


DEISE NANJI DE CASTRO MESQUITA (ORG.)



# ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS!

VOLUME II



**Prof. Ms. Gil Barreto Ribeiro** (PUC GO)  
Diretor Editorial  
Presidente do Conselho Editorial

**Prof. Ms. Cristiano S. Araujo**  
Assessor

**Engenheira Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira**  
Diretora Administrativa  
Presidente da Editora

#### **CONSELHO EDITORIAL**

Prof. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG)  
Prof. Dra. Rosane Castilho (UEG)  
Profa. Dra. Helenides Mendonça (PUC GO)  
Prof. Dr. Henryk Siewierski (UNB)  
Prof. Dr. João Batista Cardoso (UFG - Catalão)  
Prof. Dr. Luiz Carlos Santana (UNESP)  
Profa. Ms. Margareth Leber Macedo (UFT)  
Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)  
Prof. Dr. Nivaldo dos Santos (PUC GO)  
Profa. Dra. Leila Bijos (UCB DF)  
Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)  
Profa. Dra. Telma do Nascimento Durães (UFG)  
Profa. Dra. Terezinha Camargo Magalhães (UNEB)  
Prof. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)  
Profa. Dra. Elisângela Aparecida Perereira de Melo (UFT-TO)

DEISE NANJI DE CASTRO MESQUITA (ORG.)

# **ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS!**

VOLUME II

Goiânia-GO  
**EDITORA ESPAÇO ACADÊMICO**  
2018

Copyright © 2018 by Deise Nanci de Castro Mesquita (org.)

**Editora Espaço Acadêmico**

Endereço: Rua do Saveiro, quadra 15 lote 22 casa 2 Jardim Atlântico  
CEP 74343-510 Goiânia Goiás – CNPJ:21.538.101/0001-90  
www.editoraespaocoacademico.com.br

**Contatos:**

Prof Gil Barreto (62) 9 8106-1119  
Larissa Pereira (62) 9 8230-1212  
(62) 3946-1080

**Diagramação:** Marcos Dignes

www.dignesdiagramacao.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E24

Escola de Educação Básica para todos (Vol. II). - Deise Nanci de Castro Mesquita (org.). - Goiânia: / Editora Espaço Acadêmico 2018  
304 p. il. 15x21cm

Inclui referências bibliográficas

ISBN:978-85-5440-153-5

1. Educação. 2. Educação básica. I. Mesquita, Deise Nanci de Castro (org.). I. Título.

CDU:37

Índice para catálogo sistemático

1. Educação básica- .....37

**DIREITOS RESERVADOS**

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos organizadores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil  
Printed in Brazil  
2018

## SUMÁRIO

- 9 APRESENTAÇÃO  
**Moema Gomes Moraes**

### **CAPÍTULO I - ESCOLAS: REDES SISTÊMICAS**

- 16 DO ÉDIPO, UM SABER POSSÍVEL  
**Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha**  
**Silvana Matias Freire**
- 38 ENSINO DE LIBRAS/ PORTUGUÊS ESCRITO NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA BILÍNGUE  
**Patrícia Maria Jesus da Silva**  
**Deise Nanci de Castro Mesquita**
- 62 APOIO ITINERANTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
**Luciene Guerra dos Santos**  
**Segismunda Sampaio Neta**
- 91 UM OLHAR PARA A CRIANÇA: O CIDADÃO EM  
CONSTITUIÇÃO E O PAPEL DA ESCOLARIZAÇÃO  
**Carolina N. Curado Parrode**  
**Fátima Cristina Silva Moraes**

- 111 ESCOLA “A VOZ DO OPERÁRIO”: APRENDIZAGEM  
DEMOCRÁTICA, COLABORATIVA E CRIATIVA  
**Claudia Regina de Castro Teixeira**  
**Marilza Vanessa Rosa Suanno**

## **CAPÍTULO II - PROJETOS: EXPERIÊNCIAS SISTÊMICAS**

- 154 INCLUIR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
**Emanuella Borges Paula Alves**  
**Marcia Cristina Machado Oliveira Santos**
- 173 A IMPORTÂNCIA DE UMA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL  
PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE  
CRIANÇAS CONSANGUÍNEAS: UM RELATO DE CASO  
**Andréa Hayasaki Vieira**  
**Giane Hayasaki Vieira**
- 187 PROJETO ACADÊMICO NO ENSINO FUNDAMENTAL  
DE EDUCAÇÃO BÁSICA: LETRAMENTO EM LÍNGUA  
PORTUGUESA  
**Deise Nanci de Castro Mesquita**
- 202 LEITURA LITERÁRIA NO CEPAE: MODOS DE VER,  
MODOS DE LER  
**Célia Sebastiana Silva**  
**Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira**

## **CAPÍTULO III - ATIVIDADES: AULAS SISTÊMICAS**

- 222 ENSINO DE LIBRAS, CULTURA E IDENTIDADE SURDA:  
UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA NO ENSINO ESCOLAR E  
LETRAMENTO PARA SURDOS  
**Andréa dos Guimarães de Carvalho**  
**Renata Rodrigues de Oliveira Garcia**

237 O USO DE VÍDEOS NO ENSINO DE FÍSICA: AMPLIANDO OS ESPAÇOS DA SALA DE AULA NO SUPORTE WHATSAPP

**Eneida Aparecida Machado Monteiro**

**Fausto de Melo Faria Filho**

254 PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA - ESPORTE ORIENTAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NA DISCIPLINA ELETIVA DO CEPAE/UEG

**Dayse Alisson Camara Cauper**

**Alcir Horácio da Silva**

284 MEDIAÇÃO: O DESPERTAR DA CRIATIVIDADE NO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO

**Franceneuza Faria**

**Vivianne Fleury de Faria**





## APRESENTAÇÃO

O livro *Escola de Educação Básica para todos!* – Volume II, organizado pela professora Deise Nanci de Castro Mesquita, é a continuação de uma iniciativa que reúne reflexões de autores comprometidos com as questões da educação básica numa perspectiva que valoriza experiências interativas, colaborativas e criativas.

A Educação Sistêmica é o eixo central. E é nesta perspectiva que os três capítulos abordam sobre a relação entre a sociedade, a família e a escola mediante a apresentação de pesquisas, relatos de experiências e projetos de ensino que destacam novas maneiras de se pensar na educação. E também que busquem alternativas que possam contribuir com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, com necessidades especiais ou mesmo para motivar o desenvolvimento de novos hábitos de estudo.

Abordar esta temática a partir de tudo isso evidencia o quanto são relevantes os estudos e as reflexões que envolvem as questões relacionadas à educação básica, seu contexto e seus atores.

No primeiro capítulo, além de ser possível observar as reflexões sobre a escola, o professor e conceitos que contribuem para pensar em espaços formativos, são apresentados também os reflexos da integração entre os Grupos de Estudo e as atividades dos programas de pós-graduação como espaços de análise sobre a realidade escolar.

O artigo *Do Édipo, um saber possível*, elaborado por Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha e Silvana Matias Freire, foi inspirado nas

atividades ministradas por elas, pesquisadoras, em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação de Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). As autoras desenvolvem a argumentação à luz da teoria freudiana e discutem um dos conceitos psicanalíticos que se refere à constituição do subjetivo humano: o complexo de Édipo. A análise é de que este conceito é concebido como elemento de discussão nos processos de leitura e escrita no ambiente escolar.

Na mesma linha teórica da psicanálise de Freud e Lacan, a pesquisadora Patrícia Maria Jesus da Silva e sua orientadora de mestrado Deise Nanci de Castro Mesquita apresentam um recorte da dissertação intitulada *Sujeito, Linguagem e Transmissão: perspectivas para o ensino de Libras/ Português escrito na Educação Básica Bilíngue*, cuja discussão é feita a partir dos estudos e problematizações realizados durante vinte encontros do Grupo de Trabalho (GT) *Ensino Discursivo de Libras/ Português Escrito*. Em resposta à questão investigada sobre o que é preciso saber para ensinar Libras/Português escrito na escola bilíngue de Educação Básica, no texto *Ensino de Libras/ Português Escrito na Educação Básica Bilíngue*, as autoras afirmam que os dados elucidam o fato de que surdos e ouvintes são sujeitos singulares e que, portanto, a efetividade da transmissão não pode ser garantida por suposta escolha adequada de materiais e/ou métodos de ensino, mas pensada em termos de ‘apostas’ feitas com ética e responsabilidade, pelo professor.

No texto *Apoio Itinerante na Educação Básica*, as autoras Luciene Guerra dos Santos e Segismunda Sampaio Neta desenvolvem uma discussão sobre o papel do professor de apoio itinerante em uma escola da educação básica. As considerações são baseadas em um grupo de estudos, ao qual elas pertencem, e trazem no referencial teórico alguns pesquisadores que são referência na temática da educação inclusiva. A partir do que foi apresentado, considera-se uma oportunidade de análise de vivências escolares que indiquem alternativas e ações educacionais que contribuam com a reflexão sobre o papel do professor itinerante, do professor regente e do aluno na escolarização básica inclusiva.

As autoras Carolina N. Curado Parrode e Fátima Cristina Silva

Moraes, no texto *Um olhar para a criança: o cidadão e o papel da escolarização*, relatam a maneira como é desenvolvida uma das etapas do projeto “Aldeia”, denominada “Anauê (‘você é meu irmão’). Elas destacam o papel do grupo em um ambiente que se beneficie da coletividade, por meio de ações em que as normas, princípios e diretrizes sejam estabelecidos por seus membros. Nesta perspectiva, o fazer coletivo é resultado de ações artesanais, concretas e diárias. E a criança exerce um papel ativo no ambiente em que aprende, ensina e vive.

A reflexão sobre o projeto pedagógico e as práticas educativas de uma escola portuguesa é apresentada no artigo *Escola A Voz do Operário: aprendizagem democrática, colaborativa e criativa*, escrito por Claudia Regina de Castro Teixeira e Marilza Vanessa Rosa Suanno. O texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa que pertence à Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC e ao Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras. Além de enfatizarem o papel dos espaços educativos como ambientes criativos, solidários e afetivos, as pesquisadoras defendem que o desenvolvimento intelectual e sociocultural são elementos integrados pedagogicamente. Ressaltam também a educação popular como possibilidade de valorização dos conhecimentos e habilidades sociais significativas e relevantes nas relações interpessoais em sociedade.

Os artigos do segundo capítulo trazem reflexões sobre projetos cujas temáticas contribuem com a discussão de temas relevantes para aqueles que estão inseridos na educação básica: a educação inclusiva e o desenvolvimento do hábito da leitura literária.

Emanuella Borges Paula Alves e Marcia Cristina Machado Oliveira Santos, no texto *Incluir na prática*, analisam a implantação de projetos inclusivos nas escolas especiais. É destacado que se trata de alterações que vão além da infraestrutura física. Reforçam ainda que a formação de profissionais é um desafio a ser superado. Teóricos como Paulo Freire e Vygotsky sustentam a análise de que as propostas inclusivas devem considerar o estudante como sujeito que tenha possibilidades de superar as barreiras que dificultam a aprendizagem.

*A importância de uma equipe multiprofissional para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças consanguíneas: um relato de caso*, texto de autoria de Andréa Hayasaki Vieira e Giane Hayasaki Vieira, traz um relato de uma criança, com laudo médico, atendida em um Centro de Atendimento Especializado (AEE). As questões apresentadas refletem aspectos relacionados à legislação brasileira, que prevê a presença de uma equipe multiprofissional no ambiente escolar. Observa-se no entanto que, para o desenvolvimento holístico, é importante observar a influência dos fatores genéticos nas dificuldades de aprendizagem. Outro aspecto sublinhado é a relevância da participação da família na interação com a equipe durante o processo de ensino e aprendizagem.

O artigo de Deise Nanci de Castro Mesquita relata o *Projeto Acadêmico no Ensino Fundamental de Educação Básica: letramento em língua portuguesa*. Ele foi realizado por alunos do 8º ano do ensino fundamental do Cepae, uma escola pública federal. O projeto consiste em propor uma estratégia didática em que a produção escrita é realizada por meio de atividades de investigação teórica e empírica de obras literárias. As atividades são feitas em grupos, e permitem que os alunos interajam e decidam os temas a partir de, no mínimo, cinco componentes curriculares conforme o interesse de seus membros. As pesquisas dos estudantes foram realizadas por meio de buscas em diferentes fontes, inclusive em sítios da internet. Ao final os alunos elaboraram uma monografia segundo as normas acadêmicas. No texto são apresentadas estas monografias construídas sobre temas que abordam: *o universo feminino; temas tabu; e do mato ao prato*.

A questão da leitura literária no âmbito dos espaços formativos na educação básica é tratada no texto *Leitura literária no Cepae: modos de ver, modos de ler*, das autoras Célia Sebastiana Silva e Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira. A partir do relato de práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola de educação básica é evidenciado o aspecto histórico pertencente às relações com o texto literário utilizado nas aulas de língua portuguesa e nas fundamentações teórico-metodo-

lógicas que sustentam os projetos de leitura literária. Entre os pontos de reflexão que emergiram da discussão em pauta, destacam-se: as competências do leitor; as concepções de leitura, texto, leitor e autor; a relação entre a leitura literária e as práticas sociais e/ou culturais; a recepção aos diferentes gêneros literários e seu caráter estético; a formação crítica e humana do estudante leitor diante dos critérios de escolha das obras literárias.

Os autores dos artigos que compõem o terceiro capítulo têm como tema central a análise da ação docente em sala de aula. Ele está organizado em quatro textos que trazem relatos de experiências e propostas de intervenção da prática pedagógica fundamentadas em teóricos que ampliam as discussões sob a perspectiva da interação e colaboração em diferentes situações da educação básica.

O texto *Ensino de Libras, cultura e identidade surda: uma relação necessária do ensino escolar e letramento para surdos*, das autoras Andréa dos Guimarães de Carvalho e Renata Rodrigues de Oliveira Garcia, apresenta uma pesquisa que analisa a constituição das culturas e identidades de surdos com aquisição tardia da Língua de Sinais Brasileira (Libras) em ambientes escolares. A utilização desta linguagem como instrumento de aprendizagem encontra-se presente nas propostas de ações socioculturais e pedagógicas. A ideia é de que o uso desta linguagem permita a superação dos desafios existentes nos contextos escolares com estudantes surdos.

Os conceitos de mediação, problematização e pensamento sistêmico são tratados a partir do texto *O uso de vídeos no ensino de física: ampliando os espaços da sala de aula no suporte WhatsApp*, elaborado por Eneida Aparecida Machado Monteiro e Fausto de Melo Faria Filho. Neste relato são apresentadas as experiências de um projeto de ensino que buscou a articulação entre os conteúdos didáticos ministrados na disciplina de física de uma escola de ensino médio e técnico da rede federal de ensino. Foram propostos roteiros investigativos utilizando vídeos em uma rede social (*WhatsApp*) que serviram como fonte de pesquisa desenvolvida pelos grupos de estudantes.

Dayse Alisson Camara Cauper e Alcir Horácio da Silva apresentam neste livro um recorte de uma pesquisa de mestrado (PPGEEB/CEPAE/UFG) intitulada *Práticas corporais de aventura – esporte orientação: uma experiência de ensino da disciplina eletiva do Cepae/UFG*. Os autores destacam neste artigo o planejamento e as intervenções didáticas de uma sequência didático-pedagógica proposta em uma disciplina ministrada aos alunos do ensino médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG). A análise sobre a função social da escola e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é abordada a partir de referenciais das teorias histórico-crítica, histórico-cultural e crítico-superadora.

A pesquisa sobre a mediação docente em ambientes de ensino e aprendizagem foi tratada por Franceneuza Faria e Vivianne Fleury de Faria, no texto *Mediação, despertar da criatividade no trabalho com texto literário*. As autoras destacam que no contexto educacional existe a preocupação dos pesquisadores da linguagem sobre a prática e incentivo à leitura literária em ambientes escolares. Nesta direção a defesa é de que a mediação docente é importante para promover nos educandos o hábito da leitura de textos literários.

Enfim, o livro *Escola de Educação Básica para todos!* é resultado de uma produção coletiva de professores e pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG). Este marco evidencia o olhar a partir das questões relacionadas ao cotidiano escolar em uma perspectiva de Educação Sistêmica.

Finalmente, ressalto que a publicação deste livro é marcada pela comemoração do Jubileu de Ouro do Cepae/UFG, o que destaca o papel desta unidade especial da universidade como um espaço destinado à formação humana: na educação básica e também na formação de professores.

**Profa. Dra. Moema Gomes Moraes**

Coordenadora da Licenciatura e Educação Básica  
Pró-Reitoria de Graduação UFG

# **CAPÍTULO I - ESCOLAS: REDES SISTÊMICAS**

## DO ÉDIPO, UM SABER POSSÍVEL

**Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha<sup>1</sup>**

**Silvana Matias Freire<sup>2</sup>**

**Resumo:** Neste texto, trataremos das implicações do conceito de complexo de Édipo, criado por Freud e relido por Lacan, na aquisição da leitura e escrita de crianças em ambiente escolar. O complexo de Édipo é um dos conceitos psicanalíticos que tem por finalidade dar conta da constituição subjetiva como princípio do devir humano. Para apoiar nossa discussão, tomaremos algumas passagens do filme *Um doce olhar*, que narra a história de uma criança lidando com as vicissitudes promovidas pela vida familiar e escolar. O presente capítulo foi inspirado nas aulas ministradas no primeiro semestre de 2017, na disciplina “Fundamentos Teórico-Metodológico do Ensino na Perspectiva da Psicanálise”. Nessa disciplina, propusemos projetar filmes cuja narrativa coloca a questão do sujeito, principalmente no que se refere à educação e ao aprendizado escolar, para discuti-la à luz da teoria freudiana.

**Palavras-chave:** Complexo de Édipo. Leitura e Escrita. Escolarização Básica.

---

1 Doutora em Educação pelo PPGE/UFG. Professora Adjunto III. Membro do PPGEEB/CEPAE/UFG.

2 Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora Associado II. Membro do PPGEEB/CEPAE/UFG.



## 1 INTRODUÇÃO

“Todo conhecimento é um monte de retalhos, e que cada passo à frente deixa atrás um resíduo não resolvido” (FREUD, 2006/1925, p. 94). Esse fragmento da frase de Freud foi retirado de um dos parágrafos conclusivos do artigo “Análise de uma fobia em um menino de cinco anos”, publicado em 1925, em que, como o próprio título indica, apresenta um relato de um de seus casos clínicos mais famosos. Esse caso é constantemente retomado por quem quer discutir sobre alguns dos temas freudianos principais, podemos citar, por exemplo, a sexualidade infantil, complexo de castração, fobia, dentre outros. Ademais, aponta para uma incompletude estrutural, sinalizando questões subjetivas que envolvem o saber do inconsciente. Esse saber que atravessa e constitui um sujeito, o mesmo que se encontra na escola, na posição de aluno. Nem sempre nos lembramos disso e, muitas vezes, ele não é contado quando estamos preparando e/ou realizando as aulas.

Praticamente é sobre esse saber do inconsciente que a disciplina Fundamentos Teórico-Metodológico do Ensino na Perspectiva da Psicanálise, realizada no Mestrado Profissional em Educação Básica, oferecido no Programa de Pós-Graduação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás tenta abordar em suas aulas. A motivação sem dúvida é para ajudar os professores a perceberem a complexidade da hipótese freudiana sobre o sujeito e as implicações que dela decorrem para não naturalizar o jogo que se estabelece na sala de aula, motivando ou não aprendizagens.

Uma dessas implicações discutidas é em relação às primeiras relações da criança com quem a acolhe. Freud vai destacar bastante os efeitos desse encontro ao longo de uma vida, alertando para o fato de que muito do que se vive enquanto adulto é motivado por essas relações. Lacan também vai investigar sobre isso, a partir do conceito de Outro, expandindo a relação entre o bebê e quem o acolhe. Afinal, o cuidador é aquele que humanizará o bebê, isto é, que vai inseri-lo no mundo da linguagem.

Dessa inserção, possibilidades virão, constituindo vicissitudes e modos de um sujeito lidar com o mundo. As teses de Burgarelli (2005) e Carvalho (2011), além de outras, tentam abordar essa singularidade a partir da escrita das crianças na escola, ao incluir a suposta “hipótese” da escrita como resultado do que se expressa de corpolinguagem, como efeito dessas primeiras relações.

Assim, para apoiar a discussão na disciplina, além da leitura de textos de Freud e Lacan, tomamos como apoio teses e também filmes. Um dos filmes que permitiu uma problematização interessante sobre a importância dessas primeiras relações e que deu visibilidade aos efeitos dela também na escola foi o longa *Um doce olhar* (*Bal*, título original cuja tradução é ‘mel’), uma produção turca de 2010, sob a direção e roteiro de Semih Kaplanaglu e vencedor do Urso de Ouro, no Festival de Berlin, 2010. O filme é o terceiro de uma trilogia, que não segue uma ordem cronológica, composta por *Yamurta* (Ovo), lançado em 2007 e por *Sut* (Leite), em 2008.

*Um doce olhar* narra a história de Yussuf (Bora Altas), tentando aprender a ler e a escrever. Embora esse fato mova o filme, as relações dessa criança com seus pares são bastante realçadas, pois engendram diversas experiências que levam o menino a ter um sentimento de pertencer a um tecido social, ao mesmo tempo em que dele se separa, fazendo emergir daí uma singularidade. Esse tempo, portanto, inclui um Outro do qual depende radicalmente. É na e pela relação ao Outro que se garante a sobrevivência do novo ser, menos no que se refere a necessidades ligadas à nutrição e à higiene, mas, principalmente, pelo investimento libidinal, ou seja, aquilo por meio do qual o Outro cuidador faz com que a criança se torne desejável e desejante. Por esse mesmo gesto, transmite-se uma aprendizagem que fomentará uma porção de possibilidades, como poder aprender a pesquisar, construir teorias, aprender uma língua, aprender a viver, enfim.

## 2 UM DOCE OLHAR: UM ENGENDRAMENTO POSSÍVEL

O filme se desenvolve silenciosa e lentamente, em cenas contemplativas. Uma trilha sonora quase inexistente é substituída por alguns recursos produzidos pelos sons da natureza, como o barulho do vento batendo nas árvores, da água dos riachos e/ou da chuva nos telhados, além dos ruídos do relógio, do fogo e dos passos de Yussuf que parecem ser acompanhados de um guizo quando o menino caminha em direção à escola e pela casa. Ouve-se a respiração.

Essa maneira de apresentar a história realça o ritmo lógico e não cronológico de um tempo de engendramento. Esse tempo não passa, tudo é demorado: o natal demora, o aniversário demora, a viagem demora, crescer demora! Tempo que parece parado, como a câmera que movimenta pouco diante da imensidão colocada diante do espectador, como as árvores altas e as longas distâncias percorridas. Tempo também indefinido, como parece ter sido a escolha do diretor, pois não há nenhum elemento (objeto, roupa, música, comportamento, etc.) que indique, especificamente, quando se passa a história. Entretanto, tempo fundamental para se compreender as particularidades de cada um, pois, como lembra Dolto (2005, p. 86):

A vida interior de cada criança é completamente diferente da de outra quanto ao modo como ela se estrutura conforme o que sente, percebe, e conforme as particularidades dos adultos que dela cuidam.

Yussuf vive em uma região montanhosa com seu pai, Yakup, um apicultor, e sua mãe, Zehra, uma lavradora. Em idade escolar, frequenta a escola local onde está aprendendo a ler e a escrever, assim como outras crianças. Entretanto, está apresentando dificuldades, não só em relação à leitura e à escrita, como também no relacionamento com seus colegas. A família, principalmente a mãe, se mostra bastante preocupada, tomando algumas iniciativas para tentar fazê-lo acompanhar o ritmo dos

colegas. Os pais incentivam-no a estudar, lembrando-o sempre de seus deveres escolares, sem, no entanto, martirizar o menino. Por fim, levam Yussuf ao líder espiritual da comunidade onde vivem. Sem resultado. Ao mesmo tempo em que se empenham em superar “as dificuldades” do menino na escola, os pais se encarregam de inseri-lo nas tarefas ligadas aos rituais do cotidiano familiar.

Vivendo um conjunto de sentimentos contraditórios, Yussuf parece estar atravessando inconscientemente o complexo de Édipo. Resumiremos o conceito freudiano de complexo de Édipo, pois mais adiante iremos retomá-lo: esse conceito designa ao mesmo tempo o “conjunto de investimentos amorosos e hostis que a criança faz sobre os pais” e o “processo que deve conduzir ao desaparecimento desses investimentos e sua substituição por identificações” (CHEMAMA, 1995, p. 55).

Em *Um doce olhar*, a oscilação entre o amoroso e o hostil dirigida não só aos pais, mas também aos colegas, percorre todo o filme. Enquanto que a substituição desses investimentos por identificações surge em momentos pontuais.

No início da narrativa, Yussuf ora trata a mãe com hostilidade, recusando-se a atender suas solicitações, ora atende-a prontamente. A cena do copo de leite, retomada em diversos momentos do filme, funciona como a marcação de uma mudança de conduta do menino em relação à sua mãe. No ambiente escolar, é um aluno solitário que sofre por ver os avanços alcançados pelos colegas, avanços recompensados com um broche vermelho oferecido pelo professor, enquanto ele, apesar de suas tentativas, nunca recebe o broche tão desejado.

Demonstra hostilidade em relação ao seu colega de carteira, roubando-lhe o caderno para o exame do professor, como se a tarefa apresentada fosse ele mesmo quem a fizera. No fundo, o que motivou esta atitude foi a suposição de que seu pai havia dado ao colega um pequeno veleiro de madeira.

A atitude hostil foi, no entanto, dirigida ao colega e não ao pai. Ao contrário da hostilidade em relação à sua mãe e aos colegas, mantém com seu pai um relacionamento de profunda admiração e

cumplicidade. Nesse sentido, a câmera parece ficar parada, tentando captar esse laço entre pai e filho construído no cotidiano, como nas cenas em que o menino acompanha a preparação dos instrumentos de trabalho que o pai organiza e ao sair para montar suas colmeias e colher mel.

Outra cena, bastante ilustrativa da camaradagem que os envolve é quando Yussuf vai contar ao pai um sonho que teve. Ele se encontra sentado, ao colo de seu pai e quando começa a lhe falar sobre o sonho, o pai o interrompe e lhe diz que os sonhos são tão importantes que não devem ser contados em voz alta, mas sussurrados e, assim, Yussuf termina por narrar seu sonho.

A partir desse momento, pai e filho só conversam sussurrando, inicialmente, parece que é para não espantar as abelhas, mas isto se mantém durante todo o filme. Tudo o que se refere ao pai interessa Yussuf. Vale observar a atuação dos atores em mostrar o vínculo forte entre o pai e o filho, são olhares doces de amor profundo, tão bem lembrada no título recebido em português, isto é, “um olhar doce”.

Mas algo acontece na história de Yussuf. Seu pai não consegue colher mel como deveria, resolve partir para mais longe atrás de novas colmeias e mel. Antes de viajar, despede-se do filho e lhe diz: “Você não pode ir comigo, você ficará... será o homem da casa... cuidará de sua mãe”. Imperativo atendido! Embora triste com a partida de seu pai, Yussuf entende que deverá assumir uma outra posição, aquela que o identificará à pessoa do pai, à uma linhagem.

Observamos também que o Édipo se constitui em uma relação de apego sem vinculação se o outro tem ou não o mesmo sexo. Trata-se de uma relação com o Outro, escrito em maiúscula como propõe Lacan, para diferenciar de uma relação de ordem imaginária e, de certa forma, para garantir que, por se tratar de uma “função”, qualquer um pode exercê-la, ou seja, esse papel de acolher e apostar para que um sujeito possa advir não é exclusivo de um pai encarnado, mas pode circular entre irmão, irmã, tio, tia, avô, avó, até mesmo uma babá. Este fator pode ser entendido de forma mais clara, se considerarmos uma criança que

nunca conviveu com o pai ou uma criança órfã, ela não está fadada a não aceder a uma subjetividade.

Enquanto esperam a volta de Yakup, esposa e filho começam a desenvolver um relacionamento mais próximo. Yussuf, que se recusava até então em atender as solicitações de sua mãe, muda de atitude, passa a ajudá-la na colheita, nas tarefas domésticas e, finalmente, toma o copo de leite. Neste momento, outro acontecimento advém: na ausência de seu pai e na aproximação entre o menino e sua mãe, a gagueira apresentada por Yussuf ao ler começa a desaparecer.

Mas o imperativo paterno “Você cuidará de sua mãe” se desdobra. Desta vez, uma outra posição é assumida pelo menino, não mais aquela de identificação ao pai, mas de substituição. A cena em que o menino olha para os pés de sua mãe aponta para uma nova percepção sobre dela, olhar intenso, sorriso calmo marcam a cena. O olhar de sua mãe, no entanto, se dirige para um outro lugar. Yussuf não é mais o centro de suas preocupações. Mais uma vez, a cena do copo de leite marca essa mudança. Mãe e filho sentados à mesa. Yussuf, sem ser solicitado, toma todo o copo de leite. Sua mãe, olhando pela porta, sequer percebe o que aconteceu, pois, naquele momento, ela, enquanto mulher, se preocupa com a demora de seu marido. O desejo dela, ou a sua falta, está alhures.

Essa procura em saber sobre o marido põe em evidência o laço do casal e sinaliza para Yussuf o lugar do pai. Mesmo ausente, a mãe o torna presente sem cessar em sua fala, em seu olhar, em suas decisões. Desse modo, ela faz com que Yussuf perceba que era filho de um amor, atribuindo-lhe um lugar na tríade: pai, mãe e filho.

Como dito antes, o estado de infância vivido por Yussuf apresenta o desenrolar do Édipo na perspectiva de um conflito inconsciente e estruturante que o coloca em uma posição, não mais colada ao pai, nem de substituição. De acordo com Dolto

(2005, p. 159): “Se trata da angústia ligada em todo menino à renúncia à realização do incesto, a sua adaptação aos im-

perativos da realidade, ao sofrimento, à morte, assim como à aceitação da impotência humana nos adultos”.

Não seria essa ascensão de uma outra posição que permitiu a sua desinibição diante da leitura e da escrita? De certa forma, Yussuf foi acolhido por seus pais que respeitaram seu sofrimento diante da sua dificuldade, não cobravam dele um sucesso, mas expressavam confiança e atenção para com ele. Paradoxalmente, foi no processo de separação que a relação com o saber ganhou nova dimensão, o que nos leva a supor que sua dificuldade em aprender possa ser interpretada como perturbação nas operações de alienação e separação, tal como entende Lacan, ao discorrer sobre a estruturação do sujeito.

### 3 ALIENAÇÃO E SEPARAÇÃO: POSIÇÃO SUBJETIVA

Tal como muitos outros conceitos, o Outro é uma referência nomeada por Lacan para dizer sobre a dependência do devir humano ao simbólico. No *Seminário dez: a angústia*, Lacan (2005) retomará uma discussão já presente em outros de seus seminários, qual seja, a “dependência necessária do sujeito em relação ao Outro como tal” (Lacan 2005, p. 33). Ele discutirá como um sujeito, ao ser envolvido pelo campo do significante, nas relações primitivas, se constituirá subjetivamente. Ele diz:

“No começo vocês encontram A, o Outro originário como lugar do significante, e S, o sujeito ainda inexistente, que tem que se situar como determinado pelo significante”.

Tal processo só acontece quando o agente materno, ou quem quer que seja, se incumba dessa tarefa. Antes mesmo de nascer, o bebê já começa a ter uma existência, vai ser chamado assim, vai dormir no quarto tal e o casal, ou quem vai acolhê-lo, estabelece uma série de projeções que amparará imaginária e simbolicamente o recém-nascido. Assim,

mesmo que ainda não fale, o bebê é imerso no mundo da linguagem no qual já ganha uma existência. Nas palavras do psicanalista Gérard Pommier (2004, p. 11):

Bem antes de nascer, ele existiu primeiro no sonho de seus pais, em um planeta excentrado, no desejo que não era nem completamente de seu pai, nem de sua mãe, mas de um voto obscuro que os ultrapassava (...) Antes de nascer, sabia-se seu nome. Seu lugar e seu sexo já tinham sido premeditados. Diante dele, seu futuro já tinha sido traçado.<sup>3</sup>

Como esse trabalho, iniciado antes do nascimento, se efetiva? No cotidiano dos encontros com seus pares próximos, ao participar dos momentos de refeições, dos rituais de cuidados, de visitas, de passeios e da vida dos adultos. Essas atividades são materializadas como linguagem porque inscrevem uma montagem pulsional, possibilitando a uma criança ver o mundo que existe e atribuir-lhe sentidos. Nesse caso, a linguagem opera independentemente de uma intenção ou de uma transparência. Dito de outro modo:

Não é o puro simbolismo do sentido. Ela é diferente daquilo que vem dos elementos materiais da terra; a potencialidade da palavra está contida na espécie humana, mas o ser humano é palavra, é sentido, além de sua vida efêmera de corpo sobre o planeta Terra. (DOLTO, 2005, p. 75).

Essa inscrição pela palavra marca o corpo de uma criança e desperta nela o desejo de conhecer, de sentir que pode fazer parte do mundo, inventar e expressar, assim como participar da vida cotidiana. Essa constituição se realiza subjetivamente nas relações com o Outro, isto é, com aquele que acolhe a criança e lhe transmite o “tesouro do signi-

3 Tradução nossa do original: “Bien avant sa naissance, il vécut d’abord dans le rêve de ses parents sur cette planète excentrée d’un désir qui ne fut ni tout à fait celui de son père, ni celui de sa mère, mais un vœu obscur qui les dépassait eux aussi (...) À l’avance, on savait son nom. Sa place et son sexe avaient été prémédités. Devant lui son avenir était déjà tracé”.



ficante”, o sentimento de pertencimento a uma linhagem, assim como a possibilidade de descoberta, imaginação, criatividade, inteligência. É na troca com seus pares que se instituem as experiências e as oportunidades de inserir-se no mundo da linguagem, das leis universais que estruturam os laços sociais.

Entretanto, essa palavra é um significante e como tal, conforme realça Lacan, “não é outra coisa senão um sistema de oposições, com o que ele introduz de possibilidades de substituições e deslocamento, metáforas e metonímias” (2005, p. 273). Não devemos nos esquecer de que esse significante não se dá a ver de modo transparente. Se, por um lado, dependemos desse Outro para garantir uma existência, uma vez que é “aquilo que, anterior e exterior ao sujeito, não obstante o determina” (CHEMAMA, 1995, p. 156), por outro lado, nesta operação de sobrevivência, algo deve ser permitido, isto é, uma separação deve ser possível para que novos vínculos sejam construídos.

A inscrição simbólica da criança na ordem do mundo depende das primeiras relações; é, inicialmente, pela dependência ao significante, que está primeiro no campo do Outro (LACAN, 1998, p. 195), que experiências podem ser partilhadas pelo olhar, por gestos e por palavras, a partir daí um corpo pulsional se constituirá, e o desejo do Outro antecipará o sujeito.

É desse lugar previamente antecipado que um sujeito se constituirá e estará inevitavelmente dividido. Nomeado no discurso dos pais/cuidadores e deles recebendo suas primeiras marcas, o sujeito paga o preço por sua *morte* ou pela *perda* de uma parte de si mesmo, pois esse capítulo de sua história receberá já escrito. Essa é a condição para a sua humanização. Entretanto, ser capturada pela ordem cultural não basta, adverte Lacan (1998). É preciso mais para se instalar um sujeito do desejo.

Se inicialmente a criança precisa ser fisgada pelo Outro, “lugar em que se situa a cadeia significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se ao sujeito” (LACAN, 1998, p. 193-194), dito de outro modo, pela lei da cultura, em uma operação de alienação, como prefere

nomear Lacan (1998), ela precisa sair da posição discursiva em que é falada por seus pais ou agentes cuidadores e se deslocar para outra, para além desse domínio, efetuando uma segunda operação, a separação.

Na alienação, a criança constrói sua imagem na dependência da relação especular, mediante os registros do imaginário e do simbólico, ela é o próprio objeto. Desse modo, posiciona-se para desenvolver atividades que encantam e satisfazem quem a assiste, sua mãe e/ou seu pai, representantes iniciais, que a convocam para viver conforme leis já estabelecidas culturalmente. Já no processo de separação, a criança começa a interrogar o enigma que sustenta sua origem, enigma que Pommier (2004) descreveu acima como “desejo que não era nem completamente de seu pai, nem de sua mãe, mas de um voto obscuro que os ultrapassava”.

O suposto responsável em responder a essa interrogação não atende prontamente, ausenta-se, tem outros interesses e se ocupa deles, tem desejos diferentes dos seus e deixa dúvidas sobre sua posição, o que leva a criança a angustiar-se. No movimento de alternância entre ausência/presença do Outro, uma matriz desejante, subjetivante se instaura. Esse movimento comporta um aspecto enigmático, pois parece não seguir um ritmo coordenado.

Philippe Julien (1999, p. 33-34), em um texto oriundo de uma conferência sobre psicoses realizada no Rio de Janeiro em 1997, ilustra bem esta experiência:

E já lhes disse, a criança é olhar, puro olhar; ela está deitada, de costas, não compreende nada do que sua mãe lhe fala, mas vê esta imagem que vai e vem, esta imagem materna, que fala com ela; ela ouve os sons de sua voz; a mãe a toma no braço, a alimenta, a faz dormir, a educa. Há aí algo de interrogativo. A mãe vai embora e retorna. Há uma alternância entre presença e ausência. Agora, se ela voltar, será que sou tudo pra ela? Se ela se vai, será que não valho nada, sou zero para ela? Eu grito ela vem, Ela vai embora. Eu grito de novo e ela não volta. Eu não grito mais e ela vem. Este é o enigma entre duas respostas

contraditórias: ou sou tudo para ela, e aí é a angústia, eu sou pequeno demais, incapaz... ou não sou nada para ela, mas, ainda assim, ela volta. Esta é a alternância.

Philippe Julien explica que, embora a alternância presença/ausência pareça não seguir um ritmo coordenado, ela não é tão arbitrária, não é por capricho. É a lógica do desejo, isto é, a falta no Outro que está implicada no movimento de alternância. Por isto que as identificações que até então a criança recebera e garantiram sua sobrevivência e sua posição na família não conseguem dizer tudo dela, tampouco a satisfazem completamente, o que a convoca a realizar um trabalho de luto, a lidar com a falta. Trata-se de um dos pontos em que, como sugere Ana Costa (2003), Lacan amplia outra perspectiva freudiana, a de apresentar uma reorientação teórica acerca da formulação de Freud sobre o Complexo de Édipo. De acordo com Costa (2003, p. 33):

A proposta lacaniana supõe duas coisas: primeiro, é necessário a experiência da falta para que o sujeito possa livrar-se de um atrelamento muito alienante, resultante de suas relações primárias. Segundo, a angústia é sinal de que essa experiência da falta pode não acontecer. Logo, de certa maneira, a angústia é promotora de movimentos de separação, de simbolização.

Lacan, n' *O Seminário, livro cinco: as formações do inconsciente* (1999), indica um movimento de três tempos na passagem por essa problemática psíquica do complexo de Édipo e que apresenta implicações na forma como a criança pode constituir sua relação com o mundo.

O primeiro momento caracteriza-se pela vivência do conflito em ocupar ou não o lugar de objeto dado pelo agente cuidador, deixar-se capturar como objeto fálico ou não. A criança busca satisfazer a mãe, identificando-se ao desejo dela; ela é o próprio falo, encarnando-o de fato, colocando-se na posição de fazer-se objeto de desejo de sua mãe, substituindo-o. Embora essa fase tenha toda a importância, diz Lacan,

a criança, ao situar-se nessa etapa, pode ser afetada pelo assujeitamento ao desejo materno; levada a ser seu objeto fálico pode comprometer a elaboração de seu desejo. Como afirma Lacan (1999, p. 198):

O sujeito se identifica especularmente com aquilo que é objeto de sua mãe (...) Para agradar à mãe, se vocês me permitem andar depressa e empregar palavras figuradas, é necessário e suficiente ser o falo. Nessa etapa, muitas coisas se detêm e se fixam num certo sentido (...) Pode fundar-se um certo número de distúrbios e perturbações, dentre eles as identificações que qualificamos de perversas.

No segundo, a criança percebe a falta na mãe, já que ela própria, como objeto fálico, não sustenta mais um lugar no desejo materno. A criança descobre que não é tudo para a mãe, não coincide com o desejo dela, afinal, sua mãe depende de um objeto que não é apenas desejado, mas que um terceiro pode ter ou não, o pai. A mãe, nesse caso, dá valor ao que o pai fala, reconhecendo a lei que ele veicula e permitindo sua intervenção para desvincular o filho da relação especular e de completude que até então mantinha com ele. De acordo com Lacan (1999, p. 99):

É nesse nível que se produz o que faz com que aquilo que retornará criança seja, pura e simplesmente, a lei do pai, tal como imaginariamente concebida pelo sujeito como privadora da mãe. Esse é o estágio nodal e negativo, pelo qual aquilo que desvincula o sujeito de sua identificação liga-o, ao mesmo tempo, ao aparecimento da lei, sob a forma desse fato de que a mãe é dependente de um objeto que o Outro tem ou não. A estreita ligação desse remeter a mãe a uma lei que não é a dela, mas a de um Outro, com o fato de o objeto de seu desejo ser soberanamente possuído, na realidade, por esse mesmo Outro a cuja lei ela remete, fornece a chave da relação do Édipo.

Caso a mãe aceite a palavra do pai, como representante do Outro que a divide e promove sua falta-a-ser, ela se posiciona como um sujeito castrado, barrado e assim permite que a criança se engaje na ordem significativa. No terceiro tempo, a criança estrutura-se como sujeito de desejo, buscando construir significações para traçar seu próprio caminho, que está além do desejo parental. Segundo Lacan (1999, p. 200-201), esse terceiro tempo:

É a saída do complexo de Édipo. Essa saída é favorável na medida em que a identificação com o pai é feita nesse terceiro tempo, no qual ele intervém como aquele que tem o falo. Essa identificação chama-se *Ideal do eu*. Ela vem inscrever-se no triângulo simbólico no pólo em que está o filho, na medida em que é no pólo materno que começa a se constituir tudo o que depois será realidade, ao passo que é no nível do pai que começa a se constituir tudo o que depois será supereu.

A criança se envolve com atividades simbólicas não só para imitar os outros e/ou passar o tempo, mas recobrir uma falta, marcar sua própria divisão e construir uma ficção que mesmo sendo semblante a sustentará. Esse entendimento pode ser relacionado ao filme, quando Yussuf começa a perceber sua mãe de outra forma, quando chega a seguir uma menina, uma garota da escola que antes tinha visto lendo. Ele chega a ficar com o lenço que a menina deixa cair e com ele começa a brincar e a ler com mais desenvoltura.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O filme não apresenta um final definido, Yussuf terá um novo drama a ser vivido: a morte real do pai. Como lidará com esse novo acontecimento? Talvez esteja mais amadurecido para enfrentar com mais disposição a vida e suas vicissitudes ou não, embora essa discussão seja importante, não será realizada neste momento, pois nossa opção foi de colocar em pauta o que de nossa história sempre volta,

reeditando os efeitos de como representamos psiquicamente, sem sabermos, o Édipo.

E, não há aprendizagem se essa história não for narrada, posta em palavras. Sem essa possibilidade, já apontada inicialmente pelas palavras de Freud, no início do texto, não há como prosseguir e construir outras histórias, a da leitura e da escrita, por exemplo. A história de Yussuf editada em uma montagem de forma natural e realista nos apresenta um ser humano tal como nos parece, complexo, com qualidades e defeitos, sempre às voltas com o que de mais íntimo nos constitui, a nossa relação com o Outro.

Esclarecemos que não foi nossa intenção analisar, compreender ou explicar o filme a partir de um conceito, pois sabemos que um conceito, tal como descrito na teoria, não se aplica, seja a uma clínica, seja a uma obra de arte, seja a uma sala de aula. A singularidade dos acontecimentos e das expressões da vida não pode ser encaixada, fixada em definições conceituais. Ao contrário, a singularidade deve questionar os conceitos e fazê-los trabalhar para que daí possa emergir um estilo. Os conceitos nos servem como referência simbólica a partir da qual podemos nos implicar subjetivamente. De certa forma, é esse o convite que fazemos na disciplina, ao trazer para a discussão conceitos fundadores da psicanálise.

## REFERÊNCIAS

BURGARELLI, C. G. **Linguagem e escrita**: por uma concepção que inclua o corpo. Goiânia: Ed. da UCG, 2005.

CARVALHO, M. A. de S. **Repetição, escrita e elaboração**. 2011. Tese (Doutorado). Goiânia, 2011.

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução de Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COSTA, A. **Corpo e escrita:** relações entre memória e transmissão da experiência. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DOLTO, F. **A causa das crianças.** São Paulo: Ideias e Letras, 2005.

FREUD, S. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** v. X. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

JULIEN, P. **As psicoses:** um estudo sobre a paranóia comum. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

KAPLANAGLU, S. **Um doce olhar.** Turquia, 2010.

LACAN, J.

\_\_\_\_\_. **O seminário, livro dez:** a angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahaar, 2005.

\_\_\_\_\_. **O seminário, livro onze:** os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahaar, 1998.

POMMIER, G. **Qu'est-ce que le réel?** Essai psychanalytique. Ramonville Saint-Agne: Éditions érès, 2004.

**ANEXOS**







## **DISCIPLINA**

Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino na Perspectiva da Psicanálise

## **CARGA HORÁRIA**

60 horas

## **HORÁRIO**

Quarta-feira, das 14 às 17h40, 2017 - Início dia 20/03/2017- Término dia 28/06/2017

## **PROFESSORES**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Deise Mesquita / Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alice Carvalho / Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvana Freire

## **EMENTA**

O conceito de psicanálise. O conceito de linguagem. A relação do sujeito com o saber. O sujeito com deficiência na escola.

## **OBJETIVO**

Abordar e levar em conta a dimensão subjetiva presente na educação, em ambiente escolar.

## **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

A língua e valor

O problema do texto

Filosofia para um ato responsável

O Inconsciente

Três ensaios sobre a sexualidade

Teorias sexuais das crianças  
Psicologia do Escolar  
Ensino/Transmissão

## **METODOLOGIA**

Aulas expositivas dialogadas; leituras orientadas; seminários.

## **AVALIAÇÃO**

Avaliação processual e contínua: assiduidade, pontualidade, participação e produção intelectual.

## **BIBLIOGRAFIA**

BAKHTIN, Mikhail. O Problema do Texto. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 327- 358.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2012.

FREUD, Sigmund (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Obras Psicológicas Completas**, v. VII, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund (1908). Sobre as teorias sexuais das crianças. In: **Obras Psicológicas Completas**, v. IX, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund (1914). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: **Obras Psicológicas Completas**, v. XIII, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund (1915). O inconsciente. In: **Obras Psicológicas de Sigmund Freud**, v. 2. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, Sigmund (1925). Uma nota sobre o “Bloco Mágico”. In: **Obras Psicológicas de Sigmund Freud**, v. 3, Rio de Janeiro: Imago, 2007.

FREUD, Sigmund (1933[1932]). Novas conferências introdutórias sobre psicanálise – Conferência XXXIV. In: **Obras Psicológicas Completas**, v. XXII, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KUPFER, Maria Cristina M. Freud e a educação, dez anos depois. In: **Psicanálise e a educação: uma transmissão possível**. Sítio: <http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf>

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Freud, a educação e as ilusões (psico) pedagógicas. In: **Psicanálise e a educação: uma transmissão possível**. Sítio: <http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf>

LEMONS, Maria Teresa G. Desejo de Educar? In: **ETD**. Sítio: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/693/708>

VOLTOLINI, Rinaldo. Ensino e transmissão: duas posições na linguagem. In: **Educação on-line**. Sítio: [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=332:ensino-e-transmissao&catid=36:especial&Itemid=46](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=332:ensino-e-transmissao&catid=36:especial&Itemid=46)

## FILMOGRAFIA

A caça

Thomas Vinterberg, 2014.

Divertida mente

Pixar, 2015.

Lá do alto

Luciano Vidigal, 2015.

Carreto

Claudio Marques e Marília Hughes, 2015.

Filhos do paraíso

Majid Majidi, 1997.

O discurso do rei

Tom Hooper, 2010.

Cordilheira de amoras II

Jamille Fortunato, 2015

Incompreendida

Asia Argento, 2014.

Caminhando com Tintim

Genifer Gerhardt e Tiago Expinho, 2015.

A origem dos bebês segundo Kiki

Anna Muylaert, 1995.

Idade da inocência

François Truffaut, 1976.

