluir seus estudos, para que tenham êxito em sua vida profissional e para dar melhores condições de vida a sua família, com isso buscam recuperar o direito e a confiança na educação. A formação inicial e continuada do professor da EJA tem se constituído uma necessidade que venha atender a uma clientela específica formada por jovens, adultos e idosos, capaz de remover barreiras para a aprendizagem do mundo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Professores, Inclusão e Diferença.

1 | INTRODUÇÃO

Cursar o ensino regular na idade apropriada, ou seja, com alunos da mesma faixa etária, pode favorecer a aprendizagem dos alunos, a relação entre os discentes, facilitando assim a aprendizagem no ambiente escolar. Porém, muitas crianças e adolescentes abandonam os estudos no ensino regular, muitas vezes perdendo a oportunidade de serem alfabetizados. Em grande parte dos casos o principal motivo desse abandono escolar é a necessidade de trabalhar para auxiliar na renda mensal da família, mas quando chegam à fase adulta sentem a necessidade de iniciar ou da continuidade em seus estudos. Muitos jovens e adultos precisam se qualificar e o mercado de trabalho exige no mínimo para qualificação profissional (Ensino Médio). Então, estes jovens e adultos ingressam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que de acordo com o artigo 37º da Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 da LDB, “será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Este estudo objetiva identificar/analisar como se efetiva o funcionamento da EJA, no contexto alfabetizador de sala de aula, a partir do que diz o professor alfabetizador. A este respeito, no documento da ULBRA (2009, pp.50-51) vamos encontrar que a educação de jovens e adultos não possui uma uniformização em relação ao seu funcionamento e, ainda, tem o diferencial de lidar com alunos que passaram de um modo ou de outro, por um processo de exclusão no contexto escolar, seja por terem sido convidados a se retirar da escola, seja pela desmotivação que a escola gerou nesse aluno, seja por terem abandonado a escola para trabalhar e contribuir com alguma renda ao grupo familiar.

Nesse sentido em uma mesma sala de aula acabam estudando jovens e adultos de diferentes idades, desempregados e exercendo diferentes funções trabalhistas. Onde para a maioria desses alunos, a EJA é uma via rápida alternativa à escola regular, agindo como uma forma de recuperar o tempo perdido.

Para Paulo Freire (2006, p.67) em “A educação na cidade”, a população de adultos e jovens não alfabetizados se constitui, na sua maioria, de migrantes vindos dos estados mais pobres do Norte, Nordeste e também da zona rural do interior de São Paulo e Minas Gerais. São pessoas que vivem de modo geral de subemprego ou que se dedicam a profissões que não exigem habilitação específica, como: auxiliares na construção civil, faxineiras, empregadas domésticas. Assim sendo, seu nível de renda é muito baixo, insuficiente até para a satisfação de necessidades básicas como alimentação e moradia. Portanto, para Freire (2000, p.47) /.../ Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde a ampla variedade dos seus desafios.

Este estudo busca através da pesquisa empírica realizada com professores que atuam ou atuaram na Educação de Jovens e Adultos, poder analisar opiniões de professores, sobre quais as dificuldades que os mesmos enfrentam quanto à variedade

de idades numa mesma sala de aula.

O texto está organizado em quatro tópicos. O *primeiro* faz uma rápida introdução do estudo. O *segundo* desenvolve o percurso metodológico realizado para o estudo. O *terceiro* apresenta os resultados e discute os dados coletados junto às professoras pesquisadas. Em seguida fornece uma *conclusão* rápida seguida das referências consultadas para este estudo.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa de caráter empírico foi realizada com um total de cinco sujeitos (professoras e ex-professoras) todas do sexo feminino, que fazem ou fizeram parte da modalidade do ensino da Educação de pessoas jovens, adultas e idosas - **EJA**. Todas as profissionais em questão são graduadas em Licenciatura em Pedagogia, têm entre 35 e 55 anos, possuem especialização em diferentes áreas de Educação, e todas são da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campina Grande- PB.

Para que pudéssemos desenvolver nosso trabalho foi de fundamental importância à aproximação teórica sobre o tema. Buscamos apoio na pesquisa bibliográfica de leitura sobre a temática pesquisada, no sentido de ampliar nossa percepção sobre as inter-relações entre o texto e o leitor.

Esse procedimento nos tem demonstrado que a utilização dos métodos e técnicas de pesquisa, se constitui o *corpus* da metodologia interativa e, por esta razão se adéqua conforme Oliveira (1999, p.17) as abordagens qualitativas, as quais facilitam para o pesquisador descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos, neste estudo refere-se aos professores do I Segmento da EJA.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabe-se que a Educação de pessoas Jovens e Adultos (**EJA**), a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei Darcy Ribeiro, nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), passou a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, em seu artigo 37, inciso primeiro, consta que a EJA será destinada aqueles que não tiveram continuidade de estudos, nas etapas citadas na idade própria, onde os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Ainda na LDBEN 9.394/96, em seção dedicada à educação básica de jovens e adultos que é garantido o direito ao ensino básico, sendo dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos e este ensino adequado às condições de estudo destes alunos. Consta também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de *equidade, diferença e proporcionalidade* na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurarem três aspectos, a saber:

*I - quanto à **equidade**, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;*

*II- quanto à **diferença**, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;*

*III - quanto à **proporcionalidade**, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p.1 e 2).*

Dentre outras ações, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um projeto cultural que pode e deve se comprometer com o processo de busca de desenvolvimento, pois, como advertiu Paulo Freire, se a educação não pode sozinha transformar a vida, a transformação da vida não se fará sem ela. Na EJA as séries são semestrais, diferente do sistema regular, no qual as séries são anuais.

É importante que os docentes que trabalham com jovens e adultos reflitam sobre a realidade de seus alunos Schwartz (2010, p.61), pois os mesmos não são crianças e necessitam de um ensino diferenciado. Quando este professor não conhece o seu aluno pode, ocorrer o que Oliveira (2007) nos faz entender de que um dos principais problemas encontrados na Educação de Jovens e Adultos é a infantilização dos discentes, em que: não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos normalmente, seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Como podemos compreender esse é um dos grandes problemas encontrados na EJA Carvalho (2000). Pois o fato de que esses jovens não tenha cursado o Ensino Fundamental/Médio na idade apropriada, faz com que muitos professores desenvolvam métodos de ensino parecidos com os de crianças. Precisamos levar em consideração que esses discentes são adultos, que possuem alguma experiência escolar Freire (2000 e 2006).

A pesquisa foi realizada no ano de 2016, com professoras e ex-professoras

do ensino da EJA, que atuam ou atuaram na rede Municipal da Cidade de Campina Grande - PB, para estas foi aplicado questionário, com perguntas sobre sua sala de aula. Para a análise dos dados pesquisados neste estudo buscamos apoio nos estudos do texto oral para transcrição simples de pergunta e resposta em Silva (In: PRETI, 2005, p. 19). A este respeito, para a **Aluna pesquisadora** adotamos (**Ap**), enquanto que para os sujeitos pesquisados, neste estudo se refere as 5 (cinco) **Professoras** denominadas aqui, de **P (1, 2, 3, 4 e 5)**. Neste sentido, vejamos o que diz cada um dos três exemplos transcritos, sobre a forma de pergunta/resposta muito comum tanto para transcrição da fala gravada Marcuschi (1999) quanto para o uso do questionário enquanto instrumento aplicado para a coleta de dados, conforme trataremos a seguir.

EXEMPLO – 1: Ap quer saber da **P1, P2, P3, P4 e P5** qual é o número de alunos matriculados em sua sala de aula e qual é a faixa etária desses alunos?

- 01 **Ap** Qual é o número de alunos matriculados em sua sala? E qual é a faixa etária desses
- 02 alunos?
- 03 **P1** São em média 35 alunos, porém a frequência fica em torno de 10 a 15 alunos, a evasão
- 04 no turno noturno é muito alta.As idades variam entre as faixas etárias de 18 a 60 anos.
- 05 **P2** As turmas são sempre entre 30 a 35 alunos, com faixa etária que ia dos 15 aos 60 anos.
- 06 **P3** Minha turma tem 30 alunos, entre 19 e 50 anos;
- 07 **P4** Os alunos que lecionava tinham entre 16 e 55 anos, as turmas normalmente tinham
- 08 entre 30 35 alunos, mas nunca frequentavam todos.
- 09 **P5** Meus alunos possuíam faixa etária muito diversificada entre 15 e 60 anos, o que
- 10 dificultava um pouco meu trabalho em sala de aula, eram sempre de 25 a 30 alunos na 11 sala.

Começamos a mostrar pela prática discursiva dos falantes nos diálogos da EJA Soares, Gilvanetti e Gomes (2005), no intuito de situar para o leitor qual é número de alunos existentes na EJA e qual é a faixa etária em que se encontram esses alunos. No geral, o número de alunos matriculados numa sala de aula da EJA está entre 25, 30 ou 35 alunos. Contudo, a frequência diária desses alunos fica em torno de 10 a 15 alunos. Quanto à faixa etária tem-se a inclusão de diferentes idades, como por exemplo: **P1** (as idades variam entre 18 e 60 anos); para **P2** (as idades variam entre 15 e 60 anos); em **P3** (as idades variam entre 19 e 50 anos); na turma de **P4** (as idades variam entre 16 e 55 anos), e finalmente na turma da **P5** (as idades variam entre 15

e 60 anos). Fazendo uma estimativa das diferenças de idade na entrevista, conforme gráfico abaixo, em que 45% dos alunos têm entre 16 e 25 anos, 37% estão entre 26 e 35 anos, e 18% estão entre 26 e 60 anos. Portanto de um modo geral as salas de aula da EJA hoje, vamos encontrar o aluno jovem, adulto e os idosos como sujeitos aprendentes Brunel (2004, p.27).

Educar nessa perspectiva etária é compreender que a existência humana Guerra (2013, p. 92) é relação e vida, como uma relação de convivência. Pois, vive e se destaca dos seres inanimados, por meio de um fenômeno particular que só ele é capaz de produzir, que é a sua capacidade de relação com a sua origem e com o meio onde desenvolver sua existência, e faz tudo isso por meio da comunicação.

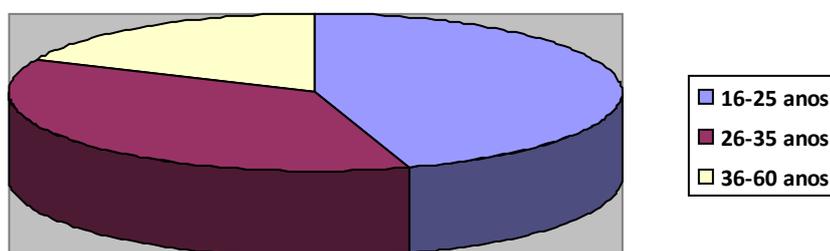


Figura 1- Quantidade de alunos por faixa etária

EXEMPLO – 2: Ap busca colher informações de P1, P2, P3, P4 e P5 sobre quais os principais perfis dos alunos da educação de pessoas jovens, adultas e idosas e que características têm esses alunos.

- 12 **Ap** Quais os principais perfis dos alunos da educação de pessoas jovens, adultas e idosas e
- 13 e que características têm esses alunos?
- 14 **P1** Como as idades são bem variadas, as características também, porém a maioria se
- 15 ausentou da escola na faixa etária compatível pela necessidade de trabalhar, mas tem 16 aqueles que se matriculam para receberem o benefício federal e tirar a carteira de
- 17 estudante.
- 18 **P2** O perfil da turma é de alunos que abandonam a escola cedo para trabalhar e grande
- 19 parte ainda trabalha em fábricas do bairro e saem direto do trabalho para a escola.
- 20 **P3** Para lidar com a diversidade procuro informações, levo outras fontes para o
- 21 desenvolvimento dos mesmos, pois são faixas etárias diferentes. Os mais velhos tem

- 22 sempre mais interesse que os mais novos.
- 23 **P4** A maioria dos alunos trabalhavam e precisavam da EJA para concluir seus estudos e
- 24 obter um nível social melhor.
- 25 **P5** O nível social deles eram sempre renda baixa, e a maioria trabalhavam nas indústrias e
- 26 no comercio de nossa cidade, o que fazia com que eles chegassem no terceiro turno
- 27 exaustos.

A atuação do professor em sala de aula da EJA necessita também de uma formação acadêmica de qualidade, ou seja, formação que contemple essa modalidade de ensino na universidade (Soares, 2003). A grande questão é como trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, se muitas vezes, a formação acadêmica oferecida pela universidade não prepara o discente para lecionar na EJA? Considero como exemplo minha própria formação acadêmica oferecida pela Universidade Estadual da Paraíba, o currículo do curso de Pedagogia no ano corrente, que contempla como obrigatoriedade apenas um componente curricular no Ensino da EJA Moura e Freitas (2010).

A formação continuada permite refletir suas ações e repensar a sua prática, elaborando planos e/ou projetos que possa aprimorar a sua prática educativa. Essa formação é que será de extrema relevância para auxiliar na diminuição da evasão escolar que ainda é muito grande nessa modalidade de ensino, o que faz com que as professoras precisem fazer uso de vários recursos para chamar a atenção dos alunos, e a sua assiduidade (Soares, 2005).

A grande dificuldade é a faixa etária, visto que os de mais idade sempre estão mais atentos, e tem mais interesses, apesar de normalmente estarem mais cansados por trabalharem o dia todo. A grande maioria se ausentou da escola na faixa etária compatível, pela necessidade de trabalhar, mais outros se matriculam apenas para receber o benefício federal e a carteira de estudante, relata uma professora. Contudo, há os que realmente têm interesse pela sua formação escolar por almejar uma função melhor no mercado de trabalho, uma satisfação pessoal, uma ferramenta a mais nas relações interpessoais, expectativa pela felicidade e riqueza, bem como ter um país melhor, com melhorias na educação e na saúde (Guerra, 2013).

EXEMPLO – 3: **Ap** colhe as opiniões de **P1, P2, P3, P4** e **P5** acerca de como as professoras lidam com a diversidade etária que possui os alunos da EJA, em suas salas de aula.

- 28 **Ap** Como você lida com a diversidade etária que possui os alunos EJA em sua sala de

29 aula?

30 **A1** Essa diversidade, bem como os interesses dos alunos dificulta bastante, porque

31 enquanto alguns fazem um esforço tremendo para estarem na escola, outros em sala

32 de aula atrapalham o andamento e a dinâmica do trabalho. Infelizmente é uma

33 realidade muito difícil e preocupante.

34 **A2** Desenvolvo o meu trabalho através de temas que fazem parte da realidade deles, que

35 são evidenciados através dos noticiários. Para tanto, promovo debates, leituras, rodas

36 de conversa, para depois desenvolver atividades escritas que diversifiquem de acordo

37 com os níveis em que se encontram.

38 **A3** Para lidar com a diversidade procuro informações, levo outras fontes para o

39 desenvolvimento dos mesmos, pois são faixas etárias diferentes. Os mais velhos tem

40 sempre mais interesse que os mais novos.

41 **A4** Sempre procurei está o mais próximo possível dos meus alunos, trabalhando diante da

42 realidade deles, diante do interesse, pois como a maioria vinha de uma jornada pesada

43 no trabalho, as aulas necessitavam ser interessantes e dinâmicas, então antes de iniciar

44 uma nova temática sempre via com eles quais discussões eles preferiam para o

45 momento, foi um tempo muito gratificante da minha vida.

46 **A5** Busquei sempre trabalhar temas atuais e em grupo, para que pudesse aproximar as

47 diferentes faixas etárias da sala, o que me dava certo conforto, visto que não

48 trabalhando dessa maneira não havia exclusão. Fazia sempre atividades que

49 estivessem ligadas ao cotidiano dos alunos, tendo sempre cuidado com aqueles temas

50 que geram mais reflexão e que por, muitas vezes, precisava ser debatido em sala, tais

51 como gravidez na adolescência, vício as drogas, agressão aos mais velhos, etc.

As professoras entrevistadas demonstram trabalhar em sua sala de aula como indica Vilanova (2012, p.57) os profissionais de ensino que atuam na EJA tem em mãos o desafio de promover uma educação básica de qualidade, o que implica o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas que contemplem as necessidades educacionais dos estudantes.

Sabe-se que a modalidade da EJA tem as suas especificidades, portanto, os profissionais da Educação de Jovens e Adultos podem representar um importante avanço nas políticas de acesso e permanência dessa modalidade de ensino, pois ela pode representar o elo entre as políticas e uma possível efetivação destas na prática pedagógica do professor. Ou conforme pesquisa de Guerra (2004) a situação da EJA é um campo complexo/discriminatório porque envolve, além do educacional, problemas relacionados à situação de desigualdade socioeconômica, política e cultural da população brasileira.

Os profissionais comprometidos com a pluralidade e o respeito à diversidade das culturas apresentadas pelos jovens e adultos precisam participar das formações continuadas, para que possam continuar indo de acordo com as especificidades de cada aluno.

O professor da EJA atualmente traça o seu perfil na busca de ampliar suas habilidades e competências para desenvolver uma boa prática pedagógica em seu trabalho.

Portanto, a formação dos alunos da EJA também precisa ser de cidadãos participativos e opinativos, com conhecimento para fazer escolhas conscientes em sua vida e no que diz respeito ao coletivo a tarefa primordial da educação, faz-se necessário que o indivíduo tenha acesso a uma ampla gama de conhecimentos dentre eles os científicos.

CONCLUSÃO

Sabemos que a escola possui um papel fundamental para instrumentalizar os indivíduos sobre os conhecimentos científicos básicos, conhecimentos estes que ajudam a explicar fenômenos que acontecem ao seu redor e que são tão valorizados no mundo de hoje. Sendo importante que se perceba que somente transmitir o conhecimento científico sem uma perspectiva crítica de currículo não é suficiente.

Nesse sentido, para que o professor consiga atuar de maneira compromissada com as reais expectativas dos alunos, é necessário uma nova postura frente as demandas de uma sociedade em constante transformação, trabalhar diante da realidade e dos acontecimentos que rodeiam os alunos é uma alternativa inteligente do professor da EJA. A preocupação do professor não deve ficar apenas no conteúdo a ser ministrado, deve também se estender à escolha das atividades e de materiais educativos. Através de uma prática educacional que contribua para a formação do

indivíduo, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades e dando suporte para que este consiga atuar e competir de maneira igualitária no mercado de trabalho e no Ensino Superior, além de formar para o convívio social e a elevação de sua autoestima.

O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente. O professor deve estabelecer o aprendizado com base na realidade do educando, propondo apropriação dos conteúdos a partir das histórias relatadas por seus alunos Nóvoa (2002).

Infelizmente ainda não se percebe uma maior discussão sobre as diferentes faixas etárias no ensino de modalidade da EJA, é necessário que educadores e outros profissionais da área de educação estejam atentos sobre este assunto que precisa ganhar um maior destaque nos cursos de formação de professores, nos currículos e pesquisas, pois ainda são escassas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação na cidade.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GUERRA, Maria José. Inclusão social e diferença: transpondo barreiras na relação falante/texto em EJA. In: **Revista Alfabetização Solidária.** Vol.4-nº 4. São Paulo: Unimarco, 2004.

GUERRA, Maria José. **Conversação de idosos em contexto alfabetizador universitário e a oralidade desveladora de uma pedagogia da convivialidade.** João Pessoa: UFPB, 2013.

MOURA, Tânia M. de Melo, FREITAS, Marinaide L. de Q. (orgs.). **A educação de jovens e adultos: múltiplos olhares e diálogos.** 1ed. Curitiba: CRV, 2010.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Educar. Editora UFPR. Curitiba: n.29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SILVA, Luiz Antônio da. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: PRETI, Dino (org.). **Diálogos**

na fala e na escrita. São Paulo: HUMANITAS, 2005.

SIQUEIRA, A. B. **O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos.** In: *Poiésis*, Tubarão, v. 2, n. 1, p. 33 - 43, Jan./Jun. 2009.

SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia G. de C., GOMES, Nilma L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VILANOVA, R; MARTINS, I. Educação em Ciências e Educação de Jovens e Adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. In: _____. **Ciência e Educação**, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.

REFLETINDO ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS FALAS DOS PRÓPRIOS ESTUDANTES

Tereza Cristina Bastos Silva Lima

Pós – doutoranda em Psicologia (UJK); Doutora em Educação (UNINTER); Mestre em Ensino da Ciência e da Matemática (UNICSUL); Psicopedagoga (Ollga Meting); Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão (UNEB); Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática (Faculdade da Cidade); Professora de Matemática da Rede Pública de Ensino do Governo do Estado da Bahia. - UJK

RESUMO: Acreditamos que os alunos têm muito que dizer a respeito das suas dificuldades em aprender Matemática, assim, esse trabalho tem como objetivo refletir a respeito das dificuldades dos alunos aprenderem Matemática, a partir das falas dos próprios estudantes. Trata-se de uma abordagem qualitativa. Como metodologia, foi utilizado um diário coletivo em que os alunos preencheram a cada unidade letiva, falando a respeito dos assuntos dados e elencado as suas dificuldades. Além desse diário, foi utilizada uma avaliação diagnóstica, com o intuito de levantar o perfil da turma, bem como, as expectativas dos alunos no que diz respeito à escola e a Matemática. Compreendemos que, apesar do ensino da Matemática passar por diversas transformações importantes e pertinentes, ainda assim, foram insuficientes para preencher as lacunas que os alunos do ensino médio enfrentam no que diz respeito

a aprender os conteúdos matemáticos. Além disso, podemos evidenciar o pré-conceito da maioria dos estudantes de considerar a Matemática uma disciplina difícil e complexa. Somado a essas lacunas e ao conceito preestabelecido, podemos identificar a falta de capacitação adequada para dos professores, fazendo com que eles utilizem a metodologia tradicional evidenciando a utilização excessiva dos cálculos. Assim sendo, acreditamos que a saída para essa problemática no que tange à aprendizagem da Matemática, poderá ser um planejamento em que os conteúdos sejam associados às necessidades da comunidade estudantil, com o propósito de instrumentalizar os sujeitos para uma total participação na vida em sociedade. Portanto, e faz imprescindível renovar a forma de ver, conceber e transmitir as informações, para que essas sejam transformadas em conhecimento. Todavia, salientamos que essas mudanças, só serão possíveis com a participação de todos os agentes sociais que fazem parte do contexto escolar, ou seja, professores, gestão escolar e principalmente, os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Matemática. Ensino médio. Dificuldades de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Afiançamos que grande parte dos estudantes apresenta baixo nível de proficiência em relação à Matemática. Podemos verificar essa afirmação, observando as avaliações realizadas em âmbito nacional, cujo objetivo é identificar o nível de proficiência dos alunos nesta área do conhecimento. Podemos citar, por exemplo, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. O SAEB é realizado a cada dois anos e verifica o conhecimento dos estudantes no que diz respeito às disciplinas Português e Matemática. As avaliações externas realizadas pelos estudantes do Ensino Médio em 2013 indicam que apenas 5,99% desses, se encontram no nível adequado de aprendizado, conseguindo interpretar e resolver problemas de forma competente, apresentando habilidades compatíveis com a série. 26,57% dos discentes demonstram um nível intermediário de conhecimento desenvolvendo algumas habilidades de interpretação de problemas aproximando-se da série em que se encontra, além de utilizar as operações de forma adequada e 67,44% apresentam resultado abaixo do esperado para o nível de escolaridade cursado, não conseguindo adaptar para uma linguagem matemática, comandos operacionais compatíveis com a série, ou não conseguindo interpretar problemas do cotidiano que envolve habilidades essenciais para a série.

Dessa forma, procurou-se verificar as origens dessas dificuldades na literatura da área, relacionando-as com as falas dos estudantes, para assim propor formas de se organizar um trabalho pedagógico que possa fazer com que de fato, os alunos preencham as lacunas que os impedem de serem protagonistas da sua aprendizagem, tomando assim as rédeas da situação, desenvolvendo as competências matemáticas necessárias para que possam viver em sociedade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao refletirmos a respeito das dificuldades dos alunos em aprender Matemática, buscamos respaldos em autores que nos indicassem subsídios para nos fundamentarmos teoricamente.

Desta forma, apresentamos três subtemas que julgamos ser importantes para iniciar as nossas investigações no que concerne ao nosso tema principal, são eles: Retrospectiva do Ensino da Matemática; Ensino X Contextualização e por fim, O que dificulta o aluno a aprender Matemática.

RETROSPECTIVA DO ENSINO DA MATEMÁTICA

Verificamos que nessas últimas décadas o ensino da Matemática sofreu muitas transformações expressivas. Até porque, nas décadas de 40 e 50 do século passado,

o ensino da Matemática voltou-se para a memorização e mecanização, ou seja, pelo “ensino tradicional”. Já nos anos 60 os currículos de Matemática passaram por uma reforma marcante, como reflexo do movimento internacional da “Matemática Moderna”. Dessa forma, o simbolismo da Lógica e da Teoria dos Conjuntos, foi introduzido no currículo com uma linguagem nova.

Na década 70 o ensino da Matemática destacou-se em um ensino voltado para o abstrato e o formal, sem ter como objetivo as aplicações dessa disciplina, fruto de novos programas organizados no espírito da Matemática Moderna.

Nos anos 80, procurou-se dar valor a compreensão da importância de aspectos sociais, antropológicos, linguísticos, além dos cognitivos, no ensino dos conteúdos Matemáticos. Esta valorização nasceu como resposta aos resultados insuficientes da aprendizagem da Matemática nas décadas anteriores. Nos anos 90, surgiu o que ficou conhecido como “ensino renovado”, já que foi verificado que os alunos apresentavam os piores resultados nas atividades que exigem raciocínio lógico.

Embora existam alguns empenhos, por parte dos estudiosos, no sentido de realizar transformações no ensino da Matemática nos últimos anos, esta disciplina continua sendo considerada, pela maioria dos estudantes como uma disciplina muito difícil e complexa, além de ser a grande responsável pelos altos índices de reprovação.

ENSINO X CONTEXTUALIZAÇÃO

Afirmamos que o ensino da Matemática dissociada da realidade é uma ciência isolada, sem sentido, sem razão de ser. Assim, essa disciplina necessita de estímulos para o seu aprendizado. Portanto, acreditamos que para que o ensino tenha significado para o aluno, o professor deve selecionar conteúdos que sejam significativos, fazendo com que os educandos sintam desejo de aprender determinados conteúdos. Dessa forma, asseveramos que, partir do momento que o educador apresentar um determinado tema contextualizado em que os educandos consigam identificar a sua importância, eles sentirão o desejo de conhecer mais a respeito e assim, transformar essa informação em conhecimento.

Compreendemos que trabalhar um conteúdo partindo do contexto possibilitará o estabelecimento de objetivos mais amplos para alguns estudos matemáticos e não apenas o de resolver alguns exercícios, de forma mecânica e descontextualizada. Assim, é importante que o professor conheça bem os conteúdos matemáticos que irá lecionar.

Consideramos a contextualização imprescindível para que o aluno sinta-se motivado, principalmente se essa contextualização vier acompanhada por questões do dia a dia, tais como os meios de comunicação, a cultura, os problemas sociais e os problemas econômicos, entre outros. Portanto para desenvolver de forma adequada a sua função, o educador necessita saber de que forma cada assunto é recebido pelo

aluno.

Objetivando compreender melhor as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, foi proposto aos mesmos que construíssem um diário coletivo, em que falariam a respeito dos conteúdos apresentados pela professora e de que forma a aprendizagem ocorreu, destacando as suas dificuldades. Esclarecemos que os diários das turmas serão entregues ao final da unidade.

O QUE DIFICULTA O ALUNO A APRENDER MATEMÁTICA

O tema dificuldade no aprendizado em Matemática tem sido elemento de pesquisas, palestras, encontros, objetivando encontrar quais as causas de tantos problemas no ensino. Determinadas questões são recorrentes nestes debates e pesquisas, tais como: Será que o problema encontra-se no próprio sistema de ensino? Os educadores não conseguem lidar com o processo? Os alunos estão desmotivados? O que leva o aluno a não conseguir aprender Matemática e/ou outras disciplinas? Além dessas, muitas outras questões vêm sendo abordadas no intuito de encontrar uma solução, bem como, possíveis soluções para os problemas enfrentados na educação atual.

Contudo, para que essas questões sejam debatidas, é necessário que se compreenda, em primeiro lugar, o que vem a ser dificuldade de aprendizagem em Matemática. Todavia, é necessário pontuar que não existe uma única causa que possa ser atribuída, mas sim várias delas de forma articuladas. Essas causas, por sua vez, podem ser encontradas no próprio aluno ou em fatores externos, dentre esses fatores, podemos destacar a metodologia utilizada para ensinar a Matemática.

Quanto aos aspectos inerentes aos alunos, destacamos a memória, a atenção, a organização espacial, as habilidades verbais, a falta de consciência, as falhas estratégicas, como fatores responsáveis pelas diferenças na execução matemática (Smith e Strick, 2001).

Para as dificuldades dos alunos sejam reconhecidas e solucionadas, é necessário que se desenvolva uma investigação, buscando quais sintomas esses alunos apresentam que os diferem daqueles que conseguem aprender. Assim o diagnóstico deve procurar identificar as semelhanças e diferenças existentes entre os alunos que aprendem com facilidade e os que apresentam dificuldade em aprender o mesmo assunto.

Segundo Sanchez (2004) as dificuldades de aprendizagem em Matemática podem se manifestar nos seguintes aspectos:

Dificuldades em relação ao desenvolvimento cognitivo e à construção da experiência matemática; do tipo da conquista de noções básicas e princípios numéricos, da conquista da numeração, quanto à prática das operações básicas, quanto à mecânica ou quanto à compreensão do significado das operações. Dificuldades na resolução de problemas, o que implica a compreensão do problema, compreensão

e habilidade para analisar o problema e raciocinar matematicamente.

Dificuldades quanto às crenças, às atitudes, às expectativas e aos fatores emocionais acerca da matemática. Questões de grande interesse e que com o tempo podem dar lugar ao fenômeno da ansiedade para com a matemática e que sintetiza o acúmulo de problemas que os alunos maiores experimentam diante do contato com a matemática.

Dificuldades relativas à própria complexidade da matemática, como seu alto nível de abstração e generalização, a complexidade dos conceitos e algoritmos. A hierarquização dos conceitos matemáticos, o que implica ir assentando todos os passos antes de continuar, o que nem sempre é possível para muitos alunos; a natureza lógica e exata de seus processos, algo que fascinava os pitagóricos, dada sua harmonia e sua “necessidade”, mas que se torna muito difícil pra certos alunos; a linguagem e a terminologia utilizadas, que são precisas, que exigem uma captação (nem sempre alcançada por certos alunos), não só do significado, como da ordem e da estrutura em que se desenvolve.

Podem ocorrer dificuldades mais intrínsecas, como bases neurológicas, alteradas. Atrasos cognitivos generalizados ou específicos. Problemas linguísticos que se manifestam na matemática; dificuldades atencionais e motivacionais; dificuldades na memória, etc.

Dificuldades originadas no ensino inadequado ou insuficiente, seja porque à organização do mesmo não está bem sequenciado, ou não se proporcionam elementos de motivação suficientes; seja porque os conteúdos não se ajustam às necessidades e ao nível de desenvolvimento do aluno, ou não estão adequados ao nível de abstração, ou não se treinam as habilidades prévias; seja porque a metodologia é muito pouco motivadora e muito pouco eficaz (SANCHEZ, 2004, p. 174).

Entre as cinco dificuldades apresentadas por Sanchez (2004) acreditamos que às crenças, às atitudes, às expectativas e os fatores emocionais acerca da matemática, são as que mais colaboram para a dificuldade dos alunos aprenderem, Até porque, essas questões causam ansiedade nos alunos, fazendo com que eles desenvolvam a ansiedade e conseqüentemente o medo de fracassar ao entrarem em contato com a Matemática.

Para Sanchez (2004), o transtorno na Matemática apresentam as seguintes características:

A capacidade matemática para a realização de operações aritméticas, cálculo e raciocínio matemático, capacidade intelectual e nível de escolaridade do indivíduo não atinja à média esperada para sua idade cronológica.

As dificuldades da capacidade matemática apresentada pelo indivíduo trazem prejuízos significativos em tarefas da vida diária que exigem tal habilidade.

Em caso de presença de algum déficit sensorial, as dificuldades matemáticas ultrapassem aquelas que geralmente estão associadas.

Diversas habilidades podem estar prejudicadas nesse Transtorno, como as habilidades linguísticas (compreensão e nomeação de termos, operações ou conceitos matemáticos, e transposição de problemas escritos ou aritméticos, ou agrupamentos de objetos em conjuntos), de atenção (copiar números ou cifras, observar sinais de operação) e matemáticas (dar seqüência a etapas matemáticas,

Ao analisarmos as afirmações de Sanchez (2004), podemos constatar que as dificuldades de aprendizagem em matemática se apresentam de formas diferenciadas, portanto, deve se pensar em diferentes alternativas para elas sejam solucionadas. Assim, reconhecer essas dificuldades permitirá aos profissionais da educação, especialmente aos professores de matemática, condições de melhor analisar o desempenho de seus alunos, propondo alternativas que possibilite esses estudantes neutralizarem essas dificuldades, desenvolvendo dessa forma a aprendizagem.

MÉTODO

Objetivando refletir a respeito das dificuldades apresentadas pelos alunos, por meio de literaturas e também pelas falas dos autores, como uma forma de intervir de forma positiva nessas dificuldades, foi proposta em sete turmas do segundo ano do ensino médio de uma escola pública, dos turnos matutino e vespertino, totalizando, 280 alunos, um Diário Coletivo, em que eles escreveriam a respeito dos assuntos apresentados na primeira unidade. Esse trabalho ainda está em andamento. As turmas só entregarão os cadernos no dia da avaliação que será no dia 08/05/17.

Antes da proposta do Diário Coletivo, cinco turmas do segundo ano dos turnos matutinos e vespertino fizeram uma avaliação diagnóstica, respondendo as seguintes questões: 1. Sexo; 2. Idade; 3. Escola de origem (pública ou privada); 4. O que espero da escola e 5. O que significa a Matemática para mim. O fato de apenas cinco turmas das sete responderem a avaliação diagnóstica é que duas turmas ainda não pertenciam a pesquisadora.

Ao selecionarmos a abordagem qualitativa compreendemos que a presente pesquisa possui uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, bem como uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, sinalizando um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Dessa forma, o conhecimento não se restringe a dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito que observa é um integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, conferindo lhes um sentido. O objeto não é um elemento imóvel e neutro, está arregrado de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Para realizar as análises dos conteúdos a pesquisadora utilizará o método análise do conteúdo (BARDIN, 2007).

Para Bardin (2007, p. 121), existem três procedimentos distintos para o desenvolvimento da pesquisa, no que se refere à organização da análise de conteúdo, são eles:

1. A pré-análise: fase de organização da pesquisa que envolve a leitura flutuante, ou seja, o primeiro contato com os documentos a partir de uma leitura geral,

assim como, na escolha dos documentos a serem analisados de acordo com os objetivos de investigação. Neste momento também são levantadas as hipóteses e os objetivos de pesquisa mediante a projeção teórica.

2. A exploração do material: fase que envolve a administração sistemática dos rumos definidos pelo pesquisador, ou seja, momento em que se inicia o processo de codificação e categorização das análises.

3. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: fase em que os resultados brutos são condensados e revelados de acordo com as informações oferecidas pela análise e que por fim são confrontados com as teorias que sustentam a pesquisa.

Utilizando os procedimentos apresentados por Bardin (2007), classificamos os depoimentos dos alunos em categorias visando uma análise fiel ao texto.

De acordo aos autores Barros & Lehfeld (2000, p. 63-64), para que essas categorias de fato, sejam úteis na análise dos dados, necessário se faz que obedecem a três regras básicas:

1. O conjunto de categorias deve ser derivado em um único princípio de classificação.
2. O conjunto de categorias deve abranger toda e qualquer resposta obtida. Deve ser exaustivo.
3. As categorias devem ser mutuamente exclusivas, isto é, não deve ser possível colocar determinada resposta em mais de uma categoria de conjunto.

A seguir, apresentamos os resultados da avaliação diagnóstica, haja vista, o Diário Coletivo ainda não ter sido concluído.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Objetivando levantar o perfil dos estudantes envolvidos nesse estudo, foi solicitado, por meio da avaliação diagnóstica que eles respondessem as seguintes questões: idade, sexo e a escola de origem (privada ou pública).

PERFIL DOS ESTUDANTES

Dos 106 alunos que responderam as avaliações diagnósticas, 39% (41), são do sexo masculino, a maioria, 61% (65), sexo feminino. Dentre esses estudantes, 16% (17) possuem 17 anos, 23% (24), 15 anos e 61% (65) alunos têm 16 anos de idade. Portanto estão na faixa etária para o ensino médio. Quanto à escola de origem, a maioria dos estudantes é oriunda do primeiro ano da escola pública atual, 91% (97), 4% (4) de outras escolas públicas e apenas 5% (5) vieram de escolas privadas.

Com base nas três regras básicas, fizemos um tratamento nas respostas fornecidas pelos estudantes no que tange as duas questões da avaliação diagnóstica.

Na sequência, apresentamos a tabela 1, em que estão as categorias, conforme

as respostas dadas pelos estudantes no que tange a questão: o que espero da escola?

Categorias	Número de alunos	Porcentagem
Melhorias e inovações	32	30%
Aprender	20	19%
Cultura e conhecimento	19	18%
Coisas boas	19	18%
Compreensão do professor/acolhimento	04	03%
Passar de ano	06	06%
Que não tenha paralisações	06	06%
Total	106	100%

Tabela 1: o que espero da escola

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na Avaliação Diagnóstica, feita pelos alunos.

Pelos dados acima apresentados, podemos constatar que, a maioria dos alunos, 30%, asseia por melhorias e inovações. Acreditamos que essa afirmação seja porque as escolas públicas estão sucateadas, os professores não possuem nenhuma ferramenta que os auxilie a dar uma aula diferenciada. Na escola que lecionamos, por exemplo, não nos são disponibilizados nem papel para utilizarmos com os alunos, inclusive, se quisermos dar aulas, temos que comprar do nosso próprio dinheiro o piloto para quadro branco.

Os nossos alunos são tecnológicos, a maioria deles possuem celular, desta forma, seria interessante que a escola disponibilizasse internet para que nós professores pudéssemos utilizar o celular como um aliado em nossas aulas, mas infelizmente, por mais que façamos essa reivindicação, não somos nem sequer ouvidos, que dirá atendido.

A nossa escola não tem nenhuma estrutura para atender alunos do ensino médio. Alguns desses alunos ao responderem essa questão citaram como melhorias uma melhor estrutura e que se construísse uma quadra, aja vista que eles não possuem atividade prática nas aulas de educação física, por falta de um local adequado para que possam ser desenvolvidas essas atividades. Acreditamos serem inconcebíveis aulas de Educação Física meramente teóricas.

Com relação as segunda e a terceira categorias mais mencionadas, aprender e cultura/conhecimento, ambas com 19%, percebemos que os alunos fazem uma distinção entre aprender e cultura/conhecimento. Quando eles citam aprender, estão se referindo, exclusivamente a aprender o conteúdo dados. No entanto, quando eles respondem que esperam da escola cultura/conhecimento, significa ir além dos conteúdos ministrados na escola.

Outra categoria que foi respondida por 19% dos alunos se refere a que eles esperam da escola “coisas boas”, não conseguimos identificar verdadeiramente, o que são essas “coisas” a que eles referem, no entanto, pelo que conhecemos da turma, acompanhando-as desde o primeiro ano do ensino médio, podemos inferir que essas

coisas boas são, principalmente, uma escola mais condizente com a realidade deles, aulas mais dinâmicas e mais divertidas que façam com que eles de fato aprendam e não simplesmente memorizem, além disso, que a escola faça uso da tecnologia.

No que diz respeito à categoria compreensão do professor/acolhimento, respondida por 3% dos alunos, deduzimos que eles anseiam por professores mais humanizados, que compreendam que muitas vezes os alunos não aprendem porque não querem ou são preguiçosos e sim lhes falta amadurecimento. Assim, em nossa opinião um caminho para a humanização do professor é tentar fazer com que eles desenvolvam uma postura mais investigativa e amorosa do que crítica.

Ficamos felizes em constatar que apenas 6% dos alunos responderam que esperam da escola passar de ano, assim, confiamos que a maioria da escola, espera muito mais do puramente terminar o ensino médio, pelo contrário, eles buscam conhecimento para além dos muros da escola.

Dentre os alunos pesquisados, 6%, desejam que não haja paralisações. Acreditamos que esse depoimento, seja por conta do ano passado, em que a maioria dos alunos se sentiu prejudicada. Realmente foram, devido a várias paralisações ocorridas em 2016, por conta do não pagamento dos terceirizados.

A seguir, expomos a tabela 2, em que estão categorizadas as respostas dadas pelos estudantes no que tange a questão: o que penso a respeito da Matemática.

Categorias	Número de alunos	Porcentagem
Disciplina importante/essencial	44	41%
Matéria difícil/complicada	28	26%
Matéria escolar/cálculo/números	09	08%
Matéria boa, mas tenho dificuldade	07	07%
Melhor matéria/ótima para estudar	06	06%
Requer atenção para aprender	05	05%
Não respondeu	05	05%
Total	106	100%

Tabela 2: o que penso a respeito da Matemática

Fonte: Dados organizados pela autora, com base na Avaliação Diagnóstica, feita pelos alunos.

Ao analisarmos os dados contidos na tabela 2, ficamos surpresos devido ao fato da maioria dos estudantes, 41% ($n = 44$), considerarem a Matemática uma disciplina importante/essencial. Consideramos essa compreensão um passo importante para se aprender os conteúdos matemáticos, até porque, no momento que afirmamos que a Matemática é essencial e importante, significa que damos importância e significado. Assim, tudo fica mais fácil.

Quanto à categoria matéria difícil/complicada, respondida por 26% ($n=28$) dos alunos, não nos trouxe nenhuma surpresa, até porque, é histórico essa disciplina ser vista dessa forma. Todavia, percebemos que essa concepção não está abrange a

maioria, assim, inferimos que os estudantes já estão percebendo a importância da matemática nas suas vidas.

Dentre os alunos pesquisados ainda podemos verificar que uma pequena parcela, 8% (n=9), ainda concebe a Matemática simplesmente como uma matéria escolar, contendo números e cálculos. Ou seja, esses estudantes ainda não se apropriaram da importância da Matemática em suas vidas, que ela vai de uma matéria/disciplina escolar. Porquanto, a matemática está no dia a dia de todos nós.

Com relação às outras categorias, matéria boa, mas tenho dificuldade 7% (n=7) e requer atenção para aprender 5% (n=5), as consideramos complementares, até porque, quando possuímos dificuldades precisamos focar mais na solução que no problema, assim, à atenção é um fator determinante para se aprender qualquer disciplina, não apenas matemática, mas o fato de considerar a matemática uma matéria “boa”, mostra uma predisposição com a mesma.

Sete dos estudantes pesquisados (7%) se omitiram, nesse caso, podemos inferir que esses alunos possuem uma resistência tão grande com a Matemática, que são incapazes de falar a respeito. Compreendemos que muitos alunos possuem um bloqueio a tudo que se relaciona a essa disciplina. Desta forma, acreditamos que esses alunos, sejam o que requerem uma maior atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esse trabalho, ressaltamos a importância, de nós educadores mudarmos a concepção dos alunos em acreditar que a Matemática é difícil e complicada. Verificamos nas respostas apresentadas pelos alunos suas concepções, suas crenças e seus medos diante da matemática, mas também, percebemos que eles mostraram que estão começando a perceber a importância dessa disciplina para a vida.

Afiançamos que ao concluir as análises dos diários de bordo em que eles irão falar das suas dificuldades em aprender determinado assunto, teremos mais subsídios para refletirmos e pensarmos em estratégias que façam com que os alunos comecem ter um novo olhar a respeito dos conteúdos matemáticos.

Sabemos que os alunos possuem dificuldades e também que existe o pré-conceito com relação à Matemática, todavia, o despreparo do professor, por falta de uma capacitação adequada, está colaborando para que essa dificuldade seja mais acentuada. Assim sendo, acreditamos que a saída para essa problemática no que tange à aprendizagem da Matemática, poderá ser um planejamento em que os conteúdos sejam associados às necessidades da comunidade estudantil, com o propósito de instrumentalizar os sujeitos para uma total participação na vida em sociedade. Portanto, é necessário e imprescindível renovar a forma de ver, conceber e transmitir as informações, para que essas sejam transformadas em conhecimento. Todavia, essas mudanças, só serão possíveis com a participação de todos, professores,

gestores, funcionário e principalmente, os estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**: um guia para a iniciação científica. 2ª ed. Ampl. São Paulo: Makron Book, 2000.

SANCHEZ, Jesús Nicasio Garcia. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SMITH, Corine, STRICK Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A-Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

A INCLUSÃO DE DIFERENTES GRUPOS MEDIADA PELO ESPORTE NO PROGRAMA LABORATÓRIO PEDAGÓGICO DE SAÚDE, ESPORTE E LAZER DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Ana Vitória Guerra Nunes

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande - PB

Anny Sionara Moura Lima Dantas

Universidade Estadual da Paraíba-DEF/UEPB
Campina Grande - PB

RESUMO: Este estudo discute a inclusão de grupos através do esporte enquanto atividade física, que proporciona a seus participantes uma melhor qualidade de vida e vivência social. A metodologia é de natureza qualitativa, cuja atividade se efetiva no trabalho do Programa Laboratório Pedagógico de Saúde, Esporte e Lazer (Escolinhas do DEF) do Campus I da Universidade Estadual da Paraíba, que atua com um público variado, dentre os quais as *crianças* e *adolescentes* do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e *adultos*. O funcionamento do programa é realizado semanalmente, por alunos estagiários e professores do curso de licenciatura em educação física em parceria com outros profissionais da saúde, de acordo com a modalidade escolhida pelo aluno, que busca promover tanto à vivência prática de atividade física, quanto à intenção de retirá-lo da ociosidade. Nas terças e quintas-feiras o Programa atende a 255 alunos sendo, portanto,

Natação Crianças (40), Natação Adultos (50), Musculação a partir dos 16 anos (50), Futsal (40), Judô (20), Dança (40) e Futebol Americano (15). Conclui-se partindo dos resultados dos programas pesquisados e, em funcionamento, no Programa de Extensão – PROEX do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba que o resultado obtido, por crianças, adolescentes e pessoas adultas, tem contribuído de forma significativa para a melhoria não só da questão física, de seus valores e atitudes sociais, da educação, da ética e da cidadania, e, sobretudo, em relação a condição integral de vida do ser humano e do bem estar mental e psíquico de cada participante.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade Física; Inclusão; Laboratório Pedagógico de Saúde, Esporte e Lazer.

ABSTRACT: This study discusses the inclusion of groups through sport as physical activity, which provides its participants with a better quality of life and social experience. The methodology is qualitative, whose activity is effective in the work of the Pedagogical Laboratory of Health, Sport and Leisure (Escolinhas do DEF) of Campus I of the State University of Paraíba, which works with a varied public, among which children and adolescents from the Child Labor Eradication Program (PETI) and adults. The program is run

weekly by trainee students and teachers of the graduation course in physical education in partnership with other health professionals, according to the modality chosen by the student, which seeks to promote both the practical experience of physical activity and the intention to withdraw it from idleness. On Tuesdays and Thursdays, the Program serves 255 students, therefore Swimming (40), Adult Swimming (50), Bodybuilding from 16 years old (50), Futsal (40), Judo (20), Dance (40) and American Football (15). It is concluded from the results of the programs researched and, in operation, in the Extension Program - PROEX of the Department of Physical Education of the State University of Paraíba that the result obtained by children, adolescents and adults has contributed significantly to the improvement not only of the physical issue, its values and social attitudes, education, ethics and citizenship, and above all, in relation to the integral condition of human life and the mental and psychic well being of each participant.

KEYWORDS: Physical Activity; Inclusion; Pedagogical Laboratory of Health, Sports and Leisure

1 | INTRODUÇÃO

O esporte é reconhecido como forma de inclusão e socialização e pode vir a se transformar para além de saúde e qualidade de vida, como a cordialidade e o trabalho em equipe. Assim, o Laboratório Pedagógico de Saúde, Esporte e Lazer, Escolinha do DEF, surgiu de uma iniciativa do Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, que tem como objetivo proporcionar e desenvolver junto às comunidades circunvizinhas do Câmpus I/UEPB, tanto aos moradores do bairro de Bodocongó quanto do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), atividades relacionadas aos esportes. Além disso, busca, através de valores e atitudes baseadas na educação, ética e cidadania, promover inclusão social e formação pessoal, por meio do esporte como uma “educação para todos”.

Seguindo os estudos de Torres (2001, p.20) podemos dizer que:

“Educação para todos” equivale a “Educação Básica para Todos”, [...]. As NEBAs (Necessidades Básicas de Aprendizagem), por sua vez, eram definidas como aqueles conhecimentos teóricos e práticos, destreza, valores e atitudes que, em cada caso e em certa circunstância e momento concreto, tornam-se indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades básicas em sete frentes: [1] a sobrevivência; [2] o desenvolvimento pleno de suas capacidades; [3] a conquista de uma vida e de um trabalho dignos; [4] uma participação plena no desenvolvimento; [5] a melhoria da qualidade de vida; [6] a tomada de decisões conscientes e [7] a possibilidade de continuar aprendendo.”

Bento define “desporto” como uma forma específica de lidar com a corporeidade, como um sistema de comportamentos e rendimentos corporais, balizados por necessidades, interesses, finalidades, valores, normas, regras e convenções

socioculturais. Bento (In: GUEDES, 2001, p.14). Assim é possível observar que a realização de desportos pode ajudar no desenvolvimento e no autoconhecimento das possibilidades corporais do sujeito influenciando sua postura perante si mesmo, o próximo e a sociedade.

Voltando-nos para as questões mais relativas à temática em estudo e principalmente a prática da inclusão de diferentes grupos que o programa laboratório pedagógico da Universidade Estadual da Paraíba proporciona, na Escolinha do DEF, por meio de mais saúde, esporte e lazer. A este respeito Guerra (In: Revista da Alfabetização Solidária, 2004, p.7) nos ajuda a compreender as barreiras da aprendizagem escolar entre inclusão social e diferença. Ou seja, nos faz refletir sobre o cenário econômico contemporâneo parece indicar que o modelo de sociedade neoliberal não há lugar para todas as pessoas, entendendo-se inclusão, inicialmente, como aceitação dos diferentes indivíduos, a valorização de cada pessoa, caracteriza-se assim como uma mudança aceitável e, talvez, espiritual. Trata-se de promover a convivência dentro da diversidade humana. Além disso, esclarece as pesquisas de Carvalho (2000, p.35) que, a remoção das barreiras para a aprendizagem, coloca o educando como o centro das preocupações e interesses do professor. Para tanto, é conveniente que o professor de Educação Física considere alguns aspectos fundamentais, necessários e já conhecidos para uma melhor adequação das tarefas ao tipo de necessidade (como forma de minimizar as barreiras para a aprendizagem) que os alunos possam apresentar.

Desse modo, a atividade física do Laboratório Pedagógico de Saúde, Esporte e Lazer, Escolinha do DEF, visa à inclusão que possa ultrapassar os fatores de riscos enfrentados, pelas crianças e adolescentes do programa e ajudando na promoção da autoestima e de uma formação cidadã, incentivando o vínculo da criança com a escola e a família através da prática dos esportes.

O texto está organizado em três tópicos, que incluem seus subtópicos: Laboratório Pedagógico de Saúde, Esporte e Lazer (Escolinhas do DEF); Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); Os Adultos e os Sujeitos da pesquisa observados por modalidades. Seguido pelos resultados encontrados através de conversas informais e de observações realizadas e posteriormente por uma discussão sobre pontos relevantes.

2 | METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

Este estudo realizou-se durante o período de 2015. 2 até os dias atuais, como trabalho de colaboração junto à Coordenação Geral das atividades desenvolvidas pelo Laboratório Pedagógico de Saúde, Esporte e Lazer, Escolinha do DEF que funciona desde ano 2000, nas terças e quintas-feiras, nos turnos *diurno* (07h30 às 09h30) e

vespertino (13h30 às 15h30), acolhendo as pessoas da comunidade e da própria instituição em diversas modalidades desportivas, que incluem desde: *natação, futsal, a dança, futebol americano e musculação*. Para isto, é necessário que os alunos estejam regularmente matriculados e mantenham um bom nível de frequência, nas aulas de sua modalidade.

Cada modalidade esportiva suporta um número de 50 alunos e conta com uma equipe composta por: um coordenador do Estágio Supervisionado de Educação Física; a coordenadora do *Programa Escolinhas do DEF, Anny Sionara Moura Lima Dantas*; alunos bolsistas matriculados no curso, a partir do 2º período e os estagiários matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado IV do último ano do curso de Educação Física. Além dos alunos graduandos de Licenciatura em Educação Física contamos ainda, com os profissionais de Enfermagem e os alunos estagiários dos cursos de Enfermagem, Odontologia, Serviço Social e de Psicologia, todos da UEPB.

Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)

O **PETI** é um programa do governo federal, que visa erradicar as formas de trabalho de crianças e adolescentes menores de 16 anos, garantindo sua participação na escola e, em atividades socioculturais e funciona através de uma parceria entre diferentes setores dos governos estaduais, municipais e da sociedade civil. O Programa de erradicação do Trabalho Infantil possui suas diretrizes e normas na MPAS nº 2.917, de 12/9/2000, dentre os quais estão seus objetivos específicos, tais como: possibilitar o acesso, a permanência e o bom desempenho de crianças e adolescentes na escola; implantar atividades complementares à escola - Jornada Ampliada; conceder uma complementação mensal de renda - Bolsa Criança Cidadã, e proporcionar apoio e orientação às famílias beneficiadas. À vista disso, o PETI possui uma parceria com o Laboratório Pedagógico de Saúde, Esporte e Lazer, que permite o acesso das crianças e adolescentes ao projeto realizado na Universidade Estadual da Paraíba e auxilia na sua inserção em um determinado esporte, que pode ser a base para uma futura profissão e/ou para o surgimento de um cidadão consciente e ativo.

Adultos

Os adultos participantes do programa buscam as atividades pelos mais variados motivos que incluem o relaxamento e descontração das atribuições diárias bem como por motivos de saúde e/ou questões estéticas. No caso dos acompanhantes das crianças que participam da escolinha, principalmente as mães, procuram participar de alguma das atividades físicas fornecidas enquanto esperam os filhos e no caso da natação, estas podem até mesmo participar juntamente com a criança, o que aumenta o vínculo e a cumplicidade entre mãe e filho e proporciona a estas mães o aumento a autoestima.

Sujeitos da pesquisa observados por modalidades, no turno da tarde.

Conforme demonstra o quadro a seguir o Laboratório Pedagógico de Saúde, Esporte e Lazer, Escolinha do DEF conta, com doze turmas perfazendo um total de 255 alunos no turno vespertino, incluídos em seis modalidades desportivas distintas.

MODALIDADE ESPORTIVA	NÚMERO DE ALUNOS
Natação (Crianças)	40 alunos
Natação (Adultos)	50 alunos
Musculação (A partir dos 16 anos)	50 alunos
Futsal	40 alunos
Judô	20 alunos
Dança	40 alunos
Futebol Americano	15 alunos
TOTAL	255 ALUNOS

Por fim, convém lembrar que os alunos devem estar regularmente matriculados e possuir um bom nível de comparecimentos nos dias de atividade. As matrículas dos mesmos são realizadas junto à Coordenação mediante a apresentação de uma foto 3x4, certidão de nascimento, comprovante de residência, declaração da escola onde estuda e para as crianças ainda é exigido um acompanhante, bem como a assinatura de um termo de compromisso, por parte desse acompanhante.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades que desenvolvi como aluna do Curso de Licenciatura em Educação Física e bolsista do Programa de Extensão-PROEX/UEPB, são vinculadas junto à Coordenação Geral do Programa, com o objetivo de contribuir para o bom funcionamento das atividades do Laboratório Pedagógico de Saúde, Esporte e Lazer, Escolinha do DEF da Universidade Estadual da Paraíba em colaboração com a professora Anny Sionara Moura Lima Dantas, Coordenadora do Programa de Extensão que funciona com as atividades desenvolvidas semanalmente, na Escolinha do DEF/UEPB.

Observa-se que circulam muitas falas no espaço da Escolinha do DEF em torno das manifestações como, por exemplo, uma delas:

“/.../ eu era uma pessoa doente, sem ânimo, mas depois que comecei a fazer natação eu me sinto outra pessoa, é muito bom, eu já fui fazer aula em outro lugar mais não gostei. Gosto do acolhimento dos professores e da atenção que dão”.

Com efeito, destacamos, nesta seção, os aspectos dessa vivência que experimentamos durante o turno vespertino. Motivou-nos a registrar, relatar sobre o processo e o seu êxito que o Programa Escolinha do DEF se inseriu, notamos diferenças

significativas dos alunos matriculados, em geral, no decorrer das atividades. Dentre estas, no dizer dos responsáveis pelas crianças observou-se nos seus depoimentos e conversas informais que: *houve uma diminuição da ociosidade, devido ao incentivo frequente para uma prática de atividades físicas mais regulares; e a formação de laços de amizade e companheirismo que se faz necessário para o bom funcionamento do trabalho de equipe.*

Logo, o Laboratório Pedagógico de Saúde, Esporte e Lazer é um programa que oferece a prática de atividades físicas de maneira gratuita; e inclui dentre seus participantes as pessoas com deficiência, possibilitando um melhor tratamento através de alguma prática e oportuniza o acesso de toda comunidade, inclusive a mais carente, para a prática de diversas atividades de maneira gratuita e orientada por pessoas capacitadas.

Outro aspecto extremamente importante e significativo com relação ao desenvolvimento das crianças foi à melhoria tanto no rendimento escolar dos alunos envolvidos, quanto na diminuição do enfrentamento de situações de riscos sociais pelos participantes. E através da socialização fornecida pelo esporte também o aprimoramento da postura dos alunos, na maneira de falar e de se expressar, relatadas pelas próprias famílias incluídas no Programa.

Além de fornecer melhorias para os alunos participantes, também proporciona experiência para os estagiários que atuam como professores das modalidades, proporcionando-lhes a apropriação de conhecimentos para sua profissão e de maneiras para lidar com diversos tipos de público, desde crianças até idosos, e incluindo pessoas com deficiência.

O Esporte como forma de socialização introduz hábitos e regras sociais que serão úteis para a vida dos alunos, sendo ele imprescindível no desenvolvimento físico, psíquico e emocional de seus praticantes, e para a formação do caráter. Com o trabalho em equipe os alunos aprendem a desenvolver valores como: respeito, confiança e cooperação, entre outros (BURITI, 2009).

Assim, é possível observar que o esporte funciona promovendo a inclusão de crianças, adolescentes e adultos proporcionando não apenas uma melhor qualidade de vida, mas também incentivando a adoção de conceitos importantes para a formação do cidadão e de uma sociedade mais justa; como o respeito ao próximo. Portanto, dentre os objetivos do programa de escolinhas do departamento de educação física da UEPB estão: promover a inclusão social e formação pessoal por meio do esporte; formar e fortalecer laços sociais através do esporte, da família e da escola; diminuir a evasão escolar; e promover a retirada das situações de risco, das ruas, do tráfego e das drogas de cada aluno através das práticas físicas e assim contribuir para a formação social e cultural do aluno.

Em cada idade o movimento toma características significativas e a aquisição ou a aparição de determinados comportamentos motores tem repercussões importantes no desenvolvimento da criança. Cada aquisição influencia na anterior, tanto no domínio

mental como no motor, através da experiência e da troca com o meio (FONSECA, 1988). Desse ponto de vista, a atividade realizada e ensinada constitui uma cadeia que leva ao desenvolvimento e aperfeiçoamento dos alunos a nível motor e mental, através da troca de experiências e do conhecimento acerca do próprio corpo e de seus limites.

Seguindo os estudos de Neto (1994, p.31) podemos dizer que:

“Desse modo, pode-se dizer que a questão da qualidade de vida diz respeito ao padrão que a própria sociedade define e se mobiliza para conquistar, consciente ou inconscientemente, e ao conjunto das políticas públicas e sociais que induzem e norteiam o desenvolvimento humano, as mudanças positivas no modo, nas condições e estilos de vida, cabendo parcela significativa da formulação e das responsabilidades ao denominado setor saúde.”

Assim, a qualidade de vida almejada na sociedade depende não apenas das pessoas, mas também de políticas públicas e sociais, que devem estar voltadas ao desenvolvimento do homem e de seu estilo de vida; incentivando uma modificação permanente e benéfica através do setor da saúde atrelado ao esporte. Portanto o programa o Laboratório Pedagógico de Saúde, Esporte e Lazer trabalha em benefício da comunidade, relacionando questões sociais a prática desportiva, possibilitando o autoconhecimento dos envolvidos acerca de si mesmo e da sociedade.