O garoto da bicicleta

Jean- Pierre Dardenne e Luc Dardenne, 2011.

### **PROGRAMAÇÃO**

22/03 – Apresentação do programa. Filme: “O discurso do rei”

29/03 – Saussure: língua e valor

05/04 – Filme: “Divertidamente”. Texto: “Uma nota sobre O bloco mágico”

12/04 - Texto: “O inconsciente”

19/04 – Filme: “Incompreendida”. Texto: “O problema do texto”,  
In: *Criação estética* (Bakhtin)

26/04 – Livro: “Para uma filosofia do ato” (Bakhtin)

03/05 – Filmes: “A origem dos bebês segundo Kiki” e “Idade da inocência”.

Texto: “Três ensaios sobre a sexualidade”

10/05 – Filme: “Lá do alto”. Texto: “Três ensaios sobre a sexualidade”

17/05 – Filme: “A caça”. Texto: “Sobre as teorias sexuais das crianças”

24/05 – Filme: “Filhos do paraíso”. Texto: “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”

31/05 – Textos: “Freud e a educação, dez anos depois” e “Freud, a educação e as ilusões (psico) pedagógicas”

07/06 – Filme: “Carreto”. Texto: “Desejo de Educar” e “Conferência XXXIV”

14/06 – Filmes: “Cordilheira de amoras II” e “Caminhando com Tintim”. Texto: “Ensino e transmissão: duas posições na linguagem”,

21/06 – Filme: “Idade da inocência”

28/06 - Escolarização para todos.

# ENSINO DE LIBRAS/ PORTUGUÊS ESCRITO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BILÍNGUE<sup>1</sup>

**Patrícia Maria Jesus da Silva<sup>2</sup>**  
**Deise Nanci de Castro Mesquita<sup>3</sup>**

**Resumo:** Este texto apresenta um recorte da dissertação *Sujeito, Linguagem e Transmissão: perspectivas para o ensino de Libras/ Português escrito na Educação Básica Bilíngue*, desenvolvida como fruto de estudos e discussões realizados durante vinte encontros do Grupo de Trabalho (GT) intitulado *Ensino Discursivo de Libras/ Português Escrito*. O objetivo central foi reunir professores e intérpretes de Libras interessados em revisitar suas práticas e pensar possibilidades didático-metodológicas que culminassem na elaboração de atividades de leitura e escrita para alunos com surdez, em escolas bilíngues de Educação Básica. Durante o GT, as maiores inquietações das participantes estavam relacionadas à realidade dos surdos nas salas de aula de escolas regulares. Segundo afirmavam, seus alunos não conseguiam aprender os conteúdos das disciplinas e não apresentavam o registro da Língua Portuguesa, aparentemente, por não terem uma aquisição em Língua Brasileira de

---

1 A realização da dissertação de mestrado cujo resultado, em parte, é apresentado e discutido nesse texto só foi possível graças à colaboração e à parceria da Profa. Dra. Silvana Matias Freire (Coorientadora) e da Profa. Ma. Segismunda Sampaio Neta (Coordenadora do GT).

2 Mestre em Ensino na Educação Básica pelo PPGEEB/CEPAE/UFG. Professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: [patriciaandre2015@gmail.com](mailto:patriciaandre2015@gmail.com)

3 Doutora em Letras e Linguística pela FL/UFG. Professora e Pesquisadora do PPGEEB/CEPAE/UFG. E-mail: [deisesmesquita.cepae.ufg@gmail.com](mailto:deisesmesquita.cepae.ufg@gmail.com)

Sinais (Libras). Os dados advindos desses encontros foram analisados e problematizados a partir de conceitos psicanalíticos (FREUD, 2007; LACAN, 1998), bem como à luz do dialogismo, em Bakhtin (1997). Em resposta à questão sobre o que é preciso saber para ensinar Libras/Português escrito na escola bilíngue de Educação Básica, os estudos aqui desenvolvidos apontaram para o fato de que surdos e ouvintes são sujeitos singulares. Portanto, a efetividade da transmissão não pode ser garantida por suposta escolha adequada de materiais e/ou métodos de ensino.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Ensino/Transmissão. Libras e Português Escrito.

## 1 LEIS DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Este texto descreve o andamento e o resultado de uma pesquisa desenvolvida de março a dezembro de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/CE-PAE/UFG), a partir de um Grupo de Trabalho (GT) nomeado Ensino Discursivo de Libras/Português Escrito. Este teve como preocupação promover discussões teóricas que culminassem na elaboração de atividades interdisciplinares de Libras e Português escrito a serem desenvolvidas com alunos surdos e ouvintes. O problema que direcionou o estudo tem estreita relação com a necessidade de se compreender o ensino para surdos pelo viés do bilinguismo (Libras/Português escrito) e as possibilidades de desenvolvimento na sala de aula regular de ensino de Educação Básica. A pergunta que norteou esta investigação foi a seguinte: o que é preciso saber para ensinar Libras/Português escrito na escola bilíngue de Educação Básica?; e as leis que fundamentam essa proposta educacional inspiraram o planejamento da investigação.

Ao acompanhar as mudanças nos acordos internacionais que regem pessoas com deficiência, o Brasil, como país signatário da Or-

ganização das Nações Unidas (ONU), promulgou suas próprias Leis. Tendo em vista que a Constituição da República Federativa do Brasil, instituída no ano de 1988, menciona em seu artigo 205 que o ensino será ministrado com condições de acesso e permanência pelo princípio da igualdade, a escola regular é um direito de todos.

Ao referido ato prescritivo foi homologada, posteriormente, a Lei nº 9.394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu capítulo V, artigo 58, a citada Lei classifica a educação especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Nesse mesmo dispositivo, orienta sobre os serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades dos discentes de educação especial.

Posteriormente, em 2002, a Língua Brasileira de Sinais foi regulamentada e reconhecida pela Lei nº 10.436 como meio legal de comunicação e expressão e como sistema linguístico de natureza visual-motora. Três anos depois, em 2005, deu-se a aprovação do Decreto nº 5.626 que, além de regulamentar a Lei mencionada, dispõe sobre a formação de profissionais para a atuação com surdos e, ainda, sobre a inclusão da disciplina de Libras no currículo para o exercício do magistério. Foi criada, então, uma série de prerrogativas que pudesse favorecer o aprendizado de educandos surdos nas escolas regulares e/ou bilíngues.

Entre 2005 e 2015 foram promulgadas outras leis relacionadas à inclusão e à educação de surdos, como: o *Estatuto da pessoa com deficiência* (Lei nº 13.146), em âmbito Federal; e, no município de Goiânia, foi regulamentada a Lei nº 9.681 que institui as diretrizes e os parâmetros a serem observados para implantação e desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação bilíngue Libras/Português escrito, cujo artigo 3º estimula a organização e a ampliação de programas específicos para a elaboração de material didático por meio do apoio de especialistas engajados nas universidades:



As diretrizes para a implantação das políticas públicas educacionais a serem implementadas devem priorizar os seguintes parâmetros, entre outros que se fizerem necessários:

[...] IX- produção de material didático e paradidático pelo próprio corpo docente, com o apoio de especialistas engajados nas universidades, com estudos que contemplem a educação de surdos, a Língua Brasileira de Sinais, os estudos surdos identitários e culturais, o ensino de português escrito como segunda língua, outros (GOIÂNIA, Lei nº 9.681/ 2015).

Assim, com o objetivo de atender a esta política pública, bem como de dar início a um projeto piloto que pudesse reverberar nas práticas de escolas da Rede Municipal de Educação, foi idealizado esse Grupo de Trabalho (GT) a fim de que fossem identificadas - na visão dos participantes, professores e intérpretes atuando na Educação Básica - as necessidades, prioridades e deficiências da atuação do professor bilíngue, adotando como procedimento metodológico a pesquisa-ação, cujos participantes, conjunta e colaborativamente, pudessem buscar resultados advindos de reflexão, avaliação e reformulação de ações.

## **2 GT ENSINO DISCURSIVO DE LIBRAS/PORTUGUÊS ESCRITO**

Coordenado por uma professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), o Grupo de Trabalho *Ensino Discursivo de Libras/Português escrito* foi realizado por uma equipe composta de colaboradores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG) e à Faculdade de Letras/Libras (FLL/UFG), com a participação de trinta e quatro pessoas inscritas. No entanto, destas, apenas nove foram selecionadas como sujeitos da pesquisa, pois havia sido estabelecido como critério anterior que seriam tomados em conta os dados apenas dos inscritos que ao final de um ano tivessem integralizado as cento e vinte horas propostas para os dois semestre de GT. Este grupo focal ficou formado, pois, de

quatro profissionais que trabalhavam com alunos surdos e de cinco que não atuavam com surdos, tendo como foco o estudo e a discussão de questões relacionadas aos conceitos de linguagem e sujeito, dialogismo, letramento, organização do trabalho pedagógico, processo avaliativo, bilinguismo e inclusão.

Os encontros do primeiro semestre aconteceram às segundas-feiras, com duração de duas horas semanais (das 14h às 16h) e aos sábados, quinzenalmente, com duração de quatro horas (das 08h às 12h). Foram disponibilizados dois intérpretes pelo SINACE (Núcleo de Acessibilidade da UFG) às segundas-feiras e aos sábados havia intérpretes voluntários integrantes do GT. Nesse primeiro semestre, os textos que deram suporte às discussões foram *O Bloco Mágico* e *O Inconsciente*, encontrados na coleção *Obras Psicológicas Completas* de Sigmund Freud (2007), cujos estudos introduziram os conceitos freudianos que diferenciam as noções de indivíduo e sujeito, e consciente e inconsciente. Na sequência, foi realizada a leitura de *A Natureza do Signo Linguístico* (SAUSSURE, 1995) a partir do retorno de Lacan (1998) e inserido o conceito de dialogismo por meio das ideias presentes no texto *os Gêneros do Discurso*, de Bakhtin (1997).

Esses estudos mostraram-se imprescindíveis para que o grupo pudesse entender, problematizar e repensar como as Línguas de Sinais e Portuguesa vêm sendo ensinadas nas escolas. E, embora sob referenciais teóricos diferentes, foi possível abstrair aproximações nos fundamentos de língua/linguagem, tanto na psicanálise de Freud e Lacan quanto no dialogismo de Bakhtin. Nessa visão, os conceitos discutidos demonstravam que não são as palavras que levam as pessoas aos significados, mas é o enunciado que provoca efeitos de sentidos.

Ao longo das reuniões de trabalho, algumas afirmativas das integrantes sobre as concepções e experiências advindas de suas formações pedagógicas e as realidades vivenciadas foram se transformando em questões, por exemplo: como ensinar sem palavras isoladas se existem alunos surdos que chegam ao Ensino Médio sem dominar a leitura, a escrita e as operações simples de matemática? Quem deve ensinar a pri-

meira língua (L1), os intérpretes ou os professores surdos, e quando? Ensinar Língua Portuguesa para surdos é possível?

No encerramento do primeiro semestre, as participantes responderam a um questionário e as informações obtidas contribuíram para verificar o alcance dos objetivos delineados. Durante as discussões, no momento avaliativo, uma das integrantes ressaltou que algumas de suas dúvidas ainda permaneciam: “quando preparamos uma aula bilíngue, do que estamos falando? Afinal, em que propostas bilíngues estamos pensando e quais iremos trabalhar?”. Para ela, as dúvidas aumentavam mais ainda quando se tratava de alunos do Ensino Fundamental dos anos finais e do Ensino Médio. Também foram sugeridas diversas temáticas cuja predominância recaía na necessidade de estudos referentes ao bilinguismo.

Assim, o grupo de sábado decidiu pela continuidade dos estudos durante o segundo semestre, ao passo que o de segunda-feira não demonstrou interesse e foi extinto. Os encontros seguiram a mesma dinâmica: reuniões quinzenais aos sábados, das 8h às 12h, de 20 de agosto a 10 de dezembro de 2016, totalizando 60 horas; e os temas discutidos foram elaborados tendo como referência as respostas dadas a este questionário:

1. Qual é a língua materna para o surdo?
2. O que se entende por Educação Escolar Bilíngue?
3. Qual a importância do ensino de Libras para o aluno surdo?
4. Qual a importância do ensino de Português escrito, com as estruturas da gramática normativa para o aluno surdo?
5. Qual deve ser a primeira língua (L1) do surdo? Justifique.
6. Quem deve ser o profissional responsável pela educação escolar bilíngue do surdo na escola de ensino regular? Justifique.

Os estudos foram direcionados para atender às respostas dadas sintetizadas em temas relacionados ao bilinguismo, aos relatos de propostas pedagógicas bilíngues em funcionamento e aos aspectos legais

por meio dos textos de Skliar (2013), Lodi (2013), Veras (1999) e outros. Ou seja: as discussões estiveram mais voltadas para estratégias de ensino, principalmente porque os teóricos essenciais que respaldaram os estudos do primeiro semestre não se ocuparam de questões relativas à didática escolar.

Em suma, as reuniões de estudo e debate se deram a partir dos questionamentos relacionados à realidade em que as participantes estavam inseridas, principalmente com relação à aceitação da Língua de Sinais por parte da família, ao papel do intérprete, à formação de profissionais atuantes e à prática bilíngue. E, para continuar os estudos, foi realizada a leitura do texto *Ensino da Língua Portuguesa como segunda Língua para surdos* (2013), de Ana Claudia Baliero Lodi. Nesse texto a autora discute a relação entre Libras e língua Portuguesa, sustentando sua reflexão no uso dos gêneros discursivos segundo a abordagem dialógica de Bakhtin.

Outro texto discutido foi *A criação do sujeito na Textura dos gestos*, de Viviane Veras (1999), que concebe a linguagem como instrumento de poder a partir dos conceitos psicanalíticos de Freud e Lacan. E dadas algumas considerações sobre a importância da Língua de Sinais para a afirmação dos surdos como sujeitos, foram apresentadas perguntas, tais como: o que seria bilinguismo na modalidade Libras e português escrito? Podemos afirmar que o surdo que interage por gestos caseiros, e não pela língua oral ou pela Libras, é um sujeito sem a língua materna?

Como fruto dos debates nos dois semestres foram idealizadas, analisadas, experimentadas e reestruturadas algumas propostas didático-pedagógicas para o ensino de surdos nas escolas regulares. O objetivo indicado era que as participantes trabalhassem o ensino de conteúdos curriculares de forma interdisciplinar, em português escrito e em Libras, em uma perspectiva discursiva e dialógica.

### 3 PRÁTICA BILÍNGUE COM SURDOS: ENSINO/TRANSMISSÃO

Desde os primeiros encontros as participantes chegaram com a expectativa de obter materiais didáticos prontos cuja eficácia já havia sido comprovada, pois a maioria compartilhava a ideia de que a dificuldade em assimilar os conteúdos das disciplinas ocorre porque os alunos surdos, ao chegarem à escola de ensino regular, não dominam o registro escrito da língua portuguesa, nem a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Acreditavam que tendo o domínio dessas duas línguas, ‘estrangeiras’ para a maioria dos alunos surdos, todos esses problemas poderiam ser sanados.

Assim, durante o primeiro semestre, foram produzidas cinco propostas didático-pedagógicas em grupos e ainda onze individuais, totalizando dezesseis atividades. Destas, cinco foram desenvolvidas em salas de aula no ensino regular com a presença de educandos surdos. No segundo semestre, houve a integração de sete propostas, em que pelo menos duas delas vieram a ser colocadas em prática, em ambiente escolar. Entretanto, dos vinte e três planejamentos entregues e apresentados ao longo do GT, foram selecionadas apenas as dezesseis propostas que haviam sido elaboradas pelas participantes que concluíram os estudos nos dois semestres.

De todas essas atividades podem ser destacadas: a predominância de estratégias pedagógicas voltadas para a Educação Infantil e para a primeira fase do Ensino Fundamental; a dificuldade que as integrantes sentiram ao elaborar, na abordagem interdisciplinar bilíngue (Libras/Português escrito), propostas que se destinassem ao Ensino Fundamental dos anos finais e Ensino Médio, envolvendo os professores das disciplinas curriculares; e a adoção de obras literárias como o meio que perceberam ser mais viável para realizarem suas metodologias na perspectiva dialógica e discursiva visando à interdisciplinaridade. Aqui, devido ao restrito espaço para exposição, apenas uma dessas propostas didático-pedagógica será analisada; a que foi desenvolvida para um grupo do sexto ano do Ensino Fundamental, composto por um discente

surdo e os demais ouvintes, em uma instituição de ensino regular da Rede Pública de Goiânia.

Conforme as narrativas apresentadas no GT, o aluno com surdez estudou até o quarto ano por meio da percepção, sem a aquisição da Libras, pois havia desenvolvido a leitura labial e, em sua família, o Português oral era a língua de interação verbal. No ano de 2011, no início de sua escolarização, tanto a família quanto os professores descreveram que o aluno apresentava dificuldades para se concentrar, sendo agressivo com colegas e docentes, além de ‘inquieto, desatento e mimado’. Com essas ‘queixas’, a equipe pedagógica o encaminhou para o centro de apoio à inclusão da referida rede pública para detectar os motivos de sua inibição para aprender. Em sua sala, até o ano de 2015, não constava a presença do intérprete visto que a família não havia entregado o laudo médico que atestasse a deficiência auditiva.

Dadas as narrativas das participantes que atuam nesta mesma rede de ensino, os educandos encaminhados ao centro de apoio à inclusão recebem o atendimento de equipes com psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, entre outros profissionais. Na devolutiva realizada por esses profissionais, os diagnósticos sugeriram que o discente teria Transtorno e Déficit de Hiperatividade e Atenção (TDHA). Em 2014, esse órgão, mesmo sem a confirmação da deficiência auditiva, deu início aos atendimentos com aulas de Libras ministradas por profissional surdo no contraturno escolar. No ano seguinte, com a audiometria atestando a surdez, o aluno recebeu o intérprete na instituição em que estudava.

A participante iniciou sua atuação com esse educando em 2015. O desenvolvimento de seu trabalho se deu por meio de diferentes funções desempenhadas no cargo de ‘professora-intérprete’: responsável por tornar as disciplinas curriculares acessíveis ao educando por meio das traduções dos conteúdos e durante as interações na escola em Libras. Sua segunda função consistia em ensinar a Língua Brasileira de Sinais para o agrupamento em que o discente estava matriculado. Estas aulas aconteciam uma vez por semana para todos os alunos da classe. E,

por último, atuava como professora de Libras como L1 e de Português escrito como L2 em atendimento individualizado.

Conforme seu relato, a sequência didática proposta seria desenvolvida durante o ano letivo de 2016 e na ocasião de sua exposição no GT estava em andamento. Conforme orientação da rede de ensino, as atividades seriam desenvolvidas nas aulas de Libras que eram ministradas semanalmente e nos atendimentos individualizados, com ênfase na Língua de Sinais como primeira língua e em Português como segunda língua. Os dois momentos distintos foram baseados na temática *Fábulas*.

Nas aulas de Libras, iniciou o projeto por meio de um diálogo com os alunos, surdo e ouvintes, sobre o conceito de fábulas e suas características, buscando extrair deles as histórias que faziam parte de seus conhecimentos prévios. Em seguida, apresentou a fábula *O sapo e o boi* em Libras por meio de um vídeo e de sua interpretação. Nesta sequência didática, a professora/intérprete tinha por objetivo desenvolver “a interpretação e a acuidade visual; discutir sobre os valores humanos; estimular a leitura, a interação e o diálogo, e enriquecer o vocabulário dos educandos”. Na continuação da atividade, disse que apresentou diferentes versões de fábulas em livros escritos em Português: *Fábula de Esopo* de Jean de La Fontaine, *A rã e o boi* de Augusto Pessoa e *Fábulas* de Monteiro Lobato. Neste momento, objetivava estimular a interação dos educandos por meio da leitura, interpretação e do reconto de histórias.

Pela dificuldade em levar a proposta aos professores regentes, as disciplinas curriculares seriam desenvolvidas nas aulas de Libras, baseadas na unidade temática *Fábulas*. A participante pretendia inserir o Português escrito por meio das atividades de interpretação e produção textual. O componente curricular de Ciências poderia ser desenvolvido com base na apresentação de sinais dos animais, da cadeia alimentar e dos biomas, vez que a fábula inclui essas personagens em sua narrativa. Ela percebeu também a possibilidade de desenvolver a Arte por meio do teatro, da dobradura, da filmagem e de apresentações em Libras. Em

razão dos estudos no grupo, foram acrescentadas algumas ideias ao que já havia sido feito, mas estas não seriam desenvolvidas nas aulas com os professores regentes pela dificuldade percebida em relação a um trabalho colaborativo.

Como produto escolar desenvolvido com a turma, a professora propôs a dramatização de fábulas em Libras pelos alunos. A sala de aula foi dividida em equipes, com funções destinadas à criação do roteiro, filmagem, figurino e atores que interpretariam. A história escolhida sobre os *três porquinhos* constou de dramatização apresentada em Libras e o vídeo, salvo em DVD, foi entregue a cada aluno. Após a apresentação, algumas colegas e a coordenadora do GT indagaram se a história dos ‘três porquinhos’ seria uma fábula. O grupo de estudo buscou contribuir ao indicar que a professora-intérprete problematizasse juntamente com a classe as diferenças entre os estilos textuais. Então poderiam concluir, por meio de suas próprias elaborações, que a história escolhida se tratava - ou não - do gênero textual desenvolvido conceitualmente com eles.

Paralelamente às aulas de Libras, a professora-intérprete realizou atendimentos individualizados, nos quais desenvolveu seus trabalhos voltados para a Libras e para o Português escrito. Nos relatos das participantes que atuam nas instituições dessa rede, esse atendimento acontece em ambiente externo à sala de aula e no mesmo turno, sendo descrito como instrumento para promover condições para os alunos diagnosticados com dificuldade de aprendizagem, ou seja, alunos que não conseguem acompanhar as atividades desenvolvidas com a turma. Dessa forma, a professora/intérprete iniciou sua sequência didática com a apresentação do mesmo vídeo trabalhado em sala, chamando a atenção para os seguintes pontos da narrativa: o contexto, o comportamento das personagens, o efeito moralizante, os sinais e os elementos usados para enriquecer a história em Libras. Segundo ela, o aluno teve dúvidas para compreender sobre a ‘moral da história’ e sua relação com a narrativa. Com base em informações das participantes nos relatos do GT, uma das dificuldades percebidas junto aos surdos diz respeito à com-



preensão deles sobre as figuras de linguagem, a exemplo dos provérbios/ditos populares.

Em seguida, desenvolveu a proposta da sequência intitulada *Reproduzindo a história em Libras*. Tinha por objetivo estimular a aprendizagem da Língua de Sinais por meio do reconto e do uso das expressões faciais e corporais, as quais seriam filmadas. Em sua primeira gravação, o educando se mostrou tímido e não fazia uso das expressões não-manuais (ENM); e confidenciou sentir vergonha em usar esses recursos linguísticos da Libras. Ao exibir a sinalização do vídeo para o aluno, a professora/intérprete lhe direcionava perguntas sobre os sinais usados por ele. Para encorajá-lo e mostrar a riqueza e o significado das expressões faciais para a narrativa, pediu que ele filmasse a versão dela. Com isso, demonstrou para o aluno que, por mais que todos narrassem a mesma história, as interpretações, os sinais e a forma de contar seriam diferentes.

Em outro atendimento, após a análise do vídeo, ele se ofereceu para gravar novamente. Nessa segunda versão de sinalização do aluno, a professora-intérprete percebeu avanços significativos tanto nas expressões corporais e faciais quanto no uso de sinais. Os vídeos filmados integraram o produto de atividade do aluno em Língua de Sinais, sendo salvos e entregues em DVD para o educando.

Após esses momentos em Libras como suposta primeira língua (L1), foram desenvolvidas 'atividades adaptadas' no atendimento individualizado para a interpretação em Português escrito sobre a fábula *O sapo e o boi*. Nessas atividades o educando interpretou questões relacionadas à história em estudo. Ao concluir essa sequência, a professora/intérprete pediu que ele reproduzisse a história em Língua Portuguesa escrita para a confecção de um livro. Embora não tenha apresentado o produto de escrita do aluno ao grupo do GT, narrou que, durante a produção do texto escrito, ele se sentiu inseguro. Ela buscou auxiliá-lo levantando algumas perguntas que lhe ajudassem a produzir suas elaborações. Na finalização do texto, este foi transcrito na lousa, segundo as normas do Português escrito. Pediu ainda que o aluno desenvolvesse

um desenho relacionado à fábula. Intercaladas a essas atividades, a professora/intérprete incluiu jogos pedagógicos elaborados por ela mesma em que empregava as palavras e sinais usados nos estudos.

Segundo sua avaliação sobre o desempenho do aluno, percebeu que, na compreensão dos enunciados/questões, ele precisou de mais auxílio, visto que pedia para explicar como se chegava à resposta. Qualificou que as produções do aluno evidenciaram enriquecimento, tanto nas expressões faciais e corporais, nomeadas no planejamento de Expressões não-manuais (ENM), quanto na escrita. Uma outra participante do GT, que também acompanhava o educando no Centro de A.E.E., relatou que, antes de receber o profissional intérprete na escola, os sinais do aluno não apresentavam expressão. Ambas perceberam que ele progrediu ao ponto de produzir nas duas línguas o que lhe fizesse sentido.

Na finalização das discussões sobre esta e outras atividades, e a partir da compreensão decorrente das leituras, reflexões e debates realizados sobre 'o sujeito como efeito de linguagem', a coordenação do GT e professoras colaboradoras que mediarão os estudos e ouviram as narrativas levantaram a seguinte questão: se a Libras inserida, semanalmente, em ambiente de sala de aula para alunos surdos/ouvintes e reforçada por meio de atendimentos educacionais especializados consegue viabilizar avanços para esses sujeitos que estão na escola, o que poderíamos esperar se ela fosse incluída discursivamente nas disciplinas curriculares?

Mesmo diante de todas as noções e problematizações apresentadas durante o GT, ao final dos dois semestres, ficou evidente certa frustração do grupo pela falta de materiais, estratégias, metodologias que solucionassem os problemas de sala de aula trazidos pelas participantes. E, infeliz ou felizmente, se considerada a partir dos estudos realizados tendo como fundamento as concepções de sujeito e linguagem, em Freud e Lacan, e de dialogismo, em Bakhtin, muito mais do que atender a esta demanda, a análise que se pode fazer do resultado dessa atividade serve de reflexão, e não de resposta, para uma melhor compreensão do processo de ensinar alunos surdos (bem como ouvintes) em salas de aulas bilíngues, em escolas regulares de Educação Básica.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados apresentados pelas participantes do GT durante as discussões e questionários respondidos, é possível inferir algumas conclusões. A primeira delas, que traz consequências às demais, tem a ver com o fato de que, na maioria das vezes, os alunos diagnosticados com deficiência auditiva não são reconhecidos como sendo capazes de aprender os conteúdos disciplinares, simplesmente porque são desprovidos de audição e/ou de língua (materna, de Sinais, portuguesa); e que, por isso, a eles devem ser oferecidas apenas atividades adaptadas, mecânicas, com o uso de palavras isoladas, para que, assim, o acesso à Libras e ao Português escrito possa ser ‘facilitado’ e, paulatinamente, alcançado.

Ao contrário, a partir dos conceitos psicanalíticos de sujeito e linguagem, e linguísticos de discurso e diálogo, é possível reconhecer as diferenças entre as noções de língua materna, de idioma etc. e suas implicações para a constituição subjetiva, e perceber que quando encontramos em sala de aula alunos surdos e supomos inicialmente que eles não ‘possuem nenhuma língua materna’, porque não utilizam a Libras, mas apenas ‘gestos’, isto é um equívoco, pois, na verdade, todo e qualquer sujeito se constitui na e pela linguagem, seja ela oral-auditiva ou gesto-visual, a partir do campo do Outro; e que a inserção significativa não se dá apenas pela audição, pois toda e qualquer manifestação do pensamento, simbolicamente representada em um idioma falado, escrito, em gestos, em desenhos etc., é regida pelas mesmas leis.

Nesse sentido, os ‘gestos’, como ‘língua materna’ para um sujeito surdo, tal como a Libras ou o Português escrito para um brasileiro, é uma manifestação do inconsciente estruturado na linguagem, adquirido devido à sua predisposição em alcançar o significante. E isto quer dizer que quando o surdo usa gestos para se manifestar, tem aí uma ‘língua’, pois, do contrário, se ele ‘não tivesse língua’, não poderiam aceder a um ‘sistema simbólico de signos’ para interagir:

[...] A estrutura verbal é completamente específica, e temos um testemunho no fato de que, a quem chamamos de surdos são capazes de fazer um tipo de gesto que não é de nenhum modo, o gesto expressivo como tal. O caso de surdos é a demonstração que existe uma predisposição à língua, [...]. A língua com os dedos não é concebida sem uma predisposição a adquirir o significante [...] (LACAN, 1985, p. 32).

Ainda, tal como nos lembra Lacan em seu texto *Psicoses* (1988, p.159),

o surdo-mudo embora registrando a sucessão que lhe é proposta, pode muito bem não compreender nada se a gente se dirige a ele numa língua que ele ignora. Como aquele que escuta o discurso numa língua estrangeira, terá visto perfeitamente a dita frase, mas será uma frase morta. A frase só se torna viva a partir do momento que ela apresenta uma significação (LACAN, 1988, p. 159).

Ou seja, obviamente, do mesmo modo que acontecerá ao ouvinte se escutar uma frase em um idioma que não apresente para ele algum sentido, o surdo não compreenderá coisa alguma se dirigirem a ele em um sistema simbólico de signos que ignora. Fato que mais uma vez permite a compreensão de que o aprendizado de um idioma não é natural e nem próprio para qualquer sujeito, simplesmente pela razão de que nenhum ser humano, ouvinte ou surdo, tem acesso direto a qualquer língua, isto é, à representação do inconsciente manifesto em um determinado funcionamento linguístico-discursivo.

Assim, cai também por terra a ideia de “língua natural” ou “língua materna” como sendo o primeiro idioma aprendido pelo sujeito: Libras, por ser gesto-visual, para o surdo, e Português, por ser de modalidade oral-auditiva, para o ouvinte oralizado brasileiro. E o que a exclusão dessa ‘base simbólica’ ainda acarreta é a falsa crença de que a Libras, por ser de modalidade diferente da Língua Portuguesa, atrapalharia o aces-

so ao registro escrito e à assimilação dos conteúdos científicos, quando, na verdade, a Libras é apenas uma manifestação simbólica de alguns grupos de surdos que ‘falam’ deslocando a zona do corpo engajada na ‘fala’, da esfera oral para outra, a dos braços, a das mãos, a da postura (RAFAELI, 2004, p.290).

O conceito de dialogismo em Bakhtin (1997) é também primordial para se entender que somente por meio da imersão do sujeito em enunciados presentes nos textos (orais, sinalizados, escritos, pictóricos, entre outros), ele poderá ser capturado na e pela linguagem, ser submetido ao funcionamento linguístico-dicursivo, lançar mão de uma língua (um idioma) e, assim, ser capaz de usar, reestruturar e modificar as palavras dos outros, conforme suas intenções discursivas.

A comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos. Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas. (BAKHTIN, 1997, p. 302-303).

De fato, como é possível reconhecer também com Freud (2007), as associações e combinações são responsáveis pela estruturação do

aparelho de linguagem ao articular os diversos elementos acústicos, cenestésicos e visuais, para formar uma representação-palavra, não sendo concebidos isoladamente. Em virtude disso, na representação-objeto o que se vai representar não é o objeto, mas diferentes cadeias associativas e combinatórias constituídas dele:

Uma palavra, contudo, adquire seu *significado* ligando-se a uma 'apresentação do objeto', pelo menos se nos restringirmos a uma consideração de substantivos. A própria apresentação do objeto é, mais uma vez, um complexo de associações formado por uma grande variedade de apresentações visuais, acústicas, táteis, cenestésicas e outras. A filosofia nos diz que uma apresentação do objeto consiste simplesmente nisso - que a aparência de haver uma 'coisa' de cujos vários 'atributos' essas impressões dos sentidos dão testemunho, deve-se meramente ao fato de que, ao enumerarmos as impressões sensoriais que recebemos de um objeto, pressupomos a possibilidade de haver grande número de outras impressões na mesma cadeia de associações (FREUD, 2007, p. 128, Grifos do autor).

Exemplo disso é o fato ocorrido durante o desenvolvimento da atividade da professora/intérprete que, segundo afirma, corroborou a participação do aluno surdo em situações de produções textuais em Libras e Português escrito. Quando ela ofereceu, em sala de aula, diversas versões de uma mesma fábula, sinalizada e escrita, proporcionou ao aluno surdo indícios dos funcionamentos linguístico-discursivos que o auxiliaram em suas próprias elaborações.

Nesse caso, as produções do aluno são efeitos das relações associativas e combinatórias apreendidas a partir do campo do Outro e presentes nos textos, na professora-intérprete, na professora regente, nos colegas, na sociedade, inclusive nas relações que antecederam essa proposta didático-pedagógica. É dizer que, nessas ocasiões, o Outro texto foi referência fundamental para que o educando surdo elaborasse seus

próprios textos, sinalizados e/ou escritos; ainda, que a imersão em textos do gênero literário, representados por 'discursos' em Libras e Português escrito, propiciou ao aluno surdo a entrada na ordem da língua no tipo narrativo, ocasionando seu engajamento em outras, diferentes relações associativas e combinatórias discursivas.

Também, outros depoimentos das participantes atestam que mediante as práticas pedagógicas que privilegiam o uso de situações contextualizadas (ou *contextos dialógicos*, em termos bakhtinianos), na maioria das vezes, outros discentes com surdez conseguem interagir, se posicionar e compartilhar o que assimilaram dos conteúdos transmitidos pelos professores em sala de aula, mesmo que não dominem fluentemente a Libras e a escrita em Português. O que possibilita inferir como, nesse caso exposto pela professora/intérprete, coube à oferta de materialidade significativa traduzida nos textos da mesma e de diferentes fábulas em diversificadas versões (sinalizadas, orais, escritas, pictóricas), e não ao uso de palavras isoladas, o (re)estabelecimento de operações associativas e combinatórias pelos sujeitos envolvidos, tanto surdos como ouvintes.

De fato, mesmo que a princípio o aluno surdo não tenha demonstrado o domínio das expressões corporais e faciais e nem conseguido compreender sozinho os enunciados das perguntas em português, posteriormente a participante proponente percebeu que, na sinalização e escrita dele, havia elementos da história da fábula na elaboração do texto, ou seja, parafraseando Lacan (1988, p.78), *este sujeito dispôs de todo um material significativo que é a sua língua, materna ou não, e dela se serviu para fazer passar no real significações*.

Ainda e para além desse, outro aspecto do ensino bilíngue Libras-Português escrito presente nas escolas regulares de Educação Básica pôde ser identificado durante a exposição das participantes. Em seus depoimentos, por várias vezes apontaram a ausência de ação colaborativa entre professores regentes, de apoio e intérpretes como uma das maiores dificuldades para o processo de aprendizagem e um dos grandes fatores que acarretam a precariedade do ensino de alunos diagnosticados

com deficiência. Segundo afirmam, a maioria dos professores regentes delega a responsabilidade de ensinar as matérias de suas disciplinas aos professores de apoio e/ou aos intérpretes que, por sua vez, não sendo especialistas em certas áreas específicas do conhecimento e na tentativa de ajudar os alunos a se socializarem no ambiente escolar, acabam elaborando atividades adaptadas, simplificadas; o que é uma pena, pois, ao contrário, fica evidente o fato de que quando todos os professores, de forma integrada e dialógica, planejam e realizam o trabalho buscando formas diferentes de ensinar a disciplina a todos os alunos, há um maior envolvimento em sala de aula e, conseqüentemente, um melhor resultado na aprendizagem.

E quanto à lacuna que ainda persistia com relação às estratégias didático-pedagógicas, esta pôde ser amenizada a partir da compreensão trazida pelo texto de Revuz (1998), quando apresenta o resultado de suas pesquisas demonstrando como o aumento de estratégias didáticas não ocasionam, na mesma proporção, casos de aprendizagens bem-sucedidas para o ensino de línguas estrangeiras. E a explicação que dá para isso é o fato de que nos processos de constituição da escrita, do sinal ou da fala, cada sujeito tem à sua disposição significantes que lhe são demandados a partir do campo do Outro, e que o sujeito só poderá avançar se, por exemplo, os discursos proferidos forem tomados e colocados como demanda pelo próprio sujeito.

É dizer que, para o educando, existe a possibilidade de ‘escutar’ a palavra do mestre e a tomar como sua, elaborando-a, associando-a a outras, já que a adesão à ideia que não é dele e nem do docente engendra o que se torna próprio e original nele. Sendo assim, não são as ‘metodologias adequadas’, mas o Outro, atravessado pelo professor, pelo texto, pelo colega etc., com o qual o aluno de ‘identifica’, o fator mais relevante para que haja ‘transferência’ e, assim, as elaborações discursivas possam causar algum efeito de sentido nele (surdo ou ouvinte), pois a questão em demanda é apreendida por esse sujeito por meio de operações do inconsciente quando se instala uma ‘falta’ entre ele e o Outro.



Em suas obras, Freud e Lacan não se dedicaram de modo específico a questões relacionadas diretamente ao ensino, contudo deixaram algumas ‘pistas’ a esse respeito nos textos em que tratam de educação e psicanálise. São esses estudos sobre o tema, assim como os de alguns de seus comentadores, entre eles Lemos (2007), Voltolini (2009), Kupfer (2006) e Lajonquière (1999), que podem ajudar a amenizar a angústia sofrida pelo professor, causada pela frustração de não existir no mundo todo qualquer método, técnica ou abordagem que apresente a fórmula ideal para se alcançar o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

No texto, *Prefácio à Juventude Desorientada, de Aichhorn* (1925), por exemplo, Freud lista, pela primeira vez, as três profissões impossíveis: educar, curar e governar. Pede cautela na aproximação entre psicanálise e educação, posto que a psicanálise (curar) não teria quase nada a ensinar ao educador. E, na Conferência XXXIV “Explicações, Aplicações e Orientações” (1932 [1996]), deixa algumas provocações que podem ser deslocadas para o campo do ensino. Ao retornar aos três impossíveis (curar, governar, educar), ele admite haver pontos em comum entre a educação da criança pelos pais e àquela realizada pelo professor e pela instituição escolar. O que, nas palavras de Lemos (2007; p. 84): “Provavelmente [isto] se deva ao fato de que ambas visam, de algum modo, a transmissão cultural que impõe a renúncia às pulsões”. E assim finaliza:

A concepção freudiana da educação impressiona por sua total desconsideração pelos ideais pedagógicos: trata-se de fazer com que a criança aprenda a controlar suas pulsões e ponto final! (...). Ao contrário do que pregam as teorias psicopedagógicas, para Freud a educação não pode contar com nenhum desejo de aprender na criança (...) nessa concepção freudiana, a educação é antes de tudo demanda feita pelo Outro, a qual cada criança não deixará de atender, umas mais, outras menos, *mas nenhuma de modo completo. Há um impossível.* (LEMOS, 2007; p. 85)

Em seu artigo *Freud, a educação e as ilusões (psico) pedagógicas*, Lajonquière (1999) argumenta que as discussões referentes à psicanálise e à educação não são as mesmas que se pretende entre psicanálise e pedagogia. Nesse processo de diferenciar educação de pedagogia, afirma que a educação trata da relação entre adultos e criança, em que marcas do desejo são transmitidas. Por se tratar de desejo, logo, do Inconsciente, essas marcas não são qualificáveis, mensuráveis ou controláveis. Já a pedagogia é “toda reflexão sistemática sobre a adequação meio-fim” (p.30), ou seja, pelas vias de metodologias bem controladas pensa-se atingir um objetivo previamente estabelecido, vez que o ensino tem como efeito a aprendizagem; assim, se a aprendizagem não ocorre, houve problemas com a metodologia: ou não é adequada e precisa ser modificada, ou não foi executada conforme pretendido e é necessário preparar melhor o professor. Porém, no caso de o aluno ter distúrbios de ordens biológica e/ou social, conseqüentemente, não há o que fazer.

Enfim, como não há garantias de que estas e outras questões relacionadas ao ensino de Libras/Português escrito na Educação Básica Bilíngüe possam ser solucionadas após o professor compreender e crer na teoria psicanalítica sobre a constituição do sujeito e sua relação simbólica com a linguagem, e/ou estudar e adotar uma postura pedagógica dialógica que prima pelo desenvolvimento de atividades fundamentadas em uma concepção discursiva de língua, o objetivo desta discussão é apenas sugerir que outros olhares possam ser lançados sobre a questão dos materiais e métodos de ensino para o sujeito (surdo e ouvinte) que não consegue aceder à escrita ou estabelecer um laço com o conteúdo de qualquer disciplina; olhares que não levem em conta diagnósticos e categorizações de supostas limitações, mas ‘apostas’ centradas na ética e no compromisso educacional.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.M. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

**BRASIL**, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) > Acesso em: 20 jan.2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 regulamenta a Lei nº 10.436. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) > Acesso em: 22 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. 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). < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) > Acesso em: 22 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). < [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm) > Acesso em 12 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) > Acesso em: 22 fev. 2017.

FREUD, S. (1913-1914). Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: **Obras Psicológicas Completas**, vol. XIII, Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.161-164.

\_\_\_\_\_. (1914-1916). **A história do movimento psicanalítico**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.

\_\_\_\_\_. O Inconsciente. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2007, p. 13- 74, v. 2.

\_\_\_\_\_. Uma nota sobre o Bloco Mágico. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2007, p. 135-144, v.3.

\_\_\_\_\_. (1925). Prefácio à Juventude desorientada, de Aichhorn. In: **Obras Psicológicas Completas**, vol. XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 161-163.

\_\_\_\_\_. (1932). Novas Conferências introdutórias sobre psicanálise – Conferência XXXIV: Explicações, Aplicações e orientações. In: **Obras Psicológicas Completas**, vol. XXII, Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 92-106.

\_\_\_\_\_. (1925). Prefácio à Juventude desorientada, de Aichhorn. In: **Obras Psicológicas Completas**, vol. XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 161-163.

**GOIÂNIA**. Lei nº 9.681 de 23 de Outubro de 2015. Dispõe sobre Diretrizes e Parâmetros para o desenvolvimento de Políticas Públicas Educacionais voltadas à Educação Bilíngue Libras/Português escrito a serem implantadas e implementadas no âmbito do Município de Goiânia. Disponível em: < [http://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete\\_civil/sileg/dados/legis/2015/lo\\_20151023\\_000009681.html](http://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2015/lo_20151023_000009681.html) > acesso em: 15 jan. 2018.

KUPFER, Maria Cristina M. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. 3. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2006.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. Conférence à Genève sur le symptôme. **La revista Le Bloc-Notes de la psychanalyse**, nº 5, Bruselas, 1985, p. 5-23.

\_\_\_\_\_. **Seminário 3: as psicoses**. Rio de Janeiro, 1988.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Freud, a educação e as ilusões (psico) pedagógicas. In: **Psicanálise e a educação: uma transmissão possível. Revista da Associação psicanalítica de Porto Alegre**, n.16, Porto Alegre: APOA, jul. 1999. Disponível em: <[www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf](http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2017. p. 27-38.

LEMOS, Maria Tereza G. Desejo de Educar? In: **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n. esp., jun.2007- ISSN 1676-2592. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/693/708>>. Acesso em: 02 abr. 2017. p. 80-89.

LODI, A.C.B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2013.

RAFAELI, Y. M. Um estrangeiro em sua casa. In: **VORCARO**, Ângela (org.) Quem fala na língua? Sobre as psicopatias da fala. Salvador: Ágalma, 2004, p. 285 – 294.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. de S. Serrani-Infante. In: **SIGNORINI**, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. Volume 2. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7- 13.

VERAS, Viviane. A Criação do Sujeito na Textura dos Gestos. **Anais do Seminário: Surdez, Cidadania e Educação: Refletindo sobre os Processos de Exclusão e Inclusão**. Rio de Janeiro, 19 a 22 de out. 1999, pp. 18-26.

VOLTOLINI, Rinaldo (2009). **Ensino e transmissão: duas posições na linguagem**. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=332:ensino-e-transmissao&catid=36:especial&Itemid=46](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=332:ensino-e-transmissao&catid=36:especial&Itemid=46)). Acesso em: 10 out. 2016.

# APOIO ITINERANTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA<sup>1</sup>

**Luciene Guerra dos Santos<sup>2</sup>**  
**Segismunda Sampaio Neta<sup>3</sup>**

**Resumo:** Neste texto discute-se o papel do professor de apoio itinerante em uma Escola Regular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, no município de Buriti Alegre-GO. Tem-se por objetivo ajudar os alunos nas atividades diárias evitando atendimentos fragmentados, bem como evidenciar os caminhos para superar os entraves e obter possibilidades de avanços na itinerância. Os resultados apresentados basearam-se em reflexões de um Grupo de Estudo (GT – Buriti) realizado ao longo de dez encontros, no segundo semestre de 2016, a fim de observar a prática profissional do professor de apoio itinerante. Tomou-se por fundamento referenciais teóricos de autores, tais como: Maria Tereza Égler Mantoan, Ivani Catarina Arantes Fazenda, e outros. Partindo das vivências de cada sujeito da pesquisa foram apresentadas e elaboradas atividades com vistas aos seguintes propósitos: analisar as referidas vivências buscando alternativas e ações educacionais que auxiliem o desvelamento das

---

1 Este texto apresenta e discute parte da dissertação intitulada Apoio Itinerante na Educação Inclusiva em uma Escola da Rede Estadual de Ensino em Buriti Alegre- Go, realizada no PPGEEB/CEPAE/UFG, sob a orientação da Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita.

2 Mestre em Educação Básica no PPGEEB/CEPAE/UFG. Professora na Rede Estadual e Municipal de Ensino de Buriti Alegre-GO. E-mail: luciene.grr@gmail.com

3 Mestre em História pela PUC-GO. Professora Assistente I do PPGEEB/CEPAE/UFG. E-mail: segis1717@hotmail.com

dificuldades enfrentadas pela itinerância; possibilidades de avanço na relação entre professor de apoio itinerante, professor regente e aluno, na escolarização básica inclusiva.

**Palavras-chave:** Itinerância. Educação Inclusiva. Atendimento Fragmentado.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo buscamos traçar o perfil do professor de apoio itinerante e refletir sobre atividades elaboradas pelo GT-Buriti com o intuito de estimular possibilidades de mudanças no pensar e fazer profissionais. A apresentação desta temática é baseada nas reflexões de um grupo de estudo que analisou a prática profissional do professor de apoio itinerante, no segundo semestre de 2016, em uma Escola Regular Estadual no município de Buriti Alegre-GO, fundamentando-se, ao longo de dez encontros, em referenciais teóricos. As sugestões subsidiaram-se em leituras e discussões prévias de textos analisados nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação de Ensino na Educação Básica – PPGEEB/CEPAE/UFG. Este grupo de estudo foi composto por dois professores de apoio itinerante, um professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a pesquisadora (professora de apoio itinerante e regente). Para preservar a imagem dos participantes foram usados, no texto, nomes fictícios. S1 e S2 referem-se aos professores de apoio itinerante e S3 ao professor de AEE.

Numa ação conjunta, buscamos por alternativas e ações educacionais planejadas, enfim tomamos por objetivo geral verificar se durante o atendimento aos alunos com deficiência o trabalho desenvolvido pelo professor itinerante pode colaborar na escolarização de todos os alunos, a partir do planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades diárias de três disciplinas: língua portuguesa, matemática e língua estrangeira (inglês ou espanhol).

## 2 QUEM É O PROFESSOR DE APOIO ITINERANTE?

O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular é um dever do Estado, da família e da sociedade em geral. A Constituição Federal, em seu artigo 205, garante a todos o direito à educação e o artigo 208 assegura o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. Nesses termos, faz-se necessário um serviço de apoio para atender esses alunos.

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 58, §1º, assegura aos alunos com necessidades especiais, caso careçam de um atendimento específico, serviços de apoio especializado na escola regular para auxiliá-los em suas peculiaridades.

A Resolução CNE/CEB nº2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 8º, IV, explicita que as escolas da rede regular devem pensar e providenciar maneiras para a organização do atendimento nas classes comuns e salas de recursos. Assegura, assim, o serviço de apoio pedagógico especializado com professores capacitados e especializados. Prevê, também, nesta organização:

- IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante:
  - a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
  - b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
  - c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
  - d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (BRASIL, 2001, p. 2).

Em 2006, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás, mediante a Resolução nº7/2006, artigo 15, IV, firma em todo o estado,



nas escolas de rede regular e particulares de ensino, a organização das classes comuns, com serviços de apoio pedagógico especializado sob “a regência de professores especializados ou capacitados (itinerantes ou não), que realizem a complementação ou suplementação curricular”.

A Lei nº 13.146/2015 institui o estatuto da pessoa com deficiência e dá outras providências. Também garante a essas pessoas o direito à educação com perspectiva de desenvolvimento individual, profissional e social. O artigo 27 atribui ao Estado, à família, à comunidade escolar, bem como à sociedade o dever de proporcionar “uma educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão escolar” (BRASIL, 2015, p. 7).

Dessa maneira, uma educação de direito a todos, que inclua serviços de apoio que auxiliem os professores regentes e os alunos em todos os níveis, constitui avanços garantidos legalmente, como se segue: na Educação Básica - abrangendo as etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, no Ensino Superior ou nas modalidades da educação, como a EJA - Educação de Jovens e Adultos, - a educação indígena e a profissional. Assim, devido à demanda e às garantias legais, faz-se necessário realizar atendimento a todos utilizando o serviço de apoio pedagógico especializado.

Na escola em que foi realizado o GT-Buriti são disponibilizados os seguintes serviços de apoio pedagógico especializado: professor de AEE e professor de apoio à inclusão. Este último poderá realizar o atendimento em uma única sala da instituição ou em três salas, ou seja, um serviço itinerante.

O professor de apoio à inclusão, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017, é um sujeito que presta assistência ao professor regente nas atividades diárias de até seis alunos atendidos. Esse apoio pode ocorrer também em uma única turma ou em até três salas que tenham discentes com déficit intelectual associado ou não a outra deficiência, ou transtorno global de desenvolvimento (TGD), com laudo médico. As citadas dire-

trizes estabelecem as atribuições dos profissionais de apoio à inclusão, como se constata a seguir:

- Atuar de forma integrada com o Professor Regente, Professor de AEE e Coordenador Pedagógico inteirando-se do planejamento, subsidiando o Professor Regente nas adequações necessárias e específicas de cada estudante, devendo participar ativamente de todas as atividades desenvolvidas na sala de aula em que atua.
- Atuar em sala de aula, atendendo os estudantes que possuem déficit intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. Além disso, auxiliar pedagogicamente o Professor Regente junto aos estudantes com limitações motoras, paralisia cerebral, deficiência visual, deficiência auditiva, TDAH, bem como, dificuldades de aprendizagem que porventura estejam matriculados na sala de aula.
- Organizar em conjunto com o Professor Regente, Coordenador Pedagógico e o Professor de AEE as atividades de sala de aula de modo que o currículo seja acessível a todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, bem como, os demais estudantes com necessidades educacionais especiais. A ação pedagógica na perspectiva da educação inclusiva deve levar em conta, acima de tudo, as habilidades e as potencialidades do público da educação especial.
- Estabelecer junto ao Professor Regente, Coordenador Pedagógico e Professor de AEE a avaliação para os estudantes com necessidades educacionais especiais, tendo como referência a resolução do CEE nº 194/2005, Resolução do CEE nº 005/2011 e o instrumento de avaliação para a diversidade numa perspectiva inclusiva elaborado pela Gerência de Ensino Especial. (GOIÁS, 2016, p. 74-75).

No que concerne ao serviço de apoio pedagógico do professor itinerante, lembramos que sua atuação pode ser intra ou interinstitucional. Na situação analisada, esse profissional realiza a itinerância na mesma instituição em que exerce sua função internamente, no próprio prédio escolar, ou seja, intrainstitucional. Pode atender até seis alunos com deficiência que devem ter laudo médico ou parecer com aval da equipe multifuncional da Subsecretaria de Itumbiara, à qual o município se integra.

Esse atendimento ocorre em salas distintas. No caso em estudo, o professor de apoio itinerante “passa”, normalmente, em três salas por dia, lembrando que a escola em que foi realizado o estudo tem aula até o sexto horário. Dependendo da demanda auxilia somente um único aluno por sala ou maior número deles.

Em relação à itinerância intrainstitucional, dadas as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual do Ensino de Goiás 2016/2017, esta acontece quando os alunos atendidos não necessitam de um atendimento individualizado.

Por exemplo, a unidade escolar poderá ter matriculado 01 estudante com síndrome de Down no 5º ano, 01 estudante com deficiência intelectual de nível de apoio limitado no 6º ano, mais 02 estudantes com dificuldade de aprendizagem no 7º ano. Neste caso, considerando que estes estudantes não dependem de apoio constante, o Apoio à Inclusão poderá organizar seu tempo, passando pelas turmas e acompanhando os estudantes nas áreas e nas atividades que apresentam maior necessidade de apoio. (GOIÁS, 2016. p. 74).

O auxílio realizado pelo professor de apoio itinerante é destinado, preferencialmente, ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais que não necessitem de auxílio ostensivo. Vale distinguir que, nesse atendimento, há alunos com diferentes deficiências e, de acordo com o artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei

Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, entende-se a pessoa com deficiência como sendo:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 1).

O atendimento complementar diário é realizado a partir do momento em que a escola apresenta à Gerência do Ensino Especial laudo ou parecer que relate algumas das deficiências (física, auditiva, visual, intelectual), síndromes e/ou transtorno global de desenvolvimento. Porém, o professor de apoio itinerante, por atender mais alunos e de séries diferentes, não se faz presente na sala de aula em todas as disciplinas ministradas pelos professores regentes. A orientação repassada à unidade escolar consiste em priorizar algumas disciplinas, como: português, matemática e língua estrangeira.

De acordo com o Plano de Cargo e Vencimento de Pessoal do Magistério da Educação Básica e Profissional, Lei Estadual nº 13.909/2011, esse profissional é considerado professor como qualquer outro. Possua ele cargo efetivo ou temporário, tem os mesmos direitos e vantagens da carreira do magistério.

As Diretrizes Operacionais Estadual 2016/2017 caracterizam o perfil do professor de apoio à inclusão ao de um profissional que, preferencialmente, deve ter cargo efetivo, formação em Pedagogia ou em uma área específica, especialidade na área da Educação Especial com perspectiva inclusiva, com certificado de, no mínimo, 120 horas.

Os relatos dos professores participantes do GT demonstraram alguns dilemas recorrentes no que se refere à função do professor de apoio itinerante. Mencionaram, por exemplo, que um fator preocupante é a fragmentação do atendimento realizado:

Na itinerância você não consegue seguir uma linha de raciocínio exata, ela fica fragmentada, você inicia um trabalho em uma sala X, depois você para e vai para outra sala onde aquele outro aluno precisa de você, quando retorna para aquela outra sala, aquela primeira que você foi, às vezes você encontra o impasse dos horários, então é humanamente impossível você atender três, quatro salas ao mesmo tempo devido a esse problema do horário (S1, professor de apoio itinerante, 2016).

A itinerância não possibilita um trabalho melhor assistido (S2, professor de apoio itinerante, 2016).

Há bipartição do trabalho porque na mesma hora que ele está ali conseguindo algum avanquinho com a criança o sinal bate e ele precisa partir para outra turma, para outra equipe, aí não fica nenhum trabalho pronto nem outro, é a questão de partir o trabalho (S3, professor de AEE, 2016).

Cabe considerar, outrossim, que não são todos os professores regentes que estão engajados com o professor de apoio itinerante na escolarização dos alunos atendidos, deixando subtendido que cabe ao profissional de apoio essa tarefa. Outra questão reside na dificuldade de planejamento das aulas em conjunto. S1 ressalta: “Nem todo professor é igual, nós ainda temos determinados colegas que não conseguem compreender corretamente como é esse processo, dentro de sala de aula” (S1, professor de apoio itinerante, 2016).

Mendes (2014, p. 27) explica que, mesmo com a presença dos professores especializados na escola regular, falta melhor definição de seu papel ante a educação inclusiva. Daí um dos motivos dos dilemas da função do professor de apoio itinerante, o que se fez perceptível quando, ao analisar, no grupo, a Portaria Estadual nº 4060/2011, que norteava a função do professor de apoio itinerante, notamos que ela não especifica de forma clara o papel desse profissional.

Apenas ressalta que sua função é auxiliar o professor regente nas atividades realizadas com toda a turma. Este documento legal restringe

as diretrizes e metas norteadoras dessa modalidade de trabalho e volta-se em específico ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A citada autora esclarece que, se não houver diretriz capaz de nortear as práticas pedagógicas dos professores, corre-se grande risco de cada um trabalhar de maneira diferente.

### **3 PLANEJAMENTO INTERSDISCIPLINAR: PROPOSTA PARA OS ENTRAVES NO ATENDIMENTO**

Nos encontros com o GT-Buriti, foi possível perceber a preocupação de todos os participantes em relação ao trabalho realizado. Após leituras, debates e reflexões acerca deste estudo, ficou a convicção de que esse fazer pedagógico analisado ainda se faz de modo fragmentado, impossibilitando, muitas vezes, uma sequência que atenda às necessidades dos alunos.

A título de exemplo, realçamos o atendimento à disciplina de matemática, com cinco aulas semanais. É comum acontecer que, se o professor for solicitado em outras salas, sempre haverá uma classe que ficará com o atendimento comprometido, isto é, o docente não acompanhará a contento o desenvolvimento do processo cognitivo em todas as atividades empreendidas. As professoras que realizaram o atendimento declararam que, em alguns momentos, sentem-se frustradas com a atual situação e têm consciência da necessidade de possíveis reestruturações. Sobre essa questão, S1 e S3 assim manifestaram suas opiniões sobre a fragmentação na itinerância:

Às vezes, você encontra o impasse dos horários, então é humanamente impossível você atender três salas ao mesmo tempo devido a esse problema do horário, porque é humanamente impossível para o coordenador organizar o horário do jeito que atende as disciplinas específicas que seria mais abrangente, português e matemática (S1, professor de apoio itinerante, 2016). O tempo é muito curto e a turma muito subdividida, o próprio professor fica sem incentivo, pois o trabalho fica pelo

meio. A não conclusão do trabalho com o aluno... você poderia fazer o projeto, mas não tinha jeito de concluir (S3, professor de AEE, 2016).

Tomando por referência essa dificuldade no atendimento, enquanto cursava as disciplinas e realizava leituras no Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica – PPGEEB – CEPAE/UFG pensamos na possibilidade de planejar propostas interdisciplinares, as quais foram aceitas por todo o grupo. O passo seguinte foi a realização de uma pesquisa sobre o tema com base na visão de Fazenda (2008). Selecionamos o texto organizado por essa autora que iniciou os estudos sobre essa temática no começo da década de 1970 e muitas contribuições tem a oferecer para o estudo e o aprofundamento desse assunto.

O texto escolhido para reflexão do GT foi “O que é interdisciplinaridade?”, de Ivone Yared, organizado por Fazenda (2008, p. 161). Respaladas nessa leitura, verificamos a definição etimológica do termo interdisciplinaridade, que significa “relação entre as disciplinas”, as possibilidades de contextualizar as temáticas abordadas, as devidas relações entre as disciplinas e o mundo ao seu redor. Fica explícita a definição de interdisciplinaridade quando a autora assim conclui:

[...] para mim interdisciplinaridade é o movimento (inter) entre as disciplinas, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e vôo; movimento que acontece entre o espaço e a matéria, a realidade e o sonho, o real e o ideal, a conquista e o fracasso, a verdade e o erro, na busca da totalidade que transcende a pessoa humana. Creio que a interdisciplinaridade leva o aluno a ser protagonista da própria história, personalizando-o e humanizando-o, numa relação de interdependência com a sociedade, dando-lhe, sobretudo, a capacidade crítica no confronto da cultura dominante e por que não dizer opressora, por meio de escolhas precisas e responsáveis para a sua

libertação e para a transformação da realidade (FAZENDA, 2008, p. 165).

Fazenda (2007) admite que não existe um conceito único para a interdisciplinaridade, a depender do enfoque teórico que cada sujeito procura delimitar. Esta é uma busca constante por intermédio da pesquisa e da parceria, que não se prende a nenhum modelo e nem fragmenta saberes, mas agrega vários campos do saber. Porém, para ela, é necessária uma definição, pois, ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a citada autora (2007, p. 34) conclui que estes garantem a interdisciplinaridade, mas não revelam com exatidão o seu conceito, “posto que um mesmo termo aparece em diferentes momentos com acepções diferentes de seu significado de base [...]”. Essa falta de definição gera distorções e interpretações indevidas, perpetuando no fazer pedagógico propostas inapropriadas.

Ao discutir a temática partimos do princípio de que, para conceituar a interdisciplinaridade, tínhamos a premissa de integrar disciplinas que se conectam por meio de um tema central, ou seja, tendo por base que em um projeto de pesquisa as diferentes áreas do saber buscam entender o objeto de estudo, não de forma fragmentada, mas respeitando as características individuais de cada disciplina, relacionando entre si esse objeto.

Na versão de Fazenda (2007, p. 31), a “interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano”.

Vale ressaltar que a prática interdisciplinar não é atual. Os questionamentos sobre o assunto são discutidos desde a Grécia Antiga até a atualidade (FAZENDA, 2007, p. 31). Naquele período, já se buscava compreender o universo em sua totalidade e a educação tinha como ideal a universalidade. Por isso a formação do cidadão deveria focar na compreensão de todas as artes que lhe possibilitavam conhecer o cosmo



por meio da natureza, o espaço social inserido e a si mesmo. Então realizava as relações existentes em cada elemento na procura pela unicidade.

Fazenda (1998) acrescenta que vários autores pressupõem ser o conceito de interdisciplinaridade parte de um contexto de disciplinas. Isto é, na realização de uma ação ou projeto, subentende-se a necessidade de pelo menos duas ou três disciplinas norteadoras que sejam recíprocas. Para a autora, a proposta da interdisciplinaridade se desenvolve a partir das próprias disciplinas. “A perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela” (FAZENDA, 1998, p. 46).

Toma por pressuposto a necessidade de analisar o objeto de estudo sob a ótica de diferentes articulações, porém, respeitando as especificidades, suas finalidades, conteúdos, complementaridade e inter-relações, e não simplesmente a junção de disciplinas, mas sim a organização do pensamento. Sob o olhar de Fazenda (1998), o trabalho interdisciplinar pode ter características de auxílio ao conhecimento e de trabalho de integração, dependendo da formação de quem o conduzirá.

Fazenda (1998) realça que a fragmentação nas disciplinas que não transitam entre si fica presente tanto na vida escolar quanto social, como se fossem mundos distintos e dissociáveis.

Mantoan (2003, p. 13) faz ponderações pertinentes em relação a essa fragmentação:

O ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações. Contrariamente, o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes em redes de entendimento, não reduz o complexo ao simples, tornando maior a capacidade de reconhecer o caráter multi-dimensional dos problemas e de suas soluções.

Assim, ficam nítidas as características da fragmentação presentes em nosso ensino marcado por uma organização tradicional e mecanicista, ignorando-se a subjetividade humana presente no espaço escolar.

Para Mantoan (2003) é necessário se desvencilhar desse modelo que segrega e somente perpetua a divisão dos alunos em normais e deficientes, ao se priorizar o ensino nas modalidades regular e especial e os professores em especialistas em áreas específicas.

Considerando essa realidade fragmentada e, a partir das reflexões do grupo, buscamos planejar, desenvolver e avaliar propostas didático-pedagógicas interdisciplinares. Tivemos por propósito auxiliar e dar sustentação ao professor de apoio itinerante no atendimento realizado aos professores regentes e também no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O que nos motivou foi o fato de esse profissional auxiliar o trabalho do professor regente com toda a turma.

E, diante da fragmentação, fizeram-se necessários sugestões e meios que pudessem ajudar no atendimento aos alunos. Desse modo, tornou-se indispensável estudar, analisar e experimentar esses meios para compreender se eles dificultam ou trazem contribuições para o avanço do atendimento. Entre esses quesitos, merece destaque a realização de uma parceria que permita ampliar as vivências e conhecimentos, isto é, o exercício da troca de experiência para evoluir e produzir novos conhecimentos.

#### **4 RESULTADO DA ELABORAÇÃO INTERDISCIPLINAR**

Depois da elaboração e execução de uma atividade, organizada pelo GT, considerada a princípio interdisciplinar, foi realizada sua análise pela mesma equipe organizadora, com vistas a refletir sobre a proposta observando-se todo o processo, bem como possibilidades de mudanças. Dado o fato de estarmos acostumados a propostas de repetição e memorização, concluímos que, embora pensando em realizar uma proposta interdisciplinar, na verdade elaboramos uma atividade que não visava à organização do conhecimento, mas a reprodução.

Acreditávamos que realizando uma simples integração de disciplinas fora do contexto fosse suficiente para o desenvolvimento do pro-

cesso interdisciplinar. Fazenda (2007, p. 48) exemplifica bem a situação anteriormente vivenciada: “A proposta interdisciplinar se distancia de uma prática, na medida em que a unidade do ensino baseia-se em procedimentos e conteúdos padronizados”. Afirma que os professores, além de estarem habituados em apenas manter os alunos em ordem com “exercícios estéreis” utilizando livros didáticos que garantam a memorização, ministram disciplinas que não estão relacionadas com o contexto, dificultando uma leitura de mundo e de si mesmo, fragmentando, assim, o conhecimento.

Mantoan (2003, p. 27-28), por sua vez, alerta sobre essa fragmentação dos saberes e a reprodução de conhecimento como umas das dificuldades presentes no contexto escolar que impedem a inclusão de todos no ensino.

É certo que o ensino básico, como um todo, é prisioneiro da transmissão dos conhecimentos acadêmicos e os alunos, de sua reprodução, nas aulas e nas provas. A divisão do currículo em disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa e outras fragmenta e especializa os saberes e faz de cada matéria escolar um fim em si mesmo, e não um dos meios de que dispomos para esclarecer o mundo em que vivemos e para entender melhor a nós mesmos.

A autora também esclarece sobre a prática em sala de aula de se utilizarem atividades individualizadas que não envolvem toda a turma, mas somente um grupo ou um indivíduo em específico, como se fossem procedimentos pedagógicos de inclusão que, na realidade, são práticas de exclusão. Enfatiza ainda outras práticas ilustres na escola que, na realidade, padronizam o sujeito. São medidas sem resultados, não proporcionando avanços no atendimento, por exemplo:

- Propor trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais realizadas ao mesmo tempo pela turma.
- Ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos da série.

- Adotar o livro didático como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino.
- Servir-se de folha mimeografada ou xerocada para que todos os alunos as preencham ao mesmo tempo, respondendo às mesmas perguntas, com as mesmas respostas.
- Propor projetos de trabalho totalmente desvinculados das experiências e do interesse dos alunos, que só servem para demonstrar a pseudo adesão do professor às inovações.
- Organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo para apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina, e outros expedientes de rotina das salas de aula.
- Considerar a prova final como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno. (MANTOAN, 2003, p. 39-40).

Salienta ainda essa pesquisadora que, para atender medidas legais, a escola utiliza-se de práticas de integração e não de inclusão. O aluno está na escola somente num processo de inserção, de transitar realizando atividades que, na grande parte, são isoladas, diferenciadas e não atendem às necessidades. Partindo da visão de Mantoan (2003), o único objetivo da atividade elaborada foi de manter o aluno ocupado, utilizando-se do gênero textual para apresentar conteúdos sem fluidez, ou seja, estanques.

Ela acrescenta: “Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências”. Ao mesmo tempo em que o processo de inclusão escolar é solidário e fraterno, pois não deixa ninguém de fora do processo, propõe “um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Por meio dessas observações, pudemos concluir que a atividade elaborada pelo GT e aplicada ao aluno atendido pela professora de apoio itinerante serviu para o despertar de possibilidades e revisão da prática escolar e não um simples apontamento de erros. É notório que uma mudança de olhar e agir se faz necessária, compreendendo que

todos podem aprender, visando alcançar meios que se “aproximem” do ensino escolar inclusivo.

No livro *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*, Fazenda (1994) afirma que muitos educadores buscam por mudanças, porém poucos querem mudar. Um dos fatores que contribuem para essa descrença é o fato de estarmos acostumados com a situação de padronização e que mudar “é assumir a consciência da ruptura, e a ideia da morte traz em si mesma uma ideia de finitude” (FAZENDA, 1994, p. 42-43). Nesses termos, morrer significa abandonar, numa visão limitada, um processo que estamos habituados a seguir, porém, desconsiderado que da mudança pode-se recriar uma dimensão de possibilidades para entender a totalidade e suas partes.

Mantoan (2003) reitera a resistência à mudança, principalmente a que é provocada pela inclusão escolar. Para ela, como profissionais, sempre buscamos meios para fugir ou distorcer aquilo que nos incomoda. A inclusão escolar tem esse poder de incomodar e causar estranheza no cotidiano fragmentado e reprodutor. Um fator que exemplifica a resistência é quando realizamos as mesmas atividades rotineiras consideradas adaptadas para um grupo específico, intitulado-as de inovação, mas na realidade é somente um meio de favorecer uma falsa mudança que não passa de mesmices já vivenciadas. Ou quando continuamos a excluir os alunos procurando justificar que são aqueles com deficiência e não conseguem acompanhar os conteúdos ministrados e acabam prejudicando o desenrolar da aula.

## 5 INTERDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO

Para Fazenda (2007), a interdisciplinaridade é uma atitude possível de ser realizada no espaço escolar, na construção do conhecimento, caracterizada pelo processo de busca, inquietação, troca de experiências, reflexão, diálogo e parceria. No entanto, tudo isso é um processo gradativo que demanda compromisso e envolvimento, respeitando-se a maneira como o outro pensa e também sua intersubjetividade.

Outro fator para que a interdisciplinaridade aconteça é não pensar de forma fechada ou fragmentada, mas pensar interdisciplinarmente, ou seja, ao planejar uma atividade, organizar um pensamento que, ao invés de separar, tenha sentido de unicidade. Obviamente, isto demanda tempo, vontade e mudança de atitude.

Ao rever a atividade elaborada, percebemos que o processo interdisciplinar está longe de focar em atividades de repetição e memorização, mas na forma como a aula é conduzida, permitindo a articulação das disciplinas em conjunto e não em conteúdos isolados e desconectados. Ademais, é necessário que o professor tenha embasamento teórico para entender o processo e evitar distorções. “O ver de um aluno, somado ao ver dos outros e aos anos de janela do professor, pode descortinar novos horizontes para projetos educativos mais audaciosos” (FAZENDA, 2007, p. 64).

Fazenda (2008) pontua que, ao realizar uma proposta com pesquisa interdisciplinar, deve-se considerar a situação norteadora, bem como a sugestão de um objeto a ser pesquisado com olhares em diferentes disciplinas, mas que se conectem na indefinição das possíveis respostas. Isto é: dar direcionamento para realizar atividades que levem à reflexão e permitam aos alunos terem a opção de participarem e escolherem a temática que se aproxima de seu *lôcus*, ou seja: “nasça da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da sua complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada” (FAZENDA, 2008, p. 22).

No entendimento de Machado (2006), ainda está presente na visão de alguns professores a questão de um tema gerador agregando mais de duas disciplinas como se fosse um processo interdisciplinar. Garante que esta atitude de “fixação de um tema gerador em torno do qual borboletearão as diversas disciplinas podem ser as caracterizações mais frequentes, ainda que simplificadas, das tentativas de implementação de ações interdisciplinares, e isso parece claramente insuficiente” (MACHADO, 2006, p. 117-118).

Esse aspecto ficou nítido na elaboração da atividade; a intenção foi interdisciplinar, porém, para ser interdisciplinar não necessitaria precisamente priorizar disciplina em específico. Para Machado (2006, p. 135), o que se deve considerar é como o objeto estudado pode se articular com as disciplinas na forma em que se organiza o pensamento sobre o tema gerador. Fazendo relações associativas, realizamos a conclusão sobre a temática. Sendo assim, o autor afirma que:

[...] a interdisciplinaridade é hoje uma palavra-chave para a organização escolar. O que se busca com isso é, de modo geral, o estabelecimento de uma intercomunicação efetiva entre as disciplinas, por meio do enriquecimento das relações entre elas. Almeja-se, no limite, a composição de um objeto comum, por meio dos objetos particulares de cada uma das disciplinas componentes.

Nesse sentido, quando são utilizadas na escola propostas de atividades interdisciplinares, isto permite uma educação inclusiva, pois as diferenças não são somente respeitadas, pensadas, toleradas, mas compreendidas. As ações educativas passam a ter como meta a experiência participativa, relacionada com as vivências individuais, contemplando a subjetividade e a construção coletiva da turma, fazendo, assim, sentido para os discentes. “O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais” (MANTOAN, 2003, p. 20). Não existe caracterização do sujeito pela sua deficiência, mas se abrem caminhos por meios pedagógicos que auxiliem a aprendizagem.

Dessa forma, temos que observar as práticas pedagógicas da escola que, para Fazenda (2008), são todas as ações anteriores, momentâneas e posteriores desenvolvidas pelo profissional na sala de aula com os discentes. Nelas podemos perceber os esforços que cada sujeito faz para buscar meios e sugestões aos entraves vivenciados em seu contexto.

A autora alerta que as práticas diárias dos professores estão materializadas em várias dimensões. Entre elas destacam-se as seguintes: didáticas,

organizacionais, psicopedagógicas, curriculares, epistemológicas, socioafetivas e históricas. Tais práticas pedagógicas não se centram somente na prática da sala de aula e na relação professor-aluno, elas são multidimensionais, pois “interagem mutuamente para permitir ao professor adaptar-se à situação profissional e gerir, conjuntamente com os alunos, as aprendizagens destes e a conduta da classe” (FAZENDA, 2008, p. 55).

Refletir sobre a prática pedagógica na sala de aula requer observação das normas vividas pela instituição, do grupo profissional, das atividades individuais ou coletivas realizadas com os alunos, das escolhas, decisões e significados dados aos professores por meio de suas ações. Logo, o processo de pensar e agir interdisciplinar na prática pedagógica requer análise nas diferentes dimensões, percebendo que a não observância destas, ou se centralizar somente em algumas “corre o risco de influenciar os professores a desenvolverem uma prática pedagógica muito mais conservadora (baseada em receitas) do que crítica e transformadora (baseada nos ideais de emancipação do homem)” (FAZENDA, 2008, p. 61).

A intenção não é padronizar uma prática pedagógica ideal e fechada para se utilizar na sala de aula e no atendimento a todos os alunos, pois sabemos que cada sujeito abstrai conhecimento de uma forma singular. Assim, pensando nas diferenças e no fato de todas as sensações presentes serem de cheiro, calor e/ou outras marcas com efeito de sentido, acreditamos que não haja garantia de aprendizagem plena. Por isso não existe uma metodologia adequada para todos de forma uníssona. Cada um exerce sua responsabilidade de apostar, buscar meios que possam auxiliar os alunos a se expressarem, pesquisar e organizar seus conhecimentos.

Já no contexto da inclusão, Mantoan (2003, p. 20) defende que a luta pela educação inclusiva precisa ser compreendida e não somente analisada com tolerância e respeito. É indispensável o esforço por ações educativas que apresentem efeito de sentido para os discentes, sem a ilusão de homogeneizar a turma. Devemos lembrar que, se a igualdade existisse, as mesmas medidas utilizadas para um aluno serviriam a



todos, como se existisse um parâmetro a seguir, uma “normalização”. A autora esclarece que isso é impossível e que as diferenças permitem observar a subjetividade, mesmo que constituída no coletivo. Assim, é a educação inclusiva que:

[...] provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Com essa convicção de identidade não padronizada, a partir desta experiência buscamos analisar a própria prática, partindo da premissa de que as intervenções educativas devem ser elaboradas e reelaboradas constantemente, com empenho obstinado de não desistir, não acomodar, até mesmo de não optar pela dominação e de não perpetuar a situação vigente.

Essa visão permite viver em estado de alteridade, em que o existir só faz sentido quando temos contato com o outro. Se nessa interação vemos possibilidades, por menores que pareçam, a ressignificação não pode cessar. A mudança é constante, como bem ressalta Fazenda (2007, p. 110), quando propomos alterar a roda: o “amanhã não se fará, não se repetirá exatamente igual” e, a partir do momento em que vivenciamos e exercemos essa mudança, aprendemos e ensinamos recíproca e interdisciplinarmente.

Como pondera Veiga-Neto (2013), a interdisciplinaridade não veio como medida para solucionar todos os problemas, ou mesmo para apontar culpados, mas como forma para que os educadores busquem analisá-la como possibilidade na formação de sujeitos mais críticos e conscientes.

Fazenda (2007, p. 35) também alerta para as limitações e o envolvimento que a interdisciplinaridade impõe, por isso não resolve uti-

lizá-la somente para formular um discurso diferenciado. “Não basta ‘importar’ um modismo e adotá-lo como solução dos problemas atuais. É necessário questionar seu significado, verificar os benefícios que ele pode propiciar, e sua aplicabilidade, com vistas à formação do homem-pessoa”. Salienta também que o processo interdisciplinar é um caminho para se pensar a educação como processo de formação dos homens, mas com o cuidado de observar sua prática relacionando-a com um referencial teórico consistente.

Ao nos deparar com a proposta da interdisciplinaridade e da Inclusão Escolar das autoras Fazenda (1994) e Mantoan (2003), percebemos outras possibilidades que podem ou devem ser usadas na escola e que vão ao encontro de uma educação para todos.

A prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefairo escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o ‘eu’ convive com o ‘outro’ sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento (FAZENDA, 2008, p. 82).

Para a autora citada não é suficiente conceituar a interdisciplinaridade, mas ir além, isto é, refletir sobre a atitude interdisciplinar. Esta permite a busca, a transformação no pensar e no construir, na troca e formação de parceria por meio do diálogo compreendendo sua própria prática para renovar o pensamento e o fazer da ação. Isso ficou perceptível na elaboração da atividade considerada interdisciplinar, pois, mesmo analisando o conceito do termo nos faltou a atitude do pensar interdisciplinar, talvez por simples acomodação de não buscar o melhor aporte teórico.

Na concepção de Fazenda (2008), é necessário um novo olhar para o lugar em que vivenciamos nossas experiências escolares. São ne-

cessárias atitudes de mudança, sem o engodo de simplesmente integrar as disciplinas de forma desconexa e multidisciplinar acreditando realizar um trabalho interdisciplinar. Assim, para evitar equívocos, devemos aproximar o estudo teórico da nossa prática.

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao ‘que’ ensinamos aos nossos alunos e ao ‘como’ ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino. (MANTOAN, 2003, p. 34).

A inclusão escolar, em conformidade com Mantoan (2003), é o caminho para a renovação, capaz de provocar mudanças no ensino individualizado, possibilitando entender que todos podem aprender.

As referidas autoras acreditam no rompimento de um ensino que segrega e padroniza. Elas afirmam que, ao analisar a prática utilizando-se dos conhecimentos teóricos e da interação com os pares, é possível uma inclusão escolar para todos de forma interdisciplinar, pois são propostas que não segregam.

Com base nas observações de Fazenda (1994) e Mantoan (2003), podemos concluir que a atividade elaborada e executada pelo GT ainda é somente um aspecto incipiente da interdisciplinaridade. Há muito a ser realizado, pois faltou a elaboração de uma atividade em que houvesse a participação dos membros das demais disciplinas, as contribuições dos alunos em todo o processo e melhor embasamento teórico. No entanto, serviu de base para despertar, nos alertar que uma prática interdisciplinar na escola é possível de ser realizada, mesmo diante dos obstáculos a serem enfrentados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos professores regentes sentem que não têm preparo para lidar com os alunos e que somente o professor de apoio itinerante domina tal situação, principalmente, por ser um especialista na área.

Com respaldo nessa descrição e nas observações de Mantoan (2003), percebemos que a forma pela qual, muitas vezes, é direcionado o trabalho do professor de apoio itinerante não possibilita avanços, não motiva a busca por mudanças e nem permite a autonomia dos alunos, perpetuando a acomodação e a dependência.

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos. (MANTOAN, 2003, p. 14).

A nosso ver, um ponto crucial no atendimento do professor de apoio itinerante e no papel que este desenvolve é o de que, por vezes, esse serviço tem desdobramento em medidas paliativas e imediatistas, que favorecem a acomodação no fazer pedagógico do professor regente. Na visão da autora, esses aspectos funcionam como pretexto, ou seja, alguns professores regentes têm o hábito de transferir a responsabilidade da exclusão, ou mesmo buscar meios para auxiliar as dificuldades de aprendizagem de uns ou de lidar com as deficiências de outrem, para os agentes educacionais, os “especializados”, ou seja, o professor de apoio itinerante.

Mantoan (2003) lembra que os sistemas escolares brasileiros ainda se pautam na divisão e na manifestação das diferenças, sendo esses fatores que levam à perpetuação de uma organização reducionista e tradicional. Essa velha situação permite somente a integração de um grupo em específico na escola. O aluno é inserido no espaço comum transitan-

do e recebendo diferentes atendimentos de forma segregada, pois são serviços parciais que não correspondem a suas necessidades, desviando da possibilidade de mudar a prática e o propósito de incluir a todos.

Nestas breves reflexões, não intencionamos apontar culpados, ou utilizar de álibis para justificar o atendimento aos alunos que, muitas vezes, não possibilita avanços na aprendizagem, mas, antes, de pensar que cada profissional da educação tem sua parcela de contribuição para promover mudanças no fazer pedagógico.

Dados os relatos dos professores de apoio itinerante, alguns alunos sentem-se perdidos sem a presença desse profissional e se negam a empreender atividades de maior complexidade, alegando que estas serão realizadas somente no momento em que o professor de apoio itinerante estiver presente. O participante S2 comentou que alguns alunos deixam de realizar atividades quando ele se ausenta da sala e, ao retornar, o professor regente faz “observação de que ‘seu aluno’ não realizou a proposta solicitada” (S2, professor de apoio itinerante, 2016). Mantoan (2013, p. 124) esclarece que esse tipo de atitude propicia a perpetuação da dependência.

O aluno [...], nessa posição de recusa e de negação do saber, fica passivo e dependente do outro (de seu professor, por exemplo), ao qual outorga o poder de todo o saber. Se o professor assume o lugar daquele que sabe tudo e oferece todas as respostas para seus alunos, ele reforça essa posição, não permitindo que esse aluno se mobilize para adquirir/construir qualquer tipo de conhecimento.

Outras vezes, nos relatos dos participantes, o professor regente julga que o aluno não conseguirá desenvolver a proposta apresentada, adiando-a para uma próxima aula, ou deixa o educando “efetuar” atividades com o auxílio dos colegas de sala de aula. Mantoan (2013) esclarece que, na maioria das vezes, o professor se esquece de oferecer aos alunos “as mais variadas atividades”, aplicando a todos a mesma proposta com aquela visão de padronização. “Um ponto de partida para

a compreensão da aprendizagem é ter claro que todo aluno é capaz de aprender. No entanto, os alunos não têm o mesmo tempo de aprendizagem e traçam diferentes caminhos para aprender”.

Ante o exposto, percebemos que ainda existe a tendência de centrar os descompassos da aprendizagem nas dificuldades dos alunos, no que ele não sabe. Ou então, conforme Mantoan (2003), julgá-lo por uma perspectiva comparativa em relação àqueles que conseguem acompanhar o restante da turma. Para a autora, o importante é “saber o que ele já conhece de um dado assunto e seus interesses” (MANTOAN, 2013, p. 126) e, por meio dessa observação, propor meios para auxiliá-lo rumo à sua autonomia.

Não isentando a responsabilidade do professor de apoio itinerante na perpetuação da dependência, constatamos que ele toma para si a função de ser, exclusivamente, incumbido de sanar as dificuldades dos alunos. Em geral dá a entender que, dessa forma, auxilia o professor regente, pois este é sobrecarregado com uma carga diária excessiva e um número expressivo de alunos.

Mantoan (2003, p. 39-46) discorda do atendimento centrado em um único professor detentor do saber e que maneja o conhecimento a ser aprendido pelos alunos. Ela defende “o ensino que emancipa e não aquele que submete os alunos intelectualmente”. A autora elucida que o professor de apoio itinerante, ao perpetuar tal situação, “reforça a ideia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e de que só o especialista consegue removê-los com adequação e eficiência”. Acentua também que, ao realizar o atendimento, uma das medidas a serem tomadas é a de não criar dependência entre o aluno e professor de apoio itinerante, vez que o educando faz as atividades propostas somente na presença desse profissional, como se fosse o detentor de respostas prontas e acabadas, enfim, de todo o saber. Nessa direção, podemos ratificar a importância do planejamento a partir da realidade dos alunos e em conjunto com o professor regente.

Mantoan e Prieto (2006, p. 80) são enfáticas ao analisarem os enganos frequentes na construção de uma educação para todos.

Para elas, esses enganos estão caracterizados pela não observância do ensino escolar comum utilizando medidas que, na realidade, não incluem.

Soluções rotineiras, usuais, como as adaptações curriculares, o ensino itinerante e outras saídas adotadas para atender aos alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprender são excludentes e diferenciam os alunos pela deficiência; elas podem ser consideradas atos de discriminação [...].

Para evitar esses equívocos, no entender de Mantoan (2013), o professor de apoio itinerante deve sempre interrogar-se vendo possibilidades para guiar a aprendizagem e não como um meio de certificar os entraves do processo. Ele não se apresenta como um ser que sabe mais que o outro, mas observa sua própria prática e, com discrição, busca conduzir seu trabalho de forma que não escravize mentes e nem crie uma dependência determinada pelo poder de deter o saber. O atendimento oferecido aos alunos deveria ser de incentivo “a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente” (MANTOAN, 2013, p.125).

Sob esse ângulo, espera-se que o professor admita ser um “mestre ignorante” que não tem todas as respostas, mas um sujeito que, mesmo diante das dificuldades, está pronto a aprender em conjunto. “Ora, quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir a si próprio e não para instruir um outro” (RANCIÈRE, 2011, p. 52).

A proposta interdisciplinar bem compreendida e aplicada é um ponto positivo para romper com os laços da dependência. Conforme Fazenda (1994), o professor que, em sua prática, procura trilhar esse caminho, tem a ciência de autoconhecimento, numa postura de pesquisa e comprometimento em relação aos alunos. Assim, antes de ousar diferentes procedimentos de ensino observa as reais necessidades dos discentes. “Competência, envolvimento, compromisso marcam o itine-

rário desse profissional que luta por uma educação melhor” (FAZENDA, 1994, p. 31).

O educador Paulo Freire (1987), por sua vez, afirma que o esforço do professor é o de buscar em sua prática meios que visem a uma educação para a liberdade, mesmo diante de ambientes em que prevaleça a dominação. Em seu entendimento, essa prática seria possível se o indivíduo se reconhecesse como sujeito histórico. “Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais” (FREIRE, 1987, p. 33).

Para isso, o professor precisa reconhecer-se como sujeito que constrói sua própria história, elaborando e reelaborando técnicas pedagógicas que permitam abertura para reflexão e possibilidades, favorecendo sua libertação das opressões que o envolvem, para auxiliar os alunos e não perpetuar a dependência.

Esses últimos autores citados reforçam a importância de romper com os paradigmas presentes na escola que impedem a emancipação do sujeito. Aqui destacamos a questão da dependência no atendimento aos alunos, sendo este um entrave que perpetua e permite ao professor ocupar a posição de obter todo o saber, enfraquecendo o desenvolvimento de sua autonomia e a dos alunos. Enfim, um dos traços marcantes que possibilitam essa ruptura é o reconhecimento de que se pode ser sujeito da própria história.

Nessa direção, as questões abordadas foram essenciais para entendermos que a escola como um todo tem que mudar para se adaptar às necessidades dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

Disponível em: <<http://www.romario.org/wp-content/uploads/2015/09/Baixa-aqui-a-LBI-na-%C3%ADntegra1.pdf?fae1d0>>. Acesso em: 4 jan.



\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. LDB. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 17.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade - Um Projeto Em Parceria**. São Paulo, SP: Loyola, 2007. (1991). v. 13. Coleção Educar.

\_\_\_\_\_. **O Que é interdisciplinaridade?** In: Fazenda, Ivani (Org.). Vários Autores. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <<https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987. GOIÁS. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte - Seduce. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <[http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/2001/lei\\_13909.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_13909.htm)>. Acesso em: 17 jan. 2017.

Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte - Seduce. Disponível em: <[http://www.educacao.go.gov.br/documentos/portaria\\_4060\\_2011\\_gab\\_see.pdf](http://www.educacao.go.gov.br/documentos/portaria_4060_2011_gab_see.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução CEE nº 07, de 15 de dezembro de 2006. Estabelece normas e parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no sistema educativo de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/201602/res\\_\\_cee\\_nr\\_07\\_de\\_15\\_dezembro\\_2006.pdf](http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/201602/res__cee_nr_07_de_15_dezembro_2006.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2017.

MACHADO, Nilson José. Interdisciplinaridade e contextualização. In: **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; Prieto, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Paulo: EdUFSCar, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). Campinas, São Paulo: Papirus, 2003. p. 59-102.

# UM OLHAR PARA A CRIANÇA: O CIDADÃO EM CONSTITUIÇÃO E O PAPEL DA ESCOLARIZAÇÃO

**Carolina N. Curado Parrode<sup>1</sup>**

**Fátima Cristina Silva Moraes<sup>2</sup>**

**Resumo:** O presente trabalho relata processos sociais, políticos e culturais que acontecem na escola e que atravessam seus muros para sobreviver a todos que acreditam em uma realidade mais justa e possível. Na Escola Espaço Criativo, crianças experimentam participação em uma orbe democrática, através do projeto “Aldeia”, este subdividido em três partes: Abaetetuba, Anauê e Baquara. No presente texto elucidaremos ações do chamado “**Anauê (você é meu irmão)**”. Nele, cada criança coloca-se enquanto agente de ação, reformulação e transformação do ambiente onde aprende, ensina e vive. O relato possibilita compreender esse fazer coletivo, não através de um ideal teórico ou posto em prática por meio de algum manual didático, mas no decurso de um trabalho artesanal, concreto e diário. Espaço privilegiado de aprendizagens, descobertas e criação de novos caminhos de existência democrática. Temos como objetivo demonstrar como as normas, princípios e diretrizes são criados e estabelecidos pelo grupo para beneficiar a coletividade, de modo a possibilitar convivências mais felizes e cidadãs, ampliando o es-

---

1 Carolina é professora e coordenadora na Escola Espaço Criativo, em Goiânia. Endereço eletrônico: [carolparrode@hotmail.com](mailto:carolparrode@hotmail.com)

2 Cristina é professora e diretora pedagógica na Escola Espaço Criativo, em Goiânia. Endereço eletrônico: [cristinasilvamoraes@hotmail.com](mailto:cristinasilvamoraes@hotmail.com)

paço e o tempo de bem viver. Muito embora diferentes segmentos participem dessa formação, como a família ou demais ambientes sociais, não haverá democracia substancial se inexistir essa responsabilidade propiciada e exercida, sobretudo, pelo ambiente escolar. É nisso que acreditamos, e é isso que fazemos e desejamos compartilhar. O “**Anauê**” é desenvolvido utilizando metodologias ativas, e ancorado na teoria da complexidade de Edgar Morin, em uma visão sistêmica que internaliza e interliga os conhecimentos através de aprendizagens significativas, reflexões a partir da prática e da dialogia de saberes.

**Palavras-chave:** Complexidade. Constituição. Visão sistêmica.

A educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura.

A escola deve representar vida presente - tão real e vital para a criança como a que ela vive em casa, no bairro ou no pátio.

(John Dewey, 1897)

O homem é essencialmente coexistência, pois não existe apenas, mas coexiste, isto é, vive necessariamente em companhia de outros homens. Portanto, é levado a formar grupos sociais: família, escola, igrejas, grêmio, partidos políticos, etc. Em virtude disso estabelecem entre si relações de coordenação, subordinação, integração e delimitação. Relações essas que não se dão sem uma organização de conduta social.

A escola é uma instituição educacional, social e cultural de influência universalmente reconhecida. É um lugar de vida. Espaço onde a vida se faz na construção de conhecimento, na pesquisa, nos encontros entre as pessoas em meio às relações sociais, culturais e políticas. Neste espaço, somos participantes da elaboração da nossa existência dentro de um processo no qual construímos e reconstruímos nossa realidade, numa dinâmica de vida de contínuas decisões, retornos, avaliações e reflexões.

Isso significa que pertence a toda obra de pensamento um incabamento vital, o tempo e o espaço são dinâmicos e estão em constante

movimento, ideia esta imersa em um cenário social no qual, como um ser incompleto, o homem só pode vir a se completar com outros. Dizemos que o inegável papel da educação *é ser “trans”, é ser e estar a caminho... levar a criança para uma movimentação para além de si mesma. É transcender mediante consciência e alteridade.*

Ora, a escola só pode existir em função do homem. O homem é um ser gregário por natureza, eminentemente social, não só pelo ímpeto sociável, mas também por força de sua inteligência que lhe demonstra que é melhor viver em sociedade para atingir seus objetivos. Segundo a jurista Maria Helena Diniz (2001, p.1):

O ser humano encontra-se em estado convivencial e pela própria convivência é levado a interagir; assim sendo, acha-se sob a influência de outros homens e está sempre influenciando outros. E como toda interação produz perturbação nos indivíduos em comunicação recíproca, para que a sociedade possa se conservar é mister delimitar a atividade das pessoas que a compõem mediante normas (...).

Por isso, a escola e tudo o que existe e acontece dentro dela se organizam e se desenvolvem através de um projeto que dá embasamento à nossa filosofia, o qual chamamos Projeto “Aldeia”. Nesse projeto permitimos que a criança perceba concretamente, a partir da convivência escolar, a nítida relação entre a norma e o poder político e exercite o processo de criação dessas normas, atentando-se ao conjunto das circunstâncias fático-axiológicas.

O projeto consiste na organização civil de nosso microsistema social e para isso as crianças agrupam-se em sistemas de trabalho nos quais produzem e reproduzem tal qual ocorre em nosso macrosistema sócio-político-econômico. Irmanada pelo desejo de um mundo melhor, a comunidade escolar, constituída de familiares, alunos e equipe de profissionais, age conscientemente na consolidação desse projeto educativo que zela pela coerência dos princípios e valores que nos orientam e norteiam: “O melhor lugar é ser feliz”.

A “Aldeia” é dividida em grupos de trabalho, que, em atividades de experimentação e vivência, identificam o papel de cada um, ao mesmo tempo em que se percebem intimamente ligados às práticas de liberdade, sustentabilidade e cidadania para que possam aprender e ensinar a vida com respeito, solidariedade, responsabilidade, cuidados com o ambiente, justiça, não violência; e todos os requisitos axiológicos que permeiam a convivência coletiva, enquanto habitantes de uma “Aldeia”, de uma casa e de um planeta.

As crianças internalizam, a partir do caminhar do projeto, o processo de criação das normas sociais. Percebem que essa criação envolve uma opção, uma decisão por um caminho dentre muitos caminhos possíveis, momento em que é incutido o senso de coletividade e política. Partindo de alguns princípios jurídicos do mundo civil, o Projeto Aldeia leva a criança ao exercício da autonomia e liderança dentro do espaço comunitário local em que ela fica atenta à prudência objetiva exigida na criação de regras de convivência para o próprio espaço, em respeito aos destinatários destas.

Para que isso ocorra os alunos dividem-se em grupos de trabalho compostos por várias frentes de atuação. São elas: poder constituinte, legislativo, judiciário, executivo, comunitário e individual.

Neste relato vamos expor a ação do grupo de trabalho que exerce o poder legislativo e judiciário dentro da comunidade escolar, a partir da segunda etapa do Projeto Aldeia, que intitulamos “Anauê (você é meu irmão)”. Eles têm como compromisso fazer da “Aldeia” um lugar de democracia, de diálogo, de estudo, de pesquisa, de amor, de respeito e de bem viver.

## Fotografia 1 – Congresso Nacional



Fonte: Repositório Digital da EEC

O desejo de viver em um mundo melhor, mais pacífico, fraterno e ecológico é de todos nós. Entretanto, o que vemos é que todo mundo espera que esse mundo melhor comece “no outro”. Por exemplo: preferimos esperar que esse “outro” não brigue ou xingue, ou que não jogue o lixo no chão, em vez de tomarmos a iniciativa. Há também os que acham mais fácil reclamar que a professora não fez nada, que os pais não ajudam, mas não se perguntam se estamos, enquanto indivíduos, fazendo a nossa parte em defesa de uma boa escola, de uma casa organizada, de uma cidade bacana, de uma vida melhor.