4 | CONCLUSÕES

Finalmente, é possível observar que o programa de extensão que é desenvolvido por meio do Laboratório Pedagógico de Saúde, Esporte e Lazer (Escolinhas do DEF), proporcionam de diversas formas a integração e inclusão de grupos variados através da prática esportiva, fornecendo o incentivo para uma mudança dos hábitos e favorecendo a interação não apenas entre os próprios alunos, mas também com suas respectivas famílias.

Além dos benefícios sociais para os alunos envolvidos no programa, as escolinhas do DEF também viabilizam a promoção do bem-estar de seus alunos, ou seja, fornecem os conhecimentos necessários sobre a importância da prática adequada de atividades físicas, e de como ela pode auxiliar no retrocesso de problemas de saúde como diabetes; hipertensão e problemas no coração, provocando seu abrandamento; e também promovendo a melhoria das relações sociais.

O programa de extensão ainda possibilita a formação de um estagiário, e futuro professor licenciado, mais completo, tornando-o capaz de remediar situações adversas e se sobrepôr as dificuldades encontradas no cotidiano da profissão. Além disso; estes ainda entram em contato com os mais variados tipos de público, fato que enriquece a sua experiência.

Portanto, é nítido que o programa de extensão Laboratório Pedagógico de Saúde,

Esporte e Lazer (Escolinhas do DEF), acarreta benefícios e experiências positivas para todos os envolvidos, desde professores responsáveis, a estagiários e alunos, causando transformações significativas no bem-estar social, emocional e psíquico.

REFERÊNCIAS

BURITI, M. (org.). **Psicologia do Esporte**. 3. Ed. Campinas: Alínea e Átomo, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

Controladoria Geral da União – Secretaria Federal de Controle Interno. **Gestão de Recursos Federais – Manual para Agentes Municipais**. Disponível em: <http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/auditoria-e-fiscalizacao/arquivos/cartilhagestaorecursosfederais.pdf>. Acesso em 03 set. de 2016.

FONSECA, Vitor da. Da filogênese à ontogênese da motricidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GUEDES, Onacir Carneiro (org.). **Idoso, Esporte e Atividades Físicas**. João Pessoa: Ideia, 2001.

GUERRA, Maria José. Inclusão social e diferença: transpondo barreiras na relação falante/texto em EJA. In: **Revista da Alfabetização Solidária**. V. 4, n. 4, 2004. São Paulo: Unimarco, 2004.

Presidência da República – Controladoria Geral da União. **Programa de Erradicação do Trabalho Infantil**. Disponível em: http://www.portaltransparencia.gov.br/aprendamais/documentos/curso_peti.pdf. Acesso em 25 set. de 2016.

RUFINO NETTO, A. **Qualidade de vida: compromisso histórico da epidemiologia**. In: COSTA, M. F. F. L; SOUSA, R. P. (Orgs.). **Qualidade de Vida: Compromisso Histórico da Epidemiologia**. Coopmed/Abrasco, Belo Horizonte, 1994.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos – A tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZONA RURAL: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE PROTAGONIZANDO A INCLUSÃO ESCOLAR

Edileuza Francisca da Silva Mesquita

Universidade Autônoma de Assuncion PY- email:
edianamesquita@hotmail.com

Acleylton Costa

Universidade Autônoma de Assuncion –email:
acleyltoncosta@gmail.com

Arségila Sandra Ferreira das Neves

Prefeitura Municipal do Cabo de santo Agostinho- PE-
email: arsegila.neves@gmail.com

René Armando Flores Castillo

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la
Educación email:
florescastillo.rene@gmail.com

RESUMO: O presente artigo descreve o relato de experiência da implantação de um atelier de materiais recicláveis, atividade proposta no plano de ação do Atendimento Educacional Especializado-AEE, na Escola Pública Humberto de Campos, que funciona da Educação infantil ao Ensino Fundamental, localizada no Engenho Timbuassu Município de Escada – PE. Conforme as Legislações vigentes o AEE compreende na sua prática novos significados na inclusão escolar da pessoa com deficiência no ensino regular, mobilizando e sensibilizando estudantes com deficiências, Altas habilidades/ superdotação e comunidade escolar para participarem ativamente das práticas pertinentes nesse processo. Além disso, o professor do

Atendimento Educacional Especializado-AEE tem nas suas atribuições a função de elaborar, planejar e criar recursos materiais como incentivo do protagonismo desses estudantes. Ademais, descreveremos as experiências vivenciadas, as atividades que permearam os diálogos, interações e envolvimento de toda comunidade escolar e a fruição de criar o atelier de reciclagem de materiais como: PETs, barbantes, Cds usados, pneus, entre outros. Todavia, esse projeto surgiu da coleta de dados das escutas da comunidade escolar sobre as dificuldades apontadas com relação aos cuidados com meio ambiente, as histórias de vida dos estudantes com deficiências, os interesses, carências socioeconômicas, culturais e lazer. Nesse contexto tornou-se imprescindível que as atividades do AEE fossem ofertadas num ambiente propício as interações, com atividades compartilhadas, criativas e prazerosas. Enfim, essa iniciativa provocou reflexões pertinentes acerca das atribuições do AEE na perspectiva de inclusão escolar, essa nova abordagem teórico/metodológica desafiou práticas excludentes, eliminando preconceitos na perspectiva de uma aprendizagem que ultrapasse os muros da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado–AEE, estratégias inclusivas, estudante com deficiência, comunidade escolar.

INTRODUÇÃO

A experiência relatada nesse texto trata das práticas de uma professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE que protagonizou a implantação de um atelier de materiais recicláveis com enfoque na preservação do meio ambiente na Escola Humberto de Campos na Zona Rural do Município de Escada – PE. Essa realização foi uma iniciativa do atendimento que geriu através do plano de ação – AEE atividades pautadas em práticas inclusivas e desafiadoras assegurando a inclusão escolar dos estudantes com deficiências e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Ressaltamos ainda que o AEE nessa perspectiva, é certificado através do Decreto 7.611/ 2011, indicando através do art. 3º inciso III diz que esse atendimento deve – “fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; cabendo a esse serviço assegurar através de práticas inclusivas a permanência e educação plena”. Ademais, com intuito de ampliar o desenvolvimento da aprendizagem desses indivíduos, as atividades do atelier tinham o ensino da arte pautado nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais que recomendam, “A arte é um conhecimento que permite a aproximação entre indivíduos, mesmo os de culturas distintas, pois favorece a percepção de semelhanças e diferenças entre as culturas, expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas”. (PCNs, 1997, p. 18). Nesse ponto de vista, o estudo da arte no ensino Fundamental na perspectiva dos PCNs, deve ajustar um diálogo permanente entre pessoas, mediando e favorecendo interações criando meios de conhecer o outro e se reconhecer através do outro nas semelhanças e diferenças, e ainda, “Neste sentido, absolutamente tudo à nossa volta foi criado pela mão do homem, todo mundo da cultura, ao contrário do mundo da natureza, é um produto da imaginação e da criação humana, com base na imaginação”. (VYGOTSKY, 1982, p.2). Contudo, nesse pressuposto Vygotsky reafirma a pertinência das atividades compartilhadas e entrelaçadas nas interações e o maior legado seria a construção simbólica através do imaginário favorável à criação e humana, além disso a arte também possibilita a diversidade de olhares, tendo em vista a sua forma de comunicar. Ainda nos Parâmetros, “A obra de arte revela para o artista e para o espectador uma possibilidade de existência e comunicação, além da realidade de fatos e relações habitualmente conhecidos”. (PCNs, 1997, p. 36). Dentro dessa perspectiva, no decorrer desse relato abordaremos as questões que permeiam a implantação de metodologias participativas que oportunizam aos estudantes com deficiências altas habilidades/superdotação interagirem nas atividades como protagonista das suas ações possibilitando a inclusão escolar plena. Primordialmente, o AEE com a experiência do atelier garantiu a esses indivíduos um espaço promotor de diálogos, trocas e vivências, assim sendo, a experiência artística vislumbra a realidade através do imaginário, possibilita expressão da individuação e independência do indivíduo. Desse modo a política do Atendimento Educacional Especializado carece de criar no dia a dia, ambientes propícios a sua

prática, com o objetivo de sensibilizar e mobilizar a comunidade escolar ao ponto de assegurar a permanência e o sucesso do estudante com deficiência, para que as novas técnicas possam alcançar dimensões que estejam além dos muros da escola favorecendo as mudanças conceituais e procedimentais. Sobretudo, o plano do AEE tem como ponto de partida o estudo de caso dos estudantes com deficiências e altas habilidades/superdotação, assegurando com essa inovação teórico/metodológica uma proximidade maior de toda comunidade escolar e conhecimento de causa.

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. (NT, Nº 04, 2014, SECADI, MEC.)

Dessa forma, como a inclusão é conduzida desde a matrícula e como se estrutura a relação com a família, professores do ensino regular e com todos que atuam na escola, é o diferencial que também garantirá a viabilidade das ações inclusivas. Em virtude das necessidades metodológicas nesse processo torna-se imprescindível conhecer aspectos do funcionamento da escola, como: a filosofia, a missão, visão, particularidades dos estudantes com deficiências e das suas famílias, para elaboração de um plano legítimo e viável que favoreça a mobilidade e elimine as barreiras existentes nos espaços de aprendizagens e interação. No entanto, é comum no processo de inclusão escolar nos deparamos com sentimentos de angústia, medo, insegurança e resistência nos espaços ocupados por esses indivíduos. De acordo com Fernandez: “A criança pode não aprender, assumindo o medo de conhecer e de saber da família, ou respondendo a marginalização socioeducativa”. (FERNÁNDEZ, 1990, p 48)

Frente a essas considerações compreendemos que as atividades vivenciadas no atelier na prática buscavam tornar a convivência mais humanizada convertendo novos olhares acerca das diferenças, além do que, por meio da arte os estudantes com deficiências podem comunicar-se, expressar suas potencialidades de várias formas, reconhecendo-se como sujeito criativo e convivendo em equidade. Por fim, a idealização do atelier como espaço de interações, compartilhamentos e experiências, favoreceu a mobilização da comunidade escolar em torno de questões ligadas a direitos e deveres, referentes ao exercício pleno da cidadania onde conceitos ligados à preservação da natureza, arte e inclusão escolar da pessoa com deficiência procedem.

METODOLOGIA

Este relato de experiência foi vivenciado na Escola Municipal Humberto de Campos localizada na zona rural do Município de Escada-PE, de médio porte com matrícula efetiva de 300 alunos da Educação infantil ao ensino Fundamental. Nesse contexto as atividades do atelier tiveram início no mês de março do ano letivo de

2013 com a triagem dos estudantes para oficializar a matrícula no AEE, tendo em vista que a relação dos estudantes apresentada pelo gestor extrapolava a quantidade de matrículas oferecidas no atendimento, ao término dessa seleção ficou concluído que alguns desses indivíduos tinham deficiência comprovada por laudo, outros com problemas de aprendizagem e uns com deficiências aparente, no último caso já providenciamos através do Núcleo de Educação Inclusiva (NEI) os encaminhamentos ao especialista como procedimento ao processo de investigação, porém, na escola não identificamos estudantes com altas habilidades/superdotação. Todavia como o serviço do AEE tem o funcionamento diferenciado, foram oficializadas 26 matrículas dos estudantes. (Tabela 1).

Dificuldades de aprendizagem	TGD	Deficiente físico	Síndrome de Down	Deficiência intelectual (DI)	Total
6	9	2	1	8	26

Tabela 1 Quantidade de estudantes matriculados no AEE – Ano letivo 2013

1ª Etapa - Diagnosticando o campo de atuação

O diagnóstico da escola para elaboração das estratégias e ações através do plano de ação do

AEE, que se orienta no art. 59 da LDB 9394/96, diz: “a inclusão escolar da pessoa com deficiência no ensino regular para que seja viável é necessário um arcabouço de ações e instrumentos”. Ainda o inciso I dessa Lei preconiza que é necessário – “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. Todavia, é importante frisar que apesar dessas indicações Legais, em anos anteriores já existia esse serviço na escola, entretanto, suas atividades eram basicamente a extensão da sala de aula, atuando como reforço escolar dos estudantes com dificuldades na aprendizagem e deficiências. Além do mais, nas escutas feitas com a comunidade escolar ficou obvio que essa cultura de reforço no atendimento era muito bem aceita por todos e tida como garantia de avanços acadêmicos desses estudantes. Contudo, ao iniciar as atividades no AEE os desafios foram surgindo, pois nos deparávamos com a falta de informação acerca da necessidade de mudanças proposta pelo AEE, tendo em vista que a cultura escolar tinha a leitura e escrita como indicador de sucesso escolar e as tentativas de práticas inovadoras voltadas para a inclusão do estudante com deficiência tendia a ficar em segundo plano e naturalmente a exclusão se efetivava.

2ª Etapa - Criando parcerias

De posse de informações coletadas através do diagnóstico institucional e dos diálogos com a comunidade escolar, foram surgindo interesses voltados para

preservação da natureza, visto que na comunidade existia uma queixa permanente acerca da coleta do lixo, água e os dejetos colocados no rio, como se tratava de zona rural alguns problemas referentes ao meio ambiente também se agravavam devido à moagem da cana de açúcar. Como encaminhamento das atividades do AEE foi sugerido à implantação do atelier de recicláveis e a sensibilização dos pais acerca da importância da participação efetiva do estudante com deficiência nas atividades propostas. No intuito de mobilizar os professores, foram feitas reuniões com oficinas. Começamos a criar uma rede de apoio com a colaboração da gestão escolar, através da coordenação pedagógica foi sugerido aos professores do ensino regular que nas aulas fossem trabalhados conteúdos e atividades referentes à preservação da natureza, fortalecendo as atividades vivenciadas no ateliê.

3ª Etapa – Implantação do atelier

Nessa fase foi feita a relação dos materiais recicláveis que seriam usados para início de algumas atividades, também outros que seriam comprados como: tinta spray, barbantes, verniz, os estudantes e os colaboradores foram incentivados a trazer materiais recicláveis. Os estudantes com deficiências, professores, auxiliares de gestão se envolveram nessa ação e foram trazidos pneus, garrafas PETs, CDs usados, entre outros. Ademais, a metodologia usada para desenvolvimento dessas atividades, foi à experiência e as habilidades da professora com trabalhos manuais e a criatividade apresentada pelos estudantes.

4ª Etapa – Iniciando as atividades artísticas

A primeira ideia foi começar a trabalhar com garrafas PETs, com a produção de pulseiras, diademas e também protetores de alimentos, nesse interim a comunidade escolar foi tomada por motivação onde todos queriam dá sua contribuição, trazendo material, confeccionando ou sugerindo novas ideias como pinturas em quadro, montagens, apresentações artísticas, transformando os espaços da escola em ambientes atrativos e coloridos, o pátio da escola foi transformado num jardim com pneus floridos, além do plantio de mudas de flores e plantas medicinais para montagem de uma horta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através das práticas inclusivas vivenciadas no atelier como estratégia para inclusão dos estudantes com deficiências no ensino regular, alguns resultados foram identificados gradativamente nas atividades vivenciadas: a participação efetiva dos estudantes com deficiências através das interações com recursos diversos como contrapartida da deficiência; adesão espontânea de novos participantes nas atividades mais abrangentes como o jardim com pneus e árvore de natal de CDs; mobilização da comunidade na arrecadação de materiais e as famílias colaborando com a presença dos seus filhos. Além disso, as atividades desenvolvidas na perspectiva de inclusão exige do professor um olhar diferenciado, o foco não deve ser na limitação desses indivíduos, de acordo com o estímulo recebido a resposta é a compensação da deficiência. Os estudantes que antes apresentavam comportamentos agressivos, déficit na relação social já indicavam certa flexibilidade com os demais colegas e funcionários da escola, nos depoimentos de alguns professores em reuniões de avaliação das atividades realizadas em sala regular, foi constatado que os indivíduos que participavam das oficinas de arte se destacavam mais, participando das aulas com mais segurança, fazendo inferências com os conteúdos articulados entre o atelier e sala do ensino regular. Sobretudo, os assuntos que retratavam as questões referentes ao respeito às diferenças, senso de solidariedade e justiça, à preservação do meio ambiente favoreciam valores na escola e na comunidade e esta nova abordagem foi sendo adquirida no processo de inclusão. Acerca dos conceitos voltados ao meio ambiente conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais-Meio Ambiente/Saúde orienta nos seus objetivos para o ensino Fundamental: “Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação”. (PCNs- MEIO AMBIENTE/SAÚDE-MEC-1997, p.5). Dentro dessa perspectiva as possibilidades de aquisição da aprendizagem significativa emergiram quando esses indivíduos aplicavam na prática o conhecimento, refletido nas resoluções dos problemas cotidianos. Enfim, as atividades desenvolvidas na perspectiva de uma aprendizagem colaborativa e compartilhadas requerem tanto do educador como do educando a predisposição e dedicação aliada ao desejo de aprender, porém ao primeiro é delegada a função de mediar, possibilitar, incentivar e aprender, a conviver com o outro diferente. Conforme Fernández:

O conhecimento não pode ser transmitido diretamente em bloco. O ensinante transmite-o através de um ensino [...] Necessita-se de um modelo, um emblema do conhecimento [...] Além do mais, não se transmite, em verdade, conhecimento, mais sinais desse conhecimento para que o sujeito possa, transformando reproduzi-los. O conhecimento é conhecimento do outro, porque o outro o possui, mas também porque é preciso conhecer o outro. (FERNANDEZ, 1990, pág. 52).

O ato de compartilhar e colaborar estão além do conhecimento, ele requer das

partes inseridas na trama um sentimento de partilhas, altruísmos e confiança, quando transmitimos conhecimento estamos apresentando nossa bagagem particular de conhecimento, e ao que ensina cabe criar contextos sugestivos e propícios para que as estruturas particulares dos que aprendem possam ser afetadas através das trocas e possam gerar novas aprendizagens.

CONCLUSÃO

As reflexões acerca das experiências e vivências proporcionadas através das atividades no atelier tiveram como aporte teórico-metodológico, as práticas inclusivas, compartilhadas, intencionais e o professor do AEE como agente facilitador nas conjunturas de aprendizagens inovadoras, todavia, os êxitos dessas ações estão estritamente ligados ao perfil do mediador. Nesse contexto, os professores que atuam no paradigma de inclusão educacional necessitam ter um diferencial que compreenda requisitos acerca de vários aspectos. Inicialmente, o olhar desses educadores deve ser exploratório em torno do panorama de aprendizagem ao ponto de ativarem novos mecanismos que favoreçam essas experiências, liberdade de expressão e criação, ver o sujeito com deficiência de forma integral e não se prender apenas a limitação ou associar deficiência a carência, ter uma postura que afete positivamente os sujeitos inseridos no processo de inclusão e que eles sintam-se estimulados e com sentimento de pertinência no grupo elevando sua autoestima. Sobretudo, para que essa prática seja assegurada é essencial que o professor também seja visto através de uma ótica que contemple suas necessidades formativas específicas e satisfatória, o aprimoramento contínuo do fazer docente, onde a pesquisa esteja conjugada com a ação-docente e que novas concepções possam surgir através de uma prática elaborada e refletida no dia a dia.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.14).

Por fim, o atelier como espaço de convivências estabelece e ratifica que é possível também proporcionar à esperança e as mudanças através dos direitos e deveres e a beleza através criação artística e estética, em lugares marginalizados e marcados fortemente pelos estigmas da pobreza, da carência, da falta de acessos aos serviços básicos. Contudo, a inclusão escolar vem ajustar essas desigualdades proporcionando a permanência plena dos estudantes com deficiências.

REFERÊNCIAS

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

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

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Vol. 6 (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente/saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997. 128 p.

Decreto Federal 7.611 de 17 de novembro de 2011.

Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade/ Organizadora Berenice Weissheimer Roth – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial-2006. 191 págs.

FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada/Alícia Fernández; Tradução Iara

Rodrigues_____. Porto Alegre Artes Médicas, 1990, 261 p.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. –

São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394 de 20 de dezembro de 1996.

NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE.

VYGOTSKY, L.S. Imaginación y el arte en la infancia. Madri: Hispanicas, 1982.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E OS PROBLEMAS EMOCIONAIS E DE CONDUTA NA SALA DE AULA

Joana Paula Costa Cardoso e Andrade

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
John Kennedy
Guarabira/PB

João Maria Cardoso e Andrade

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
John Kennedy
Guarabira/PB

RESUMO: Este estudo trata das dificuldades emocionais e problemas de conduta que afetam o processo de aprendizagem. Propõe a identificação das dificuldades emocionais e os problemas de conduta em sala de aula e sua posterior classificação a partir da tipologia proposta por Lopéz. Os procedimentos metodológicos estruturam-se a partir da revisão bibliográfica do aporte teórico sobre o tema, como também a distinção de problemas emocionais e a identificação das dificuldades afetivas e de conduta que afetam as crianças em idade escolar. Também recorreremos à aplicação de questionário junto a professores que atuam na educação infantil. A partir dos resultados obtidos é possível concluir que os profissionais da educação estão conscientes de que o rendimento dos alunos não depende somente de fatores ligados a escola e a sala de aula de modo específico, mas também está

ligado a fatores extraclasse e que esses fatores desempenham forte influência sobre a postura e o comportamento dos educandos em seu cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Dificuldades Emocionais, Problemas de conduta.

ABSTRACT: This work aims at dealing with the emotional difficulties and behavioral problems that affect the learning process. It proposes the identification of emotional difficulties and behavioral problems that manifest in the classroom and their subsequent classification by the type proposed by Lopez (2004). The methodological procedures are structured from the bibliographical revision of the theoretical support based on studies by Coll (2004) as well as the distinction of emotional and behavioral problems proposed by Lopez (2004) and the identification of emotional and behavioral difficulties that affect school-age children. We also apply a questionnaire with teachers working in early childhood education. From the results, we conclude that education professionals are aware that the academic performance depends not only on factors related to school and classroom in specific but is also linked to factors extracurricular and that these factors play a strong influence on the attitude and behavior of students in their school life.

KEYWORDS: Inclusion. Emotional difficulties.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente o estudo da temática acerca das dificuldades emocionais e de conduta surge a partir da preocupação em atender às crianças que têm necessidades educativas especiais e integrá-las de maneira mais efetiva na sala de aula. O florescimento desse âmbito de pesquisa também foi influenciado pelo reconhecimento da idéia de que grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem apresenta também dificuldade emocional, social e de conduta.

Estas dificuldades relacionadas aos problemas afetivos e de conduta manifestam-se na escola na forma de ansiedade ou de angústia acompanhado de manifestações de tristeza, desinteresse acadêmico e dificuldades de relacionamento. Tais manifestações tornaram-se objetos das áreas dedicadas ao estudo da inteligência social e emocional que tem se intensificado ao longo dos anos.

Outro fator importante refere-se à preocupação do sistema educacional com os conteúdos transversais de bem-estar pessoal e social e a responsabilidade da escola e dos demais agentes educativos em preparar os educandos para estabelecer interações afetivas com os demais membros da comunidade de modo satisfatório.

Elegemos como campo temático para realização do nosso estudo, a investigação acerca das dificuldades de aprendizagem e dos problemas emocionais e de conduta na sala de aula.

A escolha desse tema se deu em decorrência da percepção de que é bastante presente nas salas de aula a ocorrência de manifestações que se configuram como problemas de conduta, e que na maioria das vezes, trazem como conseqüências dificuldades de aprendizagem.

Atualmente existe uma preocupação acerca do desenvolvimento emocional e essa preocupação se dá especialmente no contexto escolar devido ao fato de que o espaço da sala de aula é também um local de interação social e de aprendizagem e aquisição de valores e normas, atuando, dessa maneira, na construção de identidade.

Assim, para realizarmos nosso estudo, acerca das dificuldades emocionais que se fazem perceber no ambiente escolar, partimos da seguinte questão problematizadora: quais são os principais problemas emocionais e de conduta que os educandos manifestam na sala de aula?

Dessa forma, este trabalho se justifica a partir do reconhecimento da importância dada às iniciativas de inclusão escolar, visto que os educandos são portadores de necessidades especiais educacionais e, entendendo que não somente a escola, mas todos os demais agentes educativos visam garantir aos educandos o desenvolvimento de habilidades educacionais e sociais necessárias para o estabelecimento de interações afetivas com os demais membros da comunidade.

Tal pesquisa se justifica ainda, a partir da noção exposta por Coll (2004) de que é preciso considerar os demais contextos situacionais e interpessoais nos quais a criança estabelece relações e se desenvolve extraclasse e que são capazes de interferir em seu desempenho escolar.

Isto posto, constitui nosso objetivo geral nesta pesquisa analisar os fatores causadores de dificuldades emocionais e de conduta oriundo das relações estabelecidas nos contextos extraclasse dos quais as crianças participam e que se manifestam na sala de aula.

Para tanto, estabelecemos os como objetivos específicos

I - Identificar os problemas emocionais e de conduta que afetam o processo de aprendizagem de crianças em idade escolar;

II - Classificar as dificuldades afetivas e de conduta a partir da tipologia proposta por Lopéz (2004).

Nosso estudo parte da hipótese de que grande parte dos alunos que apresenta dificuldade de aprendizagem também apresenta dificuldade de relacionamento e de conduta.

2 | BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA INCLUSIVA E AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS

A ideia de inclusão, segundo Aranha (2000), tem seu fundamento numa perspectiva filosófica que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Este preceito reconhece a necessidade de garantir o acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das características particulares de cada indivíduo ou grupo social. Assim, as iniciativas de inclusão estão baseadas num ideal de igualdade.

No entanto, segundo Aranha (2000), para que nosso sistema educacional migre de experiências de inclusão para o quadro de uma educação inclusiva de qualidade é necessário fatores que demandam de uma decisão política para que se garanta a permanência das ações e a efetividade da atuação inclusiva da escola, bom como, é primordial o envolvimento de toda a comunidade educacional no planejamento das ações inclusivas a serem implementadas pela escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), ao tratar das adaptações curriculares, reafirmam que a inclusão escolar constitui uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, que condizem com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável.

O documento afirma ainda que a viabilidade de um modelo de escola inclusiva está diretamente relacionada com a situação dos recursos humanos, de modo mais específico, com os professores que precisam ser efetivamente capacitados para

transformar sua prática docente.

Karagiannis (1999) estabelece os componentes práticos que favorecem uma relação de interdependência na implementação do ensino inclusivo. Segundo o autor, é importante a criação de redes de apoio que envolvam a coordenação de equipes e de indivíduos que se apoiam mutuamente através de conexões formais ou informais. Além disso o autor destaca a prática de consultas cooperativas e o trabalho em equipe, uma vez que uma educação inclusiva prevê o trabalho pluridisciplinar, que necessariamente requer o engajamento de profissionais de diversas áreas como também estabelece como pressuposto o trabalho coletivo e integrado dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Por fim, Karagiannis (1999) afirma que o terceiro componente é a aprendizagem cooperativa, ou seja, o estabelecimento de uma atmosfera de colaboração, de coletividade que agrega indivíduos com vários interesses e habilidades que são capazes de construir conhecimento de modo coletivo.

Miura (2000 p. 172) faz as seguintes considerações sobre o ensino inclusivo:

O objetivo do ensino inclusivo é lidar com a diversidade dos alunos. As necessidades educacionais de um aluno com algum comprometimento orgânico ou psicossocial nem sempre são diferentes das necessidades de outras crianças. Neste sentido convém esclarecer que o meio social em que o aluno convive pode estar incapacitando e colocando-o em desvantagem ainda maior, dificultando o desenvolvimento de suas potencialidades e o desempenho de papéis sociais.

Leite (2000.p. 11-12), por sua vez, afirma que para uma nova atuação da escola é preciso considerar que

Todos os indivíduos são diferentes entre si e que cada um apresenta suas particularidades, e isto deve ser entendido não só frente as questões relacionadas a inclusão na escola, mas sim em todas as instâncias sociais. Sendo assim, deve-se respeitar e compreender as diferenças e garantir condições para que todos possam participar ativamente do meio social, e não tentar normalizar as pessoas.

Temos assim uma perspectiva de atuação a partir da consciência da diversidade e da necessidade de inclusão e interação entre todos os educandos. Esta consciência é fundamental para que a instituição escolar seja capaz de promover o desenvolvimento global do aluno, isto é, para que a escola caminhe na tentativa de buscar não somente um bom desempenho acadêmico, mas também consiga promover um desenvolvimento satisfatório no que se refere à participação do educando nas diversas esferas de atuação social.

Ainda no entender de Leite (2000. p. 13)

Não são as particularidades individuais que determinam se um aluno possui ou não uma dificuldade escolar que exija ações educativas diferenciadas, mas sim

quando este aluno se depara frente às ações da escola, que está na maioria das vezes voltada para atendimento educacional para um grupo de referência, ou seja, a instituição escola espera que o aluno se encaixe na forma de processo educativo que ela oferece.

Isto posto, podemos perceber a importância da postura assumida pela escola frente o desenvolvimento de habilidades de envolvimento social dos alunos. De acordo com o exposto podemos perceber que grande número das instituições escolares estabelece ações centradas na ideia de uma coletividade homogênea de alunos, pensados a partir do modelo de *aluno ideal*, transformando, muitas vezes, o processo de ensino e aprendizagem, numa ação em que se busca enquadrar o indivíduo num determinado padrão para o qual já foi previamente pensada a prática educacional da escola.

Esse tipo de posicionamento, que desconsidera a diversidade e as características individuais, tende a não provocar no aluno o afloramento de uma consciência de aprendizagem, isto é, de uma capacidade de aprender. Ao contrário, este tipo de prática dá origem ao distanciamento entre o educando e o processo de aprendizagem no qual está envolvido.

Leite (2000, p. 14) apresenta a seguinte definição para as chamadas necessidades educacionais especiais:

Considera-se que um aluno apresenta necessidade educacional especial quando tem dificuldades maiores que o resto dos alunos para atingir as aprendizagens determinadas no currículo correspondente a sua idade (seja por dificuldades internas, carência social ou pelo seu histórico de aprendizagem, ou por outras questões) e necessita, para compensar estas dificuldades, de adaptações curriculares em uma ou várias áreas desse currículo, na utilização de recursos específicos, mudanças de estratégias de ensino e alterações arquitetônicas, garantindo, desta maneira, o seu acesso a escola.

Com base no que é identificado por Leite (2000) como necessidade educacional especial, podemos considerar que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem derivadas de dificuldades emocionais e de problema de conduta, também necessitam de uma atenção especial no que se refere ao seu desenvolvimento acadêmico.

Esta atenção diferenciada está diretamente ligada à percepção da comunidade escolar com relação às dificuldades enfrentadas por este aluno, bem como está relacionada a uma mudança de estratégias adotadas pelo professor a fim de que o aluno apresente um rendimento acadêmico satisfatório.