A formação do comportamento ecológico não se dá no vazio, no discurso ou com promessas não cumpridas, mas começa em cada um, no desejo e na ação por uma vida mais feliz. Então, é nesse “Anauê”, onde todos somos irmãos, que a comunidade se une em compromissos e ações diárias com o bem viver, integrados à natureza e ao outro como seres que se precisam e se respeitam. E é nesse diverso e bonito “Anauê”, nesse Espaço Criativo, que buscamos viver o simples e o bom da vida.

O grupo de trabalho do Projeto Aldeia: “Anauê (você é meu irmão)” conta com o fazer de meninos e meninas do 4º ano do ensino fundamental. *São crianças de nove anos de idade que têm como função organizar um código de leis seguindo etapas de discussão, votação, aprovação, promulgação, publicação e vigência das regras* (fotografia 2). Depois de aprovado, têm também a responsabilidade de garantir junto com a direção e coordenação, o cumprimento ao código, bem como as penalidades decorrentes do seu não cumprimento.

Professores, pais, alunos, todos se envolvem para contribuir, definindo passos a serem trilhados, criticando e refletindo ações numa práxis dialética, por meio da qual se torna possível a lógica peculiar inerente ao encontro com o outro para falar e ouvir. Assim, a palavra-ação é transformadora do nosso espaço, e de nós mesmos para uma escola cada vez melhor.

### Fotografia 2 – Regras



Fonte: Repositório Digital da EEC



A humanidade, ao longo dos tempos e da produção científica e tecnológica, no seu afã de crescer, consumir, desenvolver-se e criar, sem nem se dar conta, acabou por se distanciar demais de sua matéria mais original, que pode ser definida (talvez) em sensibilidade e comunhão com a natureza e, principalmente, com o outro... A humanidade embruteceu demais e, agora, precisa se redescobrir enquanto ser de relações. Compreender-se como ser social que se humaniza no amor e no respeito às diferenças.

Sabendo disso, em um primeiro momento, o grupo foi convidado a fazer uma viagem para dentro deles mesmos, para saberem quem são, como estão, aprendendo a lidar com o seu “eu”, para aprenderem a delicadeza, a beleza, a força e a dialética do encontro com outro ser humano. Ao entenderem isso como necessidade, se fazem mais e melhores conhecedores da vida.

Iniciamos as reflexões com os alunos, em rodas de conversa, leitura e produção de textos, produções artísticas... sobre seus desejos, necessidades, medos, dores, angústias, vontades de alegrias para depois estenderem esse saber com e para o “outro”.

Analisamos suas relações com amigos, colegas, parceiros, familiares e professores. Atividade em que foram identificando como e por que ***têm preferências de amizades, o porquê das dificuldades surgirem nas relações, como eram suas reações diante dos desentendimentos e desacordos. Tudo isso com muita sinceridade, buscando analisar em que e como cada um poderia ser melhor.***

Aos poucos as crianças foram descobrindo que podiam fazer do estar na escola uma boa e bonita oportunidade de estar com o outro.

O grupo também fez a leitura do livro *Gente que mora dentro da gente*, em um encontro com a autora Patrícia Gebrim. No livro, ela expressa como podemos conhecer e cuidar da saúde da nossa alma, cuidar dos “eus” que moram dentro da gente. A leitura contribuiu com o grupo, pois usufruíram da oportunidade de reconhecer e cuidar do outro aprendendo primeiro a cuidar deles mesmos. A autora reafirmou para

eles a importância de se reconhecerem como indivíduos que se fazem nas relações com os outros “eus”.

Em seguida, tiveram acesso a diferentes obras literárias e capítulos de telenovelas, nos quais identificaram os conflitos e desentendimentos presentes nos textos para juntos encontrarem soluções justas e amorosas para as contendas. Também fizeram relação desses embates com possíveis situações vividas na realidade do lar ou da escola.

Em união e compromisso de cuidados, refletiram, analisaram e buscaram soluções criativas e carregadas de afeto para as questões levantadas por eles. Essa atividade, do mesmo modo, foi realizada através de leituras de diversas obras das artes plásticas: pinturas, esculturas, artes gráficas... Uma delas, a obra, *Guernica*, de Pablo Picasso, 1937, pintada no auge da guerra civil espanhola. A tela, que pertence ao expressionismo, mostra a violência e o massacre sofridos pela população da cidade de Guernica.

Ao conhecerem a obra, as crianças expressaram suas opiniões sobre qual seria a intenção do artista ao retratar tanta dor e pensaram em possibilidades de paz nos dias de hoje, entre dissabores em casa, na escola, nas favelas do Rio de Janeiro ou num longe perto da Síria. Longe nas distâncias percorridas em quilômetros, mas próximos em dor e no sofrimento humano.

Outro gênero textual usado para expressão de posicionamentos assumidos diante de fatos ou ideias, que as crianças acessam, foi o manifesto. Neste contato, compreenderam como essa linguagem busca convencer as pessoas sobre as ideias nele contidas. O manifesto procura persuadir e motivar a mobilização e a concretização das ideias ou das causas defendidas. Para conseguir esse envolvimento, o movimento tem de ser bastante convincente, daí a importância de uma boa argumentação. O manifesto que todos leram foi distribuído no Brasil pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Preocupada com as frequentes guerras que vinham ocorrendo no mundo nas últimas décadas do século XX, a Assembleia Geral das Na-

ções Unidas (ONU) proclamou o ano de 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz. O grupo de pessoas que havia recebido o Prêmio Nobel da Paz elaborou, então, por encomenda da Unesco, o Manifesto 2000.

#### MANIFESTO 2000

Por uma cultura de paz e não violência

Reconhecendo a minha cota de responsabilidade com o futuro da humanidade, especialmente com as crianças de hoje e as das gerações futuras, eu me comprometo - em minha vida diária, na minha família, no meu trabalho, na minha comunidade, no meu país e na minha região - a:

Respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminação ou preconceito;

Praticar a não-violência ativa, rejeitando a violência sob todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular contra os grupos mais desprovidos e vulneráveis como as crianças e os adolescentes;

Compartilhar o meu tempo e meus recursos materiais em um espírito de generosidade visando o fim da exclusão, da injustiça e da opressão política e econômica;

Defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, dando sempre preferência ao diálogo e à escuta do que ao fanatismo, a difamação e a rejeição do outro;

Promover um comportamento de consumo que seja responsável e práticas de desenvolvimento que respeitem todas as formas de vida e preservem o equilíbrio da natureza no planeta;

Contribuir para o desenvolvimento da minha comunidade, com a ampla participação da mulher e o respeito pelos princípios democráticos, de modo a construir novas formas de solidariedade.

**(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA).**

Depois de lerem, os ‘desejantes’ do grupo também foram convidados a assinar. Também fizeram a leitura da representação visual da ideia, a logomarca criada e dos sentidos que podiam ser atribuídos a ela. Fizeram associações entre o slogan, a logo e o manifesto.

Engaje-se no movimento internacional pela cultura de paz e não-violência. Porque o ano 2000 deve ser um novo começo, uma oportunidade para juntos transformarmos a cultura de guerra e violência em uma cultura de paz e não-violência.

A palavra cultura pode ser empregada a um conjunto de conhecimentos, saberes, comportamentos, crenças, atitudes, costumes que distinguem uma pessoa ou um grupo social. Entender o manifesto como “cultura de paz e não violência” e não apenas em atitudes ou comportamentos de paz e não violência se transformou em uma vivência significativa na medida em que os alunos fizeram contrapontos à cultura de guerra e de violência em seu cotidiano, em sua cidade.

Brutalidade, ferocidade, desrespeito, vividos na música, nos jogos, nas danças, na banalização das agressões à mulher... Tudo isso para que o manifesto de 2000, ano em que nem tinham nascido, ganhasse força e vida nos dias de hoje, através de reflexões sobre momentos de fruição da paz. A paz feita de pequenas atitudes diárias.

Continuamos com o nosso desejo por paz no lugar onde passamos juntos, muitas e muitas tardes e manhãs: O Espaço Criativo. - Não é o lugar ideal para cultivar o respeito, a justiça e a democracia? Um lugar para ser feliz? O que se pode ou não fazer para que tenhamos uma convivência harmônica, pautada na paz? Discutiram com seus colegas e a professora sobre o que era necessário para que a convivência fosse feliz. Depois deram início ao nosso Código de Conduta.

Mas antes disso, as crianças conheceram melhor outras leis. Ficaram cientes através de textos como antigamente muitas crianças eram

maltratadas e não podiam brincar e nem frequentar uma escola. Não havia leis de proteção exclusivas para as crianças, por isso, muitas sofriam sem ter a quem recorrer. Mas, no ano de 1959, foi criado um documento: a Declaração dos Direitos Humanos da Criança. Nele, estão descritos os direitos de todas as crianças, para que elas sejam respeitadas e protegidas.

Os alunos fizeram a leitura da declaração, bem como do Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em treze de julho de 1990, para complementar a garantia daqueles e de outros direitos. Após leitura e reflexão coletiva sobre cada um dos direitos constantes da Declaração dos Direitos da Criança e do Estatuto da Criança e do Adolescente, registraram as importâncias do documento e o seu real cumprimento.

Como a escola é um espaço de convivência, ele precisa ser zelado para que sempre prevaleçam o diálogo, o respeito, a amizade, as parcerias. Por isso, precisamos estar atentos às nossas atitudes, pois elas são muito importantes no dia a dia. O grupo Anauê começou de fato a pensar e a agir com maior criticidade sobre suas atitudes enquanto estudantes e participantes de uma comunidade. Refletiram sobre o que fazem ou deixam de fazer na vida escolar, identificando o que de fato precisavam fazer mudar ou permanecer.

Durante dias fizeram a leitura e análise do nosso maior conjunto de leis. A Constituição Federal Brasileira. Essa Constituição sofreu diversas transformações, principalmente durante o período crítico para o país de 1964–1985, quando o regime militar tomou conta da nação. Na época da ditadura, eram restritas as garantias do público. Tudo acontecia em favor do regime. Várias barbaridades ocorriam àqueles contrários ao sistema de governo. Não havia eleições diretas e a imprensa era censurada. A ditadura caiu, e em 1985, as leis foram reestabelecidas (fotografias 3 e 4).

### Fotografia 3 – A ditadura caiu?



Fonte: Repositório Digital da EEC

### Fotografia 4 – Leis estabelecidas



Fonte: Repositório Digital da EEC

Depois da ditadura militar houve uma abertura política no país. O novo presidente, José Sarney, introduziu em seu governo a Assembleia Constituinte, no dia 1º de fevereiro de 1987, liderada por Ulysses Guimarães e no dia 5 de outubro de 1988 foi promulgada a Constituição de 1988, democrática e livre da imposição do regime militar. Foi declarada como constituição cidadã, por Ulysses Guimarães. Ela garantiu, portanto, uma série de direitos que haviam sido vetados durante a ditadura e outros, tais como: liberdade política, liberdade para a imprensa, garantia dos direitos individuais, equilíbrio de poder entre o executivo, legislativo e judiciário, redução do mandato de presidente para quatro anos, aposentadoria para trabalhadores rurais, mesmo sem contribuição ao INSS e lei de proteção ao meio ambiente.

As crianças se encantaram, principalmente com os princípios fundamentais, que memorizaram feito poesia. A Constituição feito instrumento jurídico da liberdade e da plena realização do ser brasileiro.

A próxima ação aconteceu em Brasília. Lugar de experimentar a necessidade e importância da lei. As crianças visitaram o Senado Federal e a Câmara dos Deputados, conheceram um pouco mais sobre o Poder Legislativo brasileiro, lugar onde deputados e senadores, representantes eleitos do povo e dos estados, dedicam-se a discutir e elaborar leis, a fiscalizar e controlar os atos do Poder Executivo, a aprovar o Orçamento da União, entre outras atribuições de fundamental importância para o Brasil.

Tudo isso para ampliar a compreensão sobre a história e o papel dessas duas instituições democráticas. Depois o Supremo Tribunal Federal, a mais alta instância do poder. Os rituais e as pompas evidenciaram importâncias e autoridades. Uma Suprema Corte, tribunal de última instância, julga questões de constitucionalidade e serve como guardião da Constituição Federal. Constituição que a ministra Carmem Lúcia afirmou saber de cor. E como menina na escola, de criança para criança, a doutora recitou os princípios fundamentais. O encanto e alegria foram muito maior que o tribunal.

A vivência dos pilares do Estado se mostrou extremamente rica para os alunos porque ao mesmo tempo em que a sociedade vive em um regime democrático, há uma grande aversão em relação à política, que é reduzida à política partidária, quando, na verdade, a política é muito mais ampla. Por isso, a escola é espaço privilegiado para mudança dessa concepção. Estarem lá e viverem de perto diferentes perspectivas sobre políticos, partidos e concepções os fizeram mais críticos e participantes da atualidade.

A situação educacional e social do Brasil é preocupante. Percebe-se a total alienação dos brasileiros quando se trata de assuntos como cidadania, política, direito e democracia.

A estrutura da educação brasileira apresenta falhas absurdas. A maior delas é a inexistência de grades curriculares de ensino e apreciação do Direito Constitucional brasileiro. Inserir os na educação das crianças é passo primordial para a construção da cidadania.

Principalmente quando falamos de criança em pleno processo de formação integral, de personalidade, de estruturas emocionais, cognitivas e psicológicas. É nessa idade que experimentamos o que é ser bom, o bem e a justiça. Assim, o exercício de ética se refletirá mais tarde.

A imersão nos Poderes Legislativo e Judiciário (fotografias 5 e 6) permitiu que as crianças debatessem, analisassem e refletissem sobre, por exemplo, as consequências de projetos de lei irrelevantes ou impossíveis de serem aprovados, da mesma maneira que perceberam como a sociedade desconhece as questões jurídicas que são básicas do humano. Questões *sine qua non* para entenderem como uma lei é criada e a importância de saberem exigir os seus direitos básicos.

De volta, se fizeram prontos. Nisso, é valiosa a definição popular do aprendizado: “É aquilo que fica depois que o esquecimento faz o seu trabalho”. Em um conjunto de ações, leituras, fazeres, muito além de exercícios que devem ser memorizados – ideias e conceitos passaram a fazer parte da vida de cada criança. Mais do que isso: se fizeram cidadãos atuantes em nossa “Aldeia”, meninos e meninas capazes de utilizar o que foi aprendido para transformar sua existência e o mundo à sua volta. Construíram o nosso Código de Conduta.



### Fotografia 5 – STF



Fonte: Repositório Digital da EEC

### Fotografia 6 – Presidente STF



Fonte: Repositório Digital da EEC

A democracia defende o direito de participação efetiva nas ações que favoreçam a qualidade de vida, se não em uma sociedade, em nosso lugar de alegrias: a escola. As crianças, depois de conhecerem os princípios democráticos brasileiros, fazem tentativas para que aconteçam na escola a paz, harmonia e justiça para seus colegas, em uma prática política efetiva e ética para a gestão dos seus conflitos. O Código, seus artigos e parágrafos únicos regularam brinquedos, brincadeiras, horários, desavenças, contendas, transgressões... tudo elaborado e vivido por elas.

A democracia em uma sociedade não pode ser apenas um sistema político, ela só pode ser real se seus princípios se incorporam à lógica da vida cotidiana de indivíduos e grupos sociais em interação na sociedade. É isso o que nos propomos.

Em caso de descumprimento ao Código de Conduta, as crianças se reúnem em audiências. Audiência, audição, ato de ouvir e de falar. Na audiência as crianças se reúnem com o objetivo de escutar, de atender alegações de faltas ao Código de Conduta da Escola. É um ato processual, no qual as crianças solenemente se reúnem para ouvir e falar. O Grupo Anauê ouve a todos com amorosidade e respeito, seguido pelos demais colegas.

O procedimento oral é o ponto alto da audiência, pois concentra os principais atos das demandas, é o meio pelo qual o grupo entra em contato com os fatos ocorridos. O Anauê, seguindo o Código, avalia se houve ou não infração. Os alunos são convidados a refletirem sobre o ciclo de retroalimentação de seus desentendimentos. Por exemplo, pensam sobre as palavras maldosas que usam em momentos de conflito. Palavras que geram sentimentos ruins e se transformam em dissensões que se reproduzem.

As audiências, lugar de escuta, de audição do outro, discutem e refletem esse ciclo, buscando entendê-lo como um processo que poderia ser transformado em ações diferentes e melhores, mais amorosas. As audiências demonstram a capacidade das crianças de se ouvirem nas suas diferenças, sob uma perspectiva complexa, dialética respeitosa e rodeada de afeto.

Depois que os alunos tiveram espaço para relatar o que aconteceu, o Grupo Anauê decide sobre as medidas educativas. Educativas porque nunca visam à punição, mas são ações que de alguma forma contribuem para que o colega que cometeu a infração aprenda a importância de não se repetir no erro. As medidas educativas procuram antecipar os problemas e pensam de forma criativa e respeitosa as soluções de forma a sempre beneficiar a coletividade.

Os professores agem como mediadores durante toda a audiência. O Grupo Anauê controla as falas, ao mesmo tempo em que auxilia seus colegas na compreensão do problema. Fazem resumos esclarecedores dos fatos, o que favorece uma construção democrática das soluções. Em um diálogo dialético, pontos de vista diferentes são analisados. Também todos fazem uso de vocabulário adequado para participarem da discussão: “eu não concordo, porque...”, “eu também acho que...”, “eu discordo, porque...”, “eu sugiro que...”.

Essas ações dizem de um processo de aprendizagem que permite que todos ajam dentro de um pensamento sistêmico. Pensamento que não busca apenas uma opção como resolução do problema, mas busca várias alternativas possibilitando assim que o grupo encontre a melhor resolução. Isso não seria possível através de um pensamento linear, controlado e induzido por um professor.

O processo de leitura, análise dos códigos, as discussões em torno do assunto, as vivências no Senado, no Congresso, no STF, instrumentalizaram as crianças a agirem. Ao mesmo tempo, confirmam como elas precisam de autonomia e iniciativa para tentarem, errarem, e se corrigirem. Saber como, quando e por que precisam investir sua curiosidade, inteligência e emoção. Experimentar os recursos construídos pela humanidade em favor delas mesmas. Através da razão e da emoção, do pensamento e do sentimento, entender como a humanidade cria e resolve tramas contínuas em seus movimentos de existir. Movimentos que deslocam, agitam e transformam o mundo.

Por que ensinar princípios de Direito a crianças, estudantes da 1ª fase do ensino fundamental? Porque cremos que o conhecimento sobre

a organização e funcionamento do Estado, a articulação dos seus elementos primários e o estabelecimento das bases da estrutura política são elementos básicos para uma formação cidadã... autônoma e consciente. Assim sendo, como falar em educação para a cidadania sem mencionar a organização estatal, as leis que regem o país?

### Fotografia 7 – Constituição



Fonte: Repositório Digital da EEC

### Fotografia 8 – Normas e leis



Fonte: Repositório Digital da EEC

A Constituição Federal é um compêndio de normas que rege o funcionamento do Estado brasileiro e compete a todos os cidadãos tomar conhecimento do que ali foi estipulado. Ela estabelece a estrutura política do país, organiza as instituições e órgãos, o modo de aquisição e limitação do poder e prevê direitos e garantias fundamentais. O que fazemos é situar nossas crianças e os grupos por elas constituídos, uns em face dos outros e ante a comunidade, valendo-nos dos contextos macro e micro, incitando-os à formação e manifestação de vontade política.

Como produto máximo desse processo temos o Código de Conduta da Aldeia, nossa “Constituição”, elaborado para exercer função dupla, tal qual a nossa Carta Magna: garantia do existente e linha de direção para o futuro. Segundo Alexandre de Moraes

(2000, p. 20): “Constituição, *lato sensu*, é o ato de constituir, de estabelecer, de firmar; ou ainda, o modo pelo qual se constitui uma coisa, um ser vivo, um grupo de pessoas; organização, formação”.

Bem sabemos que, quando os conhecimentos lhes são úteis, as crianças fazem relações entre o que aprendem e a sua realidade. O Grupo Anauê e todos os demais colegas que usufruíram das suas ações passaram a ter consciência do que sabem, das suas possibilidades e dos seus limites. Conseguem exercer a vida na escola de modo mais eficiente para eles e para quem os cerca.

O Grupo não só memorizou conhecimento, mas fez dele algo proveitoso para agir no seu cotidiano. Não aprendeu porque vai “cair na prova”, aprendeu para fazer a diferença, se não no mundo, em nossa pequena Aldeia. Juntos construíram o melhor do humano. Desenvolveram o bom e o belo de ser junto ao outro. O melhor de nós. Esse é um longo trabalho, o trabalho de uma vida.

## REFERÊNCIAS

DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 2001.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Tradução de M. S. C. Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco.

INGENIEROS, José. **Hacia una Moral Sin Dogmas**. Buenos Aires. Editora Losada, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Rosa. (Orgs.) **Didática em uma sociedade complexa**. Goiânia: Ceped, 2011.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

REY, Fernando González. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

# ESCOLA “A VOZ DO OPERÁRIO”: APRENDIZAGEM DEMOCRÁTICA, COLABORATIVA E CRIATIVA

**Claudia Regina de Castro Teixeira<sup>1</sup>**

**Marilza Vanessa Rosa Suanno<sup>2</sup>**

**Resumo:** O presente artigo buscou compreender o projeto pedagógico e as práticas educativas da escola portuguesa ‘A Voz do Operário’<sup>3</sup>, localizada no bairro da Ajuda, em Lisboa/Portugal. Este trabalho

- 
- 1 Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2017). Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Araraquara – Uniara (2012). Especialista em Educação Social e Dinâmicas Sistêmicas pela Universidade Salesiana de São Paulo – Unisal (2003). Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp (2000). Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI – RIEC cadastrada no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3099529237639999](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3099529237639999). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4265623513074400>. E-mail: [claudiareginact@gmail.com](mailto:claudiareginact@gmail.com).
  - 2 Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2015). Doutorado sanduíche realizado na Universidade de Barcelona - UH (2011/2012). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás (2006). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - UFG (1994). Professora efetiva da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG. Membro dos Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: a) Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade - Ecotransd/UCB ([dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9055300485853638](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9055300485853638)); b) Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras – UFT ([dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3099529237639999](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3099529237639999)); c) Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI - RIEC (Coord. UB/Espanha e Unibave/Brasil); d) Núcleo de Formação de Professores da Faculdade de Educação – UFG; e) Pesquisas e Práticas de Aprendizagem Integradora e Inovadora – PAII/UFAL ([dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8345567266334868](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8345567266334868)). E-mail: [marilzasuanno@uol.com.br](mailto:marilzasuanno@uol.com.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7736117519324293>
  - 3 Escola A Voz do Operário (Ajuda/Lisboa) - sociedade de instrução e beneficência. Site: <http://www.avozdooperario.pt/index.php/educacao/escola-da-ajuda>.

apresenta resultados parciais de pesquisa, desenvolvida durante o ano de 2017, vinculada à Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) e ao Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras. A metodologia da pesquisa compôs-se, de forma integrada, por quatro instrumentos: observação participante, análise documental, entrevista semiestruturada e questionário. Os resultados da pesquisa indicaram que a escola insere-se no Movimento Escola Moderna que defende o desenvolvimento intelectual e sociocultural como elementos integrados e pedagogicamente foram influenciados pelo pensamento de Celestin Freinet, Lev Semionovich Vigotsky, António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos, Maria Amália Borges Medeiros, João dos Santos e Rui Grácio. Trata-se de um projeto de educação popular que valoriza conhecimentos e habilidades sociais importantes e necessários à vida em comunidade, tais como: participação democrática, comunicação, partilha, colaboração, dentre outros, por meio de ambientes e espaços educativos alegres, afetivos, criativos e solidários.

**Palavras-chave:** Educação. Criatividade. Escola Moderna.

## 1 INTRODUÇÃO

Quando se olha para dentro das janelas de muitas escolas vê-se, cada vez mais, enormes desafios. Alunos aparentemente desatentos, irritados, com suposto pouco envolvimento, desanimados e insatisfeitos. Do mesmo modo, professores, por vezes, também desestimulados e aborrecidos. Além disso, notícias sobre a vida escolar têm apontado que o interesse e o prazer dos alunos em aprender diminuem, consideravelmente, na medida em que avançam nas séries escolares. Acrescenta-se, ainda, a ausência de sentido daquilo que aprendem, formação insuficiente para ler criticamente a realidade, baixo desenvolvimento do senso de colaboração e ausência de alegria no processo de aprendizagem.

Considerando a relevância desses desafios, este trabalho relata o projeto político-pedagógico e a experiência de uma escola portuguesa



que busca um caminho possível no desenvolvimento da aprendizagem por meio da criatividade, da alegria, da autonomia, do pensamento crítico e do senso de colaboração.

Neste sentido, parece importante destacar que há cinco perspectivas globais no estudo da criatividade (MITJÁNS,1997) que a consideram enquanto: a) processo criativo; b) criatividade enquanto produto; c) condições criativas; d) pessoa criativa; e e) criatividade enquanto perspectiva de integração que articula: processos/condições/pessoas/ produtos de modo articulado. Escolas criativas podem dialogar com as cinco perspectivas da criatividade sendo aquelas que possuem uma visão transformadora da educação e da sociedade a partir do próprio entorno, no esforço por ensinar e aprender por meio de uma nova consciência e valores humanos. A ata de Criação da RIEC (2012, p. 1) define que:

Entendemos as escolas criativas como aquelas instituições educativas que vão mais além de onde partem (transcendem), que dão mais do que possuem e sobrepassam o que delas se espera (recriam), que reconhecem o melhor de seus alunos e professores (valoram), que crescem por dentro e por fora buscando em tudo a qualidade e a melhora (transformam). Em outras palavras, aqueles centros que desenvolvem os potenciais criativos dos alunos, valores humanos, sociais, de convivência, liberdade e criatividade, competências para a vida, iniciativa e capacidade empreendedora, dando importância ao desenvolvimento humano e ambiental sustentáveis e objetivando sempre conjugar conhecimento com reconhecimento. Compartilham um olhar transdisciplinar e ecoformador da educação.

Assim:

(...) leva[m] em consideração, no seu planejamento e na conduta de professores e funcionários, a relação afetiva com os

alunos, motivando-os a refletirem sobre suas próprias condutas, analisando-as, a fim de prepararem-se, cada vez mais, para a superação de suas dificuldades, estando em alerta constante com seu compromisso, além de pessoal, o social e o comunitário, preocupados com o bem estar do ambiente, entendendo como ambiente todo e qualquer espaço que possibilite a participação e a comunicação com outrem. (SUANO, 2016, p.13-14).

A alegria no ambiente educacional é, assim como a criatividade, fundamental para a construção de uma aprendizagem ampliada e cheia de sentido, uma vez que contribui para diminuir as inseguranças, os medos e as incertezas durante o processo de aprendizagem. Para Snyders (1998), todos devem vivenciar as alegrias da vida cotidiana para que, na somatória das diferentes culturas, possa reinventar sua própria expressão cultural e ir além do lugar-comum. A atmosfera criada por meio da alegria parece facilitar os processos de colaboração e entreaajuda. Este senso de colaboração oferece estímulo permanente a novos aprendizados, à solidariedade e à sensação de importância naquele que ajuda.

Outro fator interessante na Escola A Voz do Operário é a ênfase no desenvolvimento da autonomia e tomada de decisão. A autonomia, aqui entendida como a capacidade de se colocar diante dos outros e do conhecimento, da originalidade, da autossuperação e do desenvolvimento permanente, é a base da autogestão e da corresponsabilidade no processo da aprendizagem.

Esta autonomia, associada à capacidade de pensamento crítico, faz da aprendizagem escolar um ato político. De acordo com Saviani (2008), a prática escolar tem sempre uma dimensão política, uma vez que os fins da educação estão sujeitos ao papel que a sociedade organiza e seus problemas lhes atribuem. Ademais, destaca que a importância política da educação está na sua função de socialização do conhecimento.

O aprender por meio destes elementos possibilita a formação humana integrada tanto aos aspectos cognitivos, necessários ao cresci-

mento intelectual, quanto aos princípios éticos, sociais e culturais, imprescindíveis na luta por uma sociedade equânime e solidária.

Este artigo está organizado em três partes: na primeira apresenta uma breve contextualização sobre a Escola A Voz do Operário; na segunda apresenta as bases do projeto pedagógico e sua operacionalização via práticas e ações educativas e na terceira, considerações sobre a prática pedagógica desenvolvida pela escola. Apesar de nunca ter sido escola-modelo, foi sem dúvida, segundo Tavares e Pimenta (1987), a maior instituição escolar ligada ao movimento operário que existiu em Portugal.

A metodologia da pesquisa apoia-se em quatro instrumentos de coleta de dados: a observação participante<sup>4</sup>, análise de material documental (Projeto Educativo 2016-2019), entrevista com educadores e pais e aplicação do questionário (J. SUANNO, 2013) adaptado do *Instrumento para valorar el Desaarrollo creativo de las Instituciones educativas creativas* - VADECRIE (TORRE, 2012).

A coleta de dados *in loco*, desde os primeiros contatos com a escola, ocorreu de forma prática e acolhedora. O diretor, Prof. Ivo Serra, e os demais educadores, professores e alunos demonstraram compromisso com a proposta pedagógica que defendem. Além disso, a comunidade educativa mostrou-se muito disponível em contar sobre a escola, a metodologia e o seu funcionamento. O contato com o Sr. Fábio Correia, membro da Associação de Pais da escola, também foi muito importante para o entendimento da participação dos pais no projeto educativo da escola.

## 2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

As bases da educação portuguesa ligada ao movimento operário ampliaram seu campo de atuação entre o final do século passado e o pe-

---

4 A observação *in loco* ocorreu sem roteiro prévio. O cotidiano da escola foi registrado em um diário durante o mês de novembro de 2017. Na observação participante, segundo Moreira (2004), o observador torna-se parte da situação a observar. Neste sentido suas observações centram-se no ambiente, no comportamento verbal e não verbal dos participantes, nas anotações que ele mesmo fez durante a pesquisa de campo e nos materiais audiovisuais disponíveis, entre outros.

ríodo republicano, época em que surgiram dezenas de escolas, em geral, ligadas ao movimento sindical.

A Escola Voz do Operário vincula-se à Sociedade de Instrução e Beneficência A Voz do Operário, fundada em 1883. Esta Instituição surgiu da luta dos operários tabaqueiros contra a exploração e a miséria, razão pela qual fundaram o seu jornal como meio privilegiado não só para denunciar as terríveis condições de trabalho e de vida, como também para propagar e difundir as suas reivindicações.

Notaram, entretanto, que nada valia ter um jornal se os próprios operários não sabiam ler. Desde os primórdios da Instituição foram fundadas escolas para que os trabalhadores e os seus filhos tivessem acesso ao ensino. Ao mesmo tempo, também foi desenvolvida profícua atividade cultural nos diferentes campos da arte. Foram criadas salas de leitura, que deram lugar à biblioteca, a qual reúne um acervo muito vasto, fonte privilegiada no levantamento de informações sobre a história da Instituição.

Hoje, a Sociedade de Instrução e Beneficência A Voz do Operário oferece a comunidade em geral apoio social, refeitório social, serviços de apoio domiciliário e centro de convívio ao idoso. Tem, ainda, destinadas apenas aos associados, amplas atividades culturais, esportivas e recreativas. Seu principal setor de atividade é o ensino escolar, que tem por base teórica o Movimento Escola Moderna (MEM), cujos princípios fundamentam-se na educação como um direito, na laicidade, na democracia, na responsabilidade do Estado em parceria com a sociedade civil e no entendimento de que todos são aptos à aprendizagem.

O Movimento Escola Moderna tem as suas raízes em Celestin Freinet, na sua educação popular. Ao longo do seu percurso recebeu, segundo Gonzáles (2002), influências de Lev Semionovich Vigotsky, António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos e da Psicologia Social. Também de Maria Amália Borges Medeiros, João dos Santos e Rui Grácio, educadores portugueses que contribuíram de forma significativa para a pedagogia preconizada pelo MEM.

Em Portugal o MEM surge, com maior expressão, entre 1969 e 1974, após o período repressivo instituído pelo Estado Novo. A partir dos anos 80 reorientou a direção do trabalho de formação cooperada e o projeto pedagógico de intervenção escolar para uma perspectiva cultural e comunicativa (MEM, 2017).

A ideologia do MEM tem como pilares a liberdade e a democracia. E está alicerçada em doze postulados, os quais baseiam-se na organização do trabalho com os alunos, ênfase na cooperação e na autonomia, aprendizado por experimentação e intervenção/interação dos alunos com o meio onde vivem.

Estes elementos são os pilares da proposta pedagógica de Freinet, cuja ênfase está na autonomia, no cooperativismo e na autogestão escolar. Nesta perspectiva, a aprendizagem pedagógica, por meio do trabalho, inclui a formação social do indivíduo.

A organização educacional baseada no trabalho, elemento-chave do modelo pedagógico freinetano e, conseqüentemente, do MEM, segundo Gonzáles (2002, p. 197), considera que:

A educação no movimento é entendida como um conceito que se caracteriza por apelar à confiança no potencial de cada aluno; registrar positivamente os seus sucessos; possibilitar uma participação do mesmo na vida do grupo/turma, tendo uma palavra a dizer sobre o que se passa na sala de aula; e permitir o desafio constante no aprofundamento das aprendizagens.

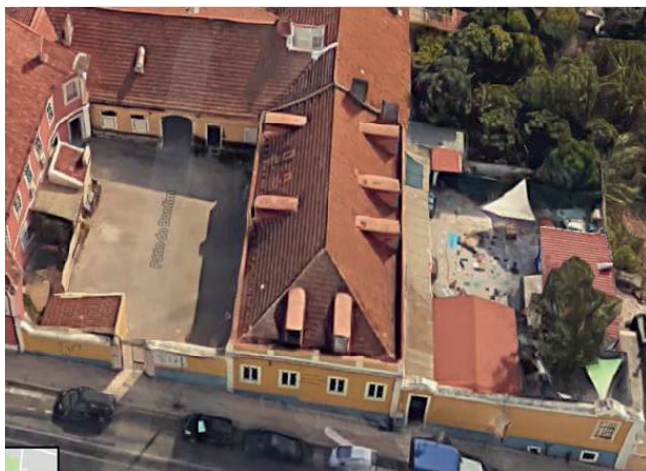
Os princípios do MEM perpassam pelas seis unidades escolares dirigidas pela Sociedade de Instrução e Beneficência A Voz do Operário. Contam com atendimentos a mais de 1.100 crianças e adolescentes que, desde a creche ao 2º ciclo do ensino básico, frequentam suas unidades educativas.

Estas escolas têm por diretrizes os Parâmetros Curriculares Nacionais, entretanto possuem estrutura organizacional completamente diferente das escolas portuguesas tradicionais. No país o ensino é disposto da

seguinte forma<sup>5</sup>: Ensino pré-escolar, Ensino básico, Ensino secundário, Ensino pós-secundário não superior, Educação para Jovens e Adultos e Ensino superior. O calendário escolar nacional corresponde a três trimestres, sendo: 1.º Período - por volta de 10 de setembro até 14 de dezembro; 2.º Período - por volta de 3 de janeiro até duas semanas antes da Páscoa e o 3.º Período - terça-feira a seguir à Páscoa até final de junho.

A Escola Voz do Operário da Ajuda tem capacidade para 200 alunos que frequentam a creche, o pré-escolar e o primeiro ciclo, com idades entre 3 e 10 anos. A grade curricular correspondente ao primeiro ciclo do ensino básico é composta pelos seguintes conteúdos: matemática, português, estudo do meio, expressões artísticas e físico-motoras, inglês. Embora o projeto pedagógico da escola acolha as diretrizes curriculares nacionais, inclui também conteúdos relacionados ao cotidiano e interesse dos alunos e da comunidade.

### 3 ESCOLA A VOZ DO OPERÁRIO DA AJUDA



Fonte: Arquivo Pessoal

5 Ensino pré-escolar – facultativo - 3 aos 5 anos. O ensino básico, correspondente ao ensino fundamental, no Brasil, está dividido em ciclos e é obrigatório: 1º ciclo - do primeiro ao quarto ano - 6 aos 10 anos; 2º ciclo - 5º e 6º anos - 10 aos 12 anos; 3º ciclo - 7º ao 9º ano - 12 a 15 anos. O ensino secundário corresponde ao ensino médio brasileiro, é obrigatório - 15 e 18 anos. Ensino pós-secundário não superior (técnico), Educação para Jovens e Adultos e ensino superior.

O projeto educativo pedagógico está assentado em quatro importantes pilares: Perspectiva Sociocultural (a aprendizagem ocorre na interação social), Processos e Instrumentos<sup>6</sup> (procedimentos que permitem um acompanhamento sistemático por meio de fichas e atividades com indicadores a serem observados no acompanhamento da aprendizagem das crianças), Interação Escola-Comunidade (aprendizado integrado à comunidade e família) e Desenvolvimento Profissional (ênfase nos múltiplos saberes da equipe). Este projeto educativo ancora todas as disciplinas, em todas as unidades escolares da Sociedade de Instrução e Beneficência A Voz do Operário (PROJETO EDUCATIVO, 2016-2019).

Neste contexto, a proposta educacional sugere que o processo educativo ocorre por meio do significado social e cultural que o educando constrói em interação com a comunidade. Desse modo, enfatiza o aprendizado por meio de projetos, a livre expressão, o desenvolvimento da consciência crítica e a cooperação. A aprendizagem, nesta perspectiva, atribui sentido ao compromisso com a ação transformadora, que muda o mundo, por mudar as pessoas e suas vidas. A proposta concreta de trabalho veiculada pelo Projeto Educativo pretende:

(...) estimular o diálogo, a discussão e a cooperação como modos preferenciais de aprendizagem. Ao longo do projeto ficará claro que a palavra participação serve de palavra aglutinadora para descrever o trabalho de aprender. Os contextos de aprendizagem são organizados de forma consciente, permitindo, a quem aprende, a participação progressivamente mais central e autónoma numa comunidade de aprendentes. (PROJETO EDUCATIVO, 2016-2019, p. 4).

Os princípios que sustentam esta proposta educacional incluem: aprendizagem em interação social; intervenção na comunidade educativa; aprendizado no coletivo sem perder o foco no individual; conhe-

6 A palavra “instrumentos”, indicada no Projeto Educativo da escola A Voz do Operário, significa processos e estratégias que servem como meio ou auxílio de apoio às aprendizagens, por exemplo: Assembleia, Conselho Educativo, Comissão de Ajuda, Regras, Promessas, Planos de trabalho, Direitos e Deveres.

cimento partilhado entre educadores e educandos; prática democrática (organização em Conselhos); respeito às diferenças entre as crianças e aos seus interesses, ritmos e estilos de aprendizagem; e valoriza os diferentes saberes dos trabalhadores da instituição para o desenvolvimento da prática pedagógica.

O projeto educativo, conforme esclarece a coordenadora Dora Agostinho, é construído em conjunto com os professores, alunos e familiares. Dessa forma, os educandos participam e têm acesso aos processos e conteúdo do desenvolvimento escolar. As várias possibilidades para que a aprendizagem aconteça, muitas vezes, são propiciadas pelos educandos em conjunto com os professores.

A Escola conta ainda com uma equipe multidisciplinar (psicólogos, professores de apoio, terapeuta da fala)<sup>7</sup>. A ação destes diferentes profissionais tem como objetivo fundamental apoiar o desenvolvimento do Projeto Educativo (PROJETO EDUCATIVO, 2016-2019).

A importância do trabalho em equipe multidisciplinar consiste numa forma especial de organização, que visa, principalmente, à ajuda mútua entre profissionais de variadas áreas, com finalidades comuns direcionadas ao desenvolvimento tanto do educando quanto da própria equipe. A troca de conhecimento é determinante nas relações humanas, e nesta Escola são notórios os benefícios da atuação multidisciplinar.

Além disso, há um conjunto de condições articuladas para que a proposta educativa seja colocada em prática. Alguns destes elementos estão descritos no próximo item.

#### **4 OPERACIONALIZAÇÃO**

A escola está localizada no bairro Ajuda com edificações antigas em tom de cinza e um descolorido que releva a ação do tempo. Contudo, ao adentrar pela porta central da Escola é tudo tão colorido que abre

---

7 Terapeuta da fala - é o profissional responsável pelo desenvolvimento de atividades no âmbito da prevenção, avaliação e tratamento das perturbações da comunicação humana, englobando não só todas as funções associadas à compreensão e expressão da linguagem oral e escrita mas também outras formas de comunicação não verbal" (DECRETO-LEI nº 564/99).



os olhos e o coração a uma experiência extraordinária. Há uma alegria contagiante que caminha ao lado dos alunos e dos educadores. Desenhos espalhados pelas paredes, o lúdico estampado nas atividades e a afetividade latente no comportamento da comunidade educativa criam um cenário encantador.

Este panorama possui inúmeras estratégias e enfatiza a comunicação, a colaboração e a partilha enquanto elementos básicos da gestão pedagógica em sala de aula e fora dela. Estas estratégias só são possíveis:

(...) graças à negociação e ao estabelecimento de objetivos de trabalhos coletivos e individuais, previamente acordados, que serão objeto de monitorização sistemática, quer pelo adulto quer pelas crianças. A apropriação de objetos de conhecimento e de ferramentas culturais pressupõe que essas ferramentas sejam incorporadas através da atribuição de sentido, incorporadas no repertório de práticas e a sua utilização compartilhada com os restantes membros da comunidade. Os processos de troca e negociação no seio das aprendizagens realizam-se por meio de participação guiada (PROJETO PEDAGÓGICO, 2016-2019).

O sentido que cada educando vai atribuindo ao aprendizado está integrado ao desenvolvimento intelectual-cognitivo e, sobretudo, ao social-comunitário, o que, conseqüentemente, viabiliza vivências afetivas significativas, do senso de pertença e criatividade. Além destas características, a Escola A Voz do Operário prioriza a interação entre professores e alunos, alunos e seus pares, estes com a comunidade e com os familiares de maneira colaborativa.

## 5 CAMINHOS DE APRENDIZAGEM

Para manter esta prática pedagógica a escola possui variadas estratégias e procedimentos. O Conselho de Cooperação Educativa, o Plano Individual de Trabalho, os Projetos de trabalho em grupo, a

Comissão de Ajuda, a construção conjunta de regras e promessas, as assembleias e a comunicação oral são exemplos de mecanismos pelos quais a aprendizagem vai se fazendo por muitos caminhos.

## 6 CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA

O Conselho de Cooperação Educativa é um espaço coletivo de convivência, deliberação, organização e participação democrática conduzido por aluno, com o apoio dos educadores. Possui certa formalidade e ocorre quinzenalmente ou conforme a necessidade. O Conselho sugere aprendizagens, avalia comportamentos e intercede em situações de conflitos.

O encontro observado nesta pesquisa ocorreu em sala de primeiro ciclo (terceiro e quarto anos, na educação brasileira), composta por alunos com idades entre 8 e 10 anos de idade. Esse momento foi conduzido por dois alunos. Um deles organizou o espaço e orientou os demais a prestarem atenção e o outro coordenou a atividade passando a palavra aos participantes mediante solicitação com o braço estendido. Todos os alunos, sentados em círculo, descreveram as atividades realizadas na quinzena e indicaram o que deveria compor sua avaliação quinzenal (ótimo, bom, regular ou ruim). Nessa oportunidade foi possível perceber que os alunos tomavam a palavra, de forma muito organizada e respeitosa, apoiando ou não a indicação do interlocutor. Uma determinada aluna tinha feito apenas nove atividades e por isso indicou que não havia ido bem, sugerindo assim avaliação negativa da sua quinzena. Imediatamente vários dedinhos foram colocados ao ar pedindo a palavra.

Estes alunos não concordaram com a avaliação daquela determinada aluna e instantaneamente apontaram aspectos positivos do seu comportamento, como: auxiliar outra criança no intervalo, participar do projeto do tear e ajudar outros colegas. Elementos que indicavam uma avaliação muito positiva da sua quinzena. A professora acatou com olhar muito sereno o movimento do grupo. A aluna que inicialmente ti-

nha uma expressão facial de constrangimento abriu um sorriso radiante diante das palmas dos colegas. Neste espaço de convivência e partilha os alunos são incitados a partilhar com o grupo e a colaborar uns com os outros.

Em outro momento da mesma reunião, um aluno fez uma avaliação muito positiva do seu plano de metas, já que havia realizado muitas tarefas. O grupo interveio imediatamente, com observações em desacordo, devido ao comportamento inadequado deste aluno nos intervalos. Em seguida explicaram ao interlocutor que o fato de intervirem dava-se pela amizade e importância que ele tinha para o grupo.

Tais atitudes indicam o quanto a escola valoriza o trabalho coletivo, percebe a importância do ser humano, tanto individual, quanto coletivo na formação de indivíduos participativos e responsáveis por seus direitos e deveres. Outros indicadores importantes evidentes na reunião de Conselho são o cooperativismo e autogestão da aprendizagem. Isto é possível uma vez que os alunos são considerados sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem.

Os valores como confiança, afetividade, comprometimento e responsabilidade também estão presentes na relação dos alunos entre si e destes com os educadores. Estes mecanismos, construídos em conjunto, professor-aluno, permitem o monitoramento das metas de trabalho, a partilha da responsabilidade pelo processo educativo, a participação ativa e o desenvolvimento gradual da autonomia. Estes princípios concretizam-se por meio de um conjunto de estratégias e técnicas homólogas às que os professores desenvolvem com seus alunos nos contextos de práticas.

A formação educacional, nesta perspectiva, conforme ressaltam Boiko e Zamberlan (2001), é concebida como um processo dinâmico, em que teoria e prática inserem-se no contexto social, cultural, econômico e político das diferentes comunidades em que a educação está inserida.

## 7 PLANO DE TRABALHO INDIVIDUAL

O Plano de trabalho individual é uma estratégia de autogestão, planejamento e avaliação do processo educativo. Semanalmente, os estudantes desenvolvem atividades individuais de estudo a partir da elaboração de metas a serem cumpridas por eles. Estas atividades podem ser sugeridas pelo professor, pelo conselho de cooperação educativa e por escolha do aluno. A partir do plano os alunos buscam materiais para ampliar e aprofundar suas informações, e, em geral, finalizam com a produção de material que será exposto aos demais.

O momento de abertura e fechamento do Plano individual conta com a participação de todos os alunos. O fechamento ocorre em reunião de Conselho, de forma que todos apresentem suas metas e seus progressos. O desenvolvimento destes planos tem assistência sistemática do professor, o que permite sua reconfiguração, em conjunto com o aluno, e consequentemente, novos encaminhamentos durante o processo da aprendizagem.

O preenchimento dos planos, seu acompanhamento e avaliação possibilitam a aquisição de várias habilidades, como: responsabilidade, autogestão, partilha, oralidade e envolvimento com seu próprio percurso durante a aprendizagem escolar e fora dela. Abaixo verificam-se dois modelos de planos.

### 7.1 Modelos de planos

Os alunos instituem modos de comunicação que possibilitam o desenvolvimento de formas variadas de reprodução, representação, partilha e construção interativa do conhecimento. Possibilita, também, a participação democrática na vida de cada aluno e no grupo ao qual pertence, favorecendo o desenvolvimento social e moral progressivo.

### Quadro 1 – Processos de comunicação

O que mais fiz...		
O quê?	Com quem?	Qual assunto
Trabalho em dupla ou pequeno grupo		
Mostra de produções		
Ajudei alguém		
Projeto		
Função da equipe		
Estou a ler o livro		

Fonte: Arquivo Pessoal

Esta ênfase aos processos de comunicação, inspirada pelos pressupostos do MEM, favorece o acesso à informação de que cada um dispõe, tornando-se um recurso para aquisição de novas aprendizagens. As normas e regras construídas em conjunto com o aluno permitem sua apropriação. Além disso, reforça a capacidade de autonomia no processo de aprendizado, como pode ser observado no quadro abaixo.

### Quadro 2 - Normas para o estudo autônomo

<p>No tempo de estudo autônomo devemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer atividades diferentes;</li> <li>• Começar pelas atividades que estão em cima;</li> <li>• Acabar os trabalhos antes de começar outros novos;</li> <li>• Entregar os trabalhos a tempo de serem corrigidos;</li> <li>• Trabalhar na escola e fazer em casa só o que é mesmo preciso;</li> <li>• Utilizar bem as folhas de papel e usar o menor número possível.</li> </ul>
---

Fonte: Arquivo Pessoal

Dessa forma, a metodologia pedagógica utilizada contrapõe-se ao modelo tradicional que uniformiza a aprendizagem, uma vez que aplica as mesmas atividades para todos os alunos realizarem ao mesmo tempo, mesmo ritmo e com os mesmos objetivos.

## 8 PLANOS DE AULAS

Os planos de aulas estão fixados nas salas, permitindo aos alunos o acompanhamento sistemático das atividades que serão realizadas durante a semana. Além disso, o professor faz uma agenda diária de como se dará o momento em sala de aula. Mediante o acompanhamento semanal, os alunos se sentem estimulados a se envolverem com mais comprometimento às metas estabelecidas, conforme pode ser observado no quadro abaixo.

**Quadro 3** - Plano semanal da sala<sup>8</sup>

	Plano de Aula Semanal nº 11		Semana 20 a 24/11		
	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	
Conselho Planificação Leitura Diário	Organização Comunicações	Organização Comunicações	Organização T.E.A./Projetos	Organização Comunicações	
Carta Coletiva (Correspondentes)	Educação Física	T.E.A./Projetos	T.E.A./Projetos Inglês	Conselho Av. Planos	
Leitura Individual Projetos coletivos Av. dia	Visita à exposição Miró	Música / T.E.A/ Projetos. Av. dia	Hora do Conto Av. dia	História (Francisco P.) Exposição Plástica Av. dia	

Fonte: Arquivo Pessoal

<sup>8</sup> O referido quadro foi produzido pelos alunos, com o apoio do educador. Ele retrata a agenda semanal e permite, além da participação, o acompanhamento pelos alunos daquilo que foi planejado para a semana. Foi reproduzido na íntegra em razão da baixa qualidade da imagem.

Os alunos apropriam-se do projeto pedagógico ao pormenorizá-lo no dia a dia da escola. Isto só se torna possível devido aos acordos estabelecidos previamente. Os combinados incluem regras, promessas, metas de trabalho coletivo e individual, que são, sistemáticas, revistos tanto pelo aluno quanto pelo professor. Este movimento de responsabilização pelo processo de aprendizagem ocorre em função do sentido atribuído à formação de valores como um todo, não apenas à escolarização.

As regras, os acordos, as metas, as promessas, os direitos e deveres são estratégias que conduzem os educandos ao seu desenvolvimento de forma personalizada. Ao mesmo tempo, oferece ao corpo docente possibilidades para o acompanhamento permanente do aprendizado.

Em quase todas as salas e espaços de uso comum estão espalhados cartazes feitos pelos alunos sinalizando normas de conduta voltadas ao bem comum, ao compromisso com o desenvolvimento que transcende ao intelectual e ao cognitivo.

#### **Quadro 4 - Cartazes indicativos das regras de convivência e postura**

<p><b>As nossas regras</b></p> <p>Falar baixinho;          Arrumar as coisas que usamos;          Não magoar os outros;          Estar sentado no lugar quando estamos em momentos coletivos;          Deixar a sala arrumada quando saímos;          Respeitar o trabalho dos outros;          Por o dedo no ar quando queremos falar;          Usar os materiais como deve ser.</p>
---

Fonte: Arquivo Pessoal

Outros cartazes demonstram o envolvimento dos alunos com a gestão, não apenas do aprendizado, mas também da interação escola-comunidade, do gerenciamento criativo do tempo, da organização.

**Quadro 5** - Parte do cartaz que indica os compromissos de cada aluno com o outro, com a escola e com a comunidade

Promessas

- Prometemos trazer pessoas do interesse dos alunos à escola;
- Prometemos organizar campanha para angariação de fundos (ex. para os espaços de lazer);
- Prometemos criar uma caixa para os alunos poderem fazer sugestões/críticas à Mesa da Assembleia;
- Prometemos organizar workshop com diferentes temáticas;
- Prometemos tornar os intervalos de chuva mais interessantes/divertidos;
- Prometemos organizar uma feira de trocas de livros;
- Prometemos criar uma ligação direta com todas as responsabilidades, de forma à nossa ajuda ser mais eficaz;
- Prometemos construir mesas de pintura com material reciclável;
- Prometemos em conjunto com os alunos construir casa de bonecas com material reciclável e não só.

Fonte: Arquivo Pessoal

Além de demonstrarem um conjunto de habilidades cognitivas, intelectuais e sociais, a construção destes compromissos revela uma escola comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito.

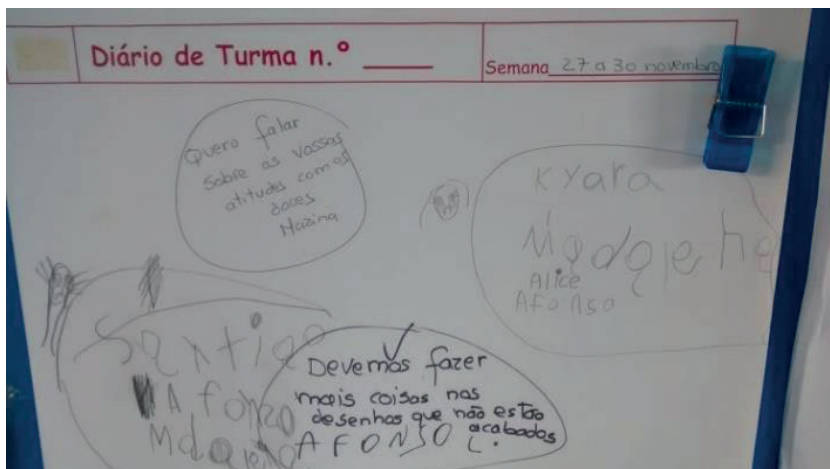
## 9 DIÁRIO

O Diário é outra estratégia que estimula a participação dos alunos na resolução de conflitos. Trata-se de um espaço onde os alunos registram queixas e elogios aos colegas, professores e demais funcionários da escola. Os alunos indicam, sem medo ou constrangimento, o que gostaram e o que não gostaram. Todos os itens são lidos e tratados no Conselho e todos podem sugerir soluções. A decisão final é decidida coletivamente, não sem antes dar voz aos envolvidos. Esta práti-



ca cotidiana permite que os alunos garantam um espaço democrático de participação, de envolvimento na solução dos problemas relativos à convivência. Possibilita, ainda, a comunicação, o diálogo e o comprometimento com um ambiente harmonioso.

**Figura 1 - Diário**



Fonte: Arquivo Pessoal

## 9.1 Comissão de Ajuda

A Comissão de Ajuda também é outro importante suporte pedagógico. Sua finalidade é atuar diretamente na resolução dos conflitos entre alunos de toda a escola, diferentemente do Diário, que concentra suas possibilidades apenas dentro da sala de aula. A Comissão é formada por alunos com idades variadas, com a supervisão de um educador, e atua diretamente nos processos de mediação e resolução de diversos conflitos relativos à convivência e ao ambiente, como pode ser observado na Carta que institui a Comissão de Ajuda.

### **Quadro 6** - Carta que institui a Comissão de Ajuda

<p>Comissão de Ajuda 2016- 2017</p> <p>Procedimento a tomar em caso de conflito</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1 Avisar o colega</li><li>2 Retirar o colega do intervalo o tempo necessário para fazer uma reflexão e afixá-la no mural</li><li>3 Pedir ao colega passar os Direitos e Deveres (as vezes necessárias)</li><li>4 Pedir ao colega para ajudar a Comissão de Ajuda a resolver os conflitos</li><li>5 Pedir ao colega ajudar as funcionárias em algumas de suas tarefas</li></ol>
--

Fonte: Arquivo Pessoal

O Diário, a Comissão de Ajuda, a Assembleia e o Conselho são mecanismos de participação democrática e comunicação autêntica voltados ao bem comum. Percebe-se que por meio destes espaços coletivos de participação que o objetivo não é chegar ao consenso pela vontade da maioria, e sim compreender de forma mais ampla as duas partes e pensar em uma solução que envolva a entreatajuda e cooperação. Esta dinâmica permite a comunicação mais autêntica, envolvimento afetivo com o outro, capacidade da escuta e resolução de conflitos.

Neste mesmo sentido, para garantir o princípio da cooperação, os alunos se empenham, durante o trimestre, a colaborar com a manutenção do espaço físico da escola. A qualquer momento o aluno pode alterar este compromisso. Até mesmo as crianças que frequentam a creche envolvem-se, com adaptações à idade, com alguma atividade relacionada ao aspecto físico ou de funcionamento da escola. Os mapas de tarefa indicados nas figuras abaixo são referentes às salas da pré-escola e creche, crianças de três a cinco anos.

Figuras 2 e 3 - Mapas de tarefas

### Mapa de tarefas

Dias da semana		2ª 1 segunda-feira	3ª 2 terça-feira	4ª 3 quarta-feira	5ª 4 quinta-feira	6ª sexta-feira
Tarefas						
Dar a palavra Secretário do conselho à sexta-feira		—	Afonso	Alice		
Por a mesa		—	Laura	Lourenço		
Manter o tempo e o dia		Mafalda	Zaci	Mafalda		
Contar o número de membros		Tadas	—	Nico		
Responsável de sala e do recreio e ajudar a resolver problemas		Joana	Santiago	Filipa		
Regar as plantas		Gustavo	Tomás	Alice		
Responsável da biblioteca		Paco	Tomás	Madalena		
Responsável pelas canetas		Paco	Zaci			
Ajudar a preparar a lanche		Joana	Laura	Kyara		

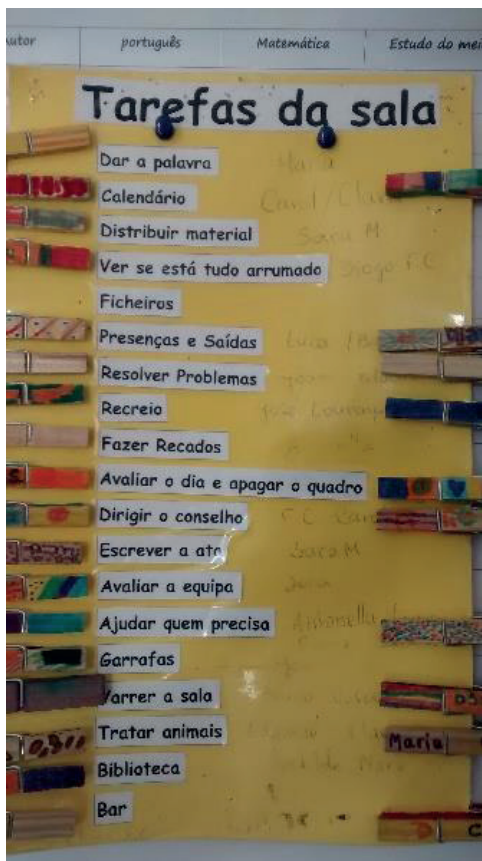
### Mapa de atividades

Área	Atividades	Nome
Artes	Colagem, Garage, Construções, Desenho, Recorte, Pictura, Modelagem, Zigue	Afonso, Alice, Filipa, Francisco, Gustavo, Joana, Laura, Lourenço, Madalena, Mafalda, Nico, Oriana, Paco, Kyara, Santiago, Tiago, Tomás, Zaci
Expressão Plástica	Desenho, Recorte, Pictura, Modelagem, Zigue	
Matemática	16, Zigue	
Outras	Artes, Biblioteca, Eventos, Eu fui casa, Escrita, Jogos, Galeria	

Fonte: Arquivo Pessoal

Foi possível notar que estas atividades são realizadas, em sua maioria, com muito envolvimento e compromisso.

**Figura 4 - Mapa de tarefas**



Fonte: Arquivo Pessoal

Os cartazes com a indicação das tarefas orientam a participação de cada aluno com aspectos que ultrapassam o pedagógico. Este envolvimento leva à apropriação do espaço, de forma que o aluno zela e cuida a partir do sentido de pertença e identidade com a escola e com o grupo. O desenvolvimento do sentimento de pertencimento traz a noção de

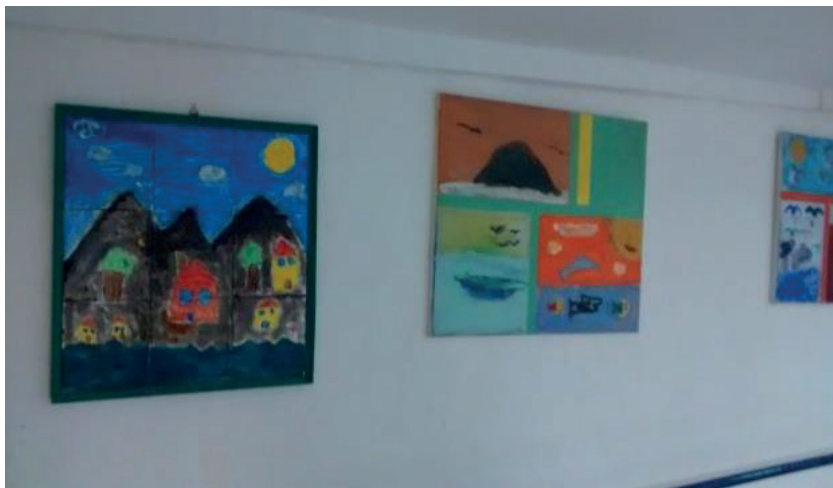
que o sujeito pode ser parte de um todo e cooperar para uma finalidade comum.

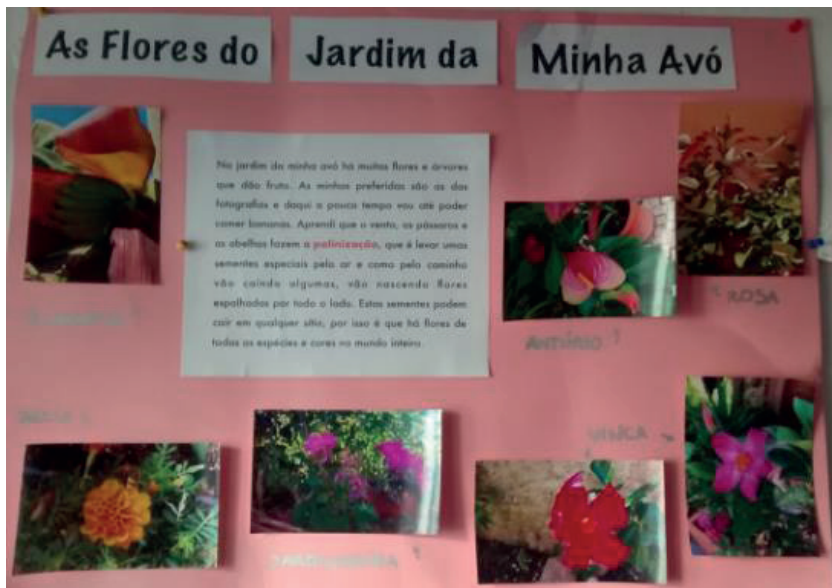
Esta pertença significativa que leva ao envolvimento com o espaço público relaciona-se, segundo Loureiro (2002, p. 27), à ideia de cidadania como: “(...) algo que se constrói permanentemente, que não possui origem divina ou natural, nem é fornecida por governantes, mas se constitui ao dar significado ao pertencimento do indivíduo a uma sociedade, em cada fase histórica”.

Outras obras de arte feitas pelas crianças decoram as salas da escola. Aos poucos vão revelando por meio dos temas e projetos a importância da funcionalidade, tanto da vida pesquisada quanto da vida cotidiana, do universo infantil. A construção desses ambientes de comunicação potencializa o trabalho feito pelos alunos, abre espaço para a comunicação e a partilha. Neste sentido, sob influência da pedagogia freinetiana, o trabalho escolar produzido pelos alunos tem significado, tem função e é útil (VALAPLANA, 2003).

Os quadros abaixo indicam a relação entre o ambiente escolar e a comunidade.

**Figuras 5 e 6** - Quadros com temas do cotidiano pintados pelas crianças - Projeto realizado na família





Fonte: Arquivo Pessoal

É possível perceber a partir dos desenhos, calendários, cartazes com a descrição de normas e regras, agendas e termos de compromisso que os alunos são estimulados a ultrapassar, cotidianamente, os limites do aprendizado já constituído. Além disso, nota-se que os alunos são ouvidos por diversas formas de escuta e também falam por diferentes modos.

Estes elementos, centrais aos ideais de Freinet, esclarecem que dar a palavra ao aluno, incluir suas capacidades de comunicação e cooperação, é torná-lo parte, não apenas do contexto escolar, mas de diferentes outros contextos, “é aí então que a escola se abre à vida” (VALAPLANA, 2003, p. 75).

Nesta perspectiva está a importância do trabalho em grupo. As trocas de experiência e de conhecimento, bem como o estímulo à criatividade, se somam a todo esse processo.

## 10 ÊNFASE AO TRABALHO EM GRUPO

As atividades em grupo estão ligadas aos projetos que podem fazer parte do calendário nacional, ou temas recorrentes, cívicos ou mesmo de interesse particular. Os grupos de trabalho são heterogêneos, nos quais fazem parte crianças dos seis aos dez anos. São formados por afinidades, orientação do professor e por tema ou projeto de interesse comum.

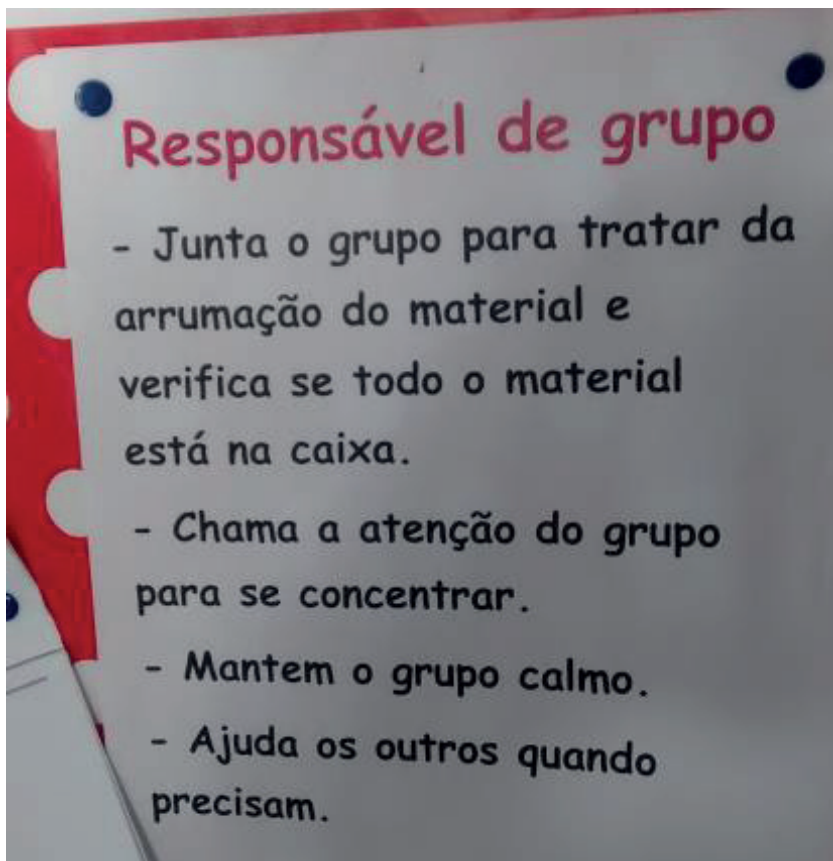
O formato do grupo inclui diferentes idades e estágios de aprendizagem. O diretor da Instituição, Ivo Serra, acredita que a convivência entre as diferentes idades é estímulo permanente que alimenta o desejo pelo aprendizado de forma colaborativa.

O processo de aprendizagem por colaboração, conforme orienta o MEM (2017):

(...) tem-se revelado como a melhor estrutura organizativa para aquisição de competências culturais e sociais. Na aprendizagem cooperativa o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. A cooperação educativa, o trabalho a pares ou em pequenos grupos para atingirem o mesmo fim contraria a tradição individualista e competitiva da escola. Pressupõe que cada um dos membros do grupo só pode atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também.

O trabalho em grupo ocupa a maior parte da rotina escolar. A heterogeneidade dos grupos permite que, frequentemente, os alunos com maior maturidade no desenvolvimento sociocognitivo sejam um recurso a mais para o desenvolvimento das aprendizagens individuais, como pode ser observado no cartaz abaixo, a construção das regras para o grupo.

**Figura 7 - Regras norteadoras do trabalho em grupo**



Fonte: Arquivo Pessoal

Além disso, nota-se que a interação dos grupos tem função de formação, de estímulo à aquisição de habilidades cognitivas, intelectuais e sociais. A importância do grupo, dos conflitos e das diferenças individuais é destaque no projeto educativo da escola:

Entendemos o processo de aprendizagem como um caminho de duas vias, circulando de forma espiral entre os intervenientes, tendo como combustível dessa circulação o contributo de todos os que participam nesse processo. Como



adultos somos responsáveis pela organização de ambientes educativos que facilitam o trabalho intelectual. Impera a disponibilidade e a capacidade de adaptação às necessidades do grupo, ao mesmo tempo em que vemos na heterogeneidade e no conflito sociocognitivo a força motriz do desenvolvimento. Para que tal se concretize, os valores que preconizamos junto das crianças, mais do que uma mera tentativa de influência na geração de adultos do futuro, são a vivência na relação entre os adultos do presente. (PROJETO EDUCATIVO, 2016-2019).

Muitas destas atividades em grupo têm a finalidade de incentivar a comunicação, a partilha, reforçar a autonomia, a entreaajuda<sup>9</sup> e a aceitação das diferenças. Estas diretrizes baseadas na comunicação e no saber construído no coletivo é uma das estratégias principais tanto para o desenvolvimento dos professores quanto dos alunos e inserem-se no âmbito das concepções estratégicas e princípios do MEM (NIZA, 1996).

Estas estratégias, inspiradas pela pedagogia freiniana, são capazes de tornar os alunos seres conscientes, responsáveis, autônomos e colaborativos, por meio de práticas reais de suas vivências em comunidade. Para que isto ocorra, Valaplana (2003, p. 75) afirma que é necessária a construção de “um meio educacional no qual seja possível a criação de uma densa rede de informações e sua veiculação no âmbito grupo-sala de aula”.

É neste sentido, do desenvolvimento de aprendizagens por meio de grupos, que a proposta pedagógica de A Voz do Operário ganha maior expressão, uma vez que respeita o objetivo inicial de sua criação, educar os filhos dos operários de forma crítica e colaborativa. O papel do outro para o desenvolvimento do sujeito torna-se altamente significativo, sobretudo nos primeiros anos. Vygotsky (1998, p. 75), ao tratar

9 A palavra “ajuda” possui um significado ampliado na relação com o outro. Está caracterizada como: diálogo, interação, cooperação e afeto. Também se refere a um instrumento (estratégia) para a aprendizagem. É estimulada, permanentemente, pelos educadores, e tanto disponibilizar, quanto pedir ajuda oferece certo *status*.

das funções psicológicas superiores no desenvolvimento da criança, as classifica em dois momentos:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Estes grupos em interação entre si e com a comunidade constituem-se em meios para a construção do diálogo, da consciência crítica, da capacidade da tomada de decisão, da resolução de conflitos, da cooperação e da atuação democrática.

Além disso, ancorados pelos princípios do MEM, o trabalho em grupo caracteriza-se por sua dimensão social, evidenciada pela defesa de uma escola centrada no aluno, que, embora tenha sua individualidade, é parte essencial de uma comunidade. A escola, assim concebida, é vista como elemento ativo de mudança social e é também popular, por defender que todos, sem distinção, são capazes de aprender.

O percurso para o aprendizado não é uniforme, único. Conforme o planejamento que cada um fez para a semana ou quinzena, eles mesmos vão desenhando um caminho, uma forma para ampliar o aprendizado que já possuem, e principalmente, em colaboração. Isto é possível em razão dos diversos tipos de possibilidades para o acesso ao conhecimento, tais como, o desenho, os projetos, as atividades artísticas, o estudo autônomo, as pesquisas em mídias.

## 11 EQUIPE PEDAGÓGICA

O trabalho sustentado pela equipe pedagógica tem como base a afetividade entre si e para com os educandos. Nesta unidade escolar os professores permanecem juntos os dois turnos, o que, segundo eles, fa-

vorece a proximidade entre si. Fica evidente a postura mediadora no sentido de desenvolver nos alunos o espírito de entreatajuda e colaboração, assim como a autonomia e autorresponsabilização ante o processo de aprendizagem. Além do mais, demonstram atitudes como: diálogo, confiança e respeito entre eles e com os alunos.

Com base no entendimento de Quinles (2003), embora o professor mediador, inspirado pela pedagogia freinetiana, intervenha junto aos alunos de forma indireta, é ele que anima os processos de busca de soluções, estimula a imaginação, ajuda a recordar, cria espaços para novos aprendizados, auxilia a organizar o pensamento, organiza espaços para a verbalização das ideias.

Aspectos como a não competitividade e a valorização das diferenças também sobressaem na relação dos educadores. Nota-se que as diferenças individuais e a variedade de saberes de cada educador se constituem em possibilidades permanentes de formação profissional, conforme indica o projeto educativo da escola:

Do desenvolvimento da perspectiva socioconstrutivista, emerge o ofício de professor como uma prática social onde os professores constituem comunidades de práticas que asseguram a construção, a manutenção, o desenvolvimento e a inovação das próprias competências profissionais. Deste ponto de vista, é necessário considerar como unidade de análise privilegiada a comunidade de práticas dos professores integradas num projeto educativo institucional. Apenas através da construção de um património de conhecimentos, competências e modos de agir compartilhados podem nascer projetos de desenvolvimento profissional. A interação dialógica permite que se criem novos significados, relações e ações, que são co-construídas através da interação desenvolvida dentro de cada comunidade educativa e interiorizadas pelos diferentes intervenientes. Se podemos dizer que o ensino consiste em apoiar as crianças na sua zona de desenvolvimento potencial, importa não esquecer que também os professores

constituem comunidades de práticas e que também precisam de oportunidades de apoio para desenvolverem a sua prática profissional. (PROJETO EDUCATIVO, 2016-2019, p. 5).

Nesta dinâmica, o educador, ao mesmo tempo em que participa nas atividades com os alunos, oferece a estes diferentes tipos de auxílio, conforme a necessidade de cada um. Com esta postura os alunos são estimulados a sobrepassar do desenvolvimento já existente a níveis mais complexos. Para os alunos menores esta dinâmica necessita de maior tutela e acompanhamento, condução que vai sendo substituída gradualmente, conforme a capacidade autônoma de cada um.

Explica Niza (1996, p. 140) que esta concepção de aprendizagem cooperada e afetiva é uma das características que distinguem o MEM português de outros movimentos da Escola Moderna europeus:

O persistente esforço de reflexão epistemológico-didático feito ao longo de mais de um quarto de século pelo MEM, em Portugal, fê-lo diferenciar-se de outros movimentos europeus da Escola Moderna: essa originalidade ocorreu por se ter instituído como movimento de autoformação cooperada de docentes (nos vários graus de ensino) cujas práticas educativas constituem ensaios estratégicos e metodológicos sustentados por uma reflexão teórica permanente. Desta decorrem os modelos de trabalho dialecticamente aferidos por várias práticas.

O trabalho docente se desenvolve por meio dos encontros e trocas permanentes, os quais possibilitam a análise das principais demandas e também potencialidades dos alunos. Os conhecimentos prévios de cada educador são integrados na ampliação e aquisição de novos saberes. Os educadores, por meio do apoio mútuo e da partilha das múltiplas experiências, buscam formas não padronizadas para conduzir os processos ensino-aprendizagem conforme a proposta pedagógica. Este movimento envolve a busca pela participação da comunidade e da família.

## 12 FAMÍLIA

A família tem papel importante no desenvolvimento do projeto pedagógico. Por meio de reunião mensal, os pais podem discutir temas importantes relativos às questões do desenvolvimento infantil como um todo. Os familiares circulam livremente pela escola nos horários de entrada e saída, seja para acompanhar o educando até sua sala, estarem junto alguns minutos do intervalo, seja para admirar os trabalhos ou obras fixadas na parede da escola.

Outro mecanismo de participação familiar ocorre por meio da Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola A Voz do Operário (APEEEVOA). Esclarece o Sr. Fábio Correa, membro da Associação, que a principal missão da Associação é ajudar os pais a cumprirem seu papel de educadores. Além disso, viabilizar as condições para que as crianças se desenvolvam com equilíbrio, inseridas em valores morais, físicos e sociais e, conseqüentemente, possam crescer o mais feliz possível. A Associação de pais se mostra satisfeita com a orientação pedagógica da Voz do Operário, contudo preocupa-se com o espaço físico da escola por acreditar que ele oferece reduzidas condições de funcionamento.

Nota-se que a Associação se coloca atenta ao dia a dia da escola e em permanente comunicação com os pais e com a escola, a fim de intervir, mediar ou ajudar na resolução de eventuais problemas. Este envolvimento dos familiares ocorre enquanto parceria e cumplicidade para que o processo de aprendizagem ocorra. Desta forma, os familiares assumem a parte que lhes cabe enquanto educadores.

Embora haja envolvimento da família por meio da Associação ou atos isolados, a psicóloga da instituição afirma que esta participação ainda é um desafio. Segundo ela, há pais e familiares muito envolvidos com o desenvolvimento escolar do filho e da escola, mas também há os que não se comprometem como poderiam.

Conforme indica o Projeto Educativo da escola, esta proximidade comunicativa entre a escola e a família contribui para o desempenho de todos os envolvidos no processo educativo:

Os pais sentem-se mais apoiados, compreendem melhor as necessidades das crianças e o processo educativo, desenvolvem expectativas mais positivas em relação ao sucesso escolar dos seus filhos e um maior sentimento de competência e de segurança face à escola. Por fim, os professores desenvolvem uma maior compreensão da diversidade das famílias e das suas necessidades aumentando a rede comunicativa e a satisfação face ao acompanhamento dado às crianças. O aprofundamento desta relação leva ao estabelecimento de denominadores comuns que favorece o desempenho dos adultos nos seus respetivos papéis (PROJETO EDUCATIVO, 2016-2019).

Nota-se que este envolvimento entre escola e família é muito valorizado pela equipe escolar, pois acreditam que os impactos positivos que ele oferece são de máxima importância tanto aos alunos, quanto à comunidade educativa.

### 13 COMUNIDADE

A escola apresenta-se como um espaço social onde as responsabilidades de formação, aprendizagem e desenvolvimento são cooperativamente partilhadas entre os vários atores educativos intra e extraescolar. Os alunos participam de atividades cívicas, projetos comunitários de interesse comum ou relacionados às necessidades da comunidade. Também participam do Dia do Associacionismo<sup>10</sup>, evento cultural voltado aos associados da instituição à qual a escola pertence.

Neste contexto, a interação com a comunidade propicia e incentiva, sistematicamente, novas formas de parceria com vários atores da comunidade educativa, a fim de garantir sua efetiva participação e corresponsabilização no desenvolvimento do projeto educativo de escola. Nesta perspectiva de educação, segundo Niza (1996), todos os participantes são sujeitos do processo de aprendizagem, educadores, educan-

---

10 Evento cultural, artístico e esportivo destinado aos sócios da Instituição.

dos, familiares e comunidade em geral, desenvolvem e se desenvolvem na interação.

Estas experiências colaboram com o processo de humanização das crianças na escola e fora dela, o que implica garantir o direito à apropriação da cultura, aos bens culturais historicamente construídos pelos indivíduos, ao longo da história. Por meio disto, a escola oferece o acesso e apropriação de conhecimento, de forma que se transformem e, conseqüentemente, modifiquem sua própria realidade.

## 14 ESPAÇO FÍSICO

Esta breve descrição da estrutura física da Escola possibilitará ao leitor indícios do quanto o espaço em si pode contribuir para a aprendizagem colaborativa e compartilhada. O espaço físico como ambiente de constante aprendizagem, conforme esclarece Quingles (2003), deve oferecer possibilidades de permanente descoberta, da livre expressão e do intercâmbio. Os espaços, na Escola A Voz do Operário, são abertos a estas possibilidades.

As salas de aulas, o pátio, o refeitório, a disposição dos materiais didáticos e móveis, os desenhos e cartazes dispostos pelos diferentes espaços e o modo como os alunos interagem com este ambiente indicam um diálogo diferente daquele visto em escolas tradicionais.

O espaço permite que a leitura, a escrita, a pesquisa, os modos de expressão, as interações sociais e as relações que as crianças estabelecem e vivenciam no dia sejam ambientes de aprendizagens cognitivas e sociais. Elias (1997, p. 74) defende que "(...) não deve haver separação entre as aprendizagens do meio escolar e da realidade". Caso contrário, corre-se o risco de assumir um ensino fictício, que é o mascarado de realidade.

### Figuras 8, 9 e 10 - Parede externa da sala de aula - Cartaz construído pelos alunos



Fonte: Arquivo Pessoal

No início da manhã as crianças transitam alegremente pelo pátio, algumas com os pais a mostrar um desenho na parede, outras ajudando crianças menores a se locomoverem nos brinquedos disponíveis. Um grupinho organizou uma sessão de desenhos. A entrada para as salas ocorre de maneira serena. No pátio algumas crianças guardam os brinquedos, outras gritam animadas que a atividade, em sala, irá começar.

A escola possui vários brinquedos, bicicletas, patinetes, *skate*, triciclos, patins, bolas, entre outros. As crianças explicam que os brinquedos são de todos e cada um sabe a hora que dever deixá-los para o outro brincar. Também esclarecem sobre a importância de guardá-los para sua preservação. Nota-se, de maneira muito perceptível, um comportamento coletivo de ajuda e colaboração. Antes de entrarem para as salas de aulas, tudo guardado em seus devidos lugares.



### Figuras 11 e 12 - Área dos brinquedos - Área de convivência comum



Fonte: Arquivo Pessoal

A disposição de mesas, cadeiras e materiais pedagógicos sugere e estimula o trabalho em grupo, a partilha e a colaboração entre os alunos. Na escola o ensino é híbrido, permitindo a convivência entre as diferentes idades e fases do desenvolvimento cognitivo. Além disso, os alunos podem assistir às aulas em outras salas, participar de grupos e escolher conteúdos das diferentes matrizes. Estas possibilidades de cir-

culação e interação criam um ambiente educacional potencializador da livre expressão, da capacidade de escolha e de possibilidades de cooperação entre os alunos.

### Figuras 13 e 14 - Organização das salas de aulas

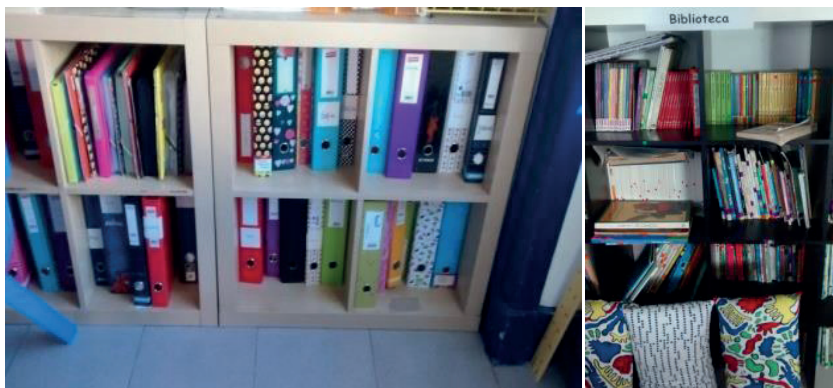


Fonte: Arquivo Pessoal

Neste espaço o professor circula por entre as mesas, como parte dos grupos, na função de mediador e vai, cuidadosamente, atendendo às frequentes solicitações. Além de a organização das mesas e cadeiras de maneira circular possibilitar a proximidade e o intercâmbio de conhecimento entre as crianças, ao mesmo tempo altera a posição do professor como proponente de matérias. O educador é parte integrada, que ensina e aprende nas trocas cotidianas do ambiente escolar.

As salas de aula são espaços laboratórios, em que os alunos experimentam, estudam, relacionam-se uns com os outros, integram regras e se envolvem em formas diferentes de aprendizagem. Este cenário permite o aprendizado com alegria, com entusiasmo. Os alunos circulam na sala, trocam experiências, expressam-se livremente. Também têm liberdade para irem às outras salas, falar com outros educadores e alunos. Estas possibilidades favorecem o sentido da pertença dos alunos com a escola e com o grupo.

## Figuras 15 e 16 - Pastas individuais onde são guardados os registros - Biblioteca das atividades e planos



Fonte: Arquivo Pessoal

Nas salas de aula são disponibilizados vários fichários com roteiros e exercícios correspondentes a cada valência (disciplina). A organização das pastas onde são anexados os planos de trabalho e as atividades realizadas ou previstas é feita pelos alunos. As atividades, após correção, são arquivadas nas pastas individuais.

A biblioteca, composta por diferentes livros e materiais impressos, é de livre acesso aos alunos que são responsáveis por sua organização e manutenção. Os livros lidos em casa podem ser apresentados em sala de aula. Nas salas também há computadores. Os alunos, que fazem a gestão do tempo de uso do computador, podem realizar pesquisas, preparar as apresentações ou fazer tarefas, conforme seu plano de atividades.

Os materiais pedagógicos são de uso coletivo e estão dispostos à altura das crianças. A gestão desses materiais é feita por uma Comissão, formada por alunos, que após levantamento de necessidades também organiza sua aquisição. Foi possível notar nos alunos um senso de responsabilidade pelo uso dos materiais. Por exemplo, na reunião de Conselho de classe um aluno de nove anos informou que deveriam fazer mais desenhos por folhas para “economizar o papel e as árvores”. Em

outra ocasião um aluno orientou ao outro, menor, que “não apontasse o lápis toda hora” porque também destrói matas.

Há um senso de responsabilidade nos alunos devido ao sentimento de pertença que o aluno desenvolve com a escola. A mesma apropriação ocorre com espaços como sanitários e refeitório.

O refeitório é limpo e organizado. Ao terminar o almoço cada criança leva até a cozinha os talheres utilizados, separando antes os dejetos em espaços adequados. O cardápio é estabelecido pela Associação de Pais e inclui caldo, sucos e frutas.

**Figura 17 - Refeitório**



Fonte: Arquivo Pessoal

As crianças colaboram de forma espontânea para a funcionalidade da escola. Os espaços da escola são organizados de forma a oferecer possibilidades de experimentação, de permanente aprendizado individual e principalmente coletivo. E dessa maneira, conforme esclarece Quiles (2003), o ambiente pode proporcionar condições para a aprendizagem social e de sentido de pertença, cuja base é o princípio da cooperação.

## 15 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir acerca do projeto pedagógico, práticas e experiências desenvolvidas na Escola A Voz do Operário possibilitou a compreensão de que é possível um novo caminho para o aprendizado no qual haja alegria, amorosidade e colaboração.

O contexto da Escola A voz do Operário insere-se no movimento português de luta e resistência ao que se denomina no senso comum, “escola dentro da caixa”, ou seja, uma educação escolar que subjugava o sujeito ao autoritarismo, ao individualismo e à incapacidade do pensamento crítico.

Esta instituição é conduzida por indivíduos comprometidos com um tipo de educação que ultrapassa os aspectos cognitivos e intelectuais. O trabalho em equipe, ao considerar as diferenças pessoais como importante elemento para a formação de todos, incita a aprendizagem cognitiva, cultural e social. Além disso, valorizam os potenciais individuais, criativos e o crescimento personalizado dos alunos.

Estas condutas criam um espaço educativo alegre, afetivo, criativo e estimulador. Também conduzem a uma aprendizagem que considera a importância do desenvolvimento cognitivo, intelectual e também das relações humanas e sociais colaborativas. Foi possível constatar, a partir dos pilares: socioeducativo, procedimentos, comunidade e equipe, que a instituição educativa defende um projeto pedagógico diferenciado e inovador.

A resistência aos modelos tradicionais nos permite vislumbrar uma escola democrática, cuja aprendizagem é concebida como um processo de construção colaborativa e integrada à sociedade como um todo e não apenas aos limites escolares. O conhecimento é construído por meio da interação social compartilhada, com incentivo à livre expressão entre os diferentes atores educacionais. A sala de aula é um laboratório no qual os alunos buscam e experimentam os meios mais agradáveis para o aprendizado.

Por isto os alunos demonstram alegria diante do aprendizado. Eles, em sua maioria, não demonstram medo ou constrangimento ao expor suas ideias ou dúvidas. E, por meios de diferentes tipos de linguagens, constroem um conhecimento colaborativo, interativo e contextual. Na relação com os pares mais experientes em atividades conjuntas os alunos treinam a ajuda mútua e a comunicação autêntica daquilo que lhes agrada ou não.

Os mecanismos de participação democrática permanentes colaboram para a aquisição de habilidades sociais importantes e necessárias à vida em comunidade. A aprendizagem baseada na colaboração e construção coletiva situa o aluno como parte integrante do processo de conhecimento. A convivência entre as diferentes idades é transformada em recurso para o desenvolvimento das aprendizagens.

O respeito à diversidade presente na comunidade escolar oferece um espaço peculiar para o desenvolvimento cognitivo e social. No entanto, para que isto aconteça os educadores dão especial importância aos processos de apoios e acompanhamento da aprendizagem entre si e com os alunos. Os educadores são mediadores, pontes, entre aquilo que o aluno já possui e o que pode desenvolver. É parte e ao mesmo tempo suporte para que a aprendizagem aconteça. O resultado disto é expresso na alegria, no senso de partilha, na iniciativa e na capacidade de colaboração demonstrados pelos alunos dentro e fora da sala de aula.

Caminhar por esta escola, entre os risos e inquietações dos alunos e o olhar afetuoso e atento dos educadores, inspira-nos a ter fé, esperança de que há caminhos possíveis e transponíveis.

## REFERÊNCIAS

BOIKO V. A. T.; ZAMBERLAN M. A. T. A Perspectiva Sócio-Construtivista na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-Escola. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun, 2001.

DECRETO-LEI nº 564/99, de 21 de dezembro de 1999. Portugal - estabelece a profissão de Terapeuta da Fala.

ELIAS, M. D. C. **Célestin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREINET C. **A educação do trabalho**. Tradução de Cristiane Nascimento e Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

GONZÁLEZ, P. **O Movimento da Escola Moderna**: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. Porto: Porto Editora, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

MEM. Movimento Escola Moderna. **Estruturas de Cooperação**. Disponível em: <<http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sistema-de-organizacao-cooperada/estruturas-de-cooperacao/>> Acesso em: 20 dez. 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, D. A. Pesquisa em Administração: Origens, usos e variantes do método fenomenológico. **Revista de Administração e Inovação**, v. 1, n. 1, 2004.

NIZA, S. Em comum assumimos uma educação democrática. Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. **Cadernos de Formação Cooperada**, (1), Lisboa: Movimento da Escola Moderna, 1992.

\_\_\_\_\_. O modelo curricular para a educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 93-137.

PROJETO EDUCATIVO 2016-2019 Disponível em: <[http://www.avozdoooperario.pt/files/Projeto\\_Educativo\\_2016-2019.pdf](http://www.avozdoooperario.pt/files/Projeto_Educativo_2016-2019.pdf)> Acesso em: 27 nov. 2017.

QUINGLES C. S. (Org.). **Pedagogias do Século XX**. Um ambiente de aprendizagem... Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

SAVIANI D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SNYDERS. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SUANNO, J. H. Por que uma escola criativa? **Polyphonia**, v. 27, nº 1, jan./jun. 2016.

SUANNO, M. V. R.; TORRE, S. de la; SUANNO, J. H. Rede Internacional de Escolas Criativas. In: PINHO, Maria José; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique. **Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção**. Goiânia: América, 2014. p. 15-33.

TAVARES, D.; PIMENTA M. O ensino não-oficial na 1ª República (A Voz do Operário). **Análise Psicológica**, v. 3, p. 363-374, 1987.

VILAPLANA, E. (Org.) **Pedagogias do Século XX**. A escola cooperativa. Porto Alegre, RS, Artmed, 2003.



## **CAPÍTULO II - PROJETOS: EXPERIÊNCIAS SISTÊMICAS**

## INCLUIR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

**Emanuella Borges Paula Alves<sup>1</sup>**  
**Marcia Cristina Machado Oliveira Santos<sup>2</sup>**

**Resumo:** Este artigo visou refletir o processo de implantação de projetos inclusivos em escolas especiais. Sabendo que as alterações, na sua maioria, ocorrem quase exclusivamente na infraestrutura física, ainda que em algumas escolas possivelmente não fizeram nem mesmo as adaptações nesse aspecto. O grande dilema está relacionado aos profissionais que não receberam formação para desenvolver projetos inclusivos, e a maioria deles pouco ou nada conhece sobre as deficiências e sobre a inclusão escolar. Contudo, mesmo diante desse panorama paradoxal e conflitante, foi buscado engrossar as fileiras daqueles que, ante a prática pedagógica desafiadora, movimentam-se na direção de delinear possíveis resoluções. Para tanto, a nossa prática pedagógica está continuamente subsidiada por Paulo Freire, que nos alertou acerca de que educar é um ato de transformar contribuindo decisivamente na criação de uma pedagogia que privilegia o desenvolvimento da consciência crítica apontando as bases de uma nova relação entre professor-aluno; e Vygotsky, quando orientou que há caminhos diretos e indiretos e/ou conflituosos para a aprendizagem. Ideias que nos permitiram um olhar sensível sobre nosso aluno, tornando-o especial na forma de percebê-lo,

---

1 Pedagoga, fonoaudióloga na Secretaria Municipal de Educação/APAE, Goiânia. E-mail: emanuellebp@hotmail.com

2 Pedagoga, Mestre em Ensino na Educação Básica pelo PPGEEB/CEPAE/UFG; e na Secretaria Municipal de Educação/APAE, Goiânia. E-mail: marciacia2@gmail.com

entendê-lo e fazê-lo entender que ele é capaz e, a partir disso, cooperar na superação das barreiras que o limitam e o distanciam dos aprendizados. Nessa perspectiva, a aprendizagem colaborativa se constitui recurso imprescindível e sobre ela caminhamos no sentido de uma prática mais justa.

**Palavras-chave:** Inclusão. Prática Pedagógica. Aprendizagem Colaborativa.

## 1 INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a formação/escolarização para todos é um tema que ainda hoje, apesar de toda globalização e avanços, gera discussões. Havemos de considerar que o contexto vivenciado pela escola perpassa um conjunto de múltiplas situações que passam pelas políticas de currículo assumidas pelo Estado, pelas condições de trabalho dos profissionais da educação gradativamente deterioradas, pela formação tecnicista e aligeirada dos professores ante a cada novo desafio de respostas, pelas condições frágeis, confusas e sucateadas da organização escolar, pelo caráter autoritário e centralizador da educação no país (SAUL; SILVA, 2000), dentre outros. Torna-se imperiosa a constante discussão sobre como a prática pedagógica se constitua formadora de cidadãos.

Depois da inserção do termo inclusão na escola acirraram-se os confrontos de ideias, assim como a dificuldade na prática docente. A proposta deste artigo é ser capaz de transpor as barreiras dos pacotes preestabelecidos que devem ser aplicados pelos professores com seu caráter prescritivo e que distanciam ideia e ideal tanto pela heterogeneidade dos alunos quanto pelos parcos investimentos públicos no sentido de viabilizar estruturas físicas, qualificação profissional. Esses são alguns dos entraves que dificultam o atendimento dos objetivos propostos.

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na

realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. (GOMES, 2007, p. 22).

Romper com decisões sobre objetivos a serem alcançados visando a um saber fazer possível de ser realizado diante da realidade que nos é apresentada. Sabe-se que a tradição educacional no país gira em torno do currículo, é norteadada pelo controle técnico linear que prioriza as grades curriculares que definem as disciplinas, tópicos de conteúdos, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos, cujo propósito se resume a atendimento do mercado.

Neste âmbito e diante desta realidade observada, vivida e mediada no dia a dia das crianças, dos nossos estudos, das reflexões de ações e dos teóricos que coadunam com esses aspectos, aqui compartilhamos um pouco das vivências e reflexões de nossas práticas pedagógicas diárias. Práticas essas que resultam da somatória de uma trajetória de experiências em escola de ensino regular (particular e pública), centro de atendimento e ensino especial.

Pensa-se que diante da necessidade de estabelecer uma escola que de fato seja para todos, efetivando na prática, o termo inclusão, pode-se dizer que é paradoxal, contraditório e recorrente, visto que para uns já existe, para outros que precisa de acertos, enquanto alguns ainda dizem que ela nem saiu do papel.

Paulo Freire preconizava 'Educação como prática da Liberdade', é a Escola, é o aluno, é o caminhar junto, na mesma direção, todavia, isso exige a participação da comunidade com seus saberes e a interlocução entre ambos.

Nessa direção emerge as seguintes indagações: Que inclusão é essa? Esta que está posta em nosso sistema? Infelizmente não é a que vislumbramos, e o não atingimento desse objetivo nos causa desconforto e angústia. Contudo, acredita-se que é essa angústia que nos mo-

biliza a buscar fazeres novos no sentido de transformar gradualmente essa realidade que nos incompleta profissionalmente. Ainda que esse percurso se mostre um longo caminho a percorrer dadas as diversidades e especificidades do alunado, sobretudo pelo direito de cada indivíduo à formação nas mais variadas dimensões.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (CARVALHO, 2005, p. 54).