Segundo Pain (1995), no processo de aprendizagem, coincide um momento histórico de um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a um contexto social. A identificação destas dimensões nos mostra que a aprendizagem depende dos mais variados fatores, dentre eles a genética, a família, a maturidade, e a comunidade. Assim, as áreas de estudo se traduzem na observação de diferentes

dimensões no processo de aprendizagem, entre eles, a dimensão orgânica, cognitiva, emocional, social e pedagógica.

Lopéz (2002) afirma que nas últimas décadas começou a se desenvolver uma preocupação com o atendimento aos alunos que apresentam algum tipo de necessidade educativa especial e buscar a integração desses educandos de modo efetivo no cotidiano da sala de aula por meio de práticas inclusivas. Sobre a emergência dessa área de estudo, Lopéz (2002) esclarece o que podemos chamar de razões que influenciaram as iniciativas de focalização na atenção aos problemas emocionais, sociais e de conduta.

De acordo com o autor, a primeira motivação para o estudo dos problemas emocionais parte da constatação de que grande número dos alunos com dificuldade de aprendizagem apresenta também dificuldades emocionais, sociais e de conduta. Esta constatação nos sugere o estabelecimento de uma relação direta entre as dificuldades de aprendizagem e as dificuldades emocionais.

A segunda motivação é baseada no reconhecimento da existência de componentes sociais da inteligência, dentre eles a inteligência emocional que segundo Goleman (1995, *apud* Lopéz, 2002, p. 113) seria “o conjunto de capacidades emocionais e sociais necessários para se conseguir um bom rendimento tanto nas relações pessoais como profissionalmente”.

Acerca da relação estabelecida entre o rendimento acadêmico e o rendimento na vida real, Lopéz afirma que:

O importante, em última análise, é entender que o rendimento acadêmico e o rendimento nos diferentes aspectos da vida real só podem ser explicados de uma perspectiva global que leve em conta, além das capacidades inteligentes de caráter instrumental, o manejo das emoções, dos afetos e das relações sociais (LOPÉZ, 2002, p. 114)

Acerca das dificuldades emocionais, Lopéz (2002) estabelece uma classificação para os problemas que aparecem na sala de aula. Dentre os problemas emocionais encontrados, o autor destaca a ocorrência das manifestações de ansiedade e suas exteriorizações no ambiente escolar. De acordo com o autor, o problema da ansiedade pode se manifestar através da angústia pela separação. No âmbito escolar, a criança pode externar este sentimento por meio da recusa ou resistência a frequentar a escola, pelo aparecimento de sintomas físicos como algum tipo de mal-estar, nos dias em que vai à escola, além de apresentar sintomas emocionais como tristeza, bem como apresentar falta de concentração para realização das atividades escolares.

Outra forma de manifestação do problema da ansiedade consiste na chamada fobia escolar. Este tipo de problema não se refere a uma fobia generalizada, mas consiste na presença de certa rejeição ao ambiente escolar, bem como as atividades com ele relacionadas.

Lopéz (2002) também apresenta como problema emocional que pode interferir

no processo de aprendizagem as situações nas quais a criança manifesta ansiedade diante de pessoas desconhecidas. Este tipo de comportamento pode criar uma atitude de rejeição por parte do educando com relação ao professor e com relação aos demais colegas de sala de aula bem como os demais sujeitos presentes na instituição escolar, o que certamente dificultará seu processo de adaptação a rotina acadêmica como um todo.

No que concerne às dificuldades emocionais, de acordo com Lopéz (2002), se expressam através de sintomas físicos específicos, sendo os mais comuns, o surgimento de tiques, ocorrência de enurese e de terrores noturnos. Assim podemos inferir que, embora estas dificuldades emocionais não estejam diretamente ligadas ao ambiente escolar, elas são capazes de interferir negativamente no processo de aprendizagem.

A esse respeito, Lopéz (2002, p. 120) afirma ainda que:

Os problemas emocionais e sociais podem desempenhar um papel importante nas dificuldades gerais de aprendizagem e no rendimento, seja como fator etiológico fundamental ou colateral (...), seja como consequência das próprias dificuldades gerais ou específicas de aprendizagem e do baixo rendimento. Uma vez desencadeado o processo, é razoável pensar que se inicia um círculo sistêmico o qual cada efeito se converte em causa que potencializa o outro.

Esta constatação que nos leva a pensar numa nova atuação para escola, a de contribuir com a criança no sentido de prover orientações aos pais ou responsáveis para que, de modo conjunto, possam buscar algum tipo de ajuda profissional específica que venha a contribuir com o processo superação dessas dificuldades emocionais e conseqüentemente auxilie no processo de adaptação escolar.

No tocante aos problemas de conduta, Lopéz (2002) afirma que de um modo geral, as alterações de conduta são sintomas exteriorizados como agressões verbais ou físicas, mentiras, o roubo e a prática de vandalismo. No ambiente escolar estes problemas de conduta se manifestam como fobia escolar, com agressões físicas e/ou verbais ao educador ou às outras crianças. Este problema também se manifesta ainda com atitudes de rejeição ao educador.

3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento do trabalho, foi obedecido o seguinte percurso metodológico: inicialmente procedemos à revisão bibliográfica do aporte teórico com base nos estudos propostos por Coll (2004) como também a distinção de problemas emocionais e de conduta proposta por Lopéz (2004) e a identificação das dificuldades afetivas e de conduta que afetam as crianças em idade escolar.

Em seguida procedemos à aplicação de questionário junto a professores que

atuam na educação infantil a fim de coletar dados sobre a percepção do profissional de ensino acerca dos problemas emocionais, sociais e de conduta.

Assim sendo, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa e de base bibliográfica, uma vez que se destina a trabalhar com informações levantadas e selecionadas a partir de uma literatura específica, como também apresenta elementos de ordem descritiva ao fazer uso da aplicação de questionários.

Considerando os princípios éticos orientados de acordo com a resolução 196/96, que regulamenta a participação de humanos em pesquisas, gostaríamos de esclarecer que todos os participantes estavam cientes do objetivo da aplicação do questionário.

A pesquisa teve por meta consultar, através da aplicação de um questionário, dez profissionais da educação da rede pública que atuam no ensino infantil e que desenvolvem suas atividades nas escolas situadas na área urbana. Escolhemos a zona urbana devido a maior concentração de crianças e de profissionais que encontramos nessa área.

Os dados foram coletados através da aplicação de um questionário com questões objetivas sobre os principais problemas de conduta apresentados pelos educandos em sala de aula.

Consultamos os educadores acerca das seguintes manifestações de dificuldades emocionais e problemas de conduta identificados por López (2002):

- **Dificuldades emocionais:** falta de concentração, tristeza, fobia escolar, ansiedade, atitudes de rejeição ao professor, atitudes de rejeição aos colegas, tendência ao isolamento, mal-estar físico nos dias em que vai a escola, recusa a frequentar a escola.
- **Problemas de conduta:** agressões verbais a colegas, agressões verbais a professores, agressões físicas a colegas, agressões físicas a professores, mentiras, pequenos roubos e vandalismo

Também utilizamos o questionário para investigar a percepção dos professores acerca da relação existente entre as dificuldades de aprendizagem e as dificuldades emocionais e os problemas de conduta.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os questionários foram aplicados a um total de dez profissionais de educação, cumprindo-se assim a meta estabelecida inicialmente. A equipe de educadores consultada leciona a um total de 180 alunos distribuídos em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A análise dos dados coletados nos revelou que em 100% dos questionários os educadores afirmaram que têm, entre seus alunos, educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A leitura das informações obtidas também nos mostrou que as dificuldades

emocionais aparecem com maior frequência do que os problemas de conduta. Na percepção de 90% dos educadores consultados, os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem também apresentam dificuldades emocionais.

Os problemas de conduta também foram percebidos, entretanto, numa porcentagem menor: Para 70% dos professores, os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem também apresentam problemas de conduta.

Ainda sobre as dificuldades emocionais, 100% dos professores consultados acreditam que as dificuldades emocionais podem interferir no processo de aprendizagem.

Dentre as dificuldades emocionais investigadas, apenas a que se refere ao *mal-estar físico nos dias em que vai a escola* não foi identificada pelos professores. E dentre as demais, a que aparece com maior destaque é a *falta de concentração*. Essa dificuldade foi destacada por 90% dos profissionais consultados.

Ballone (2008) ao tratar dos transtornos emocionais destaca que a escola oferece um ambiente propício para a avaliação emocional das crianças uma vez que esta se configura enquanto espaço social relativamente intermediário entre a família e a sociedade.

Segundo o autor, dentro da sala de aula ocorrem situações psíquicas importantes, nas quais os educadores podem atuar tanto de forma benéfica quanto, consciente ou inconscientemente, podem agravar condições emocionais problemáticas dos alunos.

De acordo com Ballone (2008) os educandos podem trazer consigo um conjunto de situações emocionais intrínsecas ou extrínsecas, ou seja, podem trazer para escola alguns problemas de sua própria constituição emocional (ou personalidade) e, extrinsecamente, podem apresentar as consequências emocionais de suas vivências sociais e familiares.

Assim, o preparo e o bom senso do educador é o elemento fundamental para que essas questões possam ser melhor abordadas. A problemática a ser manifestada varia de acordo com cada etapa da escolarização e, principalmente, de acordo com os traços pessoais de personalidade de cada aluno.

De um modo geral, há momentos mais estressantes na vida de qualquer criança, como por exemplo, as mudanças, as novidades, as exigências adaptativas, uma nova escola ou, simplesmente, a adaptação à adolescência.

Sobre os problemas de conduta, a manifestação mais observada foi a que trata das *agressões verbais aos colegas*. Esse problema aparece em destaque em 80% dos questionários aplicados, conforme podemos ver na figura abaixo:

Segundo Sousa (2015) a agressividade pode ser considerada como um distúrbio de personalidade. Suas manifestações podem ser entendidas como formas de conduta que tem por objetivo de ferir alguém física ou psicologicamente ou ainda, pode ser vista como manifestação em que o indivíduo procura obter algo, coagir outrem a fim de demonstrar poder e domínio. Este fato ressalta o caráter de intencionalidade inerente à agressividade.

Nesse contexto, a agressividade verbal pode ser entendida como a agressão dirigida a um indivíduo. Este tipo de agressão se desenvolve por recursos a palavras ou expressões verbais.

Ainda de acordo com Sousa (2015) os comportamentos agressivos particularmente nas escolas são uma temática que cada vez mais preocupa a sociedade. Segundo o autor, a escola desempenha um papel de fundamental importância uma vez que se constitui como lugar onde afloram tensões, conflitos e agressões.

O autor destacar ainda que existe uma preocupação redobrada devido ao fato de que a escola é precipuamente o local de aprendizagem e de aquisição de normas e valores. Além disso, o ambiente escolar atua na construção da identidade dos indivíduos.

Sousa (2015) também afirma que a nível internacional, a prática de uma conduta agressiva, manifestada entre alunos é conhecida como *Bullying*. Segundo o autor, o *Bullying* é constituído por um comportamento agressivo, intencional e prejudicial que pode durar semanas ou anos. A prática do *Bullying* desenvolvida em meio escolar, também pode ser definida como a violência física ou psicológica de um indivíduo ou grupo direcionada para alguém que não consegue se defender.

Segundo Sousa (2015) o que aparentemente motiva os agressores é o desejo de intimidação e de domínio, aliado ao abuso de poder. De um modo geral, os agressores tendem a adotar uma atitude tirânica de perseguição e opressão a um colega de modo repetitivo, tornando-o uma vítima habitual.

Ainda sobre a interferência dos problemas de conduta, 90% dos profissionais consultados acreditam que esses problemas podem interferir no processo de aprendizagem dos educandos.

Percebemos assim que os profissionais da educação estão conscientes de que o rendimento acadêmico dos alunos não depende somente de fatores ligados a escola e a sala de aula de modo específico, mas também está ligado a fatores extraclasse e que esses fatores desempenham forte influência sobre a postura e o comportamento dos educandos em seu cotidiano escolar.

Podemos ainda inferir que os professores também apresentam a consciência de que seus alunos são diferentes entre si. Essa noção é importante para que a sua prática educacional seja capaz de promover o desenvolvimento integral do educando. Dessa forma, é necessário que a experiência educacional busque não somente um bom desempenho acadêmico, mas também consiga desenvolver a chamada inteligência emocional desse aluno, ajudando-o a atuar de modo satisfatório nas mais diversas esferas de atividade humana.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante a necessidades educacionais especiais concordamos com o dizer de

Mazzota (2015):

É na convivência com os outros e com o meio ambiente que as necessidades de qualquer ser humano se apresentam. (...) É fundamental, pois, a compreensão de que a inclusão e a integração de qualquer cidadão, com necessidades especiais ou não, são condicionadas pelo seu contexto de vida, ou seja, dependem das condições sociais, econômicas e culturais da família, da escola e da sociedade. Dependem, pois, da ação de cada um e de todos nós.

Pois, conforme discutimos em nosso trabalho, como base nas ideias de Pain (1995), durante a experiência de aprendizagem, podemos perceber a confluência de um determinado momento histórico de um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a outras estruturas teóricas que estabelecem relação com a ideologia, a operatividade e o inconsciente.

Assim, a partir das investigações realizadas para consecução deste trabalho, podemos inferir que os profissionais da educação entendem que o desempenho acadêmico dos alunos está também relacionado a fatores extraclasse.

Podemos ainda afirmar que os profissionais da educação reconhecem que seus alunos são diferentes entre si. Essa noção é importante para que a sua prática educacional seja capaz de promover o desenvolvimento integral do educando.

Dessa forma, acreditamos que as reflexões resultantes deste estudo buscam contribuir no sentido de mostrar a necessidade de que a análise do rendimento acadêmico e do desempenho nas diversas esferas de atividade humana deve ser considerada a partir de uma perspectiva global que leve em conta fatores relativos às próprias crianças, mas também deve-se considerar os contextos situacionais e interpessoais nos quais a criança se desenvolve.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. L. **Inclusão social e municipalização**. In: MANZINI, E. J. (Org) Educação especial: temas atuais. Marília: UNESP, 2000. p. 1-9

BALLONE, G.J. **Problemas Emocionais na Escola**, In. PsiqWeb, Internet, disponível em www.psiqweb.med.br, revisto em 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

COLL, César. *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed. Porto Alegre:

Artmed, 2004. V. 3.

KARAGIANNIS, A. **Fundamentos do ensino inclusivo**. In: STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21 - 34

LEITE, L. P; OLIVEIRA, A. A. S. **Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais.** *In:* MANZINI, E. J. (Org) Educação especial: temas atuais. Marília: UNESP, 2000. p. 11-20

LOPÉZ, F. **Problemas afetivos e de conduta na sala de aula.** *In:* COLL, César. *et al.* Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2 ed.Porto Alegre: Artmed, 2004. V. 3.p. 113-128.

MAZZOTA, M. J, S. **Inclusão e integração ou chaves da vida humana.** Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em: [http:// www. entreamigos.com.br](http://www.entreamigos.com.br). Acesso em 03 set. 2015.

MIURA, Regina K. K. Fala professor: dificuldades e alternativas pedagógicas. *In:* . *In:* MANZINI, E. J. (Org) **Educação especial: temas atuais.** Marília: UNESP, 2000. p. 167-179

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

SOUSA, P. M.L. **A agressividade no contexto escolar.** Disponível em www.psicologia.com.pt acesso em 27 jul.2015.

O GATO QUE GOSTAVA DE CENOURA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NO COMBATE AO PRECONCEITO

Francisco Leandro de Assis Neto

Universidade Estadual da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade
Campina Grande - Paraíba

Gracielle Malheiro dos Santos

Universidade Federal de Campina Grande,
Unidade Acadêmica de Saúde, Curso de Nutrição
Cuité – Paraíba

Cleyton César Souto Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
Programa de Pós Graduação em Enfermagem
Natal – Rio Grande do Norte

Leonídia Aparecida Pereira da Silva

Universidade Federal de Campina Grande;
Unidade Acadêmica de Psicologia
Campina Grande- PB

Liliane Lima de Souza

Universidade Federal de Campina Grande;
Unidade Acadêmica de Psicologia
Campina Grande - PB

RESUMO: Dentre tantas atribuições que a leitura literária adquire na escola, acreditamos no texto literário como uma prática social capaz de modificar realidades e existências. Contudo, a escola também pode se tornar um lugar de exclusão e reforço das diferenças e preconceitos, representados por vezes pelo próprio currículo escolar. Sabendo disso, procuramos propor

um diálogo entre os Estudos Literários e os Estudos de Gênero e Sexualidade na análise das representações de gêneros presentes na obra “O gato que gostava de cenoura” de Ruben Alves. A narrativa apresenta uma proposta paralela à heteronormalidade que pode ser trabalhada em sala de aula para combater o preconceito e dar visibilidade a sujeitos historicamente “apagados” socialmente. Os aportes teóricos utilizados não se fixará a um campo específico da ciência, mas como a proposta volta-se à diversidade, as bases teóricas utilizadas obedecerão esse espírito. Para a abordagem das questões curriculares e interdisciplinares nos valeremos dos escritos de Jurjo Torres Santom é e Rick Santos; para as questões referentes às representações sociais e diferença Tomaz Tadeu da Silva; por fim, para as questões de gênero e sexualidades paralelas à heteronormatividade e os regimes de poder que envolvem as relações de gênero na sociedade recorreremos a Michel Foucault, Judith Butler e Erick Neumann. Assim, esperamos contribuir para a revisão do currículo escolar acerca das questões de gênero e a inserção da temática por meio da literatura infantil.

PALAVRAS-CHAVE: literatura infantil, representação social, identidade de gênero, homoafetividade

ABSTRACT: Among the many attributions that

literary reading acquires in school, we believe in the literary text as a social practice capable of modifying realities and existences. However, school can also become a place of exclusion and reinforcement of differences and prejudices, sometimes represented by the school curriculum itself. Knowing this, we try to propose a dialogue between the Literary Studies and the Studies of Gender and Sexuality in the analysis of the representations of genera present in the work “The cat that liked carrot” by Ruben Alves. The narrative presents a proposal parallel to the heteronormativity that can be worked out in the classroom to combat prejudice and give visibility to subjects historically “erased” socially. The theoretical contributions used will not be fixed to a specific field of science, but as the proposal returns to diversity, the theoretical bases used will obey this spirit. In order to approach the curricular and interdisciplinary issues we will use the writings of Jurjo Torres Santomé and Rick Santos; for the questions related to social representations and difference Tomaz Tadeu da Silva; Finally, for issues of gender and sexuality parallel to heteronormativity and the regimes of power that involve gender relations in society, we will turn to Michel Foucault, Judith Butler, and Erick Neumann. Thus, we hope to contribute to the revision of the school curriculum about gender issues and the insertion of the theme through children’s literature.

KEYWORDS: children’s literature, social representation, gender identity, homoafetividade

1 | REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS, DISCURSO E CURRÍCULO

O corpus escolhido para compor a análise do presente artigo consiste na obra “O gato que gostava de cenoura” de Rubem Alves. Esta obra figura no que se pode classificar Literatura Infantil, vez que, por meio de um contexto lúdico (fábula) tenta alcançar o público infantil. Entretanto, o que se observa na obra é a narrativa de uma temática ainda timidamente abordada neste tipo de literatura: a homoafetividade. Como aporte teórico, utilizamos autores que figuram uma perspectiva pós-estruturalista como Tomaz Tadeu Silva para articular as discussões na formação do currículo, leitores e profissionais da educação na atualidade. Além das contribuições de Michel Foucault acerca dos processos de subjetivação e modos de representação do sujeito. Objetivamos, então, discutir como a literatura infantil pode abordar, de forma sutil e lúdica, temáticas relacionadas às sexualidades paralelas à heteronormatividade e como isso pode ser aproveitado pelo docente.

Quando a discussão em torno de sexualidades paralelas à heteronormatividade surge, é mister apontar a noção tríade de “poder-saber-prazer” articulada por Foucault (2010), referência no entendimento da dinâmica sexual que domina o Ocidente pelo menos desde o século XVII. Em seus volumes sobre a *História da Sexualidade*, Foucault (2010) aponta o aparato discursivo elaborado a partir do século XVII para controlar a sexualidade humana. Neste contexto, um discurso disciplinador a fim de

controlar, classificar e eleger condutas aceitáveis em torno da sexualidade, desde a performance de gênero até erótica, é criado.

A sexualidade humana é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal legítimo e procriador, dita a lei, Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. (FOUCAULT, 2010, p. 9)

Com a ascensão da burguesia no Ocidente, a família nuclear – que tem como matriz o homem e a mulher – fica responsável pelo “divino” ofício da reprodução da espécie humana. Para tanto o casamento torna-se algo imprescindível. Esse discurso não só descarta qualquer outra forma de relacionamento humano, como também avaliza como a única forma aceitável, normal e lícita esse tipo de união, uma união de pessoas de sexos diferentes que mantém uma relação conjugal oficializada.

Desta feita, todas as modalidades eróticas ou afetivas que fugissem desse modelo poderiam ser consideradas como “sexualidades ilegítimas” (FOUCAULT, 2010, p.10), sobretudo as relações homoeróticas ou homoafetivas, que feriam o princípio maior que era a reprodução: “crescei-vos e multiplicai-vos”. Seguindo essa lógica, aqueles sujeitos ou corpos que divergissem do modelo cristalizado de normalidade não teriam *a priori* uma função social, seriam seres e corpos (des)importantes, vez que “o sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, “dentro” do sujeito, como seu próprio e fundante repúdio” (BUTLER, 2010, p.155-156).

Nos processos de identificação, subjetivação (ou abjetivação) a linguagem tem papel fundamental, pois é por meio dela que nomeamos os seres conferindo-lhes valor, dinamizando os processos de alteridade. Em outras palavras, é através da articulação da linguagem que diferenciamos seres e culturas. Essa representação desde sempre é simbólica, abstrata do campo físico, mas muito concreta no que diz respeito aos valores. Neste esteio observa-se que as noções essencialistas e naturalista permeiam de fora a fora os discursos representativos do outro, principalmente pela diferença ser, via de regra, encarada de forma negativada, tendo de ter, portanto, sua existência eliminada ou silenciada socialmente. Dessa forma, nascem as concepções de identidades socialmente aceitáveis ou não, vez que o modelo da heteronormalidade arroga-se homogêneo, cristalizado e imutável, desprezando e minorizando qualquer variação possível. Os argumentos essencialistas apregoados nesse sistema de representação baseiam-se, principalmente, em fundamentos biológicos como verdades indissolúveis (WOODWARD, 2007, p.14), afastando-se de qualquer ondulações produzidas pelas diversas identidades culturais que permeiam uma sociedade. Contudo, segundo Woodward (2007), as identidades e representações são produzidas e (re)alimentadas

por via das representações sociais e culturais do outro, tendo o outro, o abjeto, um papel protagonista na reafirmação da própria identidade “dominante”.

As formas como as representações ocorrem na sociedade dependem, sobretudo, de quem fala e do lugar de onde se fala. As relações de poder estão imbricadas com as formas de representações sociais e culturais dos sujeitos, fazendo com que os discursos de controle, principalmente voltados à sexualidade, constituam “técnicas poliformas de poder” (FOUCAULT, 2010, p.18), que traduzem-se em interdições, desqualificações e recusas intensificadas por essas técnicas.

Tecendo-se todo um sistema discursivo em torno do sexo, também se cria todo um aparato punitivo que visa o controle dessas sexualidades desviantes, “sexualidades insubmissas à economia estrita da reprodução” (FOUCAULT, 2010, p.18). Logo a demanda pedagógica surge, percebeu-se que muito mais produtivo que a punição seria a “educação”, sobretudo das crianças. A vigilância dos corpos e sua educação passam a ser uma preocupação não mais familiar, mas de interesse público e social visando a manutenção da reprodução humana, do desejo heterossexual e, concomitantemente, a produção de mão de obra de uma Revolução Industrial se iniciava. Este corpo educado era impelido a reproduzir comportamentos, gestos e práticas condizentes à moral heteronormativa de então, tornando-se um “corpo dócil”. Envolvidas nessa pedagogia do corpo estavam a família, a escola e a igreja, entre outras instituições a quem interessava o agenciamento dos corpos.

Na “contra-mão” desses processos, pode-se também apontar como os sistemas simbólicos produtores de cultura podem em sua sistemática questionar representações sociais já cristalizadas no consciente coletivo, identidades pré-fixadas por uma “lei fundante” ou por textos seculares, corroborando aquilo que Woodward chama de “crise de identidade” (2007, p.19). Esta crise só se torna possível a partir da tomada de consciência de que os sistemas de repressão excluem o outro, tornando-o “inumano”, “estranho”, “anormal”, alocando suas identidades a uma subclassificação, principalmente as identidades sexuais desviantes da norma. Esses sistemas culturais simbólicos agem como agentes de denúncia pondo em evidência múltiplas identidades, procurando respeitar e problematizar esses sujeitos e corpos historicamente “apagados”.

Esses sistemas simbólicos culturais abarcam a literatura, música, artes plásticas, dança, escola, dentre outras performances. Eles, bem como seus produtores, entendem que a contemporaneidade está cada vez mais descentralizada, que novas e complexas formas de subjetivação humana emergem a todo tempo e que exigem para si o reconhecimento de sua alteridade por meio da visibilidade. Essas identidades emergentes podem ser classificadas, como aponta Woodward (2007, p.32), como globais, locais, pessoais e políticas, desfazendo a ideia de unidade homogênea apregoada por mais de dois séculos.

Neste novo panorama, é papel da escola repensar suas bases epistemológicas a fim de reorganizar seu currículo em prol do respeito (não tolerância) às diferenças já

percebidas desde a segunda metade do século XX. Fazê-lo não implicaria em “aplaudir” a diferença, mas, antes de tudo, problematizá-la, vez que a “identidade, da diferença do outro é um problema pedagógico e curricular” (SILVA, 2007, p.96-97), contudo, o que ainda se vê no sistema educacional brasileiro é uma escola e currículo excludentes, que funcionam como ferramenta de discriminação e de reforço das fronteiras existentes na diferença. A literatura adotada no sistema público de ensino brasileiro ainda é reflexo de uma cultura erudita feita por poucos e para poucos, celebrando o cânone e as representações nele impressa. Diante desta realidade Santos (1997) argumenta sobre a urgência da subversão do Cânone literário a fim de dar visibilidade, e problematizar personagens gays e lésbicas presentes na nossa literatura. Para que esta empreitada aconteça efetivamente, é necessário um reposicionamento teórico, político e crítico no modo de se ler a literatura de temática homoerótica e/ou homoafetiva, proporcionando visibilidade a outras vozes e identidades culturalmente silenciadas de maneira multicultural.

Não podemos cobrar isso apenas das esferas administrativas educacionais, mas, principalmente, o que deve ser feito é a instrumentalização do leitor por meio de novas metodologias que façam com que o discente perceba o outro de maneira crítica e reflexiva na tessitura do texto literário pois a “obra literária, como patrimônio cultural humano, deve manifestar sua resistência, insistir na sua condição formativa, capaz de contribuir para a humanização do homem” (TURCHI, 2008, p.16). Essa humanização da literatura deve ser incluída nos seus objetivos que, muitas vezes, resumem-se a um mero treinamento de reconhecimento de estilos de época e de características “rasas” presentes nas obras de autores já integrantes do Cânone. Entretanto, não se está propondo tratar a literatura como meio de levante de bandeiras. Mas o que se propõe é uma abordagem que problematize a função estética e política da mesma. Pretendendo formar um leitor crítico, com maior compreensão do outro e de seus valores através do contato com o texto literário, apontando esteticamente a subjetividade do outro e como ele articula as relações de suas personagens com o contexto social, permitindo ao leitor um alargamento de seus horizontes conceituais, de valores e expectativas junto ao texto literário.

Sendo assim, observa-se a urgência da abertura e reestruturação do currículo à abordagens que insiram a discussão das diversas identidades culturais que permeiam nossa sociedade, referenciando as questões de gênero e sexualidades díspares como a homoafetiva, que por muito tempo foi/é silenciada em nossa sociedade. Assim entendemos que:

[...] instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum com a realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação profissional, crítica, democrática e solidária na sociedade. (SANTOMÉ, 2009, p.175).

Ao mesmo tempo que o currículo pode incluir e legitimar sujeitos e práticas, ele também pode excluir e reforçar preconceitos e barreiras à visibilidade e a própria existência de sujeitos “não desejáveis” pela heteronormalidade, como aponta Santomé (2009) e Silva (2009). Desta forma a ampla discussão do que se já tem incluso no currículo e do que pode vir a figurá-lo se faz urgente, a fim de propiciar uma discussão político-estética dos discursos de poder produzidos hoje.

2 | LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA HOMOAFETIVA NO ESPAÇO ESCOLAR

Mesmo que na atualidade discursos em favor do respeito das diferenças e, especialmente, conquistas alcançadas por gays e lésbicas, ainda vislumbramos grande resistência à sua presença e protagonismo social em vários espaços que, por direito também lhes pertence. A escola, muitas vezes, se configura como um desses espaços, nos quais as barreiras do preconceito são reforçadas. Dessa forma entendemos a literatura infantil de temática homoafetiva como um meio, se bem trabalhado, de combater essa discriminação e de acolher as diferentes versões de gênero que possam existir dentro do ambiente escolar, uma vez que:

[...] [há] o fato de lésbicas e gays estarem assumindo para si e publicamente, em escala crescente, a linguagem de ternura e da preocupação sentimental em suas parcerias amorosas, bem como dando mostra de uma reedição daquilo que Ariés chama de “sentimento da família”, re-definindo padrões de conjugalidade e parentalidade. (MELLO *apud* SILVEIRA e KAERCHER, 2013, p. 45).

A literatura infanto-juvenil brasileira, desde as últimas décadas do século passado, vem demonstrando ser uma via produtiva de uma literatura que além da mera pedagogia moral ou entretenimento, mostra-se ativa no que diz respeito ao respeito para com gays e lésbicas, bem como com as novas configurações parentais no país. Percebe-se que os autores desse tipo de literatura expressam por meio de suas narrativas a sensibilidade e o respeito, além de abordarem em uma linguagem atraente e cuidadosamente adequada às faixas etárias consumidoras os temas relacionado ao amor entre iguais.