Sendo assim, os aprendizados, em quaisquer que sejam as situações, deveriam ser ofertados nas suas particularidades. Considerando que o sistema educacional no modelo atual que ignora diferenças culturais, regionais, mutila gradualmente até os alunos tidos como aptos a se desenvolverem sem nenhuma restrição física ou mental.

O que fica claro e causa o desconforto citado acima remete ao fato de que quem a preconizou e a tornou possível (pelo menos no documento) certamente não participou/a de forma ativa de sua prática, ou seja, embora sua redação atenda às necessidades consideradas importantes, faltam adequações/adaptações reais e efetivas para favorecer a inclusão das pessoas com deficiência ao ambiente e o importante suporte ao professor.

Assim, quem tem a obrigação de desempenhá-la em suas funções, como os professores, por exemplo, não se sente amparado, preparado e nem atendido em suas carências, da mesma forma as famílias e os deficientes, que se veem perdidos nesse contexto, pois acreditaram na máxima de que “A educação inclusiva compreende a Educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos”. A comunidade busca esse ideal, mesmo porque é um direito as-

segurado, ainda que não garantido, mas cotidianamente vivencia a precariedade da realidade.

Nessa perspectiva, Mantoan (2011, p. 94) refere-se à inclusão:

O direito de todos à educação inclusiva é, sem dúvida, uma tarefa difícil, mas exequível. Precisamos ser capazes de nos desviar dos obstáculos que a escola tradicional coloca hoje para impedir o avanço de uma escola para todos, justa, democrática e aberta as diferenças.

Acrescenta ainda (2011, p. 80):

Acreditamos que não são os especialistas e os métodos especiais de ensino escolar que garantem a inserção de todos os alunos a escola regular, mas que é necessário um esforço efetivo e coletivo, visando transformar as escolas e aprimorar a formação dos professores para trabalhar com as diferenças nas suas salas de aula.

Apesar de a visão de inclusão ser predominantemente vista e considerada pela maioria como educacional, não se pode esquecer de que ela é muito mais abrangente e é a partir desta visão que se tornará efetiva, deixando de ser ideal e se tornando real. Portanto, pode-se considerar que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional e que não se restringe só a este aspecto, já que não atinge apenas alunos e suas escolas e sim uma sociedade, portanto, de uma mudança de paradigma sociocultural, de todo um sistema.

Perspectiva que evidencia dicotomia, vez que teoricamente preconiza igualdade de direitos e deveres e na prática exclui pelas diferenças, com as diferenças.

Como buscar a igualdade, a justiça, a equidade ante a realidade desigual, injusta e distante daquilo que cada cidadão vislumbra para si para os seus.

O leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição de padrões de normalidade aos quais a humanidade esteve submetida historicamente, que precognizam modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica e cultural, com que devemos nos conformar, sob o risco de engrossarmos as fileiras dos excluídos socialmente. (MATISKEI, 2004, p. 187).

A Educação inclusiva deve então, ao mesmo tempo em que visa atender às necessidades dos alunos com deficiência, também oportunizar espaço àqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação escolar.

Além de ser um direito, a Educação inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos. (MENDES, 2012).

Ficando claro que não é somente uma responsabilidade da escola, é preciso compreender que todos os ambientes de convivência entre as pessoas são *locus* de formação, e a escola, dentre eles, mais uma. Dessa forma família, os espaços que o indivíduo transita e convive são ambientes com suas especificidades formadores.

Faz-se imperioso que a inclusão se efetive de forma eficaz fazendo parte da vida de cada um e de forma mais ampla na sociedade, vez que ela principia junto aos familiares, na rua, na calçada, no trânsito, nos meios de transportes, nos bancos, nos parques, nos estabelecimentos comerciais em geral, e fundamentalmente em nossos gestos, nossas palavras, em nosso fazer diário e contínuo!

A acessibilidade pressupõe a “possibilidade e a condição de utilizar, com segurança e autonomia, os edifícios, o espaço, o mobiliário e os equipamentos urbanos” 2. Sublinha-se, assim, que a acessibilidade ao espaço construído não deve ser compreendida como um conjunto de medidas que favoreceriam apenas às pessoas portadoras de deficiência - o que poderia até aumentar a exclusão espacial e a segregação destes grupos-, mas sim medidas técnico-sociais destinadas a acolher todos os usuários em potencial. (DUARTE; COHEN, 2004- b).

É difícil visualizar tudo isso, basta observar e se colocar no lugar do outro, por exemplo, do cadeirante, no simples direito de atravessar a rua, e tantas outras situações. Para realizar esta ação, que para um pedestre parece ser tão simples, ele, cadeirante, necessita descer de uma calçada que, sem o devido rebaixamento, sem a botoeira para apertar e fechar o sinal, sem a faixa de pedestre, dificultará e/ou impedirá sua ação e ficará por muito tempo aguardando o momento de poder, em segurança, fazer sua travessia. E esta não se restringe à travessia da rua, esta e outras barreiras o impedem de ter acesso, autonomia em sua vida diária em todos os âmbitos, ou seja, à escola/educação, à saúde, ao lazer, cultura, enfim, viver a vida.

Outro exemplo é o de uma criança que necessita de um pouco mais de atenção para compreender a ordem que você deseja que ela execute. Muitas vezes a fala como única forma de transmitir uma mensagem não é suficiente e para incluí-la a um momento de diálogo; algumas vezes é necessário somar à fala um gesto que exemplifique a ação.

Inclusão, acessibilidade a qualquer serviço público ou privado no âmbito da saúde, da educação, da cultura, do lazer é um direito de todos e se um está dissociado ou precário, considerando que são aspectos interligados, impede ou dificulta o acesso ao outro. Portanto, deve-se tratar a realidade tal qual ela é e a partir dela buscar e/ou criar condições que favoreçam o desempenho de ações de todos sobre todos os âmbitos.



Contudo, será preciso considerar a cultura do desrespeito, do descaso, do considerar as pessoas 'gado' dos representantes legais desta nação, que instituiu a subserviência e os maus exemplos éticos e morais que há décadas impedem que a população se enxergue capaz de transformar as situações impostas.

Ao que parece, neste país, é que no papel a escritura é eficaz, mas não há interesse em que isso avance para o ideal proposto, especialmente no âmbito da educação. A própria Carta Magna assegura essa premissa:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 2011).

E infelizmente, em tempo algum foi vivido por gerações.

Obviamente, que a inclusão de todos os seres humanos no âmbito da educação é fundamental, como o é o da saúde, da habitação, da segurança, do salário justo, enfim, necessidades básicas e isso é uma questão moral e ética, constituindo-se numa dimensão crítica e transformadora, e é a que traz sentido, desafios e promove a aprendizagem, desenvolvimento e acessibilidade a todos.

No âmbito da educação coaduna com essa discussão relevantemente Carbonara (2008, p. 128):

A ação educativa é sempre humanizadora, e como tal, contribui criando condições para que cada ser humano responda eticamente aos demais. Assim, a educação não forma sociedade e nem forma cidadãos, mas forma homens e mulheres que se põem continuamente em relação entre si.

Esclarecendo que não é uma tarefa somente da escola, é preciso fazer entender a todos que uma coletividade é composta de núcleos particulares e é fundamental que a formação que se inicia em tenra idade

dê suporte na fase escolar da continuidade deles, e dos conteúdos que lhes cabe.

Portanto, participar em sociedade, poder e ter condições de exercer sua cidadania independentemente de sua condição física, econômica, étnica, política e cultural é a verdadeira inclusão. Nesse sentido buscar-se-á a seguir transcreever a prática pedagógica vislumbrando uma luz que ilumine e norteie transformações no saber fazer.

## 2 PRÁTICA PEDAGÓGICA

É sabido que na prática pedagógica é necessário considerar os alunos em suas potencialidades, habilidades, necessidades. Mas essas premissas estão desassociadas da rotina do ambiente escolar, a sensação é de transmitir um saber que não se sabe a que ou a quem se destina. Diante desse conflito abrem-se outras indagações: Rotina? Até que ponto?

Mas, o que é rotina? A rotina é uma ação muito utilizada no dia a dia, seja no ambiente escolar, seja na vida, no trabalho, em casa, etc. No entanto, até que ponto ela é saudável? A rotina é uma sucessão de atos que visam organizar/situar o cotidiano das pessoas de forma geral. Mas como buscar organizar quando não foi organizado o que era fundamental para a organização?

De acordo com Dornelles e Horn (1998, p. 19) a proposta da rotina é:

Planejar atividades, fazer uma boa organização do trabalho possibilita ao educador ter uma direção nas coisas que se propõe a fazer, bem como oferece segurança às crianças, permitindo-lhes desde muito pequenas a compreensão de que vivemos num mundo organizado, onde as coisas acontecem numa sucessão do tempo: antes, durante e depois.

Nessa perspectiva de Dorneles e Horn, a rotina configura um significado importante na vida diária da escola, visto que possibilita

ao professor conhecer a criança, estabelecer um contrato, formar um vínculo, que é primordial e saudável para essa relação (aprendizagem e afetividade estão interligadas) e estes fatores situam a criança em seu tempo presente e espacial. Segundo a autora, “a rotina diária é para as crianças o que as paredes são para uma casa, dando limites, fronteiras e dimensão à vida. A rotina dá uma sensação de segurança. A rotina estabelecida dá um sentido de ordem do qual nasce a liberdade” (OLIVEIRA, 2002, p. 72).

E é nessa perspectiva que ela se relaciona com a inclusão, respeitados os tempos de aprendizagens individuais.

Uma vez que esta criança se sente segura em seu lugar e em seu tempo (presente), além de favorecer sua organização pessoal e de suas atividades escolares, em sala de aula, favorece a aprendizagem e o desenvolvimento.

A ideia central é que as atividades planejadas devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como às situações são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais. (DIAS, 2010, p. 13).

Ao fazer referência à rotina neste caso específico de crianças com deficiência, ainda é possível ir além: não há uma regra, um roteiro fixo e imutável, ou seja, em alguns casos ela é saudável e como consequência revela resultados satisfatórios, em outros é desnecessária, dispensada e não altera a aprendizagem e desenvolvimento do fazer.

A partir dessas relações e vivências é necessário ter o cuidado de não entrar no que chamamos “rotina massificadora”, que engessa e empobrece a prática pedagógica. Andrade (2004, p. 152) traz uma contribuição nesse sentido:

Ao analisar a rotina nas creches comunitárias de Fortaleza/CE, Andrade (2004) afirma que o desenvolvimento da rotina

quase sempre é marcada por rigidez na realização das atividades, esperas e pouco prazer para todos os envolvidos nessa rotina. Conforme a autora, Rigidez porque existe hora “certa” para tudo e todos devem fazer tudo no mesmo tempo. Esperas porque as crianças têm sempre que aguardar, ociosas, a hora do banho, da atividade pedagógica, das refeições, de ir embora, etc. Os momentos de espera e ociosidade estão tão presentes no cotidiano das creches comunitárias que torna difícil separar rotina de espera, falar de uma sem citar a outra.

Dessa forma, nas práticas pedagógicas aplicadas, buscou-se, então, uma rotina flexível, que atendessem às necessidades e planejamentos diários, pensando não só em estruturação de tempo, mas também em favorecer a aprendizagem e desenvolvimento da criança independentemente de sua condição física e cognitiva, assim como Madalena Freire cita: “ritmo constitui-se de variações. Uma rotina constitui-se de ritmos diferentes e semelhantes (semelhança não significa homogeneidade) de seus participantes” (FREIRE, 1998, p. 43).

Além de situar, organizar e auxiliar no desenvolvimento das atividades pedagógicas e favorecer a aprendizagem, há outro aspecto relacionado à rotina que merece destaque:

Segundo a perspectiva de Campos (1994), durante a Educação Infantil as crianças devem ir aprendendo (assimilando) normas ou padrões de conduta, comportamentos que são habituais em seu meio ambiente. Na etapa infantil, na hora de educar, é de maior interesse a criação de bons hábitos do que chegar a possuir amplos conhecimentos. (Idem).

Portanto, desenvolver hábitos saudáveis que somam com o desenvolvimento global do ser humano favorece também a formação cidadã e a inclusão verdadeira.

Conhecer para aprender, conhecer para favorecer e desenvolver, entender/conhecer, sentir, participar, interessar-se e vivenciar o cotidia-

no de uma criança é fundamental para que ela alcance seus objetivos, pois aprende-se com ela e dessa forma se identifica às necessidades que as atende.

Conhecendo a criança é possível mediar conhecimento, propor rotina, favorecer socialização e interação de acordo com as suas potencialidades e necessidades, portanto, que vão ao encontro do que ela precisa para o seu desenvolvimento integral.

Ao se referirem à ideia de mediação, Smolka e Góes (1995, p. 9) representam-na como uma relação sujeito-sujeito-objeto. “Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro”.

Sob essa mesma perspectiva, afirma Oliveira (1995, p. 57):

É um processo pelo qual o indivíduo adquire informações habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente. Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como “processo de ensino aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

Ao conhecê-la você está estabelecendo um vínculo afetivo importante, pois ela percebe que há interesse de você por ela, que você acredita nela, que a conhece, enfim, que você reconhece seu potencial, suas habilidades, seus limites e necessidades e que está com ela nesse caminho de superar ou de amenizar as barreiras que limitam seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, ela se sen-

te segura, pois percebe que há alguém que a entende e está disposto a acompanhá-la.

Nesta direção a compreensão de que:

Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...). Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 47-52).

As reflexões em torno das nossas práticas pedagógicas nos encaminham para um conceito de rotina, que esta propicia o desempenho da aprendizagem, favorece a organização das funções inferiores e funções mentais superiores.

Perceber a criança como um ser de desejos, potencialidades, necessidades e limitações, nos faz notar um ser em pleno potencial de aprendizagem. O papel do professor é percorrer com eles um caminho da aprendizagem. Um caminho de conhecer a si mesma (propriação), o outro e o mundo; tocar o coração dessas crianças em busca de uma aprendizagem colaborativa.

As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas. (LEAL, 2004, p. 2).

A aprendizagem colaborativa também tem sido foco de discussões, pois propicia aos alunos a responsabilidade e autonomia pela própria aprendizagem e por colaborar com a aprendizagem dos seus pares, onde aprendem juntos, buscam soluções para os desafios apresentados; pesquisam, pensam, dialogam, auxiliam e compartilham conhecimentos,

saberes, experiências. O professor nesse contexto cria situações de aprendizagem para ocorrer trocas significativas entre os alunos e o professor.

E qual é a diferença entre colaboração e cooperação?

A colaboração difere da cooperação por não ser apenas um auxílio ao colega na realização de alguma tarefa ou a indicação de formas para acessar determinada informação. Ela pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos para a realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos. (KENSKI, 2003, p. 112).

Aprendizagem colaborativa se resume numa aprendizagem para a diversidade, considerando a diversidade cultural do ambiente, permitindo a aprendizagem de todos.

Barbosa, Alves e Martins (2011, p. 137) entendem que:

Ter como referência a criança no trabalho pedagógico implica desenvolver um olhar sensível a fim de primar por experiências concretas, expressões e relações multifacetadas, compreendendo como ela conhece o mundo, o afeto, o prazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática, enfim as múltiplas linguagens.

A criança aprende e se desenvolve à medida que vai interagindo com seus pares, professores, responsáveis, e com o mundo, inserida num contexto permeado pela cultura através das múltiplas linguagens e de forma científica, potencializando o conhecimento. Neste contexto ela desenvolve as funções cognitivas, os aspectos afetivos e sociais, ou seja, se desenvolve de forma integral.

A teoria histórico-cultural aponta para a importância de entender como os sujeitos aprendem e se desenvolvem, como se formam as funções psicológicas superiores e sua relação com a apropriação e a transformação da cultura humana. Compreender essa relação para organizar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Para Vygotsky (2011) há caminhos diretos e indiretos da aprendizagem, os caminhos diretos é o desenvolvimento convencional, natural, o esperado. Quando esse caminho torna-se conflituoso, surge o caminho indireto proporcionado pelo meio cultural e mediado pelo professor que para a criança com deficiência é fundamental e imprescindível para o seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto da educação inclusiva primando pela aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, Vygotsky (2011, p. 867) colabora: “Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal”.

Nesse sentido Vygotsky (2011) nos permite refletir sobre a importância de o professor conhecer e ter um olhar sensível e investigador sobre as formas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência. É na necessidade, nas barreiras que limitam ou impedem a aprendizagem das crianças, que se encontram o caminho do desenvolvimento cultural, responsável pela formação das funções mentais superiores.

Consideramos a criança como referência em nossa prática pedagógica, tendo um olhar, uma escuta, um toque sensível para perceber, sentir e conhecer como ela se constitui e é constituída nas suas vivências, nas interações sociais, e na medida que se sente acolhida, se apropria das informações, e das relações que se estabelecem em mútuo transformando e complementando o que lhe é necessário.

O compromisso com a inclusão é um compromisso com o Outro. É perscrutar, é entender, é sentir as necessidades enquanto ser humano e comprometer-se com o aprendizado do aluno. É acima de tudo exercitar a humanidade muitas vezes sufocada pela cotidianidade e adormecida



pela inércia. Isto é belo, é ser humano, é ser justo, ético e isso é uma das grandes motivações de ser professor. Acreditamos que o caminho para esse fazer perpassa a Aprendizagem Colaborativa, vez que essa se torna uma situação em que duas ou mais pessoas interagem, permutam entre si informações diversas, ou seja, aprendem ou buscam aprender juntas.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que, para que as escolas se constituam espaços inclusivos, há muito a se fazer. Será necessário *a priori* considerar a diferença um desafio a ser cotidianamente transposto, dada a realidade brasileira que impõe, além das diferenças regionais e culturais decorrentes da enorme extensão territorial, tem-se naturalizado ao longo das décadas uma desigualdade social que gessa avanços fundamentais à formação de cidadãos plenos para o exercício da autonomia, da responsabilidade social, do respeito ao seu semelhante, advindo as intolerâncias tão evidenciadas no dia a dia.

Contudo, a nossa prática pedagógica precisa superar o contexto externo totalmente adverso e criar situações de aprendizagens, tomar para si a valorização dos conhecimentos e as suas práticas na direção daqueles que além das diferenças do meio externo convivem com diferenças que necessitam do amparo legal e de instituições de ensino, de professores, de todo um aparato de profissionais comprometidos com a educação especial no sentido de minimizar os efeitos dessas diferenças. Sobretudo, que seus direitos garantidos possam de fato significar o desenvolvimento de suas potencialidades.

Essa prática seria um reinventar na direção daquilo que a impede de realizar a participação de todos, e para isso coragem para correr riscos.

Para tanto, o processo educativo deve ser o esforço de todos por meio do qual todos são corresponsáveis na solução dos problemas que emergem diariamente. O fazer utilizando o termo cooperação no seu sentido mais amplo é essencial para que as experiências e saberes circu-

lem de forma a robustecer e encorajar especialmente o não isolamento e que de fato ocorra a criação de um espaço de formação/aprendizagem, adaptação, investigação e reflexão advindo a tão vislumbrada autonomia e assegurando a Dignidade da Pessoa Humana.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

ANDRADE, S. G. **Inclusão escolar e formação continuada de professores, 2004**. Disponível em: [www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/viewFile/24/25](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/viewFile/24/25). Vários acessos.

BARBOSA, Ivone G.; ALVES, Nancy N.L.; MARTINS, Telma A. T. O professor e o trabalho pedagógico na educação infantil. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa R.; LIMONTA, Sandra Valéria. **Didáticas e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p. 132-149. BRASIL.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Capítulo II - Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência).

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. MEC/SEF/Coedi. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994.

CARBONARA, Vanderlei. Docência e ética: um apelo humano por uma pedagogia da justiça. In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Ildalgo José; CARBONARA, Vanderlei (Orgs.). **Filosofia, Formação Docente e**

**Cidadania.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 127-142 (Coleção filosofia e ensino; 12).

**Revista da Educação Especial,** MEC/SEESP, out. 2005.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar:** do que estamos falando. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395>. Vários acessos.

DIAS, T. L. **A Proposta de Inclusão escolar no Contexto Nacional.** 2010. Disponível em: [periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2889/2571](http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2889/2571). Vários acessos.

DORNELLES, Leni Vieira; HORN, Maria das Graças Souza. A organização das atividades no tempo. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **O educador de todos os dias:** convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Caderno Educação Infantil, v. 5)

DUARTE, Cristiane Rose; COHEN, R. 80p., 1991).

FREIRE, Madalena (Org.). **Rotina: Construção do tempo na relação pedagógica.** 2. ed. São Paulo: PND Produções Gráficas Ltda., 1998. (Série cadernos de Reflexão).

FREIRE,

\_\_\_\_\_. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_.

GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial.** 7. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, C. **Psicologia e inclusão escolar**: reflexões sobre o processo de educação inclusiva. 2006. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932012000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000300006). Vários acessos.

KENSKI, V M. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LEAL, Telma. Planejar é preciso. Texto distribuído em encontro de formação de professores na Secretaria de Educação de Olinda, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Edler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MATISKEI, Angelina C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em revista**, Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 23, p. 185-202, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Vários acessos.

OLIVEIRA, Marta Kohl de.  
São Paulo: Editora Scipione, 1995.

SAUL, Ana Maria;

SMOLKA, A; GOES, M. Org.). **A linguagem e outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Traduzido por Denise Regina Sales Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez/2011.

# A IMPORTÂNCIA DE UMA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS CONSANGUÍNEAS: UM RELATO DE CASO

**Andréa Hayasaki Vieira<sup>1</sup>**

**Giane Hayasaki Vieira<sup>2</sup>**

**Resumo:** Este relato de caso é sobre uma educanda de seis anos de idade atendida em um Centro de Atendimento Especializado de Goiânia (GO), devido a graves dificuldades cognitivas que prejudicam sua aprendizagem. A educanda é filha de um casamento consanguíneo e possui laudo médico de Deficiência Cognitiva Grave, paralisia cerebral, atraso na linguagem, distúrbio de comportamento e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), possivelmente devido a estigmas genéticos (CID F 72.1). O objetivo geral é reconhecer a importância de uma equipe multiprofissional para o desenvolvimento holístico de crianças com esses comprometimentos cognitivos, linguísticos e motores, além de relacionar a herança genética a essa situação. Baseando-se na DSM-5, procurou-se estabelecer, de forma sistêmica, todos os aspectos envolvidos na dificuldade de aprendizagem da educanda. Os teóricos que contribuíram para o estudo foram Vygotsky (2009), Karagiannis (1999), Fareed M. e Afzal M. (2016) e Rohde L. e Halpern

1 Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/Centro Municipal de Apoio à Inclusão (CMAI). E-mail: andreahvfono@hotmail.com

2 Acadêmica do curso de Medicina/PUC. E-mail: gianevieira11@Hotmail.com

R. (2004). Considerando a integralidade da educanda, há a necessidade de ir além, interagindo com a família no processo da aprendizagem e promovendo condições de vida mais dignas a eles. Conclui-se que o fator genético possui grande influência na dificuldade de aprendizagem e que, para estimular seu desenvolvimento de forma efetiva, a presença de uma equipe multiprofissional é fundamental, como já previsto na legislação brasileira.

**Palavras-chave:** Equipe multiprofissional. Aprendizagem. Família.

**Abstract:** This report case is about a 6 years old student, attended in a Centro de Atendimento Especializado in Goiânia (GO), because of her huge cognitive difficulties that harms her learning. The student is daughter of an inbreeding marriage and has a medical appraisal of Severe Cognitive Deficit, brain paralysis, language delay, comporment disturb and Attention Deficit Disorder and Hyperactivity, possibly because of genetic stigma (CID F 72.1). The major objective is to recognize the importance of a multi-professional team for the holistic development with this cognitive, language and motor commitment, over there to connect the genetic inheritance with this situation. Based in DSM-5, sought to establish, in a systemic way, all the aspects involved in the learning difficulties of the student. The theorists who contributed to the study was Vygotsky (2009), Karagiannis (1999), Fareed M. & Afzal M. (2016) e Rohde L. & Halpern R. (2004). Considering the integrality of the student, there is a need of going beyond the limits, interacting with the family in the learning process and providing more dignified life conditions for them. It was conclude that the genetic factor have huge influence in the learning difficulties and, to stimulate its development in an effective way, the presence of a multi-professional team is essential, as it was foreseen in Brazilians laws.

**Keywords:** multi-professional team, learning, family.

## 1 INTRODUÇÃO

Com a evolução dos tempos e a necessidade de aprofundar nos assuntos referentes aos diversos casos que aparecem nas instituições educacionais e de saúde, torna-se imprescindível o trabalho colaborativo entre os profissionais de diferentes áreas em busca de auxiliar a criança no desenvolvimento de suas habilidades, potencialidades e necessidades básicas de aprendizagem.

As necessidades básicas de aprendizagem são:

Tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários ao homem para sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, trabalhar e viver com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. Essas necessidades básicas de aprendizagem em sua maioria, não são efetivadas devido aos aspectos social, cultural e político no qual estamos inseridos. (UNESCO, art. 1, 1990).

O relato de caso apresentado é de uma criança de pais que são primos de primeiro grau, ou seja, consanguíneos. A consanguinidade pode ser definida como a consequência do acasalamento entre indivíduos que possuem parentesco superior ao parentesco médio da população. Geneticamente, está diretamente relacionada a um aumento do número de homozigotos com doenças autossômicas recessivas (FAREED; AFZAL), ou seja, indivíduos que possuem os dois genes recessivos (“aa”) que determinam essa doença. É matematicamente expressa pelo coeficiente de

consanguinidade ou coeficiente de parentesco, indicado pela letra “r”, do inglês *relationship*.

O coeficiente de consanguinidade pode demonstrar numericamente que parentes de primeiro grau, como primos, possuem maior probabilidade de gerar filhos com doença autossômica recessiva, já que ambos os pais têm ancestrais em comum. A prevalência da consanguinidade varia em cada população, de acordo com seus aspectos étnicos, religiosos, culturais e geográficos. Neste caso em questão, a mãe sofreu três abortos e tem três filhos com dificuldades cognitivas de graus variados, mas todos precisam de atendimento especializado. Será apresentado o caso da filha mais nova, de seis anos de idade, com graves problemas cognitivos, linguísticos e motores.

É importante, ainda, promover uma conscientização pública sobre as possíveis consequências prejudiciais da consanguinidade, a fim de incentivar a realização do aconselhamento genético, que, de certa forma, “prepara” e instrui os pais de futuras crianças com doença genética (FAREED; AFZAL), as quais podem ter consequências na aprendizagem, no desenvolvimento neuropsicomotor, na linguagem e nas relações socioafetivas.

Desta forma, é importante a presença de uma equipe multiprofissional, composta por médicos, fonoaudiólogos, nutricionista, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e outros para realizar as intervenções necessárias, promovendo o desenvolvimento nas áreas que estão em defasagem, incluindo-a no processo educacional. Pois, o trabalho em equipe promove uma melhor qualidade de vida para a criança e sua família.

O presente relato de caso nos mostra a importância de maiores orientações à população e conscientização, pois a consanguinidade entre os pais aumenta a probabilidade de alterações cognitivas, motoras e linguísticas, juntamente com outras comorbidades, como anemia falciforme, alterações hormonais, convulsões, TDAH. Todas as alterações refletem diretamente no processo de aprendizagem e nas relações afetivas primárias.



Neste caso, a criança apresentou laudo médico de Deficiência Cognitiva Grave, paralisia cerebral, atraso na linguagem, distúrbio de comportamento e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), possivelmente devido a estigmas genéticos (CID F 72.1). Na avaliação multiprofissional realizada em instituição especializada apresentou dificuldades para compreender e atender aos comandos; não soube noções básicas (cores, formas, letras, números); dificuldade na organização e funcionalidade aos brinquedos; atraso na aquisição da linguagem oral; atenção diminuída, interação restrita. Também apresentou dificuldades na higienização e alimentação. Assim, pode participar do Atendimento Educacional Especializado-AEE, que é segurado pelas leis que regem a Educação Especial e também o direito em estar na escola, sendo incluída nas atividades, nos espaços e nas interações.

Desta forma, esta criança precisa de atendimentos especializados multiprofissionais e orientação familiar, a qual não possui instrução e conhecimento das diversas intervenções de que a criança necessita para seu desenvolvimento. Este relato de caso faz-se importante no intuito de ajudar as famílias no equilíbrio das relações, na procura de ajuda profissional em diferentes áreas de conhecimento, na busca infinita de possibilidades de ter melhor qualidade de vida e avanços no desenvolvimento global.

## **2 DESCRIÇÃO DO CASO**

O caso apresentado a seguir demonstra os efeitos e as consequências da consanguinidade, que merece atenção pela seriedade com que devemos conduzir o caso, realizar as intervenções e encaminhamentos adequados ao desenvolvimento.

A.R.D.S, 6 anos, é a terceira filha de pais primos de 1º grau. Foi encaminhada a um centro de atendimento especializado de Goiânia (GO), devido à dificuldade de aprendizagem significativa relatada pela escola e pela família. Os outros dois irmãos também apresentam comprometimentos importantes na aprendizagem, mas são menos severos. A avaliação multiprofissional desse centro constatou aspecto linguístico reduzido para idade com utilização de gestos indicativos e palavras isoladas como tentativa de comunicação, dificuldade em permanecer nas atividades e no processo de interação social, uso limitado do contato ocular, não internalização de conceitos básicos da pré-alfabetização e dificuldade em seguir normas e regras. Sofreu atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e na aquisição da fala (somente aos três anos). Atualmente, é muito inquieta, não possui controle dos esfíncteres, a qual faz uso de fraldas, tem sono conturbado com roncos e sialorreia e é dependente na realização de atividades diárias. Faz tratamento com neurologista e geneticista em centro de reabilitação e possui laudo médico de Deficiência Cognitiva Grave, paralisia cerebral, atraso na linguagem, distúrbio de comportamento e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), possivelmente devido a estigmas genéticos (CID F 72.1), enquadrando-se nos critérios citados no DSM-5 para diagnóstico das Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (déficits nas funções intelectuais e no funcionamento/comportamento adaptativo). Faz uso de medicamento anticonvulsivante e iniciou a vida escolar recentemente com adaptação difícil.

### 3 DISCUSSÃO DO CASO

Este relato de caso nos traz informações importantes e as consequências da consanguinidade na vida da criança, gerando grandes conflitos nas relações familiares. Neste caso, os pais possuem pouca instrução formal, estão desempregados e vivem de ajuda governamental como a Bolsa de Prestação Continuada (BPC) e da comunidade. As tantas dificuldades enfrentadas por esta família e as condições de sobrevivência nos fazem pensar em como ajudá-los, pois a prevenção já não é mais possível. Há necessidade de ir além, de favorecer melhores condições de

vida e dignidade para a criança, de propor alternativas de atendimento especializado que favorecerá a aprendizagem na escola e nas suas atividades de vida diária.

Assim, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os estudantes público-alvo do AEE são definidos da seguinte forma (BRASIL, 2008):

- **Estudantes com deficiência** - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- **Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento** - aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância;
- **Estudantes com altas habilidades ou superdotação** - aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Desta forma, esta criança tem o direito de participar do Atendimento Educacional Especializado-AEE para ajudá-la na organização dos recursos pedagógicos necessários à aprendizagem na sala de aula, bem como receber orientações para que a família a estimule em casa potencializando as suas capacidades. Confirma Vygotsky (1982) que o meio social é determinante para o desenvolvimento humano e que isso acontece fundamentalmente pela aprendizagem da linguagem que ocorre por imitação.

Não se pode esquecer da plasticidade cerebral neste processo, pois é o processo que permite nosso cérebro a modificar sua forma estrutural com ampliação e reorganização das conexões neuronais. Essa função se dá em resposta à diversidade ambiental. Assim, quanto mais o cérebro é estimulado mais se ganha conhecimento devido ao fortalecimento das sinapses nas conexões cerebrais. Conforme descreve Relvas (2011), é fundamental entender o conceito da Plasticidade Cerebral, sua contribuição para a prática do professor em sala de aula, bem como as dimensões cognitivas, motora, afetiva e social no redirecionamento do aluno.

William James (1890, p. 68), em *The Principles of Psychology*, foi o primeiro a introduzir e descrever o termo 'plasticidade' nas neurociências em referência à susceptibilidade do comportamento humano para modificação.

Plasticidade [...] significa a posse de uma estrutura débil o bastante para ceder a uma influência, mas forte o bastante para não ceder tudo de uma só vez. Cada fase relativamente estável de equilíbrio em tal estrutura é marcada pelo que podemos chamar de um novo conjunto de hábitos.

Com o conhecimento da plasticidade cerebral, o professor terá melhores condições de oferecer atividades e estratégias para o desenvolvimento eficaz. Para Relvas (2011), é fundamental entender o conceito da plasticidade cerebral, sua contribuição para a prática do professor em sala de aula, bem como as dimensões cognitiva, motora, afetiva e social no redirecionamento do aluno.

Pensando desta forma, destacam-se os principais transtornos/deficiência/dificuldades do relato de caso. A criança apresentou Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Ainda não possui uma etiologia definida, mas as influências genética e ambiental são amplamente aceitas para explicar o surgimento dessa condição. Acredita-se que existe uma vulnerabilidade ou suscetibilidade genéti-

ca, determinada por genes de pequeno efeito, que, quando interagem com fatores ambientais específicos, determinam a evolução do TDAH. Alguns fatores ambientais relacionados podem incluir as adversidades psicossociais, como: classe socioeconômica menos favorecida, criminalidade dos pais e crescimento em lares adotivos.

A tríade sintomatológica do TDAH caracteriza-se por desatenção, hiperatividade e impulsividade e o diagnóstico clínico deve estar em consonância com a DSM-5 ou com o CID-10 e, geralmente, é feito na infância (ROHDE; HALPERN).

É importante lembrar uma das principais repercussões negativas do TDAH: o mau rendimento escolar. Essa dificuldade de aprendizagem está relacionada intimamente a uma história prévia de atraso na aquisição da linguagem. As dificuldades na linguagem referem-se a alterações no processo de desenvolvimento da expressão verbal e/ou escrita<sup>3</sup>.

A educanda do caso relatado tem seis anos de idade e apresenta desempenho na comunicação semelhante a idades inferiores, já que se comunica por poucas palavras soltas ou por frases incompreensíveis, não sendo capaz de pronunciar frases completas e estabelecer diálogos nas trocas linguísticas. Utiliza muitos gestos indicativos e representativos quando deseja solicitar e/ou comunicar, indicando atraso na aquisição do desenvolvimento da linguagem oral.

O Déficit Cognitivo também pode ser incluído como causa da dificuldade de aprendizagem, principalmente em relação aos processos fonológicos da linguagem, o que afeta a capacidade de leitura, escrita e expressão verbal (PINHEIRO, 1995). Nota-se a importância da linguagem no processo de aprendizagem, visto que a linguagem estabelece conexões cerebrais importantes para o desenvolvimento de outras habilidades.

O termo paralisia cerebral (PC) foi primeiramente expresso por Freud em 1897 ao se referir a crianças com transtornos motores devido a lesões no Sistema Nervoso Central (SNC). Em 1959, no

---

3 SCHIRMER, C. et al, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/jped/v80n2s0/v80n2Sa11.pdf>

Simpósio de Oxford, foi definido o conceito prevalente até os dias atuais: PC é uma encefalopatia crônica não evolutiva da infância, que, apesar de possuir etiologia e quadro clínico heterogêneos, se caracteriza por uma sintomatologia predominantemente motora, a qual se juntam outros sinais e sintomas (ROTTA, 2002), como alterações na linguagem.

Assim como o TDAH, a etiologia da PC também possui influências de fatores endógenos e exógenos. Os fatores endógenos se referem ao potencial genético herdado dos pais, ou seja, uma maior ou menor vulnerabilidade de lesar o SNC. A herança recebida inclui potencialidades da atividade motora e intelectual e a plasticidade sináptica (capacidade de adaptação), a qual é base da aprendizagem. É fato, portanto, que a carga genética influencia no desenvolvimento de PC. Sendo assim, há uma associação significativa entre a consanguinidade de primeiro grau e a PC, já que o potencial genético prejudicial é aumentado devido à mesma ancestralidade (KANAAAN et al., 2008.)

O tratamento da PC pode ser feito com medicamentos anticonvulsivantes, como o topiramato (Amato) utilizado pela educanda do caso relatado. Esse tipo de anticonvulsivante é indicado em casos de crises epiléticas parciais e quando a epilepsia refratária exige politerapia (ROTTA, 2002).

Além do uso de medicamentos, é necessário, ainda, a presença de uma equipe multiprofissional (LEITE; PRADO, 2002), que promoverá as intervenções baseada em uma visão holística, focando em todos os aspectos biopsicossociais, para que os resultados sejam mais eficientes.

Todo esse apoio tanto para professores quanto para alunos deve ser integrado – e associado – a uma reestruturação das escolas e classes. Os apoios devem ser centrais e não periféricos. [...] é um novo paradigma de pensamento e ação em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção. (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 31).

Portanto, ao analisar e refletir sobre este caso, percebe-se que a educanda precisa urgentemente de intervenções clínicas e educacionais por meio de uma equipe multiprofissional que consiga realizar um trabalho em parceria. Os profissionais da área da saúde, juntamente com os professores, podem se juntar e somar forças no desenvolvimento global desta educanda, visto que ela necessita de muitas estimulações, terapias, medicamentos, atendimentos especializados, e que essas intervenções vão influenciar nos aspectos escolares, nas atividades em sala de aula e nas relações socioculturais.

As equipes multiprofissionais devem pautar sua atuação na perspectiva biopsicossocial dos indivíduos, por meio de ações interdisciplinares que favoreçam relações entre diferentes conhecimentos, considerados os múltiplos fatores que influenciam a condição de saúde dos servidores em suas relações com o trabalho. (BRASIL, PORTARIA NORMATIVA n. 3, 2013).

São ações dinâmicas de todos para obter avanços, mesmo que sejam pequenos, há sempre a perseverança de continuar e se necessário realizar mudanças. Não se pode parar e desistir diante das dificuldades. Para Vygotsky (2011), é nas dificuldades que novas possibilidades aparecem. Assim, percebe-se o quanto é importante a equipe multiprofissional na condução deste caso, juntamente com a família, para mudar as concepções de trabalho isolado, para trabalho em conjunto considerando a ampliação do olhar para o caminho colaborativo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer a importância de uma equipe multiprofissional no desenvolvimento da aprendizagem de crianças é, de certa forma, ir ao encontro de uma visão sistêmica do educando, a qual considera todos os seus aspectos biopsicossociais. Estimular o aprendizado nessa perspec-

tiva holística promove resultados mais eficientes, respeitando sempre os limites e características peculiares de cada um.

Tanto o médico, quanto o fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, nutricionista, fonoaudiólogo ou psicopedagogo, possui sua função própria que não é, de forma alguma, maior ou melhor que a de outro profissional. Cada membro da equipe é importante de acordo com seu foco de atuação, e, juntos, são capazes de estimular o educando em toda sua integralidade obtendo melhores resultados no processo de aprendizagem considerando as diferentes esferas existentes na sociedade.

No caso demonstrado, a educanda com TDAH, déficit cognitivo, paralisia cerebral e atraso na linguagem deve receber todo o apoio de uma equipe multiprofissional, mas há necessidade de ir além ao favorecer melhores condições de vida e dignidade, ao propor alternativas de atendimento especializado que favorecerá sua aprendizagem na escola e ao integrar a família nesse processo para conduzir as ações no seio doméstico, beneficiando os demais filhos também.

Conclui-se, então, que quanto maior for a interação dos serviços de saúde com os serviços da educação, mais e melhores benefícios os educandos receberão com essa equipe multiprofissional, baseado no que é previsto em lei pela Portaria Normativa nº 3 (BRASIL, 2013). E em defesa da inclusão dos alunos na escola, não somente para socialização, mas para o desenvolvimento da aprendizagem, das habilidades e das suas potencialidades. Assim, acredita-se que: “Juntos somos mais fortes, juntos fazemos a diferença!”

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Portaria Normativa nº 3 (BRASIL, 2013).



FAREED Mohd; AFZAL, Mohammad. **Genetics of consanguinity and inbreeding in health and disease**. 2016. p. 99-107. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27892699>

JAMES, W. **The Principles of Psychology, in two volumes**. New York: Henry Holt and Company. 1890.

KANAAN, Z. **The prevalence of consanguineous marriages in an underserved area in Lebanon and its association with congenital anomalies**. Genet Test. 2008. p. 367-372. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18666858>

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LEITE, Jaqueline; PRADO, Gilmar. **Paralisia cerebral: aspectos fisioterapêuticos e clínicos**. Neurociências. 2002. p.41-45. Disponível em: <http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2004/RN%2012%2001/Pages%20from%20RN%2012%2001-7.pdf>

PINHEIRO, Ângela. Dificuldades específicas de leitura: A identificação de déficits cognitivos e a Abordagem do processamento de informação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 1995. p. 107-115. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/revistatp/article/view/20513/14618>

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

ROHDE, Luis; HALPERN, Ricardo. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: atualização. **Jornal de Pediatria**, p. 61-70, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/jped/v80n2s0/v80n2Sa08.pdf>

ROTTA, Newra. Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas. **Jornal de Pediatria**, p. 48-54, 2002. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/54628/000335650.pdf?sequence=1>

SCHIRMER, Carolina et al. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria**, p. 96-103, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/jped/v80n2s0/v80n2Sa11.pdf>

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

VYGOTSKY, L. S. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, nº 4, p. \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**: problemas de psicologia geral. Madrid Gráficas Rogar, Fuenlabrada, 1982. 387 p.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 4ª Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

# PROJETO ACADÊMICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA: LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA<sup>1</sup>

**Deise Nanci de Castro Mesquita<sup>2</sup>**

**Resumo:** Esta comunicação objetiva apresentar e discutir procedimentos e resultados de pesquisas desenvolvidas por alunos do 8º ano do ensino fundamental, na disciplina língua portuguesa, em uma escola pública federal de Goiânia, Goiás, Brasil. Sob o título “Projeto de Estudo”, as atividades consistem de investigação teórica e empírica acerca de temas suscitados a partir da leitura de obras literárias do tipo narrativo: romances, crônicas, contos, etc., além de outros gêneros discursivos, como poemas e textos jornalísticos, que culminam na produção escrita de uma monografia científica. A metodologia prevê, primeiramente, a identificação de questões de interesse investigativo dos grupos constituídos por três alunos, que selecionam ao menos cinco áreas disciplinares como pontos de referência para o estudo. Assim, os temas escolhidos passam a ser investigados sob a ótica das artes, literatura, matemática, geografia, história, educação física e outras, tendo como suporte teórico publicações científicas veiculadas em sítios virtuais e outras fontes teó-

1 Este texto foi oralmente apresentado no IX Congresso Internacional da Cátedra Unesco para a melhoria da qualidade da educação com base na leitura e escrita na América Latina, na Universidade de Cuenca, Equador, em julho de 2018, com auspício da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapego).

2 Doutora em Letras e Linguística (UFG). Professora de educação básica e pesquisadora do PPGEEB/CEPAE/UFG. E-mail: mesquitadeise@yahoo.com.br

ricas e empíricas. Seleccionadas as informações mais relevantes, os grupos configuram a escrita segundo padrões acadêmicos que contemplam a exposição do problema, os procedimentos metodológicos utilizados e os resultados obtidos em forma de apresentação e discussão dos dados referendados em citações de autores renomados, síntese de entrevistas realizadas com especialistas no assunto e outros instrumentos de coleta, todos seguidos de suas referências bibliográficas. Para ilustrar a experiência vivenciada durante o ano letivo de 2017, serão expostos e comentados os resultados obtidos nas monografias que trataram de três temas distintos, embora sistemicamente complementares: Universo feminino, Tabus e Do mato ao prato.

**Palavras-chave:** Pesquisa Científica. Leitura e Escrita. Escolarização Básica.

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação é a unidade de Educação Básica da Universidade Federal de Goiás, onde são oferecidos os ensinos infantil, fundamental I, II e médio a alunos que ingressam na instituição por meio de sorteio público. Os professores concursados atuam na carreira do magistério superior e, também por esta razão, comumente desenvolvem atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, bem como ocupam cargos administrativos e orientam mestrandos no Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso* em Ensino na Educação Básica.

Como será apresentado neste artigo, estas características, por si só, podem servir para explicitar o porquê de a pesquisa científica no 8º ano do ensino fundamental II, ao menos na disciplina língua portuguesa, ser prática quase corriqueira no Cepae/UFG.

Para o desenvolvimento do letramento em língua materna, a ementa dessa disciplina prevê a análise de textos verbais e não verbais e de seus tipos e gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), levando em consideração o estudo dos elementos linguísticos e sua funcionalidade (ANTUNES, 2009); e o uso da linguagem denotativa e conotativa e as

funções metafóricas e metonímicas, a fim de compreender os propósitos comunicativos da semântica e seu conteúdo.

Como resultado, ocorrem a compreensão e a produção textual, em linguagem formal e também a que considera e respeita as variações linguísticas. Isto porque, no Cepae/UFG, o ensino de língua portuguesa privilegia a análise, a compreensão e a utilização do idioma como um sistema que manifesta social, cultural e historicamente a vida dos sujeitos inseridos em contextos dinâmicos e contraditórios.

Portanto, para sua aquisição sistemática, em sala de aula, o aluno é imerso em diferentes realidades linguísticas e experimenta as variadas possibilidades textuais que mais adequadamente atendem às exigências sociais e aos seus próprios estilos e necessidades, em situações de interação apresentadas em diferentes tipologias e gêneros, a partir da leitura e análise de obras literárias e de produções textuais contemporâneas.

Os objetivos centrais de se tomar o texto verbal e não verbal como objeto de estudo na disciplina língua portuguesa são identificar os mecanismos que sustentam a textualidade do discurso moderno, sua materialidade linguística e relação com aspectos sócio-histórico-culturais; reconhecer as manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, valorizando sua riqueza e superando sua discriminação; observar o trabalho simbólico, os deslocamentos operados pela palavra e as marcas linguístico-interativas que orientam seus usos; e analisar criticamente sobre os temas abordados, buscando propostas de intervenção que demonstrem respeito aos direitos humanos.

Para tanto, os objetivos específicos da disciplina são aprimorar a oralidade, por meio de exposição, debate, seminário, dramatização, etc.; a leitura, fazendo imersão em obras literárias e textos veiculados nas diversas mídias e eventos da vida cotidiana; a escrita, pela produção em pares, grupo e individual de textos nos diferentes gêneros discursivos; e a análise linguística, tomando como referência as regras gramaticais e seu caráter de funcionalidade, ou seja, a compreensão e o uso dos propósitos interativos, a elaboração textual resultante da conjunção de fatores internos e externos à língua e a análise linguístico-pragmática de

fenômenos como variação linguística, classe de palavras, organização da oração, acentuação, pontuação, etc.

A partir de aulas expositivas dialogadas, de pesquisa, de leitura e de apresentação oral e escrita, conjunta e individual, são realizadas análises e discussões sobre as interpretações feitas dos textos e das obras literárias lidas, relacionando-as com as vivências do grupo. Para tanto, são feitas a identificação da trama apresentada e a síntese escrita de análise selecionada; é desenvolvida a leitura interpretativa de falas de narradores e de diálogos de personagens; são propostas a dramatização e a apresentação oral de casos excepcionais (reais ou inventados), nos moldes contados pelos personagens; é solicitada a escrita de textos de diferentes tipologias e gêneros, segundo o padrão normativo e a recente revisão ortográfica da língua portuguesa; e são selecionadas e revisadas produções textuais do grupo, que servem de textos referência para exercícios avaliativos e publicação virtual em sites escolares.

Em suma, nessa escola de educação básica, o foco central na leitura e na produção textual visa ao desenvolvimento da fruição estética entendida como o efeito e a ação de aproveitar e utilizar prazerosamente daquilo que possui um formato artístico, seja ele representado no belo, feio, amoroso, rude, irado, triste, alegre ou quaisquer outras manifestações humanas que inspiram e provocam, também, a identificação e a recriação estética de temas que fazem intrínseca interface com a realidade e os conteúdos apresentados e aprendidos nas outras disciplinas do currículo escolar.

Nas salas de 8º ano do ensino fundamental, várias atividades podem exemplificar o intuito da disciplina língua portuguesa de suscitar a fruição estética na escola, mas neste artigo será apresentado apenas o Projeto de Estudo cujas monografias trataram de três objetos distintos, embora sistemicamente interligados: a mulher, os tabus e a saúde.