Esse é o caso do autor Ruben Alves, que por meio da fábula *O gato que gostava de cenoura* apresenta a temática homoafetiva relacionada às representações identitárias e as preferências dos animais da obra. A obra faz uma analogia à família burguesa nuclear quando constrói uma família felina composta pelo pai, pela mãe e por um filhinho (Gulliver). A obra aponta muitas subvenções do ponto de vista das expectativas identitárias, os pais de Gulliver, assim como a maioria dos pais heterossexuais de classe média já havia traçado o *script* da sua vida, desde a escolha de seu nome. Gulliver, personagem de Jonathan Swift, era um grande aventureiro que rompe os limites da

geografia e da coragem, enquanto a personagem de mesmo nome de Ruben Alves é um gatinho que apreciava muito mais as emoções e comer cenouras. Principalmente o pai de Gulliver esperava que fosse um gato de grande porte e um grande caçador, que honrasse a linhagem da família. O segundo rompimento dar-se pelo fato do gatinho gostar de comer cenouras, não conseguindo caçar, nem muito menos comer animais como peixinhos dourados, passarinhos ou ratinhos:

Mas para o espanto de seus pais, Gulliver era um gato diferente. Não gostava de caçar. Não gostava de comer nem peixes, nem ratos, nem pássaros, pardais saborosos, peixes cheirosos, tudo em vão. Ele quase vomitava. (ALVES, 2001, p.6)

Sendo assim, Gulliver contraria as expectativas dos pais em uma analogia àqueles que, por meio de sua sexualidade fogem da heteronormalidade. A cenoura além de ser o alimento de coelhos – animais aparentemente minorizados pelos gatos da narrativa –, também podem representar um símbolo fálico, reforçando a aparente passividade do gatinho, que mostra-se sempre mais sensível que os demais. Esta referencia simbólica relacionada à comida está presente em várias culturas antigas:

[...] o antigo simbolismo, isto é, “põe para dentro”, razão por que o comer, digerir e assimilar o mundo se manifesta como superar e apoderar-se do mundo. [...] quando dizemos que a mente “assimila” um conteúdo inconsciente, não estamos expressando muito mais do que aquilo que está implicado no símbolo do comer e digerir. [...] O ato da conscientização é vivido do esquema elementar da nutrição e o ato ou ritual do comer concreto é a primeira forma de interiorização e conscientização conhecida da humanidade. (NEUMANN, 1995, p.41)

A personagem no ato de comer cenouras, simbolicamente, pronuncia sua atitude homossexual, ainda que não tenha conhecimento disto. A narrativa de Ruben Alves oferece ao público infantil e aos educadores um modelo alternativo das afetividades, ampliando o espectro de possibilidades afetivas além da heterossexual, que tem por primado a relação diminuta entre macho e fêmea. A obra favorece a discentes e docentes a problematização de um tema ainda tão polêmico no ambiente escolar, fazendo com que os pequenos leitores alarguem os seus horizontes de expectativas.

Aproximando-se da atitude tomada por muitos pais humanos, os pais de Gulliver, sem entender o que se passa com o filho, o levam para uma minuciosa consulta médica. O diagnóstico do médico é claro: “O corpo está direitinho” (ALVES, 2001, p.6), contudo o diagnóstico não agrada aos pais, que passam a vigiar o filho. Ao saberem que o filho se alimentava de cenouras, os pais, assim como muitas famílias de pessoas homoafetivas, recorrem à medicina e à religião. Justamente essas duas instancias de conhecimento são as que mais produziram discursos regulatórios do comportamento humano, seguido da justiça. Os pais de Gulliver, desconsideram o diálogo, agem como muitos outros pais e como a sociedade que ainda acreditam haver uma “receita” compatível com cada sujeito. Gulliver, impelido pelos pais a atender ao estereótipo esperado pelos gatos é forçado a engolir um rato. Este ato de violência pode

assemelhar-se a uma prática muito conhecida no nordeste brasileiro: pais levavam seus filhos para “debutar” em bordéis, afim que eles se tornassem homens. Diante de tal violência o gatinho vomita o rato, “O corpo e a sensação corporal é autoerótica-narcisista” (NEUMANN, 1995, p.42), logo no ato da regurgitação reside a inconsciente repulsa por aquilo que não lhe proporciona prazer. Esta violência ainda resulta daquilo que Foucault (2010) argumenta ao dizer que as disciplinas que permitem o controle sobre as operações corporais tentam forçar uma relação de utilidade-docilidade.

A solidão recai sobre Gulliver, assim como naqueles que desviam da norma: “Era por isso que andava sempre sozinho. Preferia a solidão. Ninguém o entendia”. (ALVES, 2001, p.8). Sempre tendo que se esconder ele comia cenouras oriundas de horta: “Foi então que Gulliver, depois de olhar para um lado e para outro, para certificar-se de que ninguém o via, começou a fazer a coisa horrível, desprezível para um gato. Começou a comer cenouras.” (ALVES, 2001, p. 8). Esta atitude representa a transgressão – agora consciente – de Gulliver as diretrizes felinas. A reprovação e o preconceito fazem com que algo que aquilo que antes era prazeroso se torne doloroso.

Por sorte, Gulliver se encontra com um de seus professores que percebeu na figura triste do gatinho alguém que necessitava de ajuda. Seu drama foi abordado didaticamente pelo professor de forma sensível mas científica:

A genética nos conta que nosso destino está gravado nas células de nosso corpo como num disquete muito, muito pequeno chamado DNA. Ele já está no feto antes que o bichinho nasça. [...] E o DNA é implacável: aquilo que a natureza fez ninguém é capaz de desfazer. (ALVES, 2001, p.14)

O professor explica por meio de um leque de mescla metáforas e conhecimentos científicos o que pode ser a homossexualidade, e que isto pode ser o que acontece com o gatinho. O professor ainda coloca que “Por vezes o DNA se engana para melhor” (ALVES, 2001, p. 16). E desta forma sutil, tecendo analogias o professor vai explicando a Gulliver sobre a homossexualidade. Fazendo-o entender que a diferença não é algo condenável, mas sim, passível de celebração que, na verdade, é mais uma expressão da perfeição da natureza.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Ruben Alves é escrita numa linguagem apropriada pra o público infantil, que aproxima a temática de seus leitores. As questões da homoafetividade são abordadas de forma delicada, problematizando os preconceitos e violências que a criança homoafetiva pode sofrer em casa e em outros ambientes nos quais convive. Essa abordagem, se apropriada adequadamente pelo professor, pode mostrar para crianças e adolescentes que a homossexualidade não se trará de doença, ou de pecado.

Também que o respeito e o acolhimento são algo fundamental para o desenvolvimento humano, que não devemos nos curvar aos rótulos nem a “ditadura da aparência”. Desta feita, se a reorganização de currículo escolar, principalmente voltado ao trabalho com a sexualidade humana, for feita sem levar em conta antigos dogmas e preconceitos, questões que fazem nossas crianças e adolescentes sofrerem podem ser trabalhadas para uma melhor aceitação de si e pelos outros.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

NEUMANN, Erick. **História da origem da consciência**. São Paulo: Cultrix, 1995

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 159-177.

SANTOS, Rick. Subvertendo o cânone: “literatura gay e lésbica no currículo. In: *Graotá*. Niterói, n.2, p. 181-189, 1^o sem. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-102

TURCHI, Maria Zaira. Uma aposta na esperança : ética e valores na construção do sujeito. In: CECCANTINI, João Luís; PEREIRA, Rony Farto (Org.). *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: Ed. UNESP; Assis: ANEP, 2008. p. 211-233.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 7-72

SABERES NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Paula Lima Carneiro

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Catolé do Rocha – PB.

Ananeri Vieira de Lima

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Catolé do Rocha – PB.

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é investigar a formação e a prática dos professores dos anos iniciais da escola regular, verificando se eles têm uma formação adequada para receberem, na sala de aula convencional, alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação; e, se as estratégias pedagógicas utilizadas por esses profissionais favorecem o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes. Desse modo, a referida pesquisa busca contribuir, de certa maneira, para que muitos educadores repensem inclusivamente os procedimentos utilizados em sala de aula; para que o educador saiba guiar e estimular esses estudantes, fazendo com que eles tenham uma aprendizagem significativa, abrindo espaço para mostrarem suas criatividade. Para tanto, esta pesquisa de campo é de natureza qualitativa, elaborada metodologicamente com base nas concepções dos seguintes autores: Tardif (2002), Nóvoa (1995), Silva (2009), Paula (2007), Martins

(2010-2012), Morrin (2003), dentre outros. Sob essa lógica, os autores supracitados tiveram a finalidade de nortear o nosso percurso interpretativo, elencando discussões acerca da formação dos professores e como trabalhar em uma perspectiva inclusiva. Desse modo, considerando os dados coletados e o aporte teórico-metodológico exposto, discutimos acerca dos aspectos que envolvem a prática docente com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação, refletindo sobre a educação inclusiva, em conformidade com os aspectos sociais do contexto. Foi possível destacar a importância da utilização de ferramentas pedagógicas, pelos professores, que priorize uma educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, Educação inclusiva, Prática docente.

ABSTRACT: The objective of this research is to investigate the formation and the teachers' of the years practice begin of the regular school, checking if they have adequate training to receive students with Global Developmental Disorders, Abilities High or Giftedness in the conventional classroom; and if the pedagogical strategies used by these professionals favor the students' learning development. Thus, this research seeks to contribute, in a certain way, so that many educators also rethink the procedures

used in the classroom; so that the educator can guide and stimulate these students, making them have a meaningful learning, opening space to show their creativity. To do so, this field research is of a qualitative nature, elaborated methodologically based on the conceptions of the following authors: Tardif (2002), Nóvoa (1995), Silva (2009), Paula (2007), Martins (2003), among others. Under this logic, the aforementioned authors had the purpose of guiding our interpretative course, listing discussions about the formation of teachers and how to work in an inclusive perspective. Thus, considering the data collected and the theoretical-methodological contribution exposed, we discuss the aspects that involve the teaching practice with students with Global Developmental Disorders, Abilities High or Giftedness, reflecting on inclusive education, in accordance with the social aspects of the context. It was possible to highlight the importance of the use of pedagogical tools, by the teachers, that prioritize an inclusive education.

KEYWORDS: Teacher training, Inclusive education, Educational practice.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo teve o objetivo analisar a formação e prática de professores, refletindo sobre aspectos relacionados à educação inclusiva, com o intuito de responder algumas inquietações a respeito das dificuldades que os educadores sentem para atender aos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação.

É importante ressaltar que, os professores devem se perceber como construtores sociais, habilitados para exercerem a profissão, atendendo qualquer tipo de aluno nas salas de aula convencionais. Desse modo, buscamos compreender a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, observando a relação entre ensino e educação inclusiva, e as metodologias que os docentes utilizam para o bom desenvolvimento e a inclusão de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação. Verificamos também se a escola dispõe de ajuda profissional (psicopedagogo, psicólogo) para o acompanhamento das crianças, e a parceria da família dos alunos com a escola.

Refletimos sobre a construção da identidade profissional dos docentes, e como o desenvolvimento das suas práticas reflete na educação inclusiva, tornando a escola cidadã e atrativa. Com isso, a realização dessa pesquisa justifica-se, pelo desejo de aprofundar conhecimentos e saberes no campo da educação, no que diz respeito à formação e prática de professores para trabalharem com alunos que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação, por meio de uma educação inclusiva.

Quanto à metodologia da pesquisa, a mesma é de natureza qualitativa, uma pesquisa de campo, pois compreende a coleta, registro e análise de dados; sendo que primeiramente foi feita uma pesquisa bibliográfica, através da leitura, análise e interpretação, ou seja, tem como base um aporte metodológico de cunho bibliográfico,

tendo o intuito de formular uma estrutura teórica que conduza o desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa não se preocupa com a representatividade numérica, pois, conforme as palavras de Minayo (2002, p. 21-22) a pesquisa qualitativa “[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, [...] que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

O *corpus* de estudo é formado por quatro professoras da escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Catarina de Sousa Maia, da rede Municipal de Ensino da cidade de Catolé do Rocha-PB. Por meio de um questionário, indagando a respeito da formação e concepções acerca da educação inclusiva, observando as necessidades que os docentes sentem em relação ao trabalho com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação. De acordo com Silva (2009), a pesquisa com professores não serve apenas como fonte de dados, mas seus relatos servem como recursos metodológicos, pois quando eles falam sobre as práticas docentes em sala de aula, oferecem informações e nos leva a refletir sobre o tipo de prática utilizada no exercício da profissão.

2 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A escola é uma instituição que tem como papel central a socialização de conhecimentos. E essa construção de conhecimento não deve ser vista apenas como uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (LEI nº 9.394/96), mas como um processo ilimitado, relacionando propostas pedagógicas que auxiliem de forma significativa e contextualizada na construção de conhecimentos, ou seja, refletindo sobre a realidade tanto dos alunos, como dos educadores. Desse modo, a escola deve ser capacitada “[...] para receber alunos com deficiência, serviços de saúde com profissionais para atender essas pessoas” (PAULA, 2007, p. 06), fazendo com que os alunos dessa classe possam usufruir do pleno exercício dos direitos básicos, dentre eles a educação.

A educação por si só é inclusiva, a comunidade escolar não tem o interesse de excluir ninguém, ou seja, a mesma deve atender a todos do mesmo modo. Dessa forma, a escola deve compreender que é importante considerar as diferenças dos estudantes e buscar ações voltadas para promover acesso, participação e aprendizagem. Como podemos constatar, a inclusão significa as crianças terem direitos iguais, participando das aulas, tendo as mesmas oportunidades, pois uma educação só é inclusiva se ela for solidamente fincada em direitos humanos, através do combate sistemático de qualquer forma de preconceito. No entanto, para que isso aconteça é necessário que a escola garanta a igualdade entre os alunos, sendo respeitados, de forma a atender as particularidades de cada um.

Uma escola que garanta atendimento as diversidades de maneira igualitária

contribuirá para formação de uma sociedade que valoriza e respeita as diferenças. De acordo com o Plano nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH é dever dos governos: garantir a educação de pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação, valorizando os professores, tendo como eixo estruturante a consolidação dos direitos humanos (BRASIL, 2007).

A escola inclusiva, segundo Adiron (2010), é aquela que pretende, em primeiro lugar, estabelecer ligações cognitivas entre os estudantes e o currículo, para que eles desenvolvam melhores estratégias que permitam resolver problemas da vida cotidiana. Dessa forma, cabe a escola compreender que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem diferente, e o professor deve criar estratégias que busquem um melhor desempenho dos estudantes, tornando-se cada vez mais um educador melhor.

Vale ressaltar que um dos objetivos gerais do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH é: “incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos para pessoas com deficiências” (BRASIL, 2007, p. 27). A escola comum deve receber o público especial, onde todos devem ter os mesmos direitos. A criança especial deve frequentar à escola comum, pois lá ela vai ter “[...] a oportunidade de conviver e de se relacionar com diferentes pessoas, aprendendo a perceber que todas têm características próprias, que nenhuma é igual a outra” (PAULA, 2007, p. 08), passando assim por muitas experiências, aprendendo a se relacionar com o mundo, e essa presença na escola é necessária desde cedo, na educação infantil.

Em uma escola inclusiva, crianças sem deficiência aprendem a respeitar as diferenças entres os colegas, sendo que também as crianças especiais apreendem a conviver e a lidar com a diferença, e esse tipo de convivência traz muitos benefícios para o futuro delas, pois a escola de certa forma representa a sociedade. É importante ressaltar que, uma escola só é inclusiva se ela aceitar, respeitar e valorizar as crianças com suas diferentes particularidades. No que diz respeito à estrutura, uma escola inclusiva, de acordo com Paula (2007), deve ter rampas para que todas as crianças possam se locomover, banheiros adaptados, corrimão, piso antiderrapante e sinalização.

Portanto, a educação inclusiva é dever da escola, pois ela precisa considerar as diferenças de cada aluno, sendo capacitada para receber todos os diferentes públicos de maneira inclusiva. Dessa forma, não vai beneficiar apenas o público especial, mas a todos os alunos, por meio de uma educação fincada nos direitos humanos. Enfim, as instituições de ensino necessitam de professores conscientes e capacitados para atenderem esse público, lembrando que o psicopedagogo tem um papel primordial para auxiliar esses profissionais no desenvolvimento do trabalho, ajudando os alunos a superarem as dificuldades.

3 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES NECESSÁRIO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de professores vem sendo aprimorada a cada dia, ou seja, esses profissionais estão se tornando mais capacitados e preparados para exercerem a profissão e lidar com as mais diversas problemáticas, e é com o exercício em sala de aula que o professor vai desenvolvendo a metodologia a ser utilizada. Nesse sentido, é importante ressaltar que, a formação dos professores não deve ficar retida apenas ao período da graduação, ou seja, é necessário que a mesma seja contínua durante todo o exercício da profissão, em que esse profissional, por meio da relação entre teoria e prática, poderá aprimorar a metodologia utilizada em sala de aula. Para tanto, torna-se necessária a presença de professores reflexivos, pesquisadores, dispostos a enfrentar todos os desafios, principalmente docentes conscientes das diferenças entre os estudantes e que busquem potencializar inclusivamente a aprendizagem de todos.

Com as mudanças que vem acontecendo em relação ao ensino, tornou-se necessário pensar a recriação da escola, e conseqüentemente uma nova formação de professores. De acordo com Martins (2010), nessa nova formação é necessário refletir sobre a trajetória de construção da identidade pessoal-profissional, tendo como objetivo a promoção da reflexão crítica sobre a prática do professor. Desse modo, a prática de ensino passa a ocupar o lugar central, pois é por meio dela que o educador vai poder fazer uma articulação entre teoria e prática, já que, muitas das vezes, o que é vivenciado na prática é diferente do que é apresentado na teoria, e isso pode ser observado tanto na formação inicial como na continuada.

Sabemos que no século passado, a formação exigida para o professor de educação infantil era o magistério a nível médio, hoje é exigido no mínimo à graduação em pedagogia, visto que, a formação de professores foi iniciada no Brasil no final do século XIX, com as Escolas Normais destinadas apenas à formação de docentes para as séries iniciais (GATTI & BARRETO, 2009). Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC), em julho de 1973, primeiro órgão responsável pela formulação e acompanhamento de uma política de Educação Especial, em âmbito nacional, começa a serem criados setores especializados nas Secretarias de Educação (MARTINS, 2012) isso fez com que escolas estaduais e municipais comesçassem a atender alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação.

Para o professor observar a melhor forma de trabalhar com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação, é necessário que ele tenha conhecimento a respeito do assunto e saiba identificar que tipo de particularidade os alunos apresentam. Os docentes devem estar aptos a exercerem a profissão na perspectiva da educação inclusiva, principalmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Para tanto, o educador deve procurar conhecer cada aluno individualmente, para

poder ajudá-lo, sendo necessária uma flexibilidade no currículo: por meio da diminuição de matérias programadas e com uma carga maior de ensinamentos (MORIN, 2003). Portanto, é de suma importância uma reformulação de pensamento a respeito de como a escola deve funcionar, por meio de uma relação entre sociedade e escola. Tardif (2002, p. 54) revela que “[...] os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. Ou seja, é através da prática que vai sendo aprimorada a metodologia do professor, a teoria não é suficiente para uma boa formação, o educador por meio de suas experiências vai desenvolvendo cada vez mais o seu conhecimento, e melhorando a metodologia utilizada na sala de aula. De acordo com Tardif (2002), muitas das vezes, a teoria ensinada na formação dos professores não tem muita relação com as realidades cotidianas do ofício de professor, pois cada sala de aula apresenta uma realidade diferenciada, com isso os docentes devem adaptar a teoria a sua realidade.

Sabemos que, o atendimento a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação vem desafiando as escolas, e para tentar resolver esse problema, nada melhor do que investir na formação continuada dos professores em exercício. Para tal, enfatizamos a importância da utilização de ferramentas pedagógicas pelos professores, que priorize uma educação inclusiva, focando um melhor desempenho, beneficiando o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva dos estudantes.

Podemos afirmar que as experiências e a reflexão durante a ação faz com que o professor ultrapasse as teorias, ou seja, a experiência profissional vale mais que qualquer formação. Um professor dedicado pode resolver qualquer conflito, conseqüentemente trabalhar com o mais diversificado público de alunos. De acordo com Libâneo (2001), a escola deve ser vista como um ambiente educativo, um espaço de formação, ou seja, um lugar onde os profissionais decidem sobre o trabalho e aprendem um pouco mais sobre a profissão. A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. A formação não se constrói por acumulação de teorias, de acordo com Nóvoa (1995), isso se dá por um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas.

No entanto, não basta afirmar que o professor deve ser reflexivo e de uma maior autonomia, devemos refletir sobre as condições de trabalho desses profissionais, e, sobre o modo como o conhecimento é transmitido nas escolas. É importante ressaltar que, para que o docente tenha uma boa formação, ele deve refletir sobre a prática, e tenha uma formação continuada centrada nas atividades cotidianas da sala de aula, pois a formação inicial não oferece um produto acabado, podendo ser considerada como a primeira fase de um longo processo de desenvolvimento do referido profissional. Dessa forma, para se ter qualidade de ensino é necessário que se tenha pelo menos a formação inicial dos professores, sendo que esse profissional

deve sempre procurar se aprimorar, refletindo sobre sua prática, compartilhando as idéias com os colegas de trabalho, ou seja, é necessária uma análise ética e política sobre a própria prática. Em relação ao público especial, o professor deve ser capaz de entender cada particularidade dos alunos e os estágios de desenvolvimento por meio da sensibilidade, ou seja, conhecendo bem a criança para então saber utilizar estratégias que tragam resultados relevantes, pois, conforme as concepções de Tardif (2002, p. 13): “O saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos”, ou seja, é necessário que haja um relacionamento interpessoal bom entre professor e aluno, que exista afetividade entre ambos, propiciando assim um ambiente favorável a aprendizagem.

Portanto, podemos afirmar que a formação dos professores é de extrema importância para que possam lidar com as mais diferentes problemáticas, e que não deve se restringir apenas ao período da graduação. Dessa forma, é de suma importância um profissional que seja pesquisador, buscando se aperfeiçoar a cada dia mais, estando disposto a enfrentar qualquer desafio, assegurando a inclusão de todos, ou seja, um profissional que seja consciente das diferenças dos alunos, refletindo sobre a própria prática, tornando-se apto para exercer a profissão na perspectiva da educação inclusiva.

4 | PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola regular necessita ser um espaço inclusivo, ou seja, diante de seu papel na sociedade, ela precisa proporcionar aos educandos uma educação inclusiva. É necessário que o professor em seu processo de formação seja capacitado para trabalhar a inclusão, proporcionando o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, inserido os portadores de Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação na sociedade, e, contribuindo para que eles possam atuar maneira autônoma. Dessa forma, surge à necessidade de refletir sobre a formação dos professores da escola regular e a educação inclusiva. Nessa perspectiva, foi aplicado um questionário composto de 6 (seis) questões subjetivas, objetivando promover a análise do processo de formação dos professores e como acontece a educação inclusiva na escola. Vale ressaltar que a escola dispõe de uma sala de recursos multifuncional para Atendimento Educacional Especializado – AEE, com uma psicopedagoga para auxiliar os professores e atender os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação.

É importante ressaltar que, a educação inclusiva deve ser compreendida de forma consciente pelos professores, que eles levem em consideração as particularidades de cada aluno. Dessa forma, o referido questionário foi proposto às professoras, visando compreender as necessidades e reflexões a respeito da formação das

referidas profissionais para a educação inclusiva. As professoras pertencem a uma realidade educacional muito complexa, pois são de turmas com alunos com diferentes particularidades, sendo que foi feito o questionário apenas com 4 professoras do ensino fundamental I, nas turmas do 2º, 3º e 4º ano, e elas foram identificadas como: p1, p2, p3 e p4.

É importante destacar que P1 tem o curso de magistério, e, na sua sala do 2º ano não tem alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação. P2 com formação acadêmica em pedagogia, sua sala do 3º ano tem alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação, mas que não são laudados. P3 com formação acadêmica em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, na sua sala do 4º ano apresenta alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação. P4 formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, na sua sala do 4º ano há alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação.

Referente à primeira pergunta do questionário: “Qual a sua concepção sobre a educação inclusiva?” as professoras responderam:

P1: No papel funciona mais do que na prática.

P2: Devemos sempre respeitar, apoiar e receber em sala, com todo amor.

P3: Na minha concepção, os professores deveriam se qualificar para atender esse público.

P4: É muito boa quando se tem subsídios para trabalhar.

Como podemos observar, uma das professoras falou que a educação inclusiva não funciona na prática, apenas no papel. E como sabemos, muitas das vezes, é isso que acontece, por vários motivos, tais como: falta de uma estrutura adequada na escola, falta de professores capacitados e material adequado para se trabalhar com cada particularidade dos estudantes, como também falta de interesse da própria comunidade escolar. Uma das educadoras destacou que a educação inclusiva acontece quando respeitamos, apoiamos e recebemos em sala de aula com todo amor alunos portadores de Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação. Conforme P3 abordou, a formação dos professores é um ponto primordial para que a educação inclusiva aconteça de maneira adequada, pois esses profissionais devem procurar sempre se qualificar, como ela que procurou fazer o curso de especialização em psicopedagogia. E referente última resposta, ou seja, P4 destacou que é muito bom trabalhar com a educação inclusiva, mas quando se tem subsídio, isto é, quando se tem um auxílio, materiais e espaço adequado.

Referente ao segundo questionamento: “Em seu processo formativo você recebeu orientações necessárias para trabalhar com a educação inclusiva na sala de aula? Em caso de resposta afirmativa, quais foram? E como ocorreram?” As respostas das professoras foram as seguintes:

- P1:** Não.
P2: Não fui preparada.
P3: Não recebi nenhuma orientação.
P4: Não.

Ambas as professoras responderam que não receberam orientações necessárias, que não foram preparadas para trabalhar com a educação inclusiva na sala de aula regular. No entanto, duas das professoras têm curso de especialização em psicopedagogia, que é um curso que contribui muito para que os professores desenvolvam uma metodologia em sala de aula, de forma a atender os diversos tipos de alunos, abordando as melhores formas para uma educação inclusiva.

A terceira pergunta: “Você participou de curso de capacitação que tratou da inclusão dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação? Quais?”:

- P1:** Sim, fórum de Educação.
P2: Não.
P3: Não.
P4: Não.

Apenas uma professora respondeu que participou do fórum Municipal de Educação, que tratou da inclusão dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação, as demais professoras responderam que não, que nunca participaram de curso de capacitação que tratou da referida temática, no entanto, o fórum é uma formação que é ofertada a todos os professores do município.

A quarta questão: “Você considera importante discutir a educação inclusiva durante o processo de formação ou formação continuada?”:

- P1:** Sim.
P2: Com certeza, precisamos ficar preparadas.
P3: É muito importante, pois só assim saberemos como agir com esse público especial.
P4: É necessário, mas não acontece.

Ambas responderam que sim, que precisam se preparar para a educação inclusiva, e, como podemos observar, uma das professoras falou que é necessário discutir a temática, mas que isso não acontece, ou seja, mostrando que existe uma falta de interesse dos profissionais da educação em discutir, em buscar a melhor forma a incluir o público especial.

O quinto questionamento: “Você se sente preparada para desenvolver a prática docente com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação?”:

P1: Não.

P2: Não, trabalho porque tem que trabalhar, mas não sou preparada.

P3: Não, a dificuldade para mim ainda é grande.

P4: Não, faço o que posso.

Como é possível perceber as professoras se sentem despreparadas, e apenas duas professoras possuem o curso de especialização em psicopedagogia, e uma das professoras tem apenas o magistério, não procurou fazer uma graduação, e a outra tem apenas a graduação, não fez nenhuma especialização. E como podemos observar as que são psicopedagogas não se consideram capacitadas, mesmo tratando-se de um curso que capacita para trabalhar com o público especial. Desse modo, podemos destacar que, mesmo o professor tendo várias formações quando entra em contato com a prática ele sente alguma dificuldade, enfrentando situações para as quais não estava preparado, pois, de acordo com Silva (2009, p. 30): “[...] a vida real tem uma dinamicidade muitas vezes diferente da que está nas teorias que são ensinadas nos cursos que preparam professores”. Para tanto, o professor deve fazer uma reflexão relacionando teoria e prática, tornando-se capacitado para exercer a profissão.

No que diz respeito ao sexto e último questionamento: “Quais metodologias você utiliza para o bom desenvolvimento e a inclusão de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação? Você trata desse assunto junto à família dos alunos?” as professoras responderam:

P1: Atividade com as habilidades do aluno.

P2: Sempre com jogos e a paciência. Com certeza temos que ter esse elo com a família e a escola.

P3: Eu procuro dar mais atenção as minhas crianças especiais. Até o momento não tive oportunidade de falar com a família.

P4: Atividades diferenciadas de acordo com a limitação de cada aluno.

Como foi possível perceber elas trabalham com atividades de acordo com a habilidade dos alunos, dando uma atenção especial. No entanto, não existe um diálogo das professoras com a família, sendo que a família deve participar “[...] das escolhas e decisões, especialmente quanto ao processo educacional” (PAULA, 2007, p. 05), ou seja, para que esse aluno tenha um bom desenvolvimento é necessário um trabalho em equipe – família e escola.

Um fator de grande importância a ser ressaltado nesses dados é o fato de que as professoras afirmam que durante a sua formação não receberam orientações necessárias para trabalhar com a educação inclusiva na sala de aula regular, mesmo sendo duas delas psicopedagogas. Profissionais com essa formação durante o curso de especialização recebem orientações para trabalhar com vários tipos de Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação. Dessa forma, podemos verificar que a teoria vista durante os cursos não são suficientes, que os professores vão melhorando suas metodologias com a prática.

A falta de qualificação não está ligada a falta de cursos de licenciatura, pois sempre abrem vagas para a qualificação de professores nas universidades públicas de todo Brasil, de graduação a pós-graduação, um exemplo é o PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, pois os professores cadastrados no censo escolar podem se matricular através da plataforma Freire, que oferece vagas em cursos de: Licenciatura, Segunda Licenciatura, Formação Pedagógica e Formação complementar. De acordo com Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação tem como meta formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE - Plano Nacional de Educação, garantindo a todos os profissionais uma formação continuada na área de atuação. Além de assegurar a existência de planos de Carreira, tendo como referência o piso salarial, definido em lei federal.

Podemos verificar que as professoras sentem dificuldades para trabalhar com o público especial, umas por falta de formação adequada, outras mesmo tendo uma formação relevante ainda sentem dificuldades na prática de uma educação inclusiva, outro fator são as limitações que elas têm na escola, com sala de aula lotada sem nenhum ajudante de sala. Como é possível perceber essa dificuldade acontece pelo motivo de o professor não buscar se aprimorar, ou seja, não têm uma formação satisfatória e também pela falta de práticas das políticas pública em defesa dos direitos humanos, pois uma educação de qualidade é direito de todos, seja portador de alguma necessidade especial ou não.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das discussões suscitadas nesta pesquisa pudemos levantar algumas considerações a respeito do valor de uma formação adequada e da importância da educação inclusiva, que o professor deve estar sempre procurando se capacitar, pois a cada dia surgem novos problemas e o docente deve ter capacidade de enfrentá-los, pois a educação inclusiva é dever da escola, e o educador precisa considerar as diferenças de cada aluno. Vale ressaltar que, a educação inclusiva não vai beneficiar apenas o público especial, mas a todos os alunos, pois eles vão aprender a respeitar as diferenças, tornando-se cidadãos cientes dos direitos humanos. A presença do psicopedagogo é essencial na escola para auxiliar no desenvolvimento do trabalho do professor, no entanto, mesmo a instituição usufruindo de um profissional desse, torna-se necessário que o professor também se qualifique, pois a formação desses é de suma importância para saibam lidar com as mais diferentes situações, com isso, a formação não deve se restringir apenas ao período da graduação.

Diante das considerações realizadas e mediante a análise dos dados coletados, através do questionário, podemos inferir que as professoras se sentem despreparadas,

ou seja, sentem dificuldades em exercer a profissão com o público especial, e que mesmo assim, boa parte não procurou se capacitar. As profissionais que têm o curso de psicopedagogia também deixam claro que não estão preparadas, mesmo sendo um curso que prepara para saber que estratégias pedagógicas utilizar, verificando se as mesmas favorecem o desenvolvimento da aprendizagem do público especial. Podemos entender que essas dificuldades podem ser acarretadas por uma falta de formação adequada, pelas limitações da instituição, pois as salas de aula são lotadas e sem nenhum ajudante de sala. É possível perceber que essa dificuldade acontece pelo motivo de falta de práticas das políticas públicas em defesa dos direitos humanos, visto que uma educação de qualidade é direito de todos, seja portador de alguma necessidade especial ou não, confirmando assim que existe uma divergência, visto que, nem tudo que está na teoria é posto em prática.

Enfim, podemos afirmar que uma formação continuada seria necessária para melhorar a prática dos professores para trabalharem com alunos que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação, em salas de aula regular. No entanto, esses alunos também devem usufruir do Atendimento Educacional Especializado - AEE, que acontece na sala multifuncional e sala de AEE, com um psicopedagogo. Também é necessário que a escola seja organizada de maneira a atender melhor esse público, pois para que as unidades escolares sejam inclusivas devem ter equipamentos e recursos de apoio necessários, que exista uma relação relevante entre os pais dos alunos e os profissionais da escola, que a instituição possibilite a participação dos alunos portadores de Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação em atividades culturais e esportivas, desenvolvendo assim a vida social dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ADIRON, Fábio. Educando na Diversidade. In: LICHT, Flavia Boni; SILVEIRA, Nubia (Orgs.). **Celebrando a Diversidade: Pessoas com Deficiência e Direito à Inclusão**. – São Paulo: Planeta Educação - um mundo de serviços para escola, 2010. p. 68 –74.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. – Brasília: UNESCO, 2009. p. 294.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001. p. 259.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas**

necessárias. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 14-32.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** – Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** – Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita. In: _____ **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. -8ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 21-34.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PAULA, Ana Rita de. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos.** – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA E ASSESSORAMENTO AO AEE DAS ESCOLAS RURAS DE CRUZEIRO DO SUL/AC

Francisca Adma de Oliveira Martins

Universidade Federal do Acre – Centro de
Educação e Letras (CEL)
Cruzeiro do Sul - Acre

Deolinda Maria Soares de Carvalho

Universidade Federal do Acre – Centro de
Educação e Letras (CEL)
Cruzeiro do Sul - Acre

Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto

Universidade Federal do Acre – Centro de
Educação e Letras (CEL)
Cruzeiro do Sul - Acre

Nayra Suelen de Oliveira Martins

Universidade Federal do Acre – Centro de
Educação e Letras (CEL)
Cruzeiro do Sul - Acre

RESUMO: Este estudo situa-se no âmbito das pesquisas educacionais e segue uma abordagem qualitativa, a partir de uma investigação de campo realizada no NAPI (Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão), setor da SEE (Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre), responsável pelo atendimento educacional especializado às escolas das redes estadual e municipal, zona rural e urbana. O objetivo principal consiste em compreender a educação do/no campo na perspectiva inclusiva, a partir do trabalho desenvolvido

pelos orientadores pedagógicos do NAPI, nas ações de formação e assessoramento ao AEE nas escolas rurais de Cruzeiro do Sul/AC, a fim de provocar reflexões sobre a temática. É uma pesquisa em andamento, apresentando-se aqui a primeira etapa, destinada ao levantamento das ações de formação e assessoramento ofertado pelo NAPI aos professores do AEE, com a apresentação dos resultados neste artigo. Os dados levantados por meio de entrevista semiestruturadas foram organizados e analisados de forma descritiva, sendo interpretados mediante atribuição de significado ao pronunciamento dos sujeitos da pesquisa. A descrição feita aqui permite esboçar um perfil das ações realizadas pelo NAPI, fazendo uma apresentação prévia do contexto inclusivo da educação do/no campo. Esse primeiro olhar se faz importante pois possibilita a identificação dos elementos e da conjuntura em que essa modalidade de ensino acontece no espaço rural de Cruzeiro do Sul, dando subsídios para reflexão e discussão frente a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Assessoramento Pedagógico. Inclusão Escolar.

1 | INTRODUÇÃO

Cruzeiro do Sul é o segundo município do estado do Acre, localizando-se na parte

mais ocidental do estado. Sua área rural é marcada por uma heterogeneidade que ora a aproxima do centro urbano, ora a distância, imiscuindo-se nos recônditos mais distantes e de difícil acesso, como é descrito por uma professora: *Há uma distância quilométrica para chegarmos à escola, enfrentando sol e chuva, relâmpagos, vento dentro de uma mata fechada, correndo risco de um pau cair sobre a cabeça ou uma cobra morder, pondo em risco a nossa integridade física e emocional.* (CARVALHO, 2012, p. 108).

Essa realidade dura e selvática, entretanto, concorre com uma beleza natural que colore o cenário, permitindo uma sensível adaptação do amazônida em seu meio, como menciona outra docente [...] *o professor vai trabalhando e aproveitando a única coisa que lhe rodeia que é a mais bela natureza que invade todo esse lugar, deixando-o lindo e radiante [...].* (ibidem, p. 110). O convívio numa região marcada pelas belezas naturais e força fenomenológica cunhou um *modus vivendi e modi operandi* particularizados, onde homem e natureza aprenderam a conviver lado a lado. Experiências individuais vão construindo uma narrativa que traduz o homem em seu meio, frente aos seus medos, trabalhos e sonhos.

A história de desenvolvimento do município é marcada por políticas públicas voltadas para a educação, possibilitando um processo de interiorização que amplia as perspectivas socioeconômicas. O governador José Rui da Silveira Lino, em 1961, propôs ao presidente João Goulart um plano para salvar o estado, fazendo parte dele o investimento na Educação:

[...] vamos executar um programa de educação fabuloso. Onde quer que haja vinte crianças nós teremos um professor, um regente [...] nós vamos alfabetizar, ensinar as nossas crianças, em todo e qualquer recôndito do Território, a ler e a escrever, tendo assim uma oportunidade que nunca tiveram [...]. (OLIVEIRA, 2000, p.61 *apud* CARVALHO, 2012).

Na década de 1970, quando a Universidade Federal do Acre- Ufac foi fundada, havia uma mentalidade que acreditava na possibilidade de desenvolver o estado por meio da educação. Preparavam-se profissionais para atuarem em suas localidades de origem, na tentativa de evitar um êxodo para outras partes do país. Com um melhor preparo na formação escolar, os habitantes poderiam ocupar cargos mais vantajosos e, conseqüentemente, adquirir condições de vida mais justas. Iniciou-se um movimento de interiorização levando escolas para o interior do Acre. Cruzeiro do Sul, na esfera pública, possui a Universidade Federal do Acre – Campus Floresta e 205 escolas, que atendem também a zona rural. Esse atendimento, em nível superior, se dá, basicamente, por meio de programas especiais de formação de professores.

Frente ao desafio lançado por políticas educacionais que se voltam para a inclusão escolar, a Universidade Federal do Acre vem buscando condições de incluir o aluno com deficiência no ambiente acadêmico, oferecendo oportunidade de ingresso e permanência nesse espaço, com qualidade. Trabalhos sobre a temática vêm sendo

realizados na instituição, a fim de melhor compreender esse processo de inclusão, a partir da observação das práticas pedagógicas e formativas nas escolas e na academia. Diante da nova realidade escolar instaurada nos diferentes âmbitos educacionais do município surge a seguinte problemática: estará o NAPI (Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão), setor da Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE), lócus desta pesquisa, núcleo de Cruzeiro do Sul, contribuindo efetivamente para que o processo de inclusão escolar aconteça na escola da zona rural?

Pretende-se, assim, alcançar uma possibilidade de resposta para tal problema. O estudo que aqui se apresenta amplia um pouco seu espectro de observação, buscando compreender a educação do/no campo na perspectiva inclusiva, a partir do trabalho desenvolvido pelos orientadores pedagógicos do NAPI, nas ações de formação e assessoramento ao AEE (Atendimento Educacional Especializado) nas escolas rurais de Cruzeiro do Sul/AC. Para tanto, é necessário desenvolver uma discussão sobre a educação do/no campo e sobre a educação inclusiva.

Ao apresentarmos essa modalidade de ensino na forma de educação do/no campo, seguimos as orientações trazidas por Caldart (2002, p. 26). Segundo ela, *No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais*. Diante do exposto, a escola do/no campo se impõe como fronteira de possibilidades, colaborando com o incremento de políticas públicas de inclusão escolar capazes de contemplar as especificidades também dos sujeitos necessitados de atendimento educacional especializado.

A escola do/no campo guarda especificidades socioculturais e de escolarização particulares, como aponta a LDB (9394/96):

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 16).

Vê-se, portanto, sua inserção no âmbito da educação inclusiva. Esta modalidade de ensino, assim, precisa ajustar seu modelo de organização e funcionalidade às exigências pertinentes a perspectiva da educação inclusiva, oferecendo ao aluno da escola rural qualidade educacional para formar sujeitos autônomos em diferentes espaços de (com)vivência.

A educação inclusiva, especialmente a partir de 1990, tornou-se uma referência a ser assumida pelas redes escolares, sustentada pelas políticas educacionais. Ela constitui-se por meio de um processo complexo, demandando reformas significativas nas instituições de ensino para que sua finalidade seja atingida não apenas no campo teórico, mas, principalmente, em sua aplicação prática. Pretende dar oportunidade a quaisquer alunos à participação no sistema regular de ensino, isso implica em dizer

que é uma situação voltada para inibir qualquer tipo de exclusão que por ventura venha ocorrer dentro do espaço escolar, pois a inclusão se fundamenta [...] *na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade, o que, necessariamente, implica previsão e provisão de recursos de toda ordem.* (CARVALHO, 2004, p. 36).

Essa compreensão é ampliada por meio de um olhar que percebe a importância da escola se flexibilizar ao receber o aluno, como mostra Sasaki (1997, p.2-3):

A inclusão escolar é o processo de adequação da realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas de inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituindo ou acrescentando nas seis áreas de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática), a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas inteligências.

Percebe-se que a inclusão não se dá de maneira simples, sendo necessário lançar mão de alguns serviços especializados, como o AEE, cuja finalidade é garantir a participação dos alunos com deficiência nas salas de aula comuns das escolas regulares. Busca atender ao aluno de acordo com suas necessidades específicas, em sintonia com a proposta pedagógica da instituição escolar, de preferência na própria escola, em contraturno, o que é assegurado por lei. Sobre isso Batista e Mantoan (2006, p.26) afirmam que:

O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimento, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos apresentam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aula comum do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular.

Em Cruzeiro do Sul, o NAPI é o setor responsável pelas ações voltadas para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Tem como agentes os orientadores pedagógicos, cujas ações se dão no âmbito da assessoria e formação dos professores do AEE, oferecendo cursos de capacitação com temas propostos pelos próprios professores, a partir das demandas que surgem no contato com os vários tipos de deficiência presentes nas escolas comuns. Quanto ao papel da gestão pedagógica no processo de educação inclusiva na escola, Tezani (2004, p. 44) enfatiza que consiste em

[...], realizar em ações o que a proposta de Educação Inclusiva se propõe a

fim de (re)significar e (re)construir culturas inclusivas [...]. O gestor que prevê a articulação com o currículo em torno da avaliação, procedimentos metodológicos, conteúdo e aprendizagem, bem como, do fazer pedagógico, propriamente dito que operacionaliza a interação dos elementos escolares, na promoção do fazer coletivo a fim de construir e legitimar objetivos educacionais comuns, direcionados em práticas pedagógicas mais inclusivas.

Diante dessa complexidade, faz-se importante buscar um diálogo entre Educação do/ no Campo e o NAPI, a fim de conhecer suas estratégias de serviço especializado. Este estudo situa-se no âmbito das pesquisas educacionais e segue uma abordagem qualitativa, a partir de uma investigação de campo realizada nesse setor da SEE, o NAPI.

2 | METODOLOGIA

A presente investigação aborda o trabalho do NAPI, no processo de inclusão escolar no espaço rural, a partir das ações dos orientadores pedagógicos. O contexto priorizado, neste momento da pesquisa, é o didático-pedagógico, na dinâmica de vida profissional dos sujeitos que atuam no setor. Descreve a formação continuada e o assessoramento, oferecidos pelo NAPI aos professores do AEE. Para tanto, a pesquisa assume um viés qualitativo, que segundo Marconi e Lakatos (2009), aproxima melhor o pesquisador do objeto pesquisado.

Esta pesquisa valoriza as circunstâncias contextuais, em que a compreensão da realidade complexa se faz a partir das várias vozes que constituem o mundo em sociedade. Segue o entendimento de que os registros não estão prontos, mas são construídos por meio da interpretação do pesquisador, que, neste primeiro momento, se sustenta na entrevista que serve em vários pontos como apoio, promovendo uma maior interação com o pesquisado.

A entrevista apresenta a vantagem de permitir ao entrevistador captar, também, a expressão corporal do colaborador, ampliando, desta maneira, os recursos de geração dos dados. Dentre os diferentes tipos de entrevista, optamos pela semiestruturada, que segundo May (2004) apresenta perguntas normalmente específicas, mas, em contrapartida, o entrevistador está mais livre para ir além das respostas. Por isso, a consideramos mais flexível, característica que permite ao entrevistador fazer perguntas sem uma rigidez inibidora, o que amplia as possibilidades de colher novas informações. Embora este instrumento exija um preparo maior, é mais interessante para este estudo.

Os dados foram organizados e analisados de forma descritiva, sendo interpretados mediante atribuição de significado ao pronunciamento do sujeito da pesquisa. Por conseguinte, adotou-se o procedimento de estudo de campo, porque nos aproxima dos sujeitos envolvidos diretamente no espaço escolar. Segundo Andrade (2001, p.

127), *A pesquisa de campo assim é denominada porque a coleta de dados é efetuada 'em campo', onde ocorrem espontaneamente os fenômenos, uma vez que não há interferência do pesquisador sobre eles.*

Esta pesquisa apresenta-se em duas etapas. A primeira destina-se ao levantamento das ações de formação e assessoramento ofertado pelo NAPI aos professores do AEE, com a apresentação dos resultados neste artigo. Tivemos como sujeito, desta etapa, os coordenadores do NAPI. A segunda, objeto de próximos trabalhos, pretende conversar diretamente com os orientadores pedagógicos e alcançar os professores do AEE, a fim de favorecer o aprofundamento da temática.

A interpretação dos dados gerados realizou-se por meio de elementos encontrados na Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005). Destacam-se a descrição e a apreensão das unidades temáticas de significado conferido pelo sujeito da pesquisa, na compreensão do todo. Os resultados ajudaram na compreensão da dinâmica do trabalho desenvolvido pelo NAPI, destinado ao processo de inclusão do aluno com deficiência na escola do/no campo.

3 | RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados mostram que a SEE se mobiliza no sentido de cumprir as determinações legais sobre a educação inclusiva. O NAPI, setor desta secretaria, preocupado com a colocação do deficiente em sala de aula comum, envida esforços para que essa ação se dê em diferentes planos, para além da organização de infraestrutura. Assim, se organiza com pessoal qualificado para assessorar ao professor que trabalha com AEE na escola do/no campo, além de oferecer formação continuada, no intuito de dirimir dúvidas desse professor quanto às especificidades de cada aluno com deficiência, presentes no espaço escolar.

A equipe do NAPI, composta pela coordenadora e 5 orientadores pedagógicos, todos com especialização na área de Educação Inclusiva, atende as escolas estaduais das zonas urbana e rural. Cada orientador é responsável por uma área de conhecimento: baixa visão e cegueira, surdez, alta-habilidade/superdotação, educar na diferença (TDH, DI, deficiência física, autismo, dislexia, síndromes, dentre outros), sendo que um orientador é responsável pela equipe de confecção de material, cuja função consiste em auxiliar aos professores de AEE na produção de recursos pedagógicos.

Segundo a coordenadora, os orientadores pedagógicos são responsáveis por duas ações principais: assessoramento e formação continuada. O assessoramento é feito nas próprias escolas. Cabe ao orientador pedagógico acompanhar as ações do professor de AEE, dos intérpretes, dos atendentes que não precisam ser professores e dos mediadores/professores (função exclusiva para o acompanhamento aos autistas). Este acompanhamento e assessoramento faz-se em quatro dias da semana – de

segunda-feira à quinta-feira. É o momento que o orientador se desloca até as escolas, para observar as aulas, esclarecer dúvidas dos professores e, também, atender aos pais, caso necessário.

A formação continuada acontece às sextas-feiras, a cada quinze dias, com duração de 4 horas/aula, em média. O local onde os cursos de formação são ministrados funcionam em sistema de rodízio, entre as escolas rurais e urbanas. Obedece a um calendário anual que é flexível e entregue aos profissionais envolvidos com a inclusão escolar no início do ano letivo e que alterna as atividades de formação e de planejamento. É construído pela SEE e adaptado pelo NAPI às realidades locais. Segundo a coordenadora (ENTREVISTA, 2016)

os orientadores educacionais trabalham atendendo nas escolas de segunda a quinta. Na sexta, os professores do AEE recebem formação. Quando aparece alguma necessidade que o orientador pedagógico não consegue atender, aí nós, colaboramos/ajudamos. São eles, os orientadores, que atendem às escolas e aos professores.

Os cursos de formação continuada, cujo perfil é *formar para a prática pedagógica no AEE* (COORDENADORA, 2016) são destinados, especialmente, para os professores de AEE, cuja participação se faz obrigatória. Contudo, também oferece vagas aos professores regentes das salas de aula comuns que tenham interesse em conhecer e/ou aprimorar os conhecimentos pertinentes ao processo de inclusão escolar. Os conteúdos são selecionados a partir das demandas oriundas das escolas do/no campo em processo de inclusão. *Os temas e programas são flexíveis, temos os fascículos do MEC, uma coleção que nos ajuda. Mas, o NAPI produz seu próprio material.* (COORDENADORA, 2016).

A importância da formação continuada do professor recebe ênfase em Prieto (2006, p. 57) ao mencionar que:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino e que, nessa perspectiva, devem assegurar que esses profissionais sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Vale ressaltar, ainda, a existência da certificação anual para os participantes dos cursos oferecidos pelo NAPI, ao final do ano que atendem ao critério de 75 % de frequência. *Quando o professor falta mais de uma vez ao curso, buscamos saber o motivo para regularização. As formações, geralmente, são muito bem frequentadas e não há muitas faltas.* (COORDENADORA, 2016).

Lück chama atenção para a importância do trabalho coletivo do orientador pedagógico no processo de educação inclusivo e, no caso desta pesquisa, no meio

rural. Enfatiza que o trabalho quando é participativo [...] dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho sentirem-se autoras e responsáveis pelos seus resultados, construindo, portanto, sua autonomia. Ao mesmo tempo, sentem-se parte orgânica da realidade e não apenas um simples instrumento para realizar objetivos institucionais. (LÜCK, 2004, p. 1).

Atuar como orientador pedagógico, nessa modalidade de ensino, na perspectiva da educação inclusiva, exige deste profissional o enfrentamento de situações conflituosas e, por isso, cobra dedicação e empenho em suas ações específicas. É um sujeito que deve manter-se em conexão com todas as ações educativas da instituição escolar, visto que as ações políticas de educação para os longínquos lugares amazônicos dependem da concretude de seu trabalho pedagógico e de formação continuada. Deste modo, a escola do/no campo e o NAPI, encontram nesse profissional a possibilidade de fomentar a qualidade da educação da/na escola rural na perspectiva inclusiva.

A descrição feita aqui permite esboçar um perfil das ações realizadas pelo NAPI, fazendo uma apresentação prévia do contexto inclusivo da educação do/no campo. Esse primeiro olhar se faz importante pois possibilita a identificação dos elementos e da conjuntura em que essa modalidade de ensino acontece no espaço rural de Cruzeiro do Sul, dando subsídios para reflexão e discussão frente a temática.

4 | CONCLUSÃO

A proposta deste estudo consistiu em compreender a educação do/no campo na perspectiva inclusiva, a partir do trabalho desenvolvido pelos orientadores pedagógicos do NAPI, nas ações de formação e assessoramento ao AEE, nas escolas rurais de Cruzeiro do Sul/AC. Refletindo sempre sobre o que encontrávamos pelo caminho investigativo, conhecemos um pouco mais sobre a realidade educacional brasileira e de seus limites, principalmente no que tange à educação do/no campo na perspectiva inclusiva. A investigação tomou como ponto de partida teórico a educação escolar do/no campo no viés da inclusão, observando o assessoramento pedagógico e a formação continuada oferecidos pelo NAPI aos professores de AEE.

Concluimos que o setor responsável pela Educação Especial no município de Cruzeiro do Sul, naquilo que diz respeito a inclusão do aluno com deficiência nas escolas regulares da zona rural, tem tomado providências a fim de garantir a este aluno as chances de sucesso em sua escolaridade. Sobre isso, é importante considerar que o fato de o aluno estar presente no espaço escolar não significa, necessariamente, que estejam sendo oferecidas as condições suficientes para a apropriação do saber sistematizado ou de construção das funções psicológicas mais sofisticadas capazes de instrumentalizá-lo para atuar no meio social.

Dito isso, vemos o processo inclusivo se apresentando com muitos desafios

para os profissionais da educação do/no campo, uma vez que a lei obriga o acesso e a permanência do aluno com deficiência na escola. Contudo, no caso da realidade cruzeirense, falta aos professores das escolas regulares, das salas comuns, o preparo para receber esse alunado que se apresenta em sua diversidade, na diversidade. A heterogeneidade, as particularidades, própria de cada tipo de deficiência provoca angústia e apresenta enfrentamentos. Como lidar com o surdo, com o cego e com o deficiente intelectual, por exemplo? O AEE é visto atualmente como um atendimento que trouxe grandes transformações para a escola e para a sociedade, especialmente no atendimentos aos alunos com deficiência.

Compreendemos, com isso, que esta realidade impõe aos gestores a necessidade de um diálogo entre as políticas públicas referentes a educação do/no campo, a educação inclusiva para o deficiente e as instituições responsáveis por receber esse alunado. O desenvolvimento das competências e habilidades necessárias a aquisição de autonomia pelo aluno com deficiência, depende de alguns fatores, dentre os quais encontramos a qualidade do ensino oferecido.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução a metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRANDÃO, B. F. (et al). **A atuação do orientador educacional na construção de uma escola democrática e inclusiva**. Cadernos FAPA – n. 2 – 2º sem. 2005. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cadernosfapa>

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 abr. 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **LDB**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicação, 1996.

CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERÍOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, n. 4, 2002.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, D. M. S. de. **Tecendo narrativas**: cultura e imaginário da formação docente em localidades do sudoeste amazônico. Tese (Tese em Educação). Universidade Federal Fluminense, RJ, Niterói, 2012.

FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber livro, 2005.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LÜCK, H. **A dimensão participativa da gestão escolar**. Gestão em rede/Brasília/Curitiba, vol. 57, outubro, 2004, p. 1-6.

MAY, T. **Pesquisa social**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-74.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CULTURA LETRADA E TDICS: ANÁLISES NA GENERALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL

Edgard Leitão de Albuquerque Neto

Doutorando e mestre em Ciências Sociais
(UFCG)

Campina Grande – PB

RESUMO: Objetiva-se analisar as mudanças e continuidades das práticas escolares na era das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto das políticas educacionais voltadas para a inclusão digital e fortalecimento de uma cultura letrada. Este trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisas de campo realizadas nos anos de 2015 e 2016 em uma escola pública de ensino médio de tempo integral de Campina Grande, na Paraíba, que contava com cerca de 600 alunos, na sua maioria, residentes em diversos municípios entorno da referida cidade. Parte-se do pressuposto de que o acesso e uso às tecnologias digitais de informação e comunicação, o conjunto das ações das políticas educacionais de inclusão digital e os “novos” formatos educacionais (a escola em tempo integral) podem influenciar na (re) constituição dos modos de pensar, ser e aprender dos jovens estudantes contemporâneos. Conclui-se que, mesmo com os investimentos em cursos de capacitação para os professores na área da informática e da disponibilização de diversos equipamentos digitais para professores e

alunos, a maior dificuldade para a inserção de uma cultura digital nessas escolas deve-se, sobretudo, pela intensificação dos conflitos entre alunos e professores no âmbito das práticas simultâneas de uma cultura letrada e digital.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais, tempo integral, inclusão digital.

ABSTRACT: The objective is to analyze the changes and continuities of school practices in the era of Digital Information and Communication Technologies in the context of educational policies aimed at the digital inclusion and strengthening of a literate culture. This work was developed from field research carried out in 2015 and 2016 in a full-time public high school in Campina Grande, Paraíba, which had about 600 students, mostly residents of several municipalities surrounding the city. It is assumed that access to and use of digital information and communication technologies, the set of actions of the educational policies of digital inclusion and the “new” educational formats (the full-time school) can influence the (re) constitution ways of thinking, being and learning of contemporary young students. It is concluded that, even with the investments in training courses for teachers in the area of informatics and the availability of various digital equipment for teachers and students, the greatest difficulty for the insertion

of a digital culture in these schools is due, by the intensification of conflicts between students and teachers in the framework of the simultaneous practices of a literate and digital culture.

KEYWORDS: Educational policies, full time, digital inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Constata-se, nesses últimos anos, uma maior inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) no cotidiano das novas gerações da sociedade contemporânea, caracterizada, sobretudo, pela produção de espaços sociais cada vez mais heterogêneos e multifacetados. Nesse contexto, o acesso às redes digitais e o contato com os aparelhos móveis de comunicação, tem provocado mudanças nos comportamentos e nos estilos de vida dos jovens imersos nas “sociabilidades virtuais” do mundo contemporâneo. Assim, o uso diário dos diversos aparelhos de comunicação/ interação/entretenimento acaba influenciando na produção das (novas) subjetividades, e conseqüentemente, nos “novos” modos de pensar, ser, agir e aprender dos jovens estudantes imersos em uma cultura letrada (a escola) e em uma cultura digital (as redes virtuais).

Para atender aos (novos) modos corporais, subjetivos e cognitivos dos “usuários” das TDICS, o Estado (Governo Federal e Estadual) desenvolve, por meio de diversas ações, políticas educacionais voltadas para a implantação de uma cultura digital nas estruturas físicas e pedagógicas das escolas. Essas políticas, em geral, funcionam por meio da realização de cursos de capacitação para os professores e da disponibilização de equipamentos para discentes e docentes. Assim, destaca-se, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO INTEGRADO) - com ofertas de cursos de formação para professores, fornecimento de equipamentos (*netbooks* e *tablets*) e recursos de multimídia digitais disponibilizados através do Portal do Professor, TV Escola e DVD Escola, o Projeto Educador Digital, *Tablet* educacional e o *Google Classroom*.

Em conjunto com as políticas educacionais de implantação de uma “cultura digital”, também ocorre o fortalecimento de uma “cultura letrada”. Dessa forma, desde o ano de 2012, na Paraíba, foi implantado, em algumas escolas públicas de ensino médio, o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) que tinha como principal objetivo ampliar “[...] o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas [em que] enxerga o jovem em formação como um sujeito social, histórico, cultural, econômico, político, físico e emocional” (PARAÍBA, 2013, p. 9). Em 2016, algumas dessas escolas permaneceram com o seu funcionamento em tempo integral, mas, por conta das constantes mudanças das políticas educacionais, elas foram inseridas no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) ou

Programa Escola Cidadã Integral/Integrada ou no formato Escolas Paraíba Mais. Nessas (re) configurações, as escolas de ensino médio em tempo integral na Paraíba têm “como prioridade a formação integral de jovens, articulando diferentes ações, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico das escolas, a fim de que venham qualificar o processo educacional [...]” (PARAÍBA, 2016).

Nesse contexto, contata-se o surgimento de “novos ambientes educacionais” caracterizados pelas simbioses entre as práticas pedagógicas “tradicionais” - aulas expositivas/dialogadas das disciplinas da base comum - e as ações “inovadoras” em tempo integral - inserção de “novas disciplinas” e a utilização das tecnologias digitais em sala de aula. Dessa forma, observa-se que os jovens estudantes passam a reagir ao contato com cotidiano escolar frente a essas políticas educacionais de inclusão digital, e conseqüentemente, ocorrem mudanças e continuidades nas dinâmicas das sociabilidades e interações sociais, sobretudo, nas relações entre professores e alunos.

A ênfase nesse capítulo recai sobre a maneira pela qual o uso e acesso aos dispositivos operacionais e tecnológicos das TDICS (computador, *smartphone*, *tablets*, *notebook*, *netbook*), por partes dos jovens estudantes, estão influenciando nos seus modos de pensar, ser, agir e aprender no contexto das políticas educacionais para o fortalecimento das escolas em tempo integral e a implantação de uma cultura digital.

Parte-se do pressuposto de que as novas subjetividades dos jovens estudantes são incompatíveis com as (novas) práticas sociais e tecnológicas dentro do universo escolar (SIBILIA, 2012). Entretanto, ainda ocorre um *continuum* entre uma cultura letrada com uma cultura digital possibilitando “novas” interações sociais entre professores e alunos, e assim, o surgimento de “novas” práticas pedagógicas.