Logo no início do ano escolar, no mês de março, além do compositor Chico Buarque e suas canções sobre mulheres, poetisas brasileiras como Adélia Prado, Carolina Maria de Jesus, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Cora Coralina, Hilda Hilst e outras foram pesquisadas, lidas,

declamadas, interpretadas, analisadas em sala de aula, fazendo com que o universo feminino permeasse o imaginário de todos e pudesse contribuir para as discussões sobre as diversas razões de se celebrar, ou não, o Dia Internacional da Mulher.

A imersão na leitura de versos e estrofes de poemas inspirou diferentes curiosidades nos grupos de alunos, que se reuniram por enfoque de interesse para investigar teórica e empiricamente assuntos relacionados aos devaneios, inquietações, reivindicações feministas em resposta às violências verbais, morais, psicológicas, físicas a que somos submetidas nas ruas, mídias, redes sociais, em charges, cartuns, piadas, etc.

Assim, puderam constatar que, sim, a desigualdade de gênero ainda, e também, está presente em casa e na escola, que a falta de equidade é perceptível não apenas nas áreas científicas e em posições de trabalho e poder, mas também na arte, já que em cento e quinze anos apenas treze mulheres receberam o prêmio Nobel de Literatura, em vinte e oito anos somente seis mulheres foram homenageadas com o Prêmio Camões concedido a escritores lusófonos e há quase sessenta anos o pequeno total de doze mulheres mereceu reconhecimento na categoria romance, pelo Prêmio Jabuti do Brasil.

Tratar dessas questões em uma visão sistêmica supõe a compreensão do entrelaçamento que temas como esses, abordados na e pela literatura, têm com outros aspectos relacionados a diferentes campos de conhecimentos, sistematizados na escola de educação básica formal em conteúdos curriculares de português, matemática, história, geografia, ciências, educação física, arte... E é bem esta a proposta metodológica presente no Projeto de Estudo, quando prevê, primeiramente, a identificação dos objetos de interesse dos grupos constituídos por três alunos, que selecionam ao menos cinco áreas disciplinares como pontos de referência para a investigação do problema de pesquisa que definem investigar.

A busca por informações, dados, referências, exemplos pode ser realizada em sites acadêmicos, ou não, da internet e de outras fontes, tanto teóricas como empíricas, e estar traduzida em forma de textos do

tipo narrativo, dissertativo, descritivo, injuntivo, já que o importante é que cada membro do grupo contribua para que a monografia apresente diferentes argumentos representados por variadas linguagens: alfabéticas, numéricas, pictóricas e outras.

Selecionadas as informações mais relevantes e a forma de sistematização da pesquisa, os grupos organizam a apresentação escrita e oral segundo padrões acadêmicos que contemplam a exposição do problema, os procedimentos metodológicos utilizados e os resultados obtidos em discussões referendadas em citações, entrevistas, anotações de campo, fotografias, filmagens e outros instrumentos de coleta.

Com a conclusão do trabalho, é visível o grande crescimento intelectual e cognitivo de todos, que passam a ver tanto as questões investigadas quanto outras de forma mais ampliada, sob diferentes ângulos e aspectos subliminares, potencializado pelo reconhecimento de que a intertextualidade e a intersubjetividade se fazem presentes não apenas em obras ditas literárias, mas em toda e qualquer manifestação discursiva humana.

Tal como exposto neste exemplo, os que se seguem podem ilustrar a concepção de letramento adotada na disciplina português, que concebe a língua/linguagem em uma perspectiva enunciativo-discursiva (BAKHTIN, 1997), ou seja, a vida como sendo de natureza dialógica, consubstanciada na interação, nas inter-relações, na recepção seguida de interpretação da palavra do outro (em mim e nos outros), por meio de perguntas e respostas, concordâncias e contradições.

Para tanto, é imprescindível que essas atividades focalizem os diferentes enunciados e gêneros discursivos que permeiam a vida real, dando-lhe significados e a ressignificando, de modo que cada leitura, análise, debate e produção textual busque refletir, avaliar e superar as contradições presentes na sociedade, e que a aquisição desses saberes (escolares formais) corroborem novas formulações e conceitos mais humanos de mundo, cultura e produção científica.

Também por isso, é relevante a exploração de textos midiáticos e enunciados de natureza oral que circulam em artigos jornalísticos, pu-



blicitários, de entretenimento, e-mails, etc., objetivando a percepção e a análise da língua em uso, que deixam em evidência a sedução presente principalmente nas perguntas que podem ser suscitadas, que nos intrigam, instigam e movimentam para novas respostas, mais dúvidas e outros questionamentos. Um exemplo disso é o Projeto de Estudo desenvolvido a partir da leitura da matéria *Ação em São Paulo Explícita Estratégia de Higienização Urbana*, publicada no InformANDES.<sup>3</sup>

Durante a leitura e discussão das três sessões do texto jornalístico: *Internação compulsória volta a ser usada como mecanismo de “limpeza social” de centros urbanos, Histórico e Cracolândia: lugar estratégico*; e das vinhetas *Barbárie e Política contra drogas?*, os alunos ficaram muito impressionados com as várias e contraditórias informações que obtiveram acerca dos dementes e moradores em situação de rua, do usuário de drogas, sua dependência e tratamentos voluntários e compulsórios, além de outras questões relacionadas a esses fatos.

A perplexidade e a curiosidade os induziam a tantos questionamentos, que tornou-se difícil para cada grupo delimitar apenas uma questão de pesquisa; e na tentativa de satisfazer à maioria, eles mesmos negociaram que investigariam diferentes aspectos do problema, mas que ao final, durante a apresentação oral que fariam na Casa de Eurípedes, uma escola de educação básica e hospital psiquiátrico que oferece tratamento também a dependentes químicos, os grupos se reuniram e organizariam suas pesquisas em um só e grande fórum de debate, aproveitando também o conhecimento e a vivência dos psiquiatras, psicólogos, enfermeiros, internos compulsórios, professores e alunos da instituição, que também estariam presentes à atividade, no dia de nossa visita.

O resultado de suas pesquisas impressionou entusiasticamente todos os participantes, pela qualidade e fidedignidade das informações, das referências e da organização de suas exposições em Power Point, áudio e vídeo. Para obterem os dados, vários gêneros discursivos foram acessados, incluindo aí trabalhos dissertativos de mestra-

---

3 Informativo nº 72/2017, p. 12-13. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-inf-962724985.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018.

do e teses de doutorado; entrevistas com profissionais da saúde que tratam a dependência química de forma medicamentosa e por meios de terapias alternativas; narrativas de dependentes, ex-usuários e seus familiares que lutam por suas reabilitações e reintegrações à vida em sociedade; relatos de religiosos e agentes de saúde que dedicam suas vidas para atender, cuidar e assistir internos voluntários que procuram Comunidades Terapêuticas Filantrópicas em bairros periféricos de Goiânia; filmes e documentários sobre pessoas eminentes na dedicação ao tratamento e cura de problemas mentais, como Freud, Jung e Nise da Silveira; produções artísticas e culturais de pacientes e ex-internos de instituições psiquiátricas; poemas, canções, peças teatrais e outras manifestações artísticas sobre a loucura e as consequências do uso contínuo de drogas lícitas e ilícitas, por crianças, jovens e adultos; entre outros.

De fato, o envolvimento de cada aluno na pesquisa e a sua forma singular de expressar o que aprende, seja estudando sozinho ou durante as apresentações e debates com os colegas, reiteram o valor de um projeto acadêmico desenvolvido nesse nível fundamental de escolarização básica. E para ilustrar outra forma de abordagem sistêmica em sala de aula cujo foco é a pesquisa científica de duas turmas de alunos atendendo ao 8º ano, em 2017, esta última experiência traz o relato de uma atividade que culminou na produção de uma horta medicinal que, desde então, vem sendo cuidada e utilizada por diversos alunos, professores, servidores técnicos e terceirizados do Cepae e de outras unidades da UFG.

O processo foi primeiramente desencadeado pela surpresa dos alunos em descobrir, por meio da leitura do Romance *Iluminuras*<sup>4</sup>, que sangrias, poções, banhos, cataplasmas, compressas, chás, etc. eram utilizados como tratamento para expurgar demônios e problemas mentais, ainda no Brasil do século XVIII. Como resposta às indagações sobre a veracidade dos fatos narrados pela personagem central, a jovem Clara, foi proposta uma pesquisa cujo tema geral foi intitulado “Do Mato ao

---

4 Cf. Rosana Rios, com ilustrações de Thais Linhares. Belo Horizonte, MG: Lê, 2015.

Prato”, fazendo alusão a uma matéria publicada no Jornal UFG<sup>5</sup>, sobre as plantas alimentícias não convencionais serem uma alternativa de alimentação saudável, para além do sistema agroalimentar global, que foi selecionada como insumo de pesquisa, para leitura e discussão em sala de aula.

Além desta, outra atividade foi programada para colaborar na definição dos grupos sobre qual problema investigar: duas pesquisadoras que se dedicam ao estudo de plantas medicinais naturais e também de fitoterápicos, e de questões relacionadas à sustentabilidade e ao desenvolvimento de sistema agroflorestal foram convidadas para coordenar uma Roda de Conversa e desenvolver uma vivência sistêmica com os alunos na escola.

Primeiramente, foram expostos e discutidos os mitos e os fatos que dizem respeito ao uso de qualquer planta natural como alimento orgânico e para o tratamento e cura de todas as doenças; e também aqueles que envolvem o sistema de plantio sustentável de alimentos que promove a recuperação de florestas.

Nessa Roda de Conversa, os alunos puderam constatar que, realmente, o uso de plantas para tratar doenças é tão antigo quanto a história da humanidade, mas, também, que é preciso saber conservar e usar cada tipo para garantir que se converta em medicamento e possa funcionar de forma efetivamente terapêutica. A primeira crença desmitificada foi a de que “tudo que é natural faz bem”.

Segundo as pesquisadoras, embora algumas dessas substâncias possam atuar positivamente no organismo humano, outras provocam sérios danos por necessitarem de recursos químicos para se defender, como alguns alcaloides, que, por serem amargos e tóxicos, afastam predadores, ou óleos essenciais, que atraem aves para a polinização.

E na perspectiva do desenvolvimento sustentável, explicaram que, de fato, um modelo agroecológico de sistema integrado pode ser viável, mas somente a partir do uso e da ocupação do solo onde plantas

---

5 / Edição 91, de setembro de 2017. Disponível em: <https://jornalufgonline.ufg.br/news?tags=edi%C3%A7%C3%A3o+91>. Acesso em: 8 abr. 2018.

lenhosas perenes, como árvores, arbustos e palmeiras das mais variadas espécies sejam manejadas em consórcio com plantas herbáceas, culturas agrícolas e/ou forrageiras, e/ou em integração com animais. Enfatizaram, também, a relevância de se trabalhar a favor da natureza, recuperando os recursos ao invés de explorá-los, incorporando conceitos ecológicos ao manejo de agroecossistemas, etc. Segundo explicaram, estas são características da Agricultura Sintrópica, e outras variações estão associadas à Permacultura, à Agrofloresta, à Agricultura Regenerativa e à Agroecologia, que se referem a sistemas de uso da terra e de design, a uma ciência e/ou a um movimento social e político.

Todos esses conhecimentos estimularam um desejo ainda maior pela execução da segunda parte da atividade: a preparação do solo e a plantação das mudas, para a produção de uma horta medicinal onde fossem cultivadas ervas de efeitos anticatarral, para evitar a formação de catarro; antiespasmódico, para prevenir ou tratar as contrações musculares dolorosas; antitussígeno, para evitar a tosse; diurético, para ajudar na eliminação de líquidos pelos rins; emético, para provocar vômitos; expectorante, para auxiliar na eliminação da mucosidade pelo aparelho respiratório; e obstipante, para ajudar a prender os intestinos.

Cada aluno se responsabilizou pela mistura dos três elementos imprescindíveis ao plantio: a areia, para ajudar na drenagem da água e no desenvolvimento das raízes; a terra, para manter a umidade; e o composto orgânico, para fornecer os nutrientes necessários ao crescimento forte e saudável da planta. Para preparar o vaso feito de material reaproveitável, como garrafa pet, botijão de água de vinte litros, embalagem de leite longa vida, recipiente descartável de achocolatado, etc., foram feitos furos na base e adicionadas argila expandida e pedra brita. Em seguida, foi adicionada a camada do solo preparado anteriormente, colocada a muda e completado o vaso com o restante do solo. Para auxiliar o desenvolvimento da planta, foi deixado um espaço entre o solo e a borda, a muda foi regada e, por último, coberta com serragem de madeira, folhas secas e aparas de grama seca.

A partir dessa vivência, algumas pesquisas se voltaram para a catalogação das mudas plantadas, seus nomes científicos, propriedades e funções terapêuticas, modo de preparo e possíveis efeitos colaterais. Foram elaboradas duas cartilhas ilustrativas e explicativas do uso de cada uma das ervas e, desde então, todos podem usufruir de seus benefícios, já que os responsáveis pelo plantio adotaram e deram nomes pessoais para cada vaso da mandala (formato em que se configurou a horta medicinal), e cuidam de sua realimentação com terra e água, limpeza e poda frequentes. Na verdade, além dos supostos donos, muitas outras pessoas que frequentam a escola se importam e cuidam dessa manutenção, pois julgam muito relevante o cultivo de formas alternativas de terapia medicinal.

Também devido a esta compreensão, outros alunos passaram a considerar relevantes os conhecimentos empíricos de seus ancestrais e familiares mais humildes, moradores rurais, que desde crianças viram seus males orgânicos serem curados com plantas e ervas cultivadas nos próprios quintais ou retiradas das matas e florestas vizinhas de suas casas. Ainda, primos, primas tias, tios, avós, avôs, bisavós, bisavôs e outros conhecidos, tidos como curandeiros, benzedeiros e figuras místicas, esotéricas, passaram a ser vistos como seres humanos possuidores de um saber popular digno de respeito, pois, por meio de suas pesquisas teóricas, alguns grupos de alunos também descobriram a legitimidade da comparação feita por Capra (2006, p. 103) entre a ciência ocidental contemporânea e a filosofia mística oriental:

A característica mais importante da visão oriental do mundo – poder-se-ia mesmo dizer, a essência dessa visão – é a consciência da unidade e da inter-relação de todas as coisas e eventos, a experiência de todos os fenômenos do mundo como manifestações de uma unidade básica. Todas as coisas são encaradas como parte interdependentes e inseparáveis do todo cósmico; em outras palavras, como manifestações diversas da mesma realidade íntima (...) Na vida cotidiana, não nos apercebemos dessa unidade de todas as coisas; em

vez disso, dividimos o mundo em objetos e eventos isolados. Essa divisão é, por certo, útil e necessária, para enfrentarmos com sucesso nosso ambiente de todos os dias; contudo, essa divisão não é uma característica fundamental da realidade. Trata-se, na verdade, de uma abstração elaborada por nosso intelecto afeito à discriminação e à categorização. A crença de que nossos conceitos abstratos de “coisas” e “eventos” isolados são realidades da natureza é pura ilusão.

Uma conclusão que, na verdade, se assemelha muito à forma como esses projetos de ensino se configuraram ao longo de suas realizações, pois em cada uma das três propostas ficou evidente a conexão intrínseca dos vários campos de conhecimentos na formulação das respostas às questões investigadas. De fato, depois que cada grupo de alunos selecionava um problema de pesquisa e as disciplinas curriculares que norteariam o estudo, e se reunia para socializar as informações adquiridas por meio da coleta de dados teóricos e/ou empíricos, todos acabavam se dando conta de que, embora a questão tivesse sido observada e analisada sob diferentes perspectivas científicas, a confluência de relações envolvendo o objeto deixava-o mais suscetível a outras compreensões, pois como tudo está imbricado em um emaranhado de teias sociais, quando se puxa um dos fios da conexão outros acabam por se desnovelar e deixar à vista outras possibilidades de interpretação.

Trata-se, pois, da visão budista de “quilidade”, da “unidade da totalidade de todas as coisas, o grande todo que tudo integra”, explicitado assim por Capra (2006, p. 104):

A unidade básica do universo não constitui a única característica central da experiência mística; ela é, igualmente, uma das mais importantes revelações da Física moderna. Essa unidade torna-se evidente no nível do átomo e se manifesta com crescente intensidade à medida que penetramos mais fundo na matéria, rumo ao reino das partículas subatômicas (...). À medida que estudarmos os diversos modelos da Físi-

ca subatômica, veremos que eles expressam, com frequência, e sob diversas formas, o mesmo *insight*, segundo o qual os componentes da matéria e os fenômenos básicos que os envolvem acham-se todos interligados, em mútua interação e interdependência; em outras palavras, não podem ser entendidos como entidades isoladas, mas unicamente como partes integrantes do todo.

O que implicou, ainda, a percepção de todos nós de que, em se tratando de um projeto de pesquisa, o que importa não é a constatação de uma verdade pura, absoluta, mas a relevância da pergunta que nos leva a questionar, duvidar, procurar, provocar, movimentar, transformar. Isto porque, para que possamos recriar a realidade, é imprescindível que assumamos a existência das três dimensões inerentes ao paradigma científico sistêmico (VASCONCELLOS, 2013): a complexidade, entendendo tudo como sistemas amplos, redes, ecossistemas, causalidade circular, recursividade, contradições e pensamento complexo; a instabilidade, levando em consideração a desordem, a evolução, a imprevisibilidade, os saltos qualitativos, a autonomia e a incontornabilidade; e a intersubjetividade, admitindo a nossa própria inclusão de observadores, nossas autorreferências, a significação da experiência na conversação e a coconstrução.

## REFERÊNCIAS

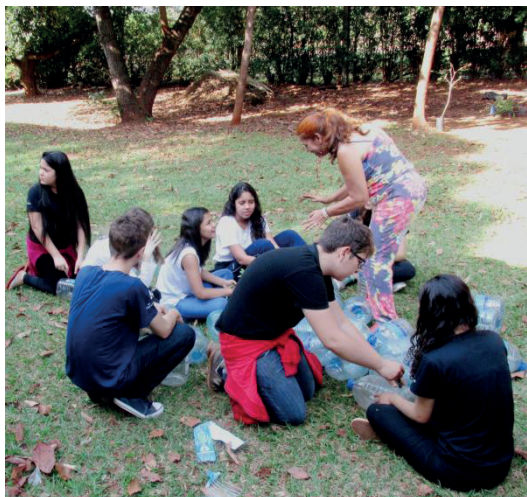
ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábolas, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Fontes, 1997.

CAPRA, F. **O Tao da Física**. Um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental. São Paulo: Cultrix, 2006.

## ANEXOS

### Fotografia 1: Reaproveitamento



Fonte: Arquivo Pessoal

### Fotografia 2: Adaptação



Fonte: Arquivo Pessoal



### Fotografia 3: Cuidado



Fonte: Arquivo Pessoal

### Fotografia 4 : Mandala Natural



Fonte: Arquivo Pessoal

# LEITURA LITERÁRIA NO CEPAE: MODOS DE VER, MODOS DE LER

Célia Sebastiana Silva<sup>1</sup>

Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre práticas de leitura literária, especialmente as que ocorrem no âmbito da escolarização básica, compreendendo a segunda fase do ensino fundamental e do ensino médio. Tomando por base fundamentalmente a experiência no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG), elas visam contribuir para o debate sobre possibilidades de uma formação mais consistente e efetiva de leitores crianças e jovens. Busca-se, portanto, reiterar a relevância social do tema leitura literária para a construção de uma sociedade em que mais sujeitos possam desfrutar dos bens culturais disponíveis. Para tanto, apresentam-se algumas práticas pedagógicas com a literatura desenvolvidas no Cepae, com ênfase tanto no aspecto histórico da relação com o texto literário nas aulas de língua portuguesa, quanto nos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam os projetos de leitura literária nesse espaço. Realçam-se as condições em que as práticas leitoras se realizam e os determinantes sociais e culturais que as influenciam. Colocam-se em pauta aspectos como a competência do leitor diante do texto lido; as concepções de leitura, texto, leitor e autor; o diálogo entre práticas de leitura literária e práticas

---

1 Professora doutora do Departamento de Português – Cepae/UFG. E-mail: [celia.ufg@hotmail.com](mailto:celia.ufg@hotmail.com)

2 Professora doutora do Departamento de Português – Cepae/UFG. E-mail: [ilseleone2@gmail.com](mailto:ilseleone2@gmail.com)

sociais e/ou culturais determinadas por outras linguagens; os modos de ler; os discursos sobre leitura e sua circulação no discurso pedagógico; a recepção às diferentes espécies do gênero literário, bem como o caráter estético da obra literária; os critérios de escolha das obras e sua relação com a formação humana e crítica do aluno leitor.

**Palavras-chave:** Ensino. Escola básica. Leitura literária.

Não se discute a importância da leitura para a formação do indivíduo que pertence a uma sociedade cujas práticas são determinadas, em larga medida, pela palavra impressa ou digitalizada, tampouco se desconsideram os esforços para a democratização da leitura em nosso país, materializados em políticas de incentivo à leitura via programas de distribuição de livros; planos de ampliação de acervos de bibliotecas públicas e outras ações de iniciativa pública ou privada.

Referendando a relevância da prática leitora e, conseqüentemente, contribuindo para a sua compreensão, a leitura tem sido tomada como objeto de interesse e investigação por campos diversos – ensino, letras, educação, história, psicologia, entre outros –, o que tem rendido inúmeras reflexões com aportes teóricos e metodológicos diferenciados, como se pode ver em congressos, seminários e similares, bem como nas inúmeras publicações que abordam o tema. Como se trata de uma sociedade em que o acesso aos bens e às práticas da cultura letrada ainda se dá de forma insatisfatória, para não dizer desigual, pôr em evidência as questões pertinentes à leitura e à formação de jovens leitores pode contribuir para que esses bens e práticas possam ser não somente democratizados, mas também, usufruídos, de fato e de forma mais significativa, pelos sujeitos sociais.

Se atualmente é possível considerar uma alteração relativamente positiva no cenário brasileiro no que se refere ao acesso ao livro, conforme constata a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, realizada desde o ano 2001 pelo Instituto Pró-Livro, a leitura ainda se coloca como uma preocupação para instâncias relacionadas à educação e à cultura, consi-

derando-se os resultados de avaliações aplicadas a jovens escolares, que hoje se refletem, por exemplo, no insatisfatório Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Uma das principais competências avaliadas, que se coloca na base da aprendizagem escolar, é a competência leitora. Assim, apesar da relativa melhora no quadro da leitura nacional, são inúmeras as implicações que corroboram o resultado insatisfatório que se constata, quando se trata do perfil dos estudantes brasileiros, e por isso não se pode ignorar o desempenho da criança e do jovem na condição de escolar. Por essa razão, a relação entre leitura (principalmente a literária) e escola se coloca na base das ações de ensino de língua portuguesa no Cepae, ao propor práticas de leitura e avaliá-las em sua força mobilizadora no processo de constituição de subjetividades.

Do ponto de vista do homem letrado, a compreensão corrente é a de que parece impossível a ideia de vivermos em condição de não leitores. Essa perspectiva não considera, contudo, a quantidade de brasileiros que vivem à margem da cultura letrada, ou a parcela significativa da sociedade que, mesmo alfabetizada, não tem acesso à leitura de textos. Há muitos cidadãos comuns, componentes da sociedade moderna, que ainda são excluídos de algumas práticas sociais básicas da modernidade.

Disso se depreende que a prática de leitura não depende apenas da capacidade de decodificação da linguagem escrita, uma vez que, além dos iletrados, muitos dos habitantes da civilização das letras permanecem distanciados da palavra impressa, excluídos do mundo da escrita, se considerarmos a leitura como atividade que exige a construção efetiva de sentidos.

Segundo Michel De Certeau (2000), a história das andanças do homem através dos textos está em grande parte ainda por ser descoberta, e a interpretação, atividade que corre paralela à leitura e é tomada como signo de nossa época, ainda se encontra em tenra idade. Como num trabalho arqueológico, os pesquisadores percorrem a trajetória da escrita e sua recepção, desde sua origem até o hipertexto, nos seus mais

diversos suportes, buscando compreender, em sua incontestável efemeridade, a leitura.

O intuito é o de compreender como a palavra impressa afeta o homem e suas práticas culturais. Robert Darnton (1995) adverte que já são possíveis algumas respostas às perguntas *quem*, o *quê*, *onde*, e *quando*, mas não sobre *como* e *por que* da leitura. Estas são questões que se esquivam porque não se criaram estratégias para compreender o processo interno pelo qual os leitores entendem as palavras e com elas constroem sentidos.

A provocação à abordagem da prática da leitura também guarda relações com mais uma mudança significativa na relação do leitor com a palavra escrita. Essa mudança refere-se às novas práticas de leitura que instauram um novo *modus legendi* e convivem com o modo *tradicional* de ler, de maneira que a leitura do impresso não é mais o principal instrumento de aculturação que o homem contemporâneo tem à sua disposição.

O papel de informação e formação não cabe mais apenas aos produtos impressos, mas também aos meios audiovisuais; a atividade de leitura cedeu lugar às atividades de ouvir e, principalmente, ver. A questão é saber em que medida a mudança de suporte do texto influencia as práticas de leitura e o comportamento do leitor, especialmente, do leitor do texto literário.

De qualquer modo, em qualquer tempo e lugar, esteja a escrita num suporte ou noutro, a leitura é essencialmente apropriação e produção de sentidos, sobretudo se a linguagem é considerada como um fenômeno social e histórico, e de natureza dialógica e heterogênea (BAKHTIN, 1995). Efetivamente, todo escrito impõe certa ordem ou atitude de leitura, um protocolo ou esquema interpretativo; cada época estabelece modelos e códigos narrativos. Em contrapartida, “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 1996, p. 20).

Ainda que controlada, a leitura pode se rebelar, já que se constitui na ação receptora, que sempre “inventa, desloca, distorce”, de tal modo que “a vigilância do circuito nunca pôde anular a liberdade do leitor na sua incessante atividade de buscar novos significados, deslocando, criando, descobrindo” (GREGOLIN, 2000, p. 31). E é em decorrência dessa transgressão do leitor que os textos e seus autores se desprendem de sua época, recebem novos sentidos, na medida em que respondem às novas perguntas que lhes são feitas pelos leitores sempre novos.

Não há dúvidas de que já circula como “verdade” o discurso da importância da leitura, mas, conquistada a democracia política e alargadas consideravelmente a produção editorial e a pesquisa em torno desse objeto, entra em questão o acesso aos bens culturais veiculados pela palavra escrita. Nada mais coerente, dado que, em muitos estados brasileiros, continua alta a taxa de não letrados ou alfabetizados funcionais, se considerarmos os resultados dos últimos censos.

A democratização da leitura, apesar das campanhas em favor dessa atividade, deve ainda pautar as discussões. Infelizmente, não é possível restringir as dificuldades da questão da leitura apenas às implicações que tocam o acesso ao texto. Uma primeira pergunta que se poderia colocar é: tendo acesso ao texto e lendo-o, o leitor constrói sentidos pertinentes às implicações que circundam o texto?

O quadro pintado pela grande maioria dos estudiosos da leitura no Brasil não é muito alentador. A concorrência com outras práticas sociais mais atraentes; o questionamento sobre a função social da literatura; a ausência de livros ou a artificialidade da presença do texto no espaço escolar; a recusa de alunos diante da imposição da leitura; o papel das letras no mundo dominado pela técnica; o despreparo do professor (que nem sempre é leitor, uma vez que também tem dificuldade de acesso a textos e pouco tempo para ler), bem como a interferência das editoras corroboram a crise da leitura.

Esse elenco de implicações que entremeiam a prática de leitura é, sem dúvida, considerável e, para que possa ser alterado, exige autonomia e protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-

-aprendizagem, sobretudo, quando a transitividade da ação de ler recai sobre o objeto literatura no complexo espaço da escola.

Pautado na compreensão discursiva de linguagem, o trabalho com a leitura literária no Cepae -UFG parte da concepção de leitura e interpretação como produção de sentidos pelo leitor, mediante o redimensionamento de categorias como texto, gênero discursivo, autoria, leitor. A visão de Mikhail Bakhtin (1995; 1997) coloca-se como eixo norteador, especialmente os conceitos de dialogismo e gêneros discursivos, que refletem a compreensão de linguagem como resultado da relação entre interlocutores que, em situação de interação e conflito, produzem sentidos. Também constituem apoio teórico desta proposta de trabalho alguns estudos de Michel Foucault (1992; 1995; 1999) voltados para o discurso, nos quais se evidencia sua compreensão de linguagem como um murmúrio infinito de vozes da história, do que decorre a concepção de texto como um discurso que tem sua singularidade, mas que é parte integrante de um discurso maior e coletivo, a história da época em que é produzido.

Ao se tratar da relação literatura, escola, língua e discurso, é importante considerar a recepção da criança e do jovem ao livro, mais especificamente a relação que o leitor escolar estabelece com o objeto livro, conseqüentemente, o papel do professor, inicialmente como leitor e, posteriormente, como mediador, nessa relação. Como a literatura é menos conteúdo programático que arte, não se pode desconsiderar o papel que ela exerce no aluno leitor, ao permitir que ele adense a sua subjetividade e aprofunde a experiência da alteridade.

Por essa razão, uma implicação inescapável é a da escolha dos títulos. Objeto de frequentes discussões nos estudos acadêmicos, mas sem consenso pacífico a respeito do assunto, há quem defenda, no espaço da escola, a plena liberdade de escolha. É o caso de Pennac (2008) que, mesmo que em tom irônico, aponta para uma perda da magia da leitura quando esta se torna um componente obrigatório dos currículos escolares. Por isso, defende, entre outros direitos, o de não ler ou o de ler “qualquer coisa”.

Considerando-se, porém, a intensa estratificação social na realidade brasileira, o acesso ao patrimônio literário na escola passa a ser uma necessidade e, por isso, a leitura pode e deve ser cobrada como obrigatória, uma vez que é possível que o aluno não tenha, em outro espaço, o acesso à literatura. Nesse sentido, é importante que a escola franqueie ao aluno o direito de ler o texto literário, conforme propõe Calvino (2007), ao afirmar que cabe à escola fazer com que o leitor conheça um certo número de clássicos e, a partir deles, faculte-se-lhe reconhecer os “seus” clássicos. Dar a conhecer alguns autores e obras é, não raras vezes, para alguns jovens, exclusividade da escola.

Por essa razão e na mira das preocupações aqui elencadas, o Cepae, como unidade de ensino, de pesquisa e de extensão, historicamente, apresenta um trabalho, no âmbito das atividades de ensino de língua portuguesa, cuja ênfase recai, também e fundamentalmente, sobre a leitura literária.

Esse percurso histórico inicia-se com o, ainda, Colégio de Aplicação da UFG – CA/UFG –, que até o início da década de 1990, era um Departamento da Faculdade de Educação. Sua existência se justificava pela necessidade de a universidade ter uma escola que se constituísse em laboratório experimental de técnicas e processos didáticos, visando ao aprimoramento da metodologia de ensino; em escola experimental para novos cursos previstos na legislação vigente e servisse como campo de estágio supervisionado para a licenciatura e para as habilitações do curso de pedagogia. Como escola experimental, seus professores poderiam desenvolver seus projetos de ensino com relativa autonomia e liberdade.

Já nessa época, o Departamento de Português do CA/UFG definiu como objetivo de seu trabalho pedagógico privilegiar a produção de leitura e de escrita em sala de aula, por entender que essa prática ofereceria condições para que os alunos alcançassem efetivamente o domínio da leitura e da escrita, constituindo-se leitores mais autônomos e críticos. Assim, apesar do tradicionalismo do ensino gramatical ainda se fazer presente, já havia a compreensão de que o tempo da sala de aula



deveria ser prioritariamente dedicado à produção de leitura e escrita. Os professores de português do CA/UFG demonstravam, então, sintonia com pesquisadores como João Wanderley Geraldi que, em 1982, preconizava que:

Para a prática de leitura de narrativas longas destinar-se-ia um período de aula por semana. Embora alguns teóricos da literatura considerem o enredo como algo não fundamental na obra literária, para esta atividade nos parece importante precisamente o enredo: o enredo que enreda o leitor. Por isso, a seleção de romances e novelas e não de obras de “narrativas curtas”. Selecionados os romances para esta atividade (títulos diferentes na proporção do número de alunos de cada turma), na primeira aula em que as obras estiverem disponíveis os alunos escolherão um ou dois livros para a sua leitura individual, que se iniciará na própria aula, podendo continuar fora da classe se os livros puderem ser levados para casa pelo aluno.

Antes da escolha dos alunos, o professor poderá explicar como será desenvolvida a atividade e como ela será avaliada. Em princípio, nenhuma cobrança. O que se busca é desenvolver o hábito de leitura e não a capacidade de análise literária. Por isso, não se deve tornar o ato de leitura num martírio para o aluno que, ao final, terá que preencher fichas de leitura, roteiros ou coisas parecidas. Bastará a leitura e terminada esta, o sistema de rodízio entre colegas funcionaria. (GERALDI, 2018, s/p).

Para garantir a autonomia e a liberdade no trabalho pedagógico, o Departamento de Português optou por não adotar livro didático, cabendo ao professor o direito e a responsabilidade de pesquisar e produzir material para suas aulas, de forma a atender aos interesses e às necessidades dos alunos. Por essa razão, via de regra, as salas de aulas de português eram já habitadas por textos diversos de jornais, revistas, por panfletos e propagandas de rua, e por textos literários: poemas, crô-

nicas, contos, novelas e romances. Livros literários se faziam presentes na sala de aula.

Até a primeira metade da década de 1990, para o Ensino Fundamental II – 5ª a 8ª série, hoje 6º a 9º ano –, o projeto de leitura literária desenvolvido pelo Departamento de Português do, ainda, CA/UFG defendia e se esforçava por garantir o direito e a liberdade de o aluno escolher livremente o que gostaria de ler, desde que lesse. A leitura de livros literários, chamada de leitura extensiva, era feita extraclasse e voltava para dentro da sala de aula na forma de relatos, comentários críticos orais e escritos produzidos pelos alunos. A meta era que cada aluno lesse, no mínimo, dois livros a cada mês, o que resultaria na leitura de oito livros ao final do ano letivo. Mas isso era o mínimo.

O gênero, a extensão, o conteúdo, a densidade do livro, entre outros aspectos, eram discutidos pelos professores, com vistas a orientar os alunos em suas escolhas. Tratava-se, evidentemente, de uma liberdade vigiada com objetivo de formar um leitor cada vez mais experiente. A existência de uma biblioteca dentro da escola, com um acervo considerável de livros literários indicados a essa faixa etária, proporcionava e facilitava o acesso dos alunos a essas obras, sem, contudo, restringir suas opções a esse acervo. O livro poderia vir de outras fontes.

Consultando alguns diários de classe dessa época, constata-se que os alunos liam desde aqueles livros considerados infanto-juvenis e/ou paradidáticos – como os da Coleção Vagalume – a alguns clássicos como *Reinações de Narizinho*, *Caçadas de Pedrinho*, *Senhora, D. Casmurro*, *Vidas Secas*, *Menino de Engenho*. A Coleção Para Gostar de Ler, que traz crônicas e contos de autores renomados, nacionais e estrangeiros, também era muito lida. Encontram-se entre as escolhas dos alunos, de forma recorrente, os livros *O estudante*, *Feliz ano velho*, *O menino do dedo verde*, *Meu pé de laranja-lima*, *Éramos seis*, *A droga da obediência*, *Um cadáver ouve rádio*, *O escaravelho do dia-bo*. Percebe-se que, em sua liberdade de escolha, o aluno não optava muito pelo cânone da literatura brasileira, ainda que ele lhe fosse insistentemente sugerido.

Mas a leitura acontecia e, não se pode negar, que alguns alunos chegavam a José de Alencar, a Machado de Assis, a Graciliano Ramos, a José Lins do Rego, entre outros. A liberdade de escolha permitida aos alunos colocava, às vezes, os professores diante de experiências provocadoras. Houve, certa feita, o caso de uma aluna da 6ª série – hoje, 7º ano – que escolheu para ler uma coletânea de peças de Nelson Rodrigues. A prática de levar os alunos a escolher livros para ler era justamente para promover a conquista da autonomia, aqui entendida como a possibilidade e a liberdade de escolher o que ler.

Criou-se, assim, o impasse: respeitar o exercício da autonomia da aluna ou fazer valer limitações impostas pelas preocupações pedagógicas? Como os tempos eram menos vigiados e opressivos, optou-se por respeitar a escolha da aluna, sugerindo-se que, dada a extensão do livro, ela lesse apenas uma das peças que dele constavam. Ela declarou que escolhera o texto “Mulher sem pecado”, porque entre os que lera era o que entendera melhor e o de que mais gostara.

No dia da apresentação oral dessa leitura, em sala de aula, ela resumiu o enredo da peça, disse que não achara difícil lê-la, apesar de ele ser muito diferente dos livros que geralmente lia. Avaliou que gostara de ler um livro que tratava de problemas de adultos e disse que o que mais achara interessante fora o fato de haver na história um marido que tanto desconfiava da mulher, tanto dizia que ela era desonesta e infiel, que ela, que não era nada disso, acabou por traí-lo.

Em sua leitura, a aluna concluiu que o marido é que fora culpado da infidelidade da mulher. O relato da aluna provocou entre os colegas discussões sobre relacionamentos conjugais, ciúmes, infidelidade. Vários alunos e alunas pediram para ver o livro, um ou outro gracejo foi feito a respeito de suas histórias “picantes” e a aluna terminou dizendo que não queria mais ler apenas livros da “Coleção Vagalume”.

Esse é, sem dúvida, um testemunho singular de uma leitora em processo de formação e é possível imaginar essa leitora sempre em busca de livros que a impulsionassem para além dos horizontes que ela já enxergasse. Contudo, mais do que esse mérito garantido pela liberdade,

os professores de português viam como necessário enfrentar o desafio de mediar a literatura obrigatória com o propósito de provocar os alunos para a arte da palavra.

A leitura de poesia era mais rara. No entanto, encontram-se registros de opções por Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Mario Quintana, além dos românticos Castro Alves e Gonçalves Dias. O fato é que a leitura de poesia era mais intensiva, no dia a dia da sala de aula, com o professor.

Esse projeto de leitura literária vigorou até meados da década de 1990 e, talvez, por essa característica de permitir a liberdade de escolha do leitor, fez história, formou muitos leitores. Ex-alunos dessa instituição, vez por outra, retornam à escola ou se manifestam pelas redes sociais para se declararem leitores constituídos nessa experiência escolar. Não há como negar que o projeto era arrojado e tinha seus méritos, além de implicar a presença de um/uma professor/a leitor/a para lidar com tantos leitores e livros em sala de aula.

Geraldi (2015, p. 66) pondera que “o texto literário exige maior autoria do leitor no processo de produção de sentidos, autoria que se espera deste mesmo leitor, quando escreve um texto”. Portanto, no processo de formação do aluno leitor/produtor de texto, o texto literário precisa se fazer presente. Essa parece ser a ideia que já se anunciava no projeto de leitura literária do CA/UFG.

No entanto, no escopo desse projeto havia sempre uma lacuna: como trabalhar a especificidade da linguagem literária – a arte da palavra –, e a riqueza de produção de sentidos que lhe é peculiar, de maneira mais detida e verticalizada, explorando projetos estéticos, se eram tão variados os leitores, os livros e os autores em sala de aula? Essa questão, por volta dos anos 1995/1996, provocou estudos, debates e resultou na reconfiguração do projeto de leitura literária dessa escola.

Entendendo como Hansen (2005, p. 31) que “a leitura literária pressupõe por definição a capacidade de percepção do artifício simbólico, ou seja, a capacidade de percepção e relativização do arbitrário

simbólico do texto, da particularidade do ato da sua leitura e da não-unicidade das representações do indivíduo-leitor” e que:

Para ler com eficácia, o leitor literário deve ser capaz de pôr-se a si mesmo entre parênteses e traduzir a ordenação léxica, gramatical e argumentativa do texto, mas sem parar por aí, pois deve ser principalmente capaz de especificar a ordenação retórica do fingimento. Ou seja; em todas as leituras, que são variáveis por definição, [...], o leitor deve encontrar a estrutura básica que permite justamente a comunicação do ato da invenção do texto com a prática da sua leitura (HANSEN, 2005, p. 32),

O projeto de leitura literária foi repensado e passou-se a indicar quatro títulos de leitura obrigatória para cada ano escolar.

Nesse tempo, o CA já se tornara Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Cepae/UFG, unidade vinculada à Pró-Reitoria de Graduação. Essa mudança foi fruto de intensos e recorrentes debates do Fórum de Licenciaturas e, em março de 1994, por meio da Portaria nº 0063, do Magnífico Reitor, criou-se o Cepae/UFG.

A reconfiguração do projeto de leitura literária refletia os interesses dos professores do Departamento de Português e estava em sintonia com a ampliação do papel e dos objetivos dessa unidade que se transformara em um centro de ensino e pesquisa. A partir de então, os alunos do ensino fundamental II, além da possibilidade de escolher livremente quatro livros literários, teriam que ler outros quatro, indicados pelo/a professor/a, atendendo o Projeto de Ensino de Língua Portuguesa do Cepae/UFG:

Um princípio básico que sustenta a proposta do trabalho com a literatura na escola é a compreensão da leitura como uma prática, pelo menos para a grande maioria de nossos alunos, que se realiza apenas quando é mediada pela escola, ou seja, é na escola, e infelizmente quase que somente nela

ou por ela motivado, que a criança e o jovem têm acesso ao texto literário. Por isso a proposta de trabalho com a literatura no CEPAE/UFG objetiva contemplar todos os gêneros literários [...]. Para a segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o trabalho com os textos selecionados pressupõe atividades que vão desde a leitura livre à exposição de estudos críticos, propostas de leitura comparativa abordando aspectos significativos da composição narrativa, poética e dramática, bem como a análise dos textos para a percepção de procedimentos discursivos relevantes para a construção textual e debate sobre a temática.

A seleção de títulos, portanto, é determinada pela escolha de autores e textos representativos da produção nacional, não deixando de contemplar o cânone tampouco a produção atual. (PELP, CEPAE-UFG, 2013, p. 7).

A reformulação da proposta de trabalho com o livro literário não deixa de atender ao direito de liberdade de escolha do leitor, mas, ao indicar quatro títulos de leitura obrigatória a todos os alunos, cria condições para que se empreendam e se desenvolvam atividades mais verticalizadas de estudo e análise da linguagem literária pertinente e peculiar a diversos autores e a diferentes projetos estéticos e éticos.

Essa prática da leitura obrigatória possibilitou ainda a produção de projetos de pesquisa direcionados à investigação de práticas de ensino, de leitura e de formação do leitor. Entre esses projetos, encontram-se “Memória e literatura: a construção de experiências pedagógicas interdisciplinares” (já encerrado) e “Leitura literária e formação de leitores na escolarização básica” (em andamento), cujo objetivo principal é o de contribuir com investigações sobre práticas de leitura, especialmente as desenvolvidas no âmbito da educação básica, a serem divulgadas aos professores e a outros profissionais que atuam nesse nível de ensino, – entendendo-se o Cepae, também como um centro de formação de professores – para, conseqüentemente, colaborar com uma formação mais consistente e efetiva de

leitores crianças e jovens, de modo que eles reconheçam essas práticas como experiências singulares.

Busca-se, portanto, reiterar a relevância social do tema leitura para a construção de uma sociedade em que mais sujeitos possam desfrutar dos bens culturais disponíveis. Desse modo, são desenvolvidas práticas de leitura, em ambiente escolar, observando-se as condições em que elas se realizam e os determinantes sociais e culturais que as influenciam.

Colocam-se como aspectos a serem observados: a competência do leitor diante do texto lido; as concepções de leitura, texto, leitor e autor que sustentam as propostas de leitura; o diálogo entre práticas de leitura da palavra e práticas sociais e/ou culturais determinadas pela imagem; as representações e os modos de ler; os discursos sobre leitura e sua circulação por meio do discurso pedagógico; a recepção aos gêneros literários diversos e o possível diálogo destes com outras linguagens; as funções assumidas pelo discurso literário e sua submissão ou autonomia em relação ao discurso pedagógico.

É dessa forma que o texto literário se apresenta, pelo menos para a maioria dos alunos, como uma prática que se realiza quando é mediada pela escola, ou seja, é na escola, e infelizmente quase que somente nela ou por ela motivado, que o jovem tem acesso ao texto literário. Em razão disso a proposta de trabalho com a literatura no Cepae/UFG busca abranger todos os gêneros literários, com ênfase no critério estético tanto para a produção destinada à segunda etapa do ensino fundamental, bem como para o ensino médio.

O trabalho com os textos selecionados pressupõe atividades que vão desde a leitura livre à exposição de estudos críticos; tradução da linguagem literária em outras linguagens artísticas; propostas de leitura comparativa abordando aspectos significativos da composição narrativa, poética e dramática, bem como a análise dos textos para a percepção de procedimentos discursivos relevantes para a construção textual; abordagens interdisciplinares com outras áreas do conhecimento. Por certo, todas essas atividades com a leitura literárias são mediadas pelo

professor que, na seleção dos títulos indicados como de leitura obrigatória, busca apontar para autores e textos representativos da produção nacional, não deixando de contemplar o cânone tampouco a produção contemporânea.

Muitas dessas atividades de leitura literária acontecem em diálogo com projetos de pesquisa, projetos de extensão, já tradicionais na instituição, como o PIPOESIA, ou com os projetos de ensino que envolvem todo o Departamento ou apenas algumas turmas.

Um projeto significativo, por exemplo, intitulado *Vocalização de poesia: para uma pedagogia do poema*, foi desenvolvido, no Cepae, em parceria com um estagiário e teve por objetivo principal vivenciar e vocalizar poemas de Manuel Bandeira, a partir de uma antologia de poemas indicada no início do ano letivo, e produzir um disco de poesia em voz. Para tanto, foram feitas a leitura e a exploração dos efeitos de sentidos produzidos pelos recursos sintáticos, semânticos, fonológicos dos poemas da coletânea, dando-se ênfase aos elementos do estrato fônico e aos aspectos constitutivos (verso – metro; acento; figuras de som – rima, aliterações e assonâncias, paronomásias; repetição) e produtivos (ritmo; andamento; melodia; entoação) desses estratos, pensados em relação às possibilidades de efeitos de sentido no gesto de vocalização.

Em seguida, foram feitos exercícios de vocalização dos poemas, em várias etapas, e, considerando-se o objetivo final, foram dadas noções bastante elementares de versificação. Ao final, os próprios alunos produziram um CD com a vocalização feita por eles em duplas (um vocalizador e um ouvinte) e fizeram também a montagem, a edição de som, a produção do encarte e o lançamento. Esse trabalho, desenvolvido ao longo de um semestre, promoveu, de forma substancial nos alunos, uma ressignificação do modo de se relacionar com o texto poético e, essencialmente, uma mudança do estado de passividade (muito comum em alunos de ensino médio) diante das aulas dadas, para a participação ativa e autônoma à medida que foram conduzidos, orientados, coordenados (pela professora orientadora e pelo estagiário) em suas ações,



mas estiveram todo o tempo no papel de protagonistas na execução do projeto.

Um outro projeto, intitulado *Uma educação pelo olhar: modos de ler, modos de ver*, teve como objeto a poesia de João Cabral de Melo Neto e a linguagem fotográfica. O objetivo principal era traduzir os poemas de Cabral em fotografia.

Por natureza mais cifrados, mais densos, no contexto da moderna poesia brasileira, os poemas de Cabral foram lidos, explorados em todas as suas potencialidades e, paralelamente, os alunos fizeram oficinas com um professor de fotografia da Faculdade de Artes Visuais da UFG, com enfoque especial na composição fotográfica, vez que não era objetivo aprender técnicas específicas dessa arte visual.

Nessa fase, deu-se muita ênfase à sugestividade, à concentração de sentido, à metáfora, ao poder alusivo da imagem, que não deveria apenas ilustrar o poema, mas criar com ele uma relação, sobretudo, metafórica. Em seguida, passaram ao exercício da releitura do poema com o fim de fotografá-lo. O desafio seria encontrar nele algo que pudesse ser metaforicamente traduzido em imagem. Depois, foram feitos os ensaios fotográficos, vários até se chegar àquela fotografia que atendesse aos critérios de técnica composicional aprendidos nas oficinas e que traduzisse a essência do poema de Cabral.