2 | ANÁLISES NO CONTINUUM CULTURA LETRADA E DIGITAL

Para as análises que se seguem, toma-se como referência as condições sócio-cognitivas-culturais da era das tecnologias digitais da informação e comunicação onde os meios midiático-interativos, caracterizados pelos estímulos da aceleração e intensidade das informações, atuam como um dos fatores para a constituição das subjetividades juvenis. Assim, os jovens estudantes imersos nessa cultura digital são caracterizados por novas formas de aprendizagem (distintos daqueles que viveram na época das informações cumulativas, lineares e ascendentes), carecendo de um ambiente educacional que seja compatível com os seus (novos) modo (s) de pensar, ser e aprender.

Ressalta-se que, do ponto de vista da estrutura/formação do pensamento, o ser humano recebe, desde o nascimento, influências sobre os seus comportamentos através de estímulos externos, numa pluralidade de contextos sociais, que interferem na (re) constituição de suas subjetividades, e conseqüentemente, nas maneiras de

pensar, ser e agir em sociedade (LÉVY, 1993). Observa-se, então, que por conta das coações sociais, culturais, políticas e econômicas da sociedade contemporânea, os jovens estudantes da era das TDICS são caracterizados por novas subjetividades, portanto, com maneiras inéditas de pensar, ser e aprender.

Com base em evidências constatada em pesquisas de campo, constata-se que os jovens estudantes, por conta do uso diário das TDICS, têm pouca disposição cognitiva e de comportamento para assistir aulas expositivas, vivem em um conflito constante com as gerações mais antigas (os não nativos digitais – pais e professores), falam outra linguagem com o uso de novos signos e símbolos característicos do “mundo virtual”, desejam consumir equipamentos digitais de “última geração” e ficam a maior parte do dia em suas casas “navegando” nas redes sociais. Como consequências dessas práticas sociais, esses jovens estudantes tendem a aprender/assimilar os conteúdos escolares, prioritariamente, através dos seguintes recursos: comunicações não verbais – imagens, vídeos e ambientes interativos virtuais, com professores capacitados na área da informática que utilizem os recursos midiáticos em sala de aula. No caso específico da escola objeto desse estudo, constata-se que, entre os seus discentes, existem distintos modos de assimilação dos conteúdos (multiletramentos), desde os mais “letrados” até os mais “midiáticos”, por conta, também, das múltiplas propostas pedagógicas incorporadas nesses ambientes educacionais.

Dessa maneira, os modos de pensar e aprender desses alunos, nesse contexto educacional, podem ser classificados em três grandes grupos: tradicional, tradicional-digital (intermediários) e tecnológica digital, sendo, este último, o mais recorrente na escola observada. Deve-se destacar também que, na maioria dos casos, esses três grupos de “modelos” de aprendizagem funcionam de forma simbiótica, mas também com rupturas e continuidades.

Na Figura 1, temos uma síntese das análises aqui presentes sobre a composição dos aspectos sociais e cognitivos na era das TDICS. Não se trata de um esquema fechado e sem a possibilidade de incorporação de novos elementos. Mas, de mapear as principais práticas de uma cultura letrada presentes nas estruturas pedagógicas e físicas das escolas e, também, das principais práticas de uma cultura digital incorporada pelos jovens estudantes que utilizam as tecnologias digitais cotidianamente.

Deve-se levar em conta que não há, necessariamente, uma incompatibilidade de uma vivência simultânea de uma cultura letrada com uma cultura digital, mas que a escola do século XXI passa por um processo de transformação, período esse de *continuum* entre uma cultura letrada e uma cultura digital.

Assim, a escola é uma das instituições sociais que está passando por mudanças culturais e de comportamentos, caracterizada, a priori, pela educação “formal” (cultura letrada), responsável pela “transmissão” de regras, normas e padrões de comportamento específicas para a convivência nesse espaço social. No espaço escolar, as interações sociais são constituídas por meio da “disciplina” através da relação entre professores e alunos, numa espécie de “microfísica do poder”, difundida no processo ensino/

aprendizado (FOUCAULT, 2007). Nessa perspectiva, os professores, de forma geral, difundem as normas rígidas de “disciplina” da escola e “transmitem” os conteúdos para os seus alunos. Com o advento das novas subjetividades na era das tecnologias digitais, ocorrem mudanças nas formas de interações sociais entre professores e alunos, ocasionando tensões e conflitos.



Figura 1 – Práticas de uma cultura letrada e digital

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Percebe-se, então, que ocorrem mudanças e continuidades nos comportamentos, nos conflitos e nas sociabilidades numa instituição social considerada fundamental

para a formação humana e cidadã dos jovens estudantes da sociedade contemporânea – a escola. Destaca-se que, esse espaço é permeado por disputas e multiplicidades de ideias, patrimônios de disposições, gostos, tendências, credos e condutas, em decorrência de uma que a sociedade multifacetada, heterogênea e que está em constante transformação.

Nesse contexto, é possível perceber que o “ser jovem”, de forma geral, do presente momento social e cultural, tem como uma de suas principais caracterizadas, uma certa instabilidade nas interações sociais com as gerações mais antigas e continuam “sendo jovens” por mais tempo do que as eras passadas. Enquanto que o “ser professor”, de forma geral, ainda atende ao imperativo moral escolar, baseado nos valores das premissas tradicionais da escola do século XV (SIBILIA, 2012), em que ele “cria” condições de trabalho para disciplinar e ensinar os alunos de forma ascendente, linear e cumulativa, como forma de “humanizar” os seus estudantes. Para maioria destes, ainda há a crença de que a escola, (enquanto instituição tradicional) tem condições de conduzir os alunos para o caminho “pleno” da cidadania. No entanto, as divergências (conflitos e contradições) entre os modos de ser, pensar e agir entre essas distintas gerações nas escolas, acaba também contribuindo para o fortalecimento e surgimento de novas relações sociais na escola.

Tendo-se os professores e alunos como figuras centrais nesse contexto social, cultural e tecnológico, ressalta-se a importância de analisar a constituição de suas (novas) linguagens e subjetividades, pois, não existe conhecimento científico, no campo das ciências sociais e humanas, sem as análises dos seus modos de ser e agir, e no caso aqui específico, das novas gerações na era das TDICS que ainda frequentam os equipamentos de disciplina e aprendizado (a escola) que foram idealizados dentro e para uma outra realidade social e cultural. Pondera-se, então, a necessidade de investigar, numa perspectiva interdisciplinar, o que vai à mente daqueles que vivem, na maior parte do seu tempo, em espaços interativos e “divertidos” através das redes virtuais e que ainda frequentam espaços sociais “entre paredes” (SIBILIA, 2012).

Um fator importante para os estudos das dinâmicas sociais e pedagógicas nos ambientes escolares na era das tecnologias digitais, é o processo de simbiose ou de *continuum* entre as culturas letrada e digital. Nesse sentido, estudar a relação entre essas culturas torna-se essencial para compreender os modos pelos quais se estabelecem essas “novas” sociabilidades. Nesse sentido, Barth destaca que “o que os antropólogos chamam de cultura de fato torna-se fundamental para entender a humanidade e os mundos habitados pelos seres humanos” (BARTH, 2000, p. 111).

Ressalta-se, dessa forma, que a inserção das políticas públicas educacionais para a permanência dos jovens estudantes em tempo integral na escola (cultura letrada), como também as políticas para a inclusão digital (cultura digital), cria um campo de estudo singular, em relação às outras escolas não inseridas nessas políticas, para as análises sobre as transformações e contradições que estão ocorrendo nessas escolas. Nesse contexto, sucede a “implantação” de uma cultura digital a partir da

utilização das redes virtuais, através de incentivos por parte das políticas públicas educacionais para a inclusão digital de professores e alunos, por meio de cursos de formação contínua para os docentes e a instalação/disponibilização de equipamentos digitais. Ao mesmo tempo, o “fortalecimento” de uma cultura letrada caracterizada pelo aumento do tempo diário de permanência na escola (tempo integral), dos alunos e professores, e da quantidade de disciplinas, advindo assim, uma integração entre essas duas culturas educacionais distintas, porém, complementares.

3 | CONCLUSÕES

Por conta da inserção das políticas educacionais voltadas para a utilização das TDICS, onde existe uma maior disponibilidade de equipamentos de informática e de cursos de capacitação para os professores no uso das ferramentas computacionais, ocorre uma maior incidência de conflitos no que diz respeito às formas de ensino e aprendizagem, entre professores e os jovens estudantes, por conta das distintas tendências pedagógicas praticadas nessa (nova) ecologia cognitiva, ora mais propensas ao ensino letrado (concentração, leitura e reflexão), em outros momentos, mais tendente ao ensino digital (com o uso das linguagens da cultura digital e dos recursos das TDICS).

Embora haja uma intensa implantação de recursos disponibilizados pelo setor público para a formação de professores numa educação digital, a distribuição de equipamentos de informática para professores e alunos (*netbooks* e *tablets*), bem como, a instalação de projetores e computadores na escola, percebe-se que ainda há dificuldades de se estabelecer, de maneira mais eficaz, práticas pedagógicas com o uso dos equipamentos virtuais nos ambientes educacionais.

Portanto, esses jovens estudantes da era das TDICS, no que diz respeito à aprendizagem, se adaptam melhor às práticas pedagógicas que sejam compatíveis com a suas novas formas de pensar e de estar em sociedade, nas quais são influenciadas e constituídas a partir do uso intensivo e “compulsivo” das tecnologias digitais de informação e comunicação.

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik. (2000). **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro, Contra Capa.

FOUCAULT, Michel. (2007). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal.

LÉVY, Pierre (1993). **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática** / Pierre Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 208p. (Coleção TRANS).

PARAÍBA (2013). **Documento orientador**.

_____ (2016). **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino.**

SIBILIA, Paula (2012). **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão / Paula Sibilía; tradução Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: contraponto.

PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DE DISCENTES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Thelma Helena Costa Chahini

Universidade Federal do Maranhão, Mestrado em Educação (PPGE) e em Cultura e Sociedade (PGCULT), São Luís, Maranhão.

Sadao Omote

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Campus de Marília. Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, São Paulo.

RESUMO: Analisaram-se percepções de professores e alunos de uma universidade federal em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. Foram 357 participantes: 15 alunos com deficiência; 100 alunos que não tinham colega com deficiência em sala de aula; 100 alunos que tinham colega com deficiência em sala de aula; 42 professores de alunos com deficiência; 100 professores que não tinham alunos com deficiência em sala de aula. Utilizaram-se cinco versões diferentes de questionários. Os resultados sinalizam que os alunos são mais favoráveis à Inclusão do que os professores, e isso ocorre, segundo Moreira (2004), pois, ao receberem alunos com deficiência na universidade, os professores com carência de formação adequada enfrentam situações desafiadoras que, na maioria das vezes, desconhecem as especificidades, as estruturas de apoio e os recursos que

esses alunos precisam para terem acesso ao conhecimento acadêmico, podendo contribuir para o desenvolvimento de atitudes negativas acerca da deficiência por parte desses professores. Os professores da universidade pesquisada aceitam a inclusão dos alunos com deficiência na educação superior, no aspecto ideológico, mas quanto à operacionalização das práticas pedagógicas visando garantir a permanência com êxito na aprendizagem e na conclusão das graduações desses alunos, suas atitudes já não são tão favoráveis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior. Deficiência. Atitudes. Inclusão.

ABSTRACT: An analysis of the perceptions of teachers and students of a federal university regarding the inclusion of students with disabilities in Higher Education. There were 357 participants: 15 students with disabilities; 100 students who did not have classmates with disabilities in the classroom; 100 students who had classmates with disabilities in the classroom; 42 teachers of students with disabilities; 100 teachers who did not have students with disabilities in the classroom. Five different versions of questionnaires were used. The results indicate that students are more favorable to Inclusion than teachers, and that happens, according to Moreira (2004), because, when receiving students with disabilities at the

university, teachers with a lack of adequate training face challenging situations; in most times, they are unaware of the specificities, support structures and resources that these students need to have access to academic knowledge, and all that might contribute to the appearance of negative attitudes from those teachers regarding disability issues. From an ideological point of view, the professors of the researched university accept the inclusion of students with disabilities in higher education, but as to make pedagogical practices operational, in order to guarantee these students' successful learning and graduation, the teachers' attitudes are no longer so favorable.

KEYWORDS: Higher education. Disability. Attitudes. Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Considerando-se que atos jurídicos devem ser acatados e, portanto, postos em prática, não há como negar o processo de inclusão. Ele existe, de fato, pela via legal. Isso, no entanto, não é suficiente para determinar àqueles que são incluídos a permanência com êxito e conclusão de seus cursos, daí a importância de se conhecer o que pensam e como agem os professores e colegas de alunos com deficiência em relação a estes. Ressalta-se, portanto, a importância de uma formação, inicial e continuada, de boa qualidade para os professores, visando prepará-los para o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas em todos os níveis de ensino.

A inclusão educacional contribui verdadeiramente para que ocorram mudanças de atitudes de modo favorável nas relações desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem entre alunos e professores.

Diante dessa afirmação, não se pode esquecer que a proposta de educação inclusiva é revolucionária, o que em alguns casos, pode parecer utópica, mas que, na verdade, se trata de ideais democráticos que precisam ser operacionalizados, mesmo sabendo-se que sempre haverá na sociedade a dialética inclusão-exclusão e vice-versa, visto que ambas as situações fazem parte do mesmo processo.

Diante dessa realidade, pontua-se a seguinte questão: quais as percepções dos professores e dos alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior?

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Realizou-se uma pesquisa exploratória, descritiva. O Projeto que deu origem a este estudo foi submetido ao Comitê de Ética da UNESP e teve parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa.

No total, este estudo teve 357 participantes, subdivididos em cinco grupos:

Grupo 1 (G1), constituído por 15 alunos com deficiência; Grupo 2 (G2), formado por 100 alunos que não tinham colega com deficiência em sala de aula; Grupo 3 (G3), constituído por 100 alunos que tinham colega com deficiência em sala de aula; Grupo 4 (G4), constituído por 42 professores que tinham aluno com deficiência em sala de aula; Grupo 5 (G5), formado por 100 professores que não tinham aluno com deficiência em sala de aula.

O critério de seleção das amostras foi estabelecido a partir do universo dos alunos com deficiência. Os instrumentos utilizados compreenderam cinco versões diferentes de questionários para cada grupo. A coleta de dados foi realizada por amostragem, dentro das normas apresentadas pela pesquisa científica, através de aplicação dos questionários.

Agruparam-se as perguntas em quatro categorias: perguntas comuns a todos os participantes; perguntas específicas aos alunos; perguntas específicas somente aos alunos com deficiência e aos colegas de alunos com deficiência e perguntas específicas aos professores.

As respostas para fins de análise foram organizadas em três categorias: respostas favoráveis ao acesso, permanência e atendimento especializado aos alunos com deficiência na Educação Superior; respostas desfavoráveis ao acesso, permanência e atendimento especializado aos alunos com deficiência na Educação Superior; e outras respostas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentam-se prioritariamente os resultados das perguntas comuns a todos os participantes, em seguida, os das perguntas específicas a cada grupo juntamente com as descrições dos dados encontrados e as discussões que se fizeram necessárias.

Em relação às perguntas comuns a todos os participantes, verifica-se que sobre a questão da **Política de Cotas** adotada pela Universidade Federal do Maranhão a partir do segundo semestre de 2007 (Resolução nº 499 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), de 31 de outubro de 2006), que favorece acesso a um maior número de alunos com deficiência na Educação Superior, os dados revelam que 60% dos alunos com deficiência (G1) são favoráveis à medida adotada pela Universidade e pelas cotas; dentre os alunos sem colegas com deficiência (G2), apenas 48% são favoráveis, assim como 58% dos colegas de alunos com deficiência (G3).

Dentre os 3 grupos de alunos, percebe-se que o G1 é mais favorável à Política do que os G2 e G3, assim como o G3 é mais favorável do que G2.

Entre os professores de alunos com deficiência (G4), apenas 37% concordam com a política adotada, bem como 40% dos professores sem alunos com deficiência (G5). Nessa questão, os professores sem alunos com deficiência (G5) são menos

desfavoráveis à política do que os professores de alunos com deficiência (G4). Pode-se afirmar também que mais da metade dos professores não concorda com a Política de Cotas vigente.

Neste caso, observa-se que os alunos têm opiniões mais favoráveis à Política de Cotas adotada pela Universidade do que os professores, e isso ocorre, segundo Moreira (2004), pois, ao receberem alunos com necessidades educacionais especiais na universidade, os professores com carência de formação adequada enfrentam situações desafiadoras que, na maioria das vezes, desconhecem as especificidades, as estruturas de apoio e os recursos que esses alunos precisam para terem acesso ao conhecimento acadêmico, podendo contribuir para o desenvolvimento de atitudes negativas acerca da deficiência por parte desses professores.

A respeito do **ingresso** de alunos com deficiência na Universidade. Dentre os alunos, 93% do G1 apresentam opiniões favoráveis, assim como 83% do G2 e 93% dos colegas de alunos com deficiência (G3). Com relação aos professores de alunos com deficiência (G4), 74% são favoráveis, assim como 85% dos professores sem alunos com deficiência (G5).

Percebe-se nessa questão que a maioria dos participantes concorda com o ingresso de alunos com deficiência na Educação Superior. Os resultados também demonstram que os G1 e os G3 são mais favoráveis em relação ao G2. Os professores sem alunos com deficiência (G5) são mais favoráveis do que os professores de alunos com deficiência (G4).

Apesar de na questão anterior a maioria dos professores se mostrarem contra a Política de Cotas na Educação Superior, verifica-se que, em se tratando dos direitos desses alunos a alcançarem níveis mais elevados de ensino, os professores ideologicamente não discordam da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, bem como da Legislação Federal vigente que visa ao acesso dos alunos com deficiência em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008) e sua permanência com êxito na aprendizagem e na conclusão de suas graduações.

Em relação ao atendimento às **necessidades educacionais especiais** dos alunos com deficiência pelos professores na Universidade, 67% do G1 apresentaram opiniões favoráveis, assim como 88% do G2 e 88% do G3. Dentre os docentes, 93% do G4 e 92% do G5 também têm opiniões favoráveis.

Percebem-se nessa questão duas categorias de respostas: a primeira julga ter necessidade de tratamento diferenciado; a segunda categoria julga que esses alunos devem ser tratados com igualdade. Para tanto, recorre-se aos ensinamentos de Aristóteles, citado por Fávero (2007), ao dizer que se deve tratar desigualmente os desiguais. E a contra-argumentação de Mendes (2010) ao afirmar que a aplicação desse princípio na contemporaneidade é complicada, visto que é cheia de armadilhas, pois requer sensibilidade para perceber quais diferenças merecem um tratamento diferenciado.

As respostas foram: “necessitam de maior atenção por parte dos professores”;

“precisam de atendimento individualizado”; “devem ser tratados iguais aos demais para que não se sintam excluídos”; “dependendo da deficiência, necessitam de maior atenção”.

Em relação às **condições de permanência** dos alunos com deficiência na Universidade, 87% do G1, assim como 97% do G2 e 97% do G3 têm opiniões desfavoráveis. Na categoria docente, 96% dos professores de alunos com deficiência e 85% dos professores sem alunos com deficiência também apresentam opiniões desfavoráveis.

Mais uma vez, não era de se esperar por outros resultados, pois, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores (BRASIL, 2008).

As respostas obtidas foram: “não se encontra preparada para garantir a permanência desses alunos”; “encontra-se parcialmente preparada”; “está tentando se preparar”.

Nesse contexto, Manzini (2008) afirma que a falta de cultura de acessibilidade permeia o ensino de alunos com deficiência na universidade, que, na maioria das vezes, não tem uma política institucional de identificação e atendimento às necessidades educacionais desses alunos.

De acordo com Bolonhini Júnior (2004), a acessibilidade deve ser o primeiro requisito a ser operacionalizado para a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

Ressalta-se também o Programa Incluir, que implementa uma política de acessibilidade às pessoas com deficiência na Educação Superior, que, segundo o atual *Documento Orientador Programa Incluir*, visa à promoção de ações para a garantia do acesso pleno nas instituições de educação federais, no qual a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) se inseriu no ano de 2010 e, certamente, em pesquisas posteriores, os resultados demonstrarão outra realidade (BRASIL, 2013).

Ao se questionar sobre o que poderia estar **dificultando a permanência** dos alunos com deficiência na Universidade, 93% do G1, 99% do G2 e 100% do G3 apresentaram opiniões desfavoráveis. O mesmo ocorreu com os 100% dos professores de alunos com deficiência, assim como 98% dos professores sem alunos com deficiência, ao apresentarem opiniões desfavoráveis.

As respostas foram: “falta de recursos materiais especializados”; “falta de recursos humanos especializados”; “falta de recursos materiais e humanos especializados”; “falta de Educação Básica de qualidade por parte desses alunos”; “falta de Políticas Públicas para a inclusão”.

Diante dessa constatação, fica uma preocupação em relação ao aprendizado com êxito desses alunos; preocupação esta também sinalizada por Momberger (2007) quando chama atenção para o fato de que algumas Instituições de Ensino Superior estejam apenas cumprindo com as exigências legais, visto que favorecem o

acesso, mas não garantem a permanência desses alunos com êxito de aprendizado e conclusão de seus cursos, comprometendo com isso a formação dessas pessoas que lutaram para chegar até a Educação Superior, trazendo consigo sonhos, esperanças e esforços desmedidos, construídos, muitas vezes, em um percurso marcado por preconceitos, sofrimentos e de dedicação pela busca por maiores conhecimentos, bem como ascensão profissional e realização pessoal.

Quanto à existência de **recursos especializados** para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência na Universidade, 87% do G1, 96% do G2 e 95% do G3 têm opiniões desfavoráveis. No caso, 96% dos professores de alunos com deficiência, assim como 100% dos professores sem alunos com deficiência têm opiniões desfavoráveis.

As respostas obtidas foram: “são regulares”; “são precários”; “não existem”.

Percebe-se, nesse caso, o não cumprimento da Portaria nº 3.284/03, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de Cursos nas Instituições de Ensino Superior, visando à garantia da inclusão de alunos com deficiência na comunidade acadêmica (BRASIL, 2003).

É interessante trazer Carvalho (1999) quando esclarece que o acesso corresponde à passagem pelo vestibular através dos recursos educacionais específicos para que a pessoa com necessidade educacional especial possa participar do processo seletivo. E a permanência é a continuação desse atendimento, visando acesso ao conhecimento e efetiva aprendizagem, bem como a participação desses alunos no processo acadêmico.

Esta questão retrata a realidade atual, na qual as mudanças na Universidade em relação à acessibilidade de alunos com deficiência ainda estão em processo de efetivação.

Quanto à **qualificação dos professores da Universidade** para o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência, 47% do G1 apresentaram opiniões desfavoráveis, assim como 80% do G2 e 85% do G3. Os dados indicam que a maioria dos alunos percebe que os professores da universidade não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência.

Relembra-se a Lei nº 7.853/89, que pontua a necessidade de formação e qualificação de recursos humanos em todos os níveis de ensino para o atendimento aos alunos com deficiência (BRASIL, 1989).

A partir daqui apresentam-se as opiniões sobre as perguntas específicas apenas aos alunos com deficiência (G1) e aos colegas de sala de aula desses alunos (G3).

Sobre a realização de **adequações curriculares** para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, 53% dos alunos com deficiência (G1), assim como 77% dos colegas desses alunos (G3), apresentaram opiniões desfavoráveis. As respostas indicaram que não foi realizada, até o momento, nenhuma adequação curricular para os alunos com deficiência em sala de aula; e que

ainda estão sendo providenciadas.

Verifica-se nessa questão a ocorrência do mesmo fato anterior, isto é, em se tratando das questões mais operacionais, os alunos denunciam a ausência de práticas inclusivas por parte dos docentes e demais profissionais da Universidade.

É necessário refletir sobre a importância da adequação curricular às reais necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência na Educação Superior, bem como a flexibilização do acesso ao currículo acadêmico a esses alunos.

Na sequência, apresentam-se as opiniões acerca das perguntas específicas aos grupos dos professores de alunos com deficiência (G4) e aos professores sem alunos com deficiência (G5) da Universidade Federal do Maranhão.

Em relação ao **atendimento educacional especializado** que os professores dispensam ou dispensarão aos alunos com deficiência na universidade, 67% dos professores de alunos com deficiência (G1) e 44% dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula (G5) apresentaram opiniões desfavoráveis. As respostas foram que o atendimento é diferente dos demais alunos; é fragilizado.

A maioria dos professores de alunos com deficiência é consciente de que não está disponibilizando atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, o que se levanta como hipótese que isso pode estar dificultando o acesso ao conhecimento acadêmico a esses alunos.

O fato de a maioria dos professores sem alunos com deficiência afirmar que, se vierem a ter alunos com deficiência, o atendimento a eles dispensado será especializado. Acredita-se que isso ocorra por questões de conscientização dos direitos desses alunos ou justamente por ainda não terem adquirido experiências que os obrigasse a pensar o contrário.

Relembra-se Omote et al. (2005) ao constatarem que muitos professores não vêm recebendo uma formação especializada que favoreça com que medeiam adequadamente o processo ensino-aprendizagem aos alunos com deficiência.

Prieto (2005) também constatou que poucos professores vinculados às redes públicas de ensino têm formação ou mesmo informação sobre atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, visto que muitos destes professores ingressam nos sistemas de ensino por meio de concurso público, na maioria das vezes, sem ter o mínimo de contato com a temática da deficiência.

Em relação às **metodologias utilizadas** com os alunos com deficiência na Universidade, 59% dos professores de alunos com deficiência (G4) e 73% dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula (G5) apresentaram opiniões desfavoráveis. As respostas foram que não atendem às necessidades educacionais especiais desses alunos; precisam ser revistas; falta adaptar as metodologias de acordo com as deficiências; falta adaptar o material didático e/ou recursos materiais utilizados em aula; é preciso ainda organizar o tempo e o espaço físico; é preciso rever o plano de aula.

Nessa questão é importante destacar a conscientização demonstrada pelos

docentes da Universidade de que precisam mudar suas metodologias para o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

Bolonhini Júnior (2004) ressalta que ainda são poucas as instituições de ensino superior que têm se preocupado em fazer adaptações necessárias para o acesso ao conhecimento acadêmico e aprendizado com êxito dos alunos com deficiência.

Quanto à operacionalização de **adequação curricular** em sala de aula visando ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência na universidade, 81% dos professores de alunos com deficiência (G4) apresentaram opiniões desfavoráveis e 44% dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula (G5) apresentaram opiniões desfavoráveis.

É importante ressaltar mais uma vez a conscientização dos professores de alunos com deficiência de que não estão fazendo nenhuma adequação curricular no processo ensino-aprendizagem para esses alunos, o que sinaliza, mais uma vez, que não se encontram qualificados para o ensino de alunos com deficiência.

As respostas dos professores de alunos com deficiência convergem com as dos alunos com deficiência e com as dos seus colegas de sala de aula.

As respostas obtidas como desfavoráveis foram: que não fizeram nenhuma adequação curricular para esses alunos e que ainda serão providenciadas.

As respostas obtidas como favoráveis foram: que, se tiverem alunos com deficiência farão adequações curriculares para atender suas necessidades educacionais especiais

Diante dessa realidade, Omote (2004) alerta para os equívocos que vêm ocorrendo em práticas pedagógicas que se dizem inclusivas dentro das instituições de ensino, pois inclusão não significa apenas colocar o aluno com deficiência em sala de aula.

Quanto à **qualificação profissional**, ao se questionar se os professores se encontravam preparados para trabalhar com alunos com deficiência na universidade, 74% dos professores de alunos com deficiência e 90% dos professores sem alunos com deficiência apresentaram opiniões desfavoráveis.

O importante nessa questão é a conscientização da maioria dos professores e, principalmente, dos professores de alunos com deficiência de que não se encontram preparados para o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência na Universidade. O que implica à Universidade a responsabilidade pela formação continuada de seu corpo docente em relação às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência que se encontram inseridos nesta instituição de ensino superior.

As respostas indicaram que os professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência na Educação Superior.

Diante desses fatos, Estêvão (2004) critica a formação continuada de professores que visa apenas contribuir para a ascensão profissional ou para a gestão das carreiras, pois deixa clara a separação entre teoria e prática, importando mais o consumo do

saber e não a sua operacionalização.

Em relação ao que os professores pensam sobre o que os alunos com deficiência acham do **atendimento recebido por seus professores na Universidade**, 59% dos professores de alunos com deficiência e 94% dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula apresentaram opiniões desfavoráveis. As respostas revelaram que os alunos acham que o atendimento a eles dispensado seus professores é insatisfatório, indiferente e péssimo.

Nessa questão aparece um fato interessante, pois a maioria dos professores de alunos com deficiência é consciente de que não está oferecendo um atendimento qualificado aos alunos com deficiência, isto é, estes docentes responderam se referindo ao atendimento especializado, e esses dados convergem com os dos colegas de alunos com deficiência, mas divergem dos próprios alunos com deficiência. Levanta-se como hipótese o fato de que os alunos com deficiência tenham respondido anteriormente a essa questão considerando o comportamento de seus professores para com eles, e em nenhum momento, esses professores demonstraram que não tratam bem seus alunos.

Fica claro, portanto, que os alunos com deficiência, ao responderem levando em consideração a questão do relacionamento, se sentem bem tratados por seus professores, mas quando respondem levando em consideração o atendimento especializado por parte desses profissionais, sinalizam a falta de qualificação desses docentes para com o atendimento de suas necessidades educacionais especiais.

Busca-se em Omote (2004) a constatação da existência de práticas pedagógicas autodeclaradas como inclusivas, que favorecem o acesso de alunos com deficiência nas instituições de ensino, mas não garantem a sua permanência com atendimento educacional especializado.

Os resultados obtidos com os professores da Universidade Federal do Maranhão, em relação à operacionalização de práticas pedagógicas inclusivas, fazem lembrar os estudos de Pinheiro (2003) ao verificar que ideologicamente os professores apresentam atitudes sociais mais favoráveis à inclusão do que nos termos operacionais e, que isso se deve, possivelmente, às muitas discussões que estão ocorrendo acerca do paradigma da inclusão, mas são as ações sociais que demonstram as atitudes, as crenças e os sentimentos das pessoas (KRECK; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969).

Verificou-se que os professores de alunos com deficiência não se sentem mais preparados para trabalhar com alunos com deficiência em relação aos professores sem alunos com deficiência em sala de aula, visto que ambos os grupos de professores têm consciência de que precisam se qualificar para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

A maioria dos professores de alunos com deficiência demonstrou ter consciência de que, apesar de terem bom relacionamento com os alunos com deficiência e acharem que estão sabendo avaliar suas aprendizagens, não se encontram preparados para o atendimento educacional especializado, visto que suas metodologias não estão

adequadas às necessidades educacionais desses alunos, não fizeram nenhuma adequação curricular, e não se sentem preparados para a mediação necessária para o acesso ao conhecimento acadêmico dos alunos com deficiência na Universidade.

A maioria dos professores sem alunos com deficiência em sala de aula também demonstrou ter as mesmas opiniões dos professores de alunos com deficiência. Se vierem a ter alunos com deficiência em sala de aula na Universidade, não estarão preparados para o atendimento de suas necessidades educacionais especiais.

4 | CONCLUSÃO

O acesso dos alunos com deficiência na Educação Superior não depende diretamente do querer ou não querer do professor. Mas, uma vez inserido em uma instituição de ensino, o desempenho educacional desse aluno e seu comportamento diante do processo ensino-aprendizagem podem depender de como será recebido em sala de aula por seus colegas e professores.

Nas perguntas opinativas, encontraram-se respostas mais favoráveis à inclusão por parte de todos os participantes, mas em relação às perguntas que dizem respeito às questões de natureza mais operacional como as de capacitação docente, de recursos especializados, acessibilidade, as respostas foram mais desfavoráveis.

A chegada de aluno com deficiência em sala de aula provoca, no docente, preocupações variadas, pois nem sempre ele se encontra preparado ou com formação adequada para mediar o processo de ensino aos alunos com características de aprendizagem diferenciadas, suas metodologias podem não possuir adequações ao ensino do aluno com necessidade educacional especial, criando uma situação do não saber como agir diante dos direitos desse aluno e de quais são os seus deveres como professor nesse caso. Enfim, muitos são os dilemas que carecem de solução, e as Instituições de Ensino Superior se encontram no meio de muitos desafios a serem superados nesse contexto histórico-social, dentre os quais, o acesso de alunos com deficiência à Educação Superior e a sua permanência temporária.

Conclui-se que, os professores da Universidade Federal do Maranhão aceitam a inclusão dos alunos com deficiência na Educação Superior, no aspecto ideológico, mas quanto à operacionalização das práticas pedagógicas visando garantir a permanência com êxito desses alunos na instituição, suas atitudes já não são tão favoráveis.

REFERÊNCIAS

BOLONHINI JÚNIOR, Roberto. **Portadores de necessidades especiais**: as principais prerrogativas dos portadores de necessidades especiais e a legislação brasileira. São Paulo: ARX, 2004.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 8 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Documento orientador**: Programa Incluir: acessibilidade na educação superior SECADI/SESu. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação e inclusão: a questão da permanência da pessoa deficiente na universidade. In: FÓRUM ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 3., 1999, Curitiba. **Anais** ... Curitiba, 1999.

ESTÊVÃO, Carlos V. **Educação, justiça e democracia**: um estudo sobre as geografias da justiça em Educação. São Paulo: Cortez, 2004.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

KRECK, David; CRUTCHFIELD, Richard S.; BALLACHEY, Egerton L. **O indivíduo na sociedade**: um manual de psicologia social. São Paulo: Pioneira: USP, 1969. v. 1.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 281-289.

MENDES, Rodrigo. É justo furar a fila? **TAM nas Nuvens**, São Paulo, ano 3, n. 33, p. 44, set. 2010.

MOMBERGER, Moana Meinhardt. **Inclusão no ensino superior**: itinerários de vida de acadêmicos com necessidades educacionais especiais. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações às práticas pedagógicas. 2004. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

OMOTE, Sadao (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe Editora, 2004.

OMOTE, Sadao et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/08.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

PINHEIRO, Eliane Maria Carrit Delgado. **Professores do ensino regular e a educação inclusiva de alunos com perda auditiva**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 99-105.

A CARTA ABERTA COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO SOCIAL: RESSIGNIFICANDO O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA NA EJA

Lidiane Moreira Silva de Brito

Universidade Federal da Paraíba (UFPB),
PROFLETRAS
Mamanguape – PB

Laurênia Souto Sales

Universidade Federal da Paraíba (UFPB),
PROFLETRAS
Mamanguape – PB

Marluce Pereira da Silva

Universidade Federal da Paraíba (UFPB),
PROFLETRAS
Mamanguape – PB

RESUMO: Diante da diversidade de sujeitos que fazem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta se torna uma modalidade que requer um olhar especial, atento às necessidades de cada aluno, que são muitas, e as que mais se destacam, do ponto de vista do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, são as dificuldades com a leitura e a escrita. A fim de trabalhar, especialmente, as dificuldades relativas à produção escrita, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, com delineamento de uma pesquisa-ação, na qual realizamos um estudo com o gênero textual/discursivo carta aberta com o objetivo de avaliar até que ponto a utilização de uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) construída a partir do referido gênero

pode contribuir para um melhor desempenho na produção escrita dos alunos da 8ª série do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de Capim-PB. Para tanto, recorremos aos estudos sobre os gêneros textuais/discursivos desenvolvidos por Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2010), e também aos estudos sobre sequência didática desenvolvidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os resultados da análise mostram, entre outras questões, que a sequência didática elaborada facilitou o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias à produção escrita do gênero carta aberta, especialmente no que diz respeito aos elementos constitutivos desse gênero. Ademais, é válido salientar que o gênero trabalhado contribuiu para inclusão social dos alunos da EJA de maneira significativa, pois os educandos perceberam que eles podem e devem ser protagonistas das práticas de letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero textual/discursivo. Carta aberta. Sequência didática. EJA.

ABSTRACT: Given the diversity of subjects that make the Youth and Adult Education (EJA), this becomes a modality that requires a special look, attentive to the needs of each student, which are many, and those that stand out the most, from the point of view of teaching-learning portuguese, are the difficulties with reading and writing. In

order to work, especially, the difficulties related to writing production, we conducted a research of a qualitative nature, outlining an action research, in which we carried out a study with the genre textual/discursive open letter with the objective of assessing to what extent the use of a didactic sequence (DOLZ, NOVERRAZ and SCHNEUWLY, 2004) constructed from this genre can contribute to a better performance in the written production of the 8th grade students of the 2nd segment of Youth and Adult Education of a public school in the municipality of Capim-PB. For this, we used the studies on the textual/discursive genres developed by Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2010), and also studies on didactic sequence developed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). The results of the analysis show, among other issues, that the elaborated didactic sequence facilitated the development of language skills necessary for the written production of the open letter genre, especially with respect to the constituent elements of this genre. In addition, it is worth noting that the work genre contributed to social inclusion of the students of the EJA in a significant way, since the students realized that they can and should be protagonists of the literacy practices.

KEYWORDS: Textual genre/discursive. Open letter. Didactic sequence. EJA.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação para Jovens e Adultos, durante muito tempo, foi vista como um meio apenas de alfabetizar o indivíduo. Referimo-nos aqui à noção de alfabetização, em sentido estrito, conforme a define Batista (2006, p. 16): “[...] designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.” Os anos se passaram e, a exemplo do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser uma modalidade de ensino, e, como tal, deve seguir as mesmas diretrizes do ensino regular. Com essa mudança, torna-se consensual a ideia de que também é preciso qualificar esses alunos para ler, interpretar e produzir textos dos mais variados gêneros discursivos/textuais (os termos gêneros textuais e gêneros discursivos serão lidos como sinônimos, uma vez que entendemos que, embora usem nomenclaturas distintas, os autores consultados os definem mantendo o mesmo conceito de estabilidade relativa).

Essa modalidade de ensino requer um olhar especial, pois seu público é diferenciado. O aluno jovem e adulto vai à escola, muitas vezes, com baixa autoestima. É necessário, pois, que a escola e, por sua vez, o professor pense em um trabalho pedagógico que possibilite a sua inserção na realidade social. Observamos que, não raro, este público é situado à margem da própria instituição escolar a qual está vinculado.

Pensando em contribuir para um melhor desempenho desses alunos nessa

modalidade de educação, compreendemos ser pertinente realizar um trabalho significativo, especificamente, com a produção escrita. Isso porque, embora entendamos que a leitura e a escrita são atividades interdependentes e que, mantém, entre si, uma relação de natureza dialógica, é a esta última – à escrita – que os alunos ainda são muito resistentes; alguns, inclusive, enfrentam tantas dificuldades para produzir um texto que, frequentemente, desqualificam o trabalho proposto pelo professor, justificando que já sabem “assinar o nome”.

Ao nos propormos a desenvolver a competência escrita desses sujeitos, estaremos não apenas colaborando para aperfeiçoar a habilidade de escrita deles, como também contribuindo para a elevação de sua autoestima, uma vez que estarão mais aptos a enfrentar os desafios que encontram tanto na escola – como é sabido, muitas vezes esse aluno é posto num nível de inferioridade quando comparado aos alunos de outras modalidades – como na sociedade, em geral.

Conforme Bezerra (2002), os gêneros textuais constituem importante subsídio para que o sujeito compreenda melhor o funcionamento da língua. Nesse sentido, a partir do trabalho com os gêneros textuais, o professor estará exercendo importante papel, no que diz respeito a contribuir para o desenvolvimento das capacidades linguística e sociodiscursiva dos alunos, uma vez que estes necessitam de uma abordagem educacional que os leve a ressignificar o conceito de letramento existente no contexto da EJA.

Para esse fim, acreditamos que a sequência didática, conforme orientam os estudos realizados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é uma proposta extremamente pertinente para ser desenvolvida na EJA, pois não apenas auxilia o aluno na construção do conhecimento acerca dos mecanismos da escrita, como também o habilitará a compreender o próprio funcionamento da escrita.

Diante do exposto, este estudo parte da seguinte questão de pesquisa: como a realização de um trabalho didático com a produção escrita, a partir da noção de sequência didática, pode, efetivamente, colaborar com o desenvolvimento da habilidade de escrita por parte dos alunos da EJA?

O presente trabalho tem como objetivo avaliar até que ponto a utilização de uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) construída a partir do gênero textual/discursivo carta aberta pode contribuir para um melhor desempenho na produção escrita dos alunos da 8ª série do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de Capim-PB. Para tanto, recorreremos aos estudos sobre os gêneros textuais/discursivos desenvolvidos por Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2010), e também aos estudos sobre sequência didática desenvolvidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

2 | METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, este estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação, uma vez que proporciona ao pesquisador uma intervenção na prática ao longo do próprio processo de pesquisa, conforme nos diz Engel (2000). Essa intervenção se dará mediante a aplicação de uma sequência didática, que, entendemos, poderá possibilitar ao aluno a oportunidade de refletir e (re)estruturar seu texto ao término das oficinas propostas pelo professor pesquisador. As produções dos alunos, resultado das oficinas serão analisadas, tomando por base três categorias de análise que caracterizam o gênero do discurso, segundo Bakhtin (2011): conteúdo, estrutura composicional e estilo. Conforme o autor, o uso da língua realiza-se através de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, pronunciados pelos que integram essa ou aquela esfera da ação humana. Para ele “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2011, p. 261)

Deram suporte ao trabalho investigativo, o estudo de cartas abertas produzidas pelos alunos e do diário de bordo produzido pela pesquisadora. Quanto ao *corpus* da pesquisa, este foi constituído por textos produzidos pelos alunos, por meio do gênero carta aberta. Um ponto muito importante na execução da pesquisa foi a participação dos alunos; estes, no decorrer das atividades, construíram uma interação que possibilitou o bom desenvolvimento das atividades.

A pesquisa foi realizada em uma turma com onze alunos da 8ª série da EJA, de uma escola municipal, no município de Capim-PB. Cinco deles, além de estudar, também trabalhavam. Os participantes da pesquisa tinham de 15 a 37 anos.

Optamos pela turma 8ª série da EJA devido ao fato de eles estarem prestes a ingressar no Ensino Médio, e este nível de ensino, no município de Capim-PB, só é oferecido na modalidade regular e não na EJA; fato que, muitas vezes, dificulta a permanência dos alunos na escola. Acreditamos, portanto, que desenvolver um trabalho voltado à produção escrita poderia contribuir para um melhor desempenho desses sujeitos no âmbito da escrita e, conseqüentemente, uma melhor inserção dos mesmos no Ensino Médio.

Os dados desta pesquisa foram gerados por meio da aplicação de uma sequência didática, que foi elaborada a partir das dificuldades encontradas pelos alunos no tocante à compreensão dos elementos constitutivos do gênero carta aberta. Contribuíram também para o planejamento de cada módulo da referida sequência, as anotações que foram feitas após cada aula. Nestas, constavam as impressões e as dúvidas dos alunos sobre os textos trabalhados em cada módulo, e o resultado das discussões que foram realizadas durante a escrita e reescritas dos seus textos. Após as aulas, era feita a análise do material registrado e, quando necessário, as readaptações necessárias à execução dos módulos que seriam aplicados nas aulas seguintes. Neste estudo, o diário de bordo funcionou como importante instrumento na coleta dos dados a serem

analisados.

Reconhecemos, portanto, a importância do procedimento sequência didática, pois, ao fazer uso desse instrumento, o professor poderá levar seus alunos a uma prática de produção escrita de um modo menos mecânico e mais reflexivo. Assim, o aluno passará a fazer parte de seu processo de aprendizagem.

Apresentamos, a seguir, as etapas da sequência didática desenvolvidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

a) Apresentação da situação: Nesse momento, o gênero é apresentado aos alunos; em seguida, a tarefa que deverão executar, seja uma atividade oral ou escrita, mas que seja uma ação que realmente faça sentido, que não seja somente “um fazer por fazer”. O professor poderá levar diversos exemplares do gênero em questão para que os alunos se familiarizem e observem seu aspecto formal, o suporte por meio do qual é veiculado, e, até mesmo, a sua funcionalidade; todavia, sem maiores aprofundamentos.

b) Produção inicial: Nessa etapa, há a elaboração da chamada primeira produção ou produção inicial. Trata-se de um texto oral ou escrito que pode ser feito de maneira coletiva ou individual. É a partir dela que o professor detecta as habilidades e o que precisa ser trabalhado nas etapas seguintes. A partir deste momento, o texto será avaliado e reescrito; processo que continua à medida que os módulos vão avançando.

c) Os módulos: A intenção desta etapa é desenvolver atividades a partir do que foi detectado na produção inicial como sendo “problemas” a serem solucionados. Os autores não fixaram um número de módulos, pois entendem que o professor é quem deve escolher como serão feitas as atividades na tentativa de sanar ou diminuir os problemas surgidos, seguindo uma progressão do mais simples ao mais complexo. Inicialmente, a propositura dos módulos deve ter como foco a solução dos “problemas” detectados na produção inicial. Num primeiro momento, apresentamos a situação de comunicação, quem foram os destinatários, quais foram os objetivos, qual o gênero escolhido, qual a modalidade entre outros; em seguida, mostramos como foram elaborados os conteúdos; num terceiro momento, apresentamos como o texto foi planejado com relação à organização estrutural. E, por fim, como o texto foi realizado, observando a escolha lexical, as estruturas sintáticas como também todos os elementos que estão associados a esse nível semântico da expressão.

d) A produção final: Nesta etapa, o aluno poderá colocar em prática aquilo que foi trabalhado nos módulos, pois ele deverá reescrever o texto produzido. O professor, por sua vez, poderá avaliar o aluno de maneira somativa, ou seja, a avaliação se dará por meio da observação do progresso realizado pelo aluno durante todo o processo. De acordo com essas etapas, é possível trabalhar os gêneros, sejam eles orais ou

escritos, como foi dito anteriormente, com mais organização, uma vez que o professor tem a possibilidade de avaliar o progresso do aluno, e este também compreende que é possível escrever/ler com mais proficiência.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Independentemente das transformações que possam ocorrer, os gêneros dos discursos, ou seja, os enunciados possuem uma estrutura comum. Todos apresentam uma organização constituída pelos seguintes elementos: a composição, o estilo e o tema. Para o autor, esses três elementos estão indissolivelmente relacionados ao todo do enunciado e são determinados por um campo específico da comunicação. É evidente, explica o autor, que cada enunciado particular é individual, todavia, cada esfera de utilização da língua tem seus “tipos *relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Em relação ao gênero carta aberta, este tem sido classificado como um texto argumentativo (SOUTO MAIOR, 2001), certamente, por causa da natureza tipológica que nele predomina. De um modo geral, a carta aberta tem a finalidade discursiva de publicizar informações, denunciar problemas, seja de um indivíduo, seja de uma grupo/comunidade, com o objetivo de buscar soluções para eles. Não é raro que o autor da carta aberta, além de denunciar o problema, também apresente uma solução. Para tanto, utiliza-se de um tom persuasivo, com vistas a sensibilizar seu interlocutor que, neste caso, pode ser uma autoridade, uma empresa, uma comunidade. Sobre a função da carta aberta, Leite (2014) informa que:

Na esfera social, a Carta Aberta normalmente é usada para denunciar problemas de um grupo ou comunidade, propagar ideias, opiniões e reivindicar soluções para problemas. Mais do que qualquer outro gênero, a Carta Aberta procura dialogar e interagir com o leitor, que pode ser uma autoridade, uma comunidade ou um determinado indivíduo. Para isso, os recursos linguísticos utilizados devem situar o interlocutor a respeito do assunto ao longo do texto, solicitando fazeres, buscando sensibilizá-lo. (LEITE, 2014, p. 76)

Esse tipo de gênero pode circular em diferentes suportes como, por exemplo, jornal impresso, meio televisivo e radiofônico e, com o advento da era digital, na internet. A carta aberta, diferentemente da carta pessoal, que diz respeito a um número limitado de interlocutores, refere-se a um problema de natureza coletiva, buscando resolvê-lo; por isso, o destinatário pode ser uma determinada pessoa ou um grupo, que, por sua vez, poderá ou não, responder utilizando-se do mesmo suporte.

Do ponto de vista estrutural, a carta aberta é composta por alguns elementos, a saber: o título, parte onde, na maioria das vezes, é evidenciado o destinatário; a introdução, local onde o problema é situado; o desenvolvimento, momento em que são apresentados o problema e os argumentos que sustentam o ponto de vista do

emissor; a conclusão, local em que normalmente há uma solicitação para a resolução do problema apresentado; e, por fim, a despedida ou fecho.

Vejamos, a seguir, o resultado da produção inicial do aluno Rodrigo¹:

01	Diretora não que libera a sala de informática
02	/
03	Queridos aluno(a)
04	/
05	hoje estou falando por todo nós, por que tem uma injustiça ocorrendo
06	em nos colegio. Quando nos queremos fazemos alguns trabalhos a
07	diretora sempre tem uma desculpa para justificar a nossa entrada na sala
08	de informática. Ela sempre tem a nos dar que ta sem internet ou alguns
09	computadores estão quebrado, que não dar para fazer o nosso trabalho.
10	/
11	Querida diretora, Então queremos que a senhora der um jeito de não
12	acontecer novamente e esse poblema. E libere a sala para nos fazemos
13	o nosso trabalho.
14	/
15	E sem se preocupa em se barado em sala quanto perguntamos que se da
16	para fazer nosso trabalho no computador, e sempre a mesma Resposta.
17	/
18	Estamos farto disso queremos mudanças em nos colegio. Queremos justiça.
19	/
20	Esperamos que a senhora consiga nos ententemos, E procure resolver
21	nosso poblema.
22	/
23	O brigado pela atenção.
24	/
25	Capim, 3 de novembro de 2014

Na produção inicial do aluno Rodrigo, verificamos, quanto ao conteúdo temático, sua preocupação com o fato de os estudantes da escola em que estuda não poderem utilizar a sala de informática. Esse sujeito encontra, na carta aberta, uma possibilidade de relatar algo que considera injusto para ele e para os demais colegas; portanto, o seu texto atende à finalidade do gênero carta aberta, que é apresentar um problema de interesse coletivo.

Os argumentos utilizados pelo autor da carta aberta revelam que a diretora da escola expõe diferentes justificativas com o objetivo de impedir o uso da sala de informática da escola pelos alunos, seja afirmando que a internet está sem conexão, seja afirmando que os computadores estão quebrados.

Na linha 17, esse sujeito demonstra sua indignação pela situação apresentada ao dizer: “Estamos farto disso queremos mudanças em nos colégio. Queremos justiça”.

¹ Rodrigo tem dezesseis anos. Mora na zona urbana do município de Cuité de Mamanguape/PB.

Na sequência, porém, o discurso de indignação se mistura com um discurso mais ameno, porém persuasivo, na tentativa de sensibilizar a diretora: “Esperamos que a senhora consiga nos ententemos. E procure resolver nosso problema.”

No que se refere à construção composicional, verificamos que, de maneira geral, o sujeito aluno compreendeu bem o gênero carta aberta. Ele iniciou o texto apresentando um título, “Diretora não que libera a sala de informática”, muito embora, em seguida, tenha feito uso de um vocativo. Logo em seguida, faz uma introdução expondo o problema que deseja resolver (linhas de 5 a 9), argumenta a necessidade de o problema ser resolvido e justifica sua reivindicação (linhas 11 e 12); depois, apresenta uma conclusão (linhas 19 e 20); além disso, registra o local de onde escreve a carta e coloca a data, embora não assine o texto.

Pode-se notar, na abertura do texto, certa confusão de traços característicos dos gêneros carta aberta e carta pessoal quando o sujeito faz uso de um título (“Diretora não que libera a sala de informática”) e, em seguida, de um vocativo (“Queridos aluno(a)” – elementos característicos da carta aberta e da carta pessoal, respectivamente. Podemos entender tal procedimento, no entanto, como marca de interlocução com o destinatário.

Em relação ao destinatário da carta, inicialmente, ele se dirigiu aos demais estudantes da escola, na abertura do texto, por meio da expressão “Queridos aluno(a)”. No entanto, no segundo parágrafo, quando utilizou o vocativo “Querida diretora”, e passou a solicitar que ela resolvesse o problema por ele denunciado, Rodrigo modificou o seu destinatário.

Finalmente, é importante registrar que, do ponto de vista da organização do texto, o sujeito demonstra que tem dificuldade em marcar o espaçamento entre parágrafos, o que é perceptível quando deixa uma linha em branco entre eles.

No que concerne ao estilo, verificamos que, ao escrever seu texto na primeira pessoa do singular, “hoje estou falando por todo nós”, esse sujeito assume a autoria do texto, mas, logo em seguida, passa a fazer uso da 1ª pessoa do plural, marca de uma autoria coletiva. Talvez isso se deva ao fato de ele ter anunciado que iria falar por todos os alunos, levando a entender que a reclamação a ser apresentada era compartilhada pelos demais colegas da escola: “Quando nos queremos fazermos alguns trabalhos”, “Então queremos”, “Estamos farto”, “Esperamos que a senhora”.

Para finalizar o texto, esse sujeito despede-se com uma fórmula de agradecimento, característica de um texto formal: “obrigado pela atenção”. No entanto, ele não registra sua assinatura na carta, o que conferiria uma marca de autoria ao texto produzido.

Os dois adjetivos utilizados por esse sujeito ao empregar o vocativo, seja para os colegas seja para a diretora, revelam certa estima ao destinatário por parte do emissor: “Queridos aluno(a)” e “Querida diretora”. Além disso, pode-se perceber o respeito que ele tem pela diretora quando emprega o pronome de tratamento “senhora” (linhas 11 e 18). Tanto o uso de “queridos” e “Querida” como o de “senhora” revelam certo grau de formalidade exigido pelo gênero em questão.

Note-se ainda que, ao utilizar o advérbio de tempo “hoje”, o aluno Rodrigo marca o momento inicial da enunciação, ao mesmo tempo em que deixa claro que, nesse momento (e, talvez, apenas nele), ele está falando em nome dos alunos de toda a escola.

É interessante registrar que esse sujeito faz uso de uma hipercorreção com relação ao uso do verbo, demonstrando que tem conhecimento da utilização da desinência número-pessoal “mos”, usada na 1ª pessoal do plural, “nos queremos fazermos”.

Com relação aos aspectos linguísticos, percebemos que esse sujeito apresenta desvios de ordem ortográfica, de acentuação, de pontuação, de marcação dos verbos no infinitivo, entre outras inadequações cometidas pelos demais alunos.

Após a aplicação dos módulos que constituíram a intervenção do docente, podemos verificar, a seguir, se o aluno Rodrigo conseguiu dirimir as dificuldades enfrentadas na produção inicial. Vejamos:

01	Carta aberta a diretora do Colégio Augusto dos Anjos ¹
02	/
03	Queremos mudanças!
04	/
05	Hoje estou falando pelos alunos da Augusto dos Anjos. Tem uma injustiça
06	ocorrendo em nosso colégio. Quando nós queremos fazer alguns trabalhos
07	a senhora sempre tem uma desculpa para barra a nossa entrada na sala de
08	informática. Ela sempre está sem internet ou alguns computadores estão
09	quebrados e não dá para fazer nosso trabalho.
10	Querida diretora, queremos que a senhora dé um jeito de não acontecer
11	novamente esse problema! Libere a sala para nós fazermos nossos trabalhos.
12	Estamos fartos disso! Queremos mudanças em nosso colégio, queremos
13	justiça.
14	Esperamos que a senhora consiga nos entendermos e procure resolver esse
15	problema.
16	/
17	Obrigado pela atenção
18	/
19	Capim PB, 10 de dezembro 2014
20	/
21	Rodrigo Silva

Na produção final de Rodrigo, é possível perceber que ele compreendeu bem o gênero carta aberta. Do ponto de vista do conteúdo, esse sujeito mantém o foco no problema da não utilização da sala de informática da escola em que estuda, revelando sua importância para a comunidade escolar. Provavelmente, o aluno não tem acesso à internet no local onde mora e gostaria de utilizar os recursos que deveriam ser disponibilizados pela referida instituição.

No que se refere à construção composicional do texto, o autor se dirige à diretora da escola (“Carta aberta a diretora do Colégio Augusto dos Anjos”) e mantém o subtítulo. Assim, reforça todo o conteúdo que expõe ao longo do texto, e, ao acrescentar um ponto de exclamação, procura atribuir mais ênfase ao enunciado: “Queremos mudanças!”.

A estrutura do texto apresenta, ainda, todos os elementos que compõem uma carta aberta e que já estavam presentes na produção inicial do aluno, excluindo a aposição da assinatura, que foi acrescentada nesta etapa. Percebemos que os parágrafos foram bem organizados; as linhas em branco são utilizadas de modo a separar itens importantes como, por exemplo, o título do subtítulo, o local e a data da assinatura.

No que diz respeito ao estilo, por exemplo, Rodrigo mantém seu discurso argumentativo, revelando sua vontade/desejo sobre algo que outro (a prefeita) dever realizar: “queremos que a senhora dê um jeito de não acontecer novamente esse problema” (linha 10 e 11) e “Queremos mudanças” (linhas 03).

Um aspecto a se destacar nessa produção final é com relação aos aspectos linguísticos. Em comparação à produção inicial, Rodrigo apresentou progresso, entretanto, ele ainda faz uso da hipercorreção com relação à conjugação dos verbos na 1ª pessoa do plural “Esperamos que a senhora consiga nos entendermos” (linha 13).

É válido ressaltar que as intervenções realizadas em sala de aula, nesta etapa, contribuíram significativamente para o progresso do aluno; além, vale registrar, do seu próprio esforço e interesse.

A análise da sequência didática proposta com base nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) permite-nos afirmar que os sujeitos alvos de nossa pesquisa na 8ª série da Educação de Jovens e Adultos mostraram-se proficientes na escrita do gênero carta aberta, revelando que esse procedimento contribuiu satisfatoriamente para a aprendizagem desse gênero discursivo/textual.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de intervenção realizado foi pensado levando em consideração a motivação necessária para a produção de um texto escrito. Por isso, a opção pelo gênero carta aberta e pelos temas explorados nos textos selecionados para compreensão desse gênero. Nesse sentido, consideramos que o referido instrumento e a seleção de atividades programadas e executadas para cada módulo foram fundamentais para se alcançar um bom resultado.

O resultado das análises apontou que a aplicação do instrumento sequência didática contribuiu satisfatoriamente para um bom desempenho dos alunos com relação à produção final do gênero carta aberta, uma vez que produzimos o subsídio necessário para que compreendessem esse gênero do ponto de vista da sua descrição

e funcionalidade; procedimento que os fez perceber que poderiam utilizar a carta aberta para expor suas opiniões. De modo geral, as análises feitas apresentaram avanços do ponto de vista do conteúdo, composição e estilo. Além do mais, aproximou o ensino de um gênero textual a uma prática de utilização da linguagem que ocorre fora do ambiente escolar. Foi, assim, uma contribuição ao aperfeiçoamento da produção escrita nas práticas de letramento, propósito fundamental da sequência didática.

REFERÊNCIAS

BAKTHIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e Ensino: ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (LDB, 1996). Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba. 16 p. 181-191. 2000 ed. FPR. Disponível em: <http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/Irineu_engel.pdf> Acesso: 22 jun. 2015.

LEITE, Ana Maria de Carvalho. **Cadeias referenciais em textos do gênero carta aberta: um projeto didático para a educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

SOUTO MAIOR, Ana Christina. **O gênero carta: variedade, uso e estrutura**. Ao pé da letra. 3.2, p. 1-13, 2001. Disponível em: <http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%203.2/Ana_Christina_Souto_Maior--O_genero_carta-variedade_uso_e_estrutura.pdf> Acesso em: 05 jul. 2015

(Footnotes)

1 Para manter o sigilo no nome da escola a qual o aluno se refere, pois é a mesma em que a pesquisa foi realizada, optamos por utilizar um nome fictício.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Danielle H. A. Machado - Graduada na Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Inglesa. Pós-Graduada em Língua Portuguesa e Teoria Literária pela Secal (Sociedade Educativa e Cultural Amélia). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Esap (Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação). Pós-Graduada em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade São Braz. Pós-Graduada em Qualidade Pública e Responsabilidade Fiscal pela Faculdade São Braz. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, Dialetologia, Teoria Literária, Língua Portuguesa e Inglesa. Na área da Indústria possui experiência de Interpretação de Textos Técnicos em Português e Inglês, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Produção e Gestão Industrial no SENAI/ PG (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)

Janaina Cazini - Bacharel em Administração (UEPG), Especialista em Planejamento Estratégico (IBPEX), Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (CETIQT), Practitioner em Programação Neurolinguista (PENSARE) e Mestre em Engenharia da Produção (UTFPR) com estudo na Área de Qualidade de Vida no trabalho. Coordenadora do IEL – Instituto Evaldo Lodi dos Campos Gerais com Mais de 1000h em treinamentos in company nas Áreas de Liderança, Qualidade, Comunicação Assertiva e Diversidade, 5 anos de coordenação do PSAI – Programa Senai de Ações Inclusivas dos Campos Gerais, Consultora em Educação Executiva Sistema Fiep, Conselheira da Gestão do Clima, Co-fundadora do ProPcD – Programa de Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de trabalho. Co-autora do Livro Boas Práticas de Inclusão – PSAI. Organizadora da Revista Educação e Inclusão da Editora Atena.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-032-2