O trabalho foi feito em duplas e algumas delas, mesmo passando pelas fases do ensaio, em definitivo, não conseguiram o feito final: encontrar o *punctum*, (BARTHES, 1984), o instante decisivo do fazer fotográfico que ligasse poema e imagem. Uma boa parte, porém, conseguiu, e com bastante eficácia, captar, no instante fotográfico, o detalhe do poema que lhe tivesse pungido, no modo de ver, o seu modo de ler. E assim, o objetivo, que era também o de promover uma educação pelo olhar, no sentido de desautomatizá-lo do que as nossas retinas captam mecanicamente nos afazeres cotidianos, foi alcançado.

Em outros casos, explorando-se os recursos tecnológicos, os alunos são colocados em diálogo virtual com os autores, por meio das redes sociais, como já aconteceu, por exemplo, com a escrita de cartas

para o escritor João Anzanello Carrascoza, após a leitura, por alunos do nono ano, do romance contemporâneo *Aos 7 e aos 40*; da mesma forma, por meio de conversa via carta, por alunos do segundo ano do ensino médio, com a escritora Adriana Lisboa, a partir da leitura do também romance contemporâneo *Sinfonia em branco*.

Em ambos os casos, os dois escritores, contemporâneos, vivos, ativos e conectados, de forma muito solícita, mantiveram simpática interlocução com os alunos. O retorno do autor do livro numa resposta de carta a um aluno é, sem dúvida, algo bastante salutar para a experiência leitora e, possivelmente, tal feito não teria acontecido sem a indicação do livro e a mediação da leitura pelo professor no espaço escolar.

Enfim, em sua trajetória sincrônica e diacrônica como *lócus* singular das mais diversas experiências, o Cepae tem se constituído e firmado como um espaço privilegiado de investigação e ensino e, no campo do ensino de língua portuguesa, como um provocador da interlocução na escola, não como estratégia, mas como princípio. Por essa razão, ao estimular o gosto pela leitura literária, mediante a exploração do caráter estético da linguagem, busca aperfeiçoar o espírito crítico do aluno em sua relação ao mundo real e proporcionar-lhe uma maior compreensão de si e de sua relação com a vida, com o mundo e com os seres com os quais mantém diálogo.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BORGES, J. L. **Obras completas**. São Paulo: Globo, 2000, v. 1 e 2.

CALVINO, I. Por que ler os clássicos. In: \_\_\_\_\_. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CANDIDO. A. A literatura e a formação do homem. In: **Revista da SBPC Ciência e cultura**, v. 24, n. 9, set. de 1972.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARRASCOZA, J. A. **Aos 7 e aos 40**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

CEPAE/UFMG. Caracterização do CEPAGE. Disponível em: <<http://www.cepae.ufmg.br/up/80/o/>> Acesso em: 4 jul. 2018.

CRUVINEL, M. F. **A leitura literária na escola: a palavra como diálogo infinito**. 2002. Tese (Doutorado) – FCL/UNESP. Araraquara, 2002.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. v.1.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1999.

4. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: **O que é um autor?** 3. ed. Lisboa: Vega, 1992. p. 29-87.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. Possíveis alternativas para o ensino da língua portuguesa. Disponível em: <<http://blogdogeraldi.com.br/>> Acesso em: 5 jul. 2018.

GREGOLIM, M. R. V. Da tela à teia do jornal *on line*. In: BARZOTTO, V. H.; RIOLFI, C. R. (Org.). **Nexos: Estudos em Comunicação e Educação**. São Paulo: Anhembi Morumbi, ano 4, n. 6, 2000b. p. 25-41. Cortez, 2002.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Orgs.). **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo, SP: Fapesp; 2005.

LISBOA, A. **Sinfonia em branco**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ensino médio. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2001.

PERROTTI, E. Leitura. In: COELHO, T. (Org.) **Dicionário de políticas culturais**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (PELP). **Falando, ouvindo, lendo e escrevendo o mundo: a Língua Portuguesa no Ensino Básico do Cepae**. Cepae-UFG, 2013 (mimeo.).

## **CAPÍTULO III - ATIVIDADES: AULAS SISTÊMICAS**

# ENSINO DE LIBRAS, CULTURA E IDENTIDADE SURDA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA NO ENSINO ESCOLAR E LETRAMENTO PARA SURDOS

**Andréa dos Guimarães de Carvalho<sup>1</sup>**

**Renata Rodrigues de Oliveira Garcia<sup>2</sup>**

**Resumo:** Este artigo discute a Língua de Sinais Brasileira (Libras) como instrumento de aprendizagem escolar e de empoderamento por uma comunidade. Num campo ideológico, afirma-se que identidades surdas são constituídas pela Libras resultando a cultura surda. Nas escolas, esse discurso encontra barreiras como: crianças surdas sem uma língua natural (Libras); sem uma identidade definida; com dificuldades na compreensão normativa/funcional do português como L2 e outras. O objetivo da pesquisa envolve o entendimento de como ocorre a constituição das culturas e identidades de surdos com aquisição tardia de Libras no contexto escolar e propõe ações socioculturais (dentro e fora da escola) e pedagógicas, interdisciplinares, para superar essas barreiras. Os teóricos Goldfeld (1997), que expõe sobre valores e diversidade cultural, Quadros e Karnopp (2004), Gesser (2012), Rojo (2001) e Perlin (1998), dentre outros, que falam da cultura surda e sobre letramento na

---

1 Mestre em Ensino na Educação Básica e doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora assistente A no Curso de Letras-Libras da UFG. E-mail: andrea.cenaudio@gmail.com

2 Mestre em Ciências da Saúde e doutoranda em Linguística pela UNB. Professora assistente A no Curso de Letras-Libras da UFG. E-mail: renata20garcia@hotmail.com

sociedade e na escola, sustentam as discussões neste artigo. A metodologia envolveu a investigação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais e da escola da Associação dos Surdos de Goiânia e de ações de letramento envolvendo crianças surdas e o planejamento coletivo de novas propostas interdisciplinares. Os resultados foram: a confirmação de um contexto de identidades de surdos com aquisição tardia da língua de sinais, a persistência de suas dificuldades nos anos sequenciais, mas a verificação da construção de uma cultura singular e de uma consciência linguística, a partir da aquisição da Libras por meio de encontros entre surdos, temas e gêneros textuais no ensino escolar e um professor surdo como modelo de identidade dentre outros.

**Palavras-chave:** Língua e identidade. Ensino de línguas e letramento de surdos. Alunos surdos e propostas educacionais.

## 1 INTRODUÇÃO

Reconhecida legalmente no Brasil pela Lei 10.436/02 como uma língua com estrutura linguística própria, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é usada por pessoas surdas para se comunicarem e interagirem na sociedade. Trata-se de uma língua com estrutura própria e cujos aspectos linguísticos constituintes se assemelham àqueles encontrados nas demais línguas, isto é, língua que possui aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos próprios, semelhante, por exemplo, a das línguas orais. Porém, as línguas orais são conhecidas como aquelas com modalidade oral-auditiva enquanto as de sinais possuem modalidade espaço-visual (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Sabe-se que essas informações, sobre semelhanças e diferenças entre línguas, principalmente referentes à estrutura linguística, trazem reflexões importantes quando ensinadas em contexto escolar. No caso de alunos surdos, que são expostos ao ensino da língua portuguesa por escrito (língua oficial e majoritária no Brasil) e por ser essa a língua de instrução usufruída na grande maioria das escolas públicas no Brasil, nota-se a persistente evidência de seus fracassos no processo de ensino-

-aprendizagem na escola, uma vez que é a Libras, e não a língua portuguesa, a língua natural deles.

Além disso, se levanta, também, a importância da mútua relação existente entre o ensino-aprendizagem de uma língua, construção de identidade e aspecto sociocultural envolvidos nesse ensino, pois, estão intrinsecamente articulados durante todo o processo escolar e, até mesmo, na formação/desenvolvimento de um indivíduo (GESSER, 2012).

Nesse contexto, vários questionamentos são levantados sobre a eficácia da educação dos surdos nas escolas públicas na atualidade, ou seja, como promover um ensino escolar de qualidade em situações cujo aluno surdo não adquiriu, por completo, nesse percurso nenhuma língua, desencadeando uma identidade ainda não definida? No caso da ausência da Libras, língua natural ou primeira língua (L1) dos surdos, por que a escola ainda persiste no ensino do português por escrito a esses alunos, uma vez que será a Libras, língua de referência para aprendizagem do português (L2), língua segunda para os surdos? Como os surdos podem aprender uma L2 na ausência de uma L1? Quais ações linguísticas e pedagógicas, nestes contextos, seriam efetivas para reverter ou amenizar os problemas acima questionados?

A partir das discussões acima, é possível descrever as várias barreiras encontradas nas escolas sobre a educação dos surdos, tais como: crianças surdas sem uma língua natural (Libras); sem uma identidade definida; dificuldades na compreensão normativa/funcional da estrutura linguística do português como L2 e outras.

Dessa forma, os objetivos da pesquisa que resultou na escrita deste artigo envolveu dois momentos: 1) o entendimento de como ocorre a constituição das culturas e identidades de surdos com aquisição tardia de Libras no contexto escolar e como a escola se organiza promovendo essa constituição, desencadeando, então a promoção do ensino-aprendizagem do aluno surdo; 2) propõe ações socioculturais (dentro e fora da escola) e pedagógicas, interdisciplinares, para superar e/ou amenizar as barreiras relacionadas com as dificuldades de aprendizagem dos sur-



dos no contexto escolar e da falta de aquisição de sua língua natural e desenvolvimento de sua identidade surda.

## 2 DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Nesse item serão discutidos aspectos teóricos envolvendo a articulação entre a surdez, o desenvolvimento e a importância da Libras em decorrência dessa surdez e como instrumento singular constituinte da identidade do sujeito surdo que o consolida como parte integrante ativa da sociedade e como elemento essencial para compreender e interagir com o mundo em sua volta.

### 2.1 Surdez, Libras e o sujeito surdo

Conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, art. 2º, entende-se por pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras.

Segundo a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Por décadas comunidades de pessoas surdas vêm lutando pelo reconhecimento legal da Libras e por um espaço em meio à sociedade majoritária ouvinte. Esse reconhecimento legal da língua desencadeou uma série de ações afirmativas na área da educação e da saúde, abrindo oportunidades tanto para a disseminação dessa língua no âmbito nacional como, também, uma nova visão sociocultural da surdez, sujeito

surdo e novas reformulações teórico-práticas de língua na sociedade como um todo.

Essas lutas e conquistas demarcaram historicamente um olhar diferenciado sobre a comunidade surda, cuja busca pela “construção da identidade desses surdos na sociedade alavanca de paradigma da deficiência para o de minoria linguística e cultural” (SILVA, 2003, p. 58).

Segundo Perlin (1998, p. 20), “[...] ser surdo é, antes de tudo, uma experiência num mundo visual”. Logo, “[...] os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor” (STROBEL, 2013, p. 45).

Os estudos de Pereira (2011, p. 55) corroboram essas afirmativas ao esclarecer que “a língua de sinais permite aos surdos se identificarem como sujeitos capazes [...], cuja característica principal é ser visual” (PEREIRA, 2011, p. 55).

Essa nova visão linguística e social, na qual o surdo está inserido, oportuniza a ele expor o seu “jeito visual de ser” com características que atendem as suas necessidades, tal como: o uso de uma língua natural que norteia uma interação social, uma comunicação significativa e autonomia nas diferentes formas de adquirir conhecimentos e de serem ativos na sociedade.

Com isso, se reforça a ideia de que o surdo tem sua língua<sup>3</sup> natural, no caso do Brasil, a Libras, que lhe permite desenvolver habilidades cognitivas, linguísticas e socioculturais<sup>4</sup> que constituem sua identidade e lhe torna cidadão participante da sociedade.

Nesse segmento destaca-se a importância dessa língua que o conduz à construção de sua identidade. Em contrapartida, questionamos: quais seriam as consequências da falta desta língua para o sujeito surdo quando este se encontra no contexto escolar? Como desencadear processos de letramento sem uma base linguística mínima que o capacite a

3 A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é utilizada pelos surdos como meio de comunicação e interação: social, política, pedagógica e cultural.

4 Entre a comunidade surda existem características específicas que envolvem a “cultura surda”, que são utilizadas por membros surdos ou ouvintes utentes da Libras como meio de comunicação e interação social. Sobre esse assunto, ler Strobel (2008), *As imagens do outro sobre a cultura surda*.

construir discursos significativos ou formar conceitos capazes de orientá-lo na interpretação dos fatos cotidianos que o circundam no seu dia a dia?

Trata-se de questionamentos necessários para se repensar sobre propostas de letramento para surdos, de pensar sobre as propostas curriculares atuais e nas políticas educacionais e linguísticas envolvidas nesse processo, dentre outros.

## **2.2 Letramento de surdos no contexto escolar**

O conceito de letramento pode ser entendido nesse artigo como:

Conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursivas como também social e político-ideológico. (SIGNORINI, 2001, p.8-9).

Esse conceito conduz a ver as práticas de letramento como formas plurais, determinadas social, histórica e culturalmente e compreendidas como um processo contínuo entre práticas orais/sinalizadas e escritas, extrapolando, assim, o universo da escrita (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2001; SIGNORINI, 2001).

Essa concepção de letramento está vinculada à presença de “eventos de letramento”, descrita por Kleiman (1995) como situações em que a escrita se constitui fundamental na construção de sentidos no discurso oral da criança, antes mesmo de serem expostas à aprendizagem formal da escrita na escola.

Rojo (2001, p. 56) salienta, ainda, que o reconhecimento de processos e práticas diferenciadas nos diversos ambientes que a criança vivencia, como família, igreja, escola, dentre outros, chamados de “agências de letramento”, deve ser levado em consideração nos procedimentos de ensino-aprendizagem e isso demarca o fato de o letramento estar vinculado a múltiplas práticas num processo contínuo de desenvolvimento

de linguagem, no qual oralidade/sinalização e escrita se imbricam nas interações verbais.

Assim sendo, ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais/sinalizadas e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas “agências de letramento”.

Dessa forma, deve-se pensar nas estratégias de ensino-aprendizagem escolar articuladas às experiências socioculturais vivenciadas pelas crianças em seus cotidianos, dentro e, também, fora da unidade escolar, sendo essas experiências os recursos materiais e visuais que contemplarão os argumentos discursivos que darão sentido às suas criações orais e escritas.

Entretanto, o que se observa na escola, em geral, são as práticas de letramento limitadas ao ensino de regras gramaticais e delimitadas à concepção estrutural dos gêneros discursivos desvinculadas do contexto social e que em nada se assemelham aos gêneros em circulação nas práticas sociais do cotidiano dessas crianças. Principalmente em relação à criança surda, cujas vivências linguísticas, constituídas através da língua de sinais, no caso, a Libras, se diferenciam daquelas que giram em torno das crianças ouvintes com foco na língua oral portuguesa.

Ainda sobre essa vivência linguística pelas crianças surdas nota-se que na escola essa vivência e uso da Libras não se estendem de forma equivalente a todas essas crianças, isto é, nas escolas com propostas inclusivas encontramos crianças surdas com diferentes níveis de domínios, uso e conhecimentos dessa língua, o que agrava ainda mais as colocações sobre o desenvolvimento de língua(gem) e ensino-aprendizagem escolar, desencadeando fracassos contínuos dessas crianças em ambientes institucionais.

### **3 METODOLOGIA**

A pesquisa, de cunho qualitativo, envolveu a investigação de sete escolas, sendo seis escolas públicas inclusivas no município de Senador Canedo e uma escola estadual que funcionava na Associação de Surdos

de Goiânia (ASG) contendo alunos surdos. No total foram 19 alunos surdos, nove das escolas municipais de Senador Canedo e 10 da escola estadual da ASG, que tinham entre sete e 16 anos de idade, matriculados em diferentes níveis escolares.

Dos nove alunos surdos das escolas municipais, três usavam Aparelho de Amplificação Sonora (AASI) enquanto os demais não. Desses nove, somente dois conseguiam, fluentemente, se comunicarem em Libras. O restante tentava se comunicar com os demais alunos ouvintes através da leitura labial e reprodução oral mal articulada.

Dos dez alunos da ASG, nenhum usava AASI e seis se comunicavam em Libras. O restante tentava se comunicar com os demais alunos ouvintes através da leitura labial e reprodução oral mal articulada.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: estudo e análise documental do projeto político pedagógico e dos projetos de letramentos envolvendo, ou não, os alunos surdos das escolas e a observação das aulas de alguns professores (de português e história) e, no caso das escolas municipais, alguns atendimentos do professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pesquisa ocorreu durante seis meses consecutivos, sendo descrita cronologicamente como:

- 1) no primeiro mês foram verificados e analisados os projetos políticos pedagógicos das escolas acima e projetos escolares propostos envolvendo ações pedagógicas de letramento. Também, foi observado o processo ensino-aprendizagem de professores, regentes de sala e da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no ambiente escolar como um todo (sala de aula, na sala de AEE e nos espaços de recreações e de dinâmicas coletivas) e nas programações socioculturais envolvendo a comunidade em torno da escola (fora da escola);
- 2) no segundo mês, a partir dos resultados obtidos, foram criadas e planejadas ações e estratégias socioculturais e pedagógicas

- gicas interdisciplinares junto aos profissionais educacionais, envolvidos diretamente com os alunos surdos;
- 3) do 3º ao 6º mês as ações foram aplicadas nas escolas.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Das sete escolas investigadas, seis delas escolas municipais de Senador Canedo, foi percebido um contexto de identidades de surdos com aquisição tardia da Libras como primeira língua (L1). Nessas escolas, foi confirmado o discurso de uma inclusão limitada aos surdos, tais como: crianças surdas sem uma língua natural, pois, a maioria dos pais, que eram ouvintes, não utilizava a Libras desde o nascimento de seus filhos surdos. Além disso, não reconheciam a cultura surda e, com isso, desencadearam um contexto de filhos surdos sem uma identidade definida.

Destaca-se nestas escolas o fato de cada aluno surdo ser único, isto é, não havia um outro colega na condição de surdez. A única referência de uso da Libras que alguns desses alunos tinham disponíveis era a Libras utilizada pelos intérpretes de Libras local.

Nessas escolas municipais, em referência à aprendizagem desses alunos surdos ante os conteúdos escolares ofertados, confirmaram-se suas dificuldades e os fracassos contínuos, principalmente, na compreensão da estrutura linguística da Língua Portuguesa (LP) como L2. Estas dificuldades se agravavam devido à falta específica da aquisição de uma primeira língua – Libras para o desenvolvimento cognitivo e de linguagem desses alunos.

Goldfeld (1997, p. 44) afirma que “a criança surda, ao sofrer atraso de linguagem, mesmo que aprenda uma língua tardiamente terão sempre como consequência deste atraso problemas emocionais, sociais e cognitivos”.

Já no grupo de alunos surdos que frequentavam a ASG notou-se uma realidade distinta, na qual era comum o uso e a frequência da Libras como língua de interação e comunicação entre os alunos que fre-

quentavam esse mesmo ambiente, tanto no recreio como nos intervalos entre as aulas.

Esse uso pela maioria dos alunos permitia maior troca de experiências e aquisição natural para alunos surdos ‘iniciantes’, que ainda não dominavam a Libras. Esta experiência permitia a eles o sentimento de pertencimento e participação social intra e extra sala colaborando para a constituição de suas identidades.

Na ASG, apesar de a maioria dos professores não utilizarem a Libras como língua de instrução e das limitações da escola ante os recursos visuais, notou-se um esforço maior de alguns professores de área para o uso de metodologias visuais diferenciadas para atenderem às necessidades dos alunos surdos com o uso de recursos visuais, como tablets e desenhos/imagens em cartazes, mais frequentes nas salas de aula.

Já nas escolas municipais de Senador Canedo, todo e qualquer recurso se voltava para a presença do intérprete de Libras.

Cabe lembrar que na escola da ASG, de âmbito estadual, há tanto alunos surdos como ouvintes. Porém, quando comparada às escolas municipais de Senador Canedo, o número de alunos surdos é maior na ASG do que nas demais.

Sobre a existência de projetos de letramento e dos projetos políticos pedagógicos das escolas, não havia nada em especial envolvendo os alunos surdos e nem mesmo propostas de ações futuras.

A partir desses resultados, duas ações de intervenções foram planejadas e propostas aos professores (de português e história, únicos observados) de sala, professores do AEE e coordenadores pedagógicos das instituições:

- a) Um momento de encontro entre os alunos surdos (que ocorria uma vez na semana) e um professor surdo (com foco no ensino de Libras usando gêneros textuais e temas atuais passados em TV, Facebook e Instagram, todos discutidos em Libras com reforço de uma linguagem visual contextualizada por meio de uma abordagem discursiva).

- b) Aulas envolvendo temáticas atuais a partir dos gêneros textuais e que seriam trabalhados tanto em salas de aula como no AEE (com auxílio do intérprete de Libras e reforço de uma linguagem visual de imagens – filmes, figuras, livros ilustrados – contextualizadas, com foco na abordagem discursiva).

Logo de início, na execução conjunta dessas ações, percebeu-se um maior desenvolvimento desses alunos surdos, tanto na desenvoltura e uso adequado da Libras em contextos discursivos distintos (tanto dentro como fora da sala de aula), uma constituição de suas identidades surdas com noção de pertencimento a um grupo com características e valores similares como, também, avanço na aprendizagem dos conteúdos escolares.

Sobre a construção de identidade é importante ressaltar sua relação com o aspecto cultural, isto é, a verificação da construção de uma cultura singular que se dá, principalmente no caso dos alunos surdos, pelo uso da Libras, mediação e convivência com profissionais e/ou adultos surdos fluentes nessa língua.

Nesses encontros entre alunos surdos, o professor surdo procurava resgatar de cada aula o conteúdo significativo, tentando através de gravuras, ou desenhos do próprio aluno surdo, representá-los com propostas de produções discursivas, primeiramente em Libras e após em português por escrito, em que os alunos criavam e apresentavam aos demais, posteriormente.

Aos poucos os alunos surdos identificavam as grafias de palavras e frases apontadas pelo professor surdo e iam fazendo associações com os discursos que foram anteriormente apresentados por eles em Libras, fazendo a relação entre palavras X frases X imagem X sinais. Isto promovia uma aprendizagem significativa e contextualizada aos alunos que, posteriormente, era utilizada em comunicações e discussões fora do ambiente escolar.

Com isso, notou-se que as propostas acima, usando uma abordagem discursiva em que os métodos didático-pedagógicos respeitaram



as experiências visuais e linguísticas da pessoa surda, amenizaram as dificuldades escolares desses alunos e os motivaram mais a participarem das aulas e dos encontros entre surdos para troca de experiências socio-culturais (SANTA CATARINA, 2009, p. 29).

Pelas experiências adquiridas com essa pesquisa, acreditamos que o ensino bilíngue para surdos (a primeira língua – Libras e a segunda língua – língua portuguesa escrita), no qual se tem a opção pela sequência de aquisição da L1 (Libras) seguida pela aquisição da L2 (língua portuguesa por escrito), tem se mostrado vantajoso tanto no desenvolvimento global dos alunos surdos como em seus desenvolvimentos no âmbito linguístico e escolar.

Principalmente, no caso de crianças surdas, que devem ser alfabetizadas em ambas as línguas, isto é, alfabetizadas na L1 (Libras) e o quanto esta auxilia no processo mais rápido e significativo para suas aprendizagens na escrita do português por escrito e na aprendizagem dos conteúdos escolares e de experiências socioculturais, quando comparado à tentativa de alfabetização somente e diretamente através de uma L2 (português por escrito). Mas, sem deixar de levar em conta toda a experiência linguística dessas crianças trazidas de suas vidas cotidianas.

Salienta-se, também, a necessidade de desenvolver um trabalho com os familiares desses alunos quanto à importância de aprenderem a Libras para se comunicarem adequadamente com seus filhos no seio familiar, trazendo maior segurança na informação extraclasse e orientações essenciais de experiência de vida que a família também pode lhes proporcionar como agência de formação social, indo além dos muros da escola.

Nesse ponto, a escola deve proporcionar um momento de formação continuada com a participação da família, desenvolvendo em conjunto discussões temáticas de suma importância para a família e para os alunos surdos junto com psicólogos, assistentes sociais, dentre outros que se fizerem necessário para o sucesso da proposta.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados encontrados nas propostas educacionais para surdos, foi possível observar que as crianças surdas têm dificuldades na comunicação em Libras com seus familiares ouvintes e apresentam atraso da aquisição dessa primeira língua dentro e fora do ambiente escolar. Em algumas, inclusive, constataram-se atrasos no desenvolvimento de linguagem, como habilidades de memória, capacidade de categorização, discriminação visual, dentre outras que são essenciais para o desenvolvimento global de uma criança.

Isso ocorreu porque os alunos não tinham contato, no primeiro momento, com uma comunidade em que a Libras era uma língua comumente usada. Situação diferente identificada com os alunos surdos da ASG (STROBEL, 2008, p. 26).

Sendo assim o uso e ensino da Libras, e de um modelo adulto surdo, associados aos aspectos que remetem à existência de uma cultura surda, natural e socialmente circulada em um ambiente de aprendizagem, propiciam ao aluno surdo o ensino e aprendizagem de uma língua, ofertada em seus diversos contextos e possibilidades (seja por simulações do cotidiano, uso de gêneros textuais distintos, dentre outros que atendam às necessidades comunicativas e de interação desses alunos surdos).

Este ensino natural, por meio da Libras, mostrou vantagens no método de ensino-aprendizagem dos alunos surdos quando bem utilizado junto a outras ações interdisciplinares no ambiente educacional. As ações colaborativas de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos se fazem necessárias, tal como se mostrou na criação de aulas e atividades interdisciplinares envolvendo os gêneros textuais e melhores usos de recursos visuais para efetivar estas ações (GESSER, 2012).

Cabe agora desencadear ações futuras que envolvam a comunidade escolar como um todo, incluindo a família e a comunidade em torno da instituição escolar de forma a disseminar não somente a Libras, mas

o sentimento de inclusão social no qual as diferenças são experienciadas como promotoras do desenvolvimento global de todos os envolvidos, reproduzindo o bem-estar social a todos e o sentimento de sociedade equitativa.

Assim, ao se pensar no ensino escolar e letramento para alunos surdos, as ações, projetos e planejamentos escolares e de salas de aula devem ser repensadas e levadas em conta as condições e experiências linguísticas vividas e trazidas por esses alunos para a sala de aula e, a partir delas traçar novas perspectivas e práticas educativas e pedagógicas para proporcionarem um letramento significativo sem ignorar a formação de suas identidades e de pertencimento a uma sociedade que preza por uma equidade com foco na qualidade de vida em sociedade e oportuniza a todos sua participação ativa como parte integrante nessa mesma sociedade que é para todos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal n.10.436, de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 200 p.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexos, 1997.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNADES, E. (Org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

PERLIN, G.T.T. **Histórias de vida surda:** identidades em questão. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Publicada em 1998. Disponível em: <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/historias\\_de\\_vida\\_surda\\_\\_identidades\\_em\\_questao.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/historias_de_vida_surda__identidades_em_questao.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2017.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I.(Org.). **Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SANTA CATARINA (Estado). **Política de educação Especial do Estado de Santa Catarina:** Programa Pedagógico. Secretaria de Estado da Educação. São José, SC: FCEE, 2006.

SIGNORINI, I. **Investigando a relação entre oral/escrito e as teorias de letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, I.R. **Cidadania, surdez e linguagem:** Desafios e realidades. In: KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z.M. (Org.). São Paulo: Plexus Editora, 2003.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

# O USO DE VÍDEOS NO ENSINO DE FÍSICA: AMPLIANDO OS ESPAÇOS DA SALA DE AULA NO SUPORTE WHATSAPP

**Eneida Aparecida Machado Monteiro<sup>1</sup>**

**Fausto de Melo Faria Filho<sup>2</sup>**

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar as experiências vivenciadas no desenvolvimento do projeto de ensino “O uso de vídeos como ferramenta de ensino de Física no suporte WhatsApp”, mídia social muito presente no cotidiano dos estudantes. Este projeto teve como proposta básica buscar uma articulação dos conteúdos a serem ministrados na disciplina de Física aos recursos das tecnologias da informação e comunicação (TIC), a fim de ampliar os espaços da sala de aula e as possibilidades de aprendizagem ao alcance de todos os estudantes, na perspectiva da abordagem sistêmica. O projeto foi desenvolvido no segundo semestre do ano de 2017, nas turmas de primeiros anos dos cursos Técnico em Informática para Internet integrado ao ensino médio e Técnico em Agropecuária também integrado ao ensino médio, de uma escola da Rede Federal de Ensino. O uso dos vídeos no WhatsApp teve o propósito de subsidiar roteiros de exercícios investigativos que eram distribuídos aos grupos de trabalhos colaborativos e poste-

---

1 Mestranda em Ensino na Educação Básica - Cepae-UFG; pedagoga no Instituto Federal Goiano -Campus Ceres. E-mail: eneida.monteiro@ifgoiano.edu.br.

2 Doutor em Física pela UFG; professor de Física do Ensino Básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. E-mail: fausto.filho@ifgoiano.edu.br.

riormente servirem de fonte de pesquisa para estudos complementares. Para tanto, utilizou-se de importantes conceitos: mediação (VYGOTSKY, 1991), problematização, colaboração (FREIRE, 1982), pensamento sistêmico (VASCONCELLOS, 2014), inclusão (MANTOAN, 2003), e outras contribuições teóricas (MORAN, MASETTO; BEHRENS, 2000), por considerar a importância do uso pedagógico das mídias no processo de ensino e aprendizagem e os indivíduos como agentes ativos na construção de seu próprio conhecimento.

**Palavras-chave:** Novas tecnologias. WhatsApp. Aprendizagem colaborativa.

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo por projetos é uma metodologia ativa que visa conduzir o processo de aprendizagem por meio da pesquisa investigativa compatível aos níveis de desenvolvimento proximal, de forma dinâmica, significativa e atrativa ao estudante. A expectativa de um movimento com vistas a estes desafios constituiu a base da proposta de desenvolvimento deste projeto de ensino, que utiliza vídeos e roteiros de atividades investigativas como mais uma possibilidade de estudo e ampliação dos conhecimentos, a fim de tornar a educação algo que seja do alcance de todos, uma educação que não seja excludente e que não queira categorizar os alunos como “bons” ou “maus”, “capazes” ou “incapazes”, diante do formalismo e da racionalidade que tem imperado nas escolas (MANTOAN, 2003).

No contexto educacional atual, não há como desprezar as “novas tecnologias” ou tecnologias da informação e comunicação (TIC), há de considerar que elas trazem novos desafios, novas formas de se comunicar, ensinar e aprender dentro e fora da sala de aula (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000). Por isso, este projeto visou conectar aspectos da prática pedagógica do ensino de física com a vida do estudante.

Apesar de parecer simples, essa ação perpassa pela relação epistemológica sob as formas de conceber o conhecimento que, por sinal,

ainda é muito carente de mudanças de paradigma. Nesse sentido, vale considerar Mantoan (2003, p. 12), quando afirma que os velhos paradigmas da educação escolar estão sendo contestados:

Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros com a subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e do mundo em que vivemos.

Na perspectiva de mudanças que contemple um pensamento sistêmico, como um “novo paradigma da ciência”, este projeto contempla o esforço docente em repensar sua prática pedagógica, na busca pela superação da fragmentação do conhecimento, no incentivo ao ensino por pesquisa e no foco da interconexão com o suporte das TICs. Pois, “(...) não é a ciência que vai promover mudanças. Cada um de nós, ao mudar seu paradigma, é que se constituirá como um foco de possíveis e significativas transformações” (VASCONCELLOS, 2014, p. 25).

Nesse sentido, o projeto buscou trazer o campo da cientificidade da física, na forma de conteúdos escolares, articulados aos recursos das TICs, para ampliar os espaços da sala de aula e as possibilidades de aprendizagem ao alcance de todos. Nesse contexto, refere-se a “todos” resguardados os conceitos distorcidos de inclusão, que por vezes são condicionados à capacidade “intelectual, social e cultural” dos estudantes. Ainda, nas palavras de Mantoan: “podemos refazer a educação escolar segundo novos paradigmas e preceitos, novas ferramentas e tecnologias educacionais” (MANTOAN, 2003, p. 29).

Portanto, a escolha da plataforma WhatsApp como o principal suporte para o uso dos vídeos deve-se, principalmente, ao fato de ser considerada uma mídia social muito presente no cotidiano dos estudantes (público-alvo do projeto), e por estes já acessarem diariamente esse aplicativo.

Nesse sentido, Moran destaca que:

Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal pessoal e de grupo, menor conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. (MORAN, MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 29).

É certo que o progresso das tecnologias oferece novas possibilidades de ensino em sala de aula. Assim como também é óbvio que, a partir dessas implicações, haverá alguns desdobramentos à lógica do trabalho docente. Na ótica de Moran, Masetto e Behrens (2000), a lógica do trabalho dos professores se altera na medida em que a dinâmica de “dar aulas” puder envolver múltiplas metodologias, múltiplos lugares e espaços, assim como várias modalidades de tempo. O professor será, inevitavelmente, na acepção de Moran (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 30), “um pesquisador em serviço”.

Contudo, o principal objetivo do projeto foi atender às demandas de aprendizagem dos estudantes, considerando a realidade local, com média de aproximadamente 40 alunos por sala de aula, todos com facilidades e especificidades diferentes. Na prática diária, o professor percebeu a necessidade de buscar novas estratégias didático-metodológicas que favorecessem o desenvolvimento de todos.

## 2 SOBRE O PROJETO

Foi a partir das observações em sala de aula que surgiu a ideia de desenvolvimento do projeto, cuja proposta previu a divisão de grupos colaborativos de trabalho, “uma prática pedagógica na qual os estudantes ajudam-se no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto” (CAMPOS et al., 2003, p. 26). Assim, os estudantes



que apresentam facilidades e rapidez na aprendizagem auxiliam os colegas do grupo a executarem as atividades dos roteiros de pesquisa investigativa, que podem ser resolvidos dentro ou fora da sala de aula. Neste caso, o aluno deixa de ser agente passivo no processo de aprendizagem e passa a ter papel importante nesse processo (VYGOTSKY, 1991). Vale destacar que os estudantes trabalharam em grupos sob orientação do professor, estimulando a interação aluno-aluno e professor-aluno, colaborando para o desenvolvimento mútuo. Na visão vygotskiana:

[...] “o aprendizado inclui a interdependência entre indivíduos, ou seja, a relação entre aquele que ensina e aquele que aprende tem um significado mais abrangente porque envolve sempre a interação social e, na falta de situações propícias ao aprendizado, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer. Desse modo, o aprendizado como relação do indivíduo com o ambiente sócio-histórico-cultural que participa desencadeia processos internos de desenvolvimento do indivíduo”. (BESSA, 2008, p. 62).

Essa relação do homem com o mundo e com outros “sujeitos”, “instrumentos”, “signos”, é o que fundamenta o conceito de mediação para Vygotsky. Pois as funções psicológicas, além de contarem com suporte biológico, acontecem nas relações sociais.

Essa relação com o mundo não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos, que são os elementos que levam o sujeito a compreensão do mundo que o cerca e de si mesmo como parte integrante do corpo social. A presença desses elementos mediadores torna as relações do homem com seu meio mais complexas, atuando no seu desenvolvimento. (BESSA, 2008, p. 61).

Para complementar o conceito de mediação até aqui estabelecido, consideremos o conceito de educação problematizadora (FREIRE,

1982), por ser dinâmica e deixar claro uma superação da relação vertical entre professor e estudante. Pois, se estabelece numa relação dialógica e pressupõe a troca de conhecimentos que se dá na coletividade, entre sujeitos, “ainda que tenham níveis distintos de função, portanto de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (FREIRE, 1982, p. 197).

### 3 SOBRE A PROPOSTA

Na proposta metodológica do projeto, o processo de aprendizagem construído na relação dos estudantes com o conhecimento é mediado pelo professor e pelos vídeos. Essa dupla mediação é explicada por d’Ávila (2001), como mediação cognitiva e mediação didática, duas dimensões que exprimem as ações do professor em tornar o conhecimento acessível e desejável ao estudante.

Nesta proposta, os vídeos foram gravados pelo próprio professor da disciplina, de modo bem discreto, em que aparecem apenas as mãos do professor e a resolução dos exercícios propostos nos roteiros de atividades. Trata-se de vídeos curtos, de no máximo cinco minutos cada, que foram gravados por um celular comum e divulgados nos grupos de WhatsApp. Os grupos de WhatsApp foram criados exclusivamente para os estudantes da disciplina, somente para divulgação e discussão do material de estudo.

Os vídeos foram enviados com baixa resolução, entre 128 e 224 pixels, a fim de não ocupar grande parte da memória dos celulares dos estudantes. Todos eles ficaram disponíveis para serem assistidos pelos estudantes após a aula, quando e quantas vezes fossem necessárias, se tornando um material de estudo complementar. Durante as aulas os grupos de trabalho, após formados, ficavam liberados para desenvolver as atividades dentro ou fora da sala de aula.

O professor permanecia na sala de aula sempre com um dos grupos para acompanhar de perto a execução de suas atividades e ficava ao mesmo tempo online à disposição, virtualmente (via WhatsApp), para

os grupos que estavam em outros ambientes, havendo revezamento do grupo presencial.

Nesse contexto, Moran (2011, p. 94) afirma a necessidade de reorganização dos ambientes presenciais de aprendizagem:

A sala de aula como ambiente presencial tradicional precisa ser redefinida. Até agora identificamos ensinar com ir regularmente para este ambiente, mas aos poucos, ele se tornará um local de começo e de finalização de atividades de ensino-aprendizagem, intercalado com outros tempos em que frequentaremos outros ambientes.

Dessa forma, o uso do vídeo respeita a individualidade de cada estudante, dando-lhe maior autonomia em planejar e organizar seus estudos.

#### **4 O QUE OS PARTICIPANTES TÊM A DIZER?**

Fez-se necessário, antes da finalização do projeto, ouvir o que os participantes tinham a dizer sobre as experiências vivenciadas e quais foram as contribuições ao seu desenvolvimento e aprendizagem na disciplina. Neste intuito, foi realizada uma pesquisa com eles.

Para obtenção dos dados, foi aplicado um questionário do tipo não estruturado, não disfarçado, o qual foi composto por questões abertas e os participantes foram informados quanto ao objetivo da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 1996).

O questionário possuía seis questões e foi aplicado a 61 estudantes participantes do projeto. Deste total, 30 estudantes eram do curso Técnico em Informática para internet integrado ao ensino médio (TI) e 31 do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio (TA). Há diferenças no perfil desses dois grupos de estudantes, por isso os dados foram obtidos separadamente para estudo comparativo entre eles.

A primeira questão foi relacionada ao uso dos vídeos gravados pelo professor e enviados aos estudantes via WhatsApp. O gráfico 1 mostra a classificação das respostas obtidas, em três itens: sim, às vezes e não. A maioria dos estudantes afirmou usar tal recurso, 97% dos estudantes do Técnico em Informática (TI) e 90% dos estudantes do Técnico em Agropecuária (TA).

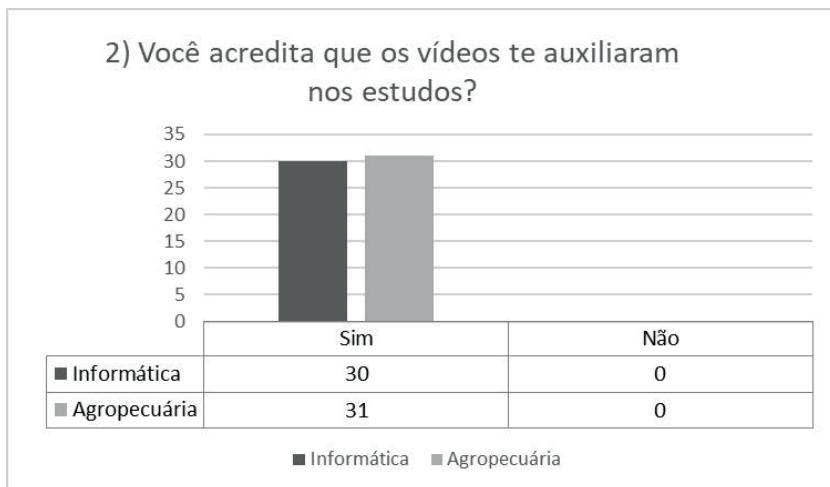
**Gráfico 1** - Dados obtidos a partir da questão 1 do questionário



Fonte: MONÇÃO DE SOUSA, E. H. A.; FARIA FILHO, F. M., 2017.

O uso de vídeos na plataforma WhatsApp mostrou-se uma estratégia eficiente, sendo utilizado por quase todos os estudantes. Esse resultado positivo deve-se ao fato de o aplicativo já ser utilizado pelos estudantes, os quais já dominam os recursos tecnológicos, o que favoreceu a aplicação do projeto.

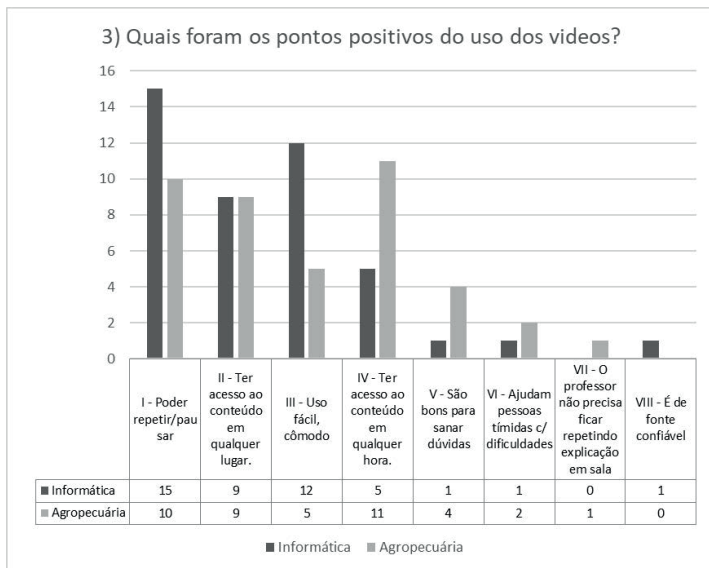
O gráfico 2 mostra os resultados, em forma gráfica, da segunda questão aplicada aos estudantes, a qual está associada à credibilidade dos alunos no uso de vídeos como ferramenta de aprendizagem.

**Gráfico 2 - Dados obtidos a partir da questão 2 do questionário**

Fonte: MONÇÃO DE SOUSA, E. H. A.; FARIA FILHO, F. M., 2017.

Todos os estudantes afirmaram que o uso dos vídeos os auxiliou nos estudos, demonstrando a importância dessa ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem. Considerando Vygotsky (1991), os instrumentos materiais, aqui utilizados, favoreceu as relações consigo mesmo e com os outros. Essa diversificação dos tipos de interação no processo de aprendizagem enriquece a obtenção de conhecimento.

Na terceira questão, os estudantes foram encorajados a dizer quais são os pontos positivos que eles encontraram durante a execução deste projeto. As respostas foram classificadas em oito grupos e no gráfico 3 pode-se observar os resultados obtidos através da análise da questão 3.

**Gráfico 3** - Dados obtidos a partir da questão 3 do questionário

Fonte: MONÇÃO DE SOUSA, E. H. A.; FARIA FILHO, F. M., 2017.

Os itens foram dispostos no gráfico em ordem decrescente de citações. O item I corresponde ao mais citado, está associado ao controle que o estudante tem sobre a obtenção de informações, podendo pausar e repetir os vídeos quantas vezes julgar necessário, o que o coloca como agente ativo no processo ensino-aprendizagem.

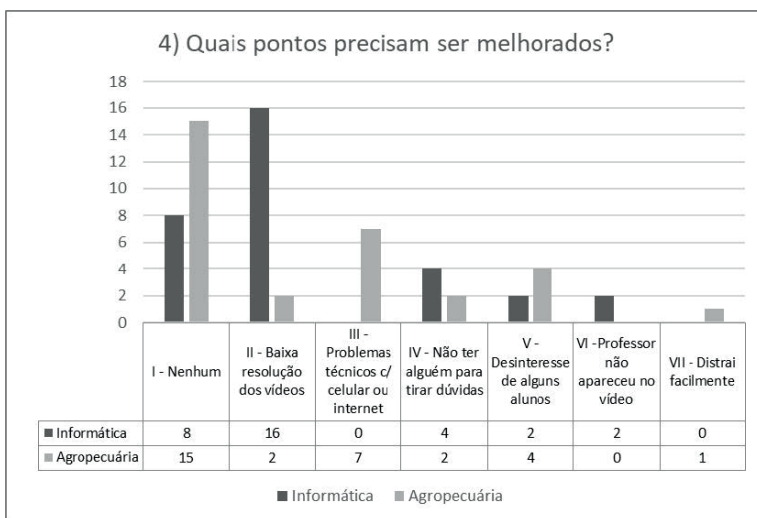
Os itens II, III e IV estão associados à praticidade dos vídeos no suporte WhatsApp. O item II está relacionado a ter acesso ao conteúdo e explicações ministrados pelo professor, na sala de aula ou em outros lugares, inclusive em ambientes mais calmos, como a própria casa; o III corresponde à facilidade de acesso ao conteúdo dos vídeos, pois o WhatsApp é um aplicativo utilizado pela maioria dos estudantes e seus recursos já são bastante conhecidos; e o item IV está relacionado com o acesso ao conteúdo e explicações ministrados pelo professor em qualquer hora do dia. Levando em conta que o tempo de aprendizagem dos estudantes não é o mesmo para todos e que o ambiente de sala de aula

não é para muitos alunos o mais propício para concentração, os vídeos se mostraram eficientes ferramentas de ensino.

Outros itens também apontaram vantagens do uso dos vídeos, embora estes tenham aparecido em menor número: o item V corresponde aos estudantes que recorreram aos vídeos para retirarem dúvidas; o VI mostra que os vídeos ajudaram os estudantes que não fazem perguntas em sala de aula por timidez ou vergonha de expor seu raciocínio; o item VII apresenta os que consideram vantagem o professor não repetir a mesma explicação um grande número de vezes em sala de aula, o que pode não ser suficiente para alguns estudantes, mas que pode ser maçante para outros que aprendem os conteúdos de física com facilidade; e o VIII item mostra os que consideram o conteúdo confiável por ter sido produzido pelo próprio professor, diferente de quando se faz busca na internet.

O gráfico 4 mostra os resultados obtidos a partir da análise da questão 4, na qual, ao contrário da questão 3, os estudantes foram encorajados a dizer quais foram os pontos que consideram serem necessários melhorar dentro do projeto.

**Gráfico 4** - Dados obtidos a partir da questão 4 do questionário



As respostas foram classificadas em sete itens de maior representatividade, o item I refere-se aos estudantes que afirmaram não ter havido nenhum ponto negativo. O item II representa os estudantes que reclamaram da baixa resolução dos vídeos, uma demanda altamente considerável por parte dos estudantes do TI; em seguida, o item III apresenta os estudantes que não conseguiram ter acesso aos vídeos como os demais colegas, por exemplo: não tinham celular ou os celulares não possuíam suporte para instalação do aplicativo, tinham celulares com baixa memória, ou não tinham acesso suficiente à internet. Nesse item fica evidenciada a diferença de perfil entre os estudantes do TI e do TA.

Os estudantes do TI não demonstraram ter dificuldades de acesso aos vídeos, sendo o maior incômodo a baixa resolução dos vídeos, que propositadamente foram produzidos assim pelo professor para evitar os downloads longos, para não ocuparem muito espaço na memória do celular dos estudantes, ou seja, não perder a praticidade.

Já alguns alunos do TA demonstraram dificuldade de acesso aos vídeos, embora esta taxa seja pequena, não foi ignorada, as medidas de intervenção adotadas pelo professor, a tempo, foram instruções para que os colegas sem acesso tivessem o apoio do grupo. Outra alternativa viável, caso haja continuidade do projeto, seria a inserção dos vídeos no suporte Facebook, criando um grupo fechado, ao qual os estudantes poderão ter acesso no laboratório de informática da escola. Na análise desta questão, justifica-se o índice dos TA que afirmaram não assistirem aos vídeos quando questionados na primeira pergunta (vide gráfico 1).

Outros itens que apareceram em menor escala em ordem de quantidade de citações: o IV representa a queixa de não ter alguém para tirar dúvidas após assistir aos vídeos, para isso, o grupo de WhatsApp também será espaço para debate e questionamentos; o item V demonstra o desinteresse de alguns alunos; o VI questiona o professor não aparecer no vídeo; e por último o item VII indica



os que afirmam distraírem ao receberem mensagens no aplicativo enquanto assistem aos vídeos.

O gráfico 5 mostra os resultados obtidos quando os alunos foram questionados sobre a viabilidade do suporte utilizado via plataforma WhatsApp, na questão de número 5.

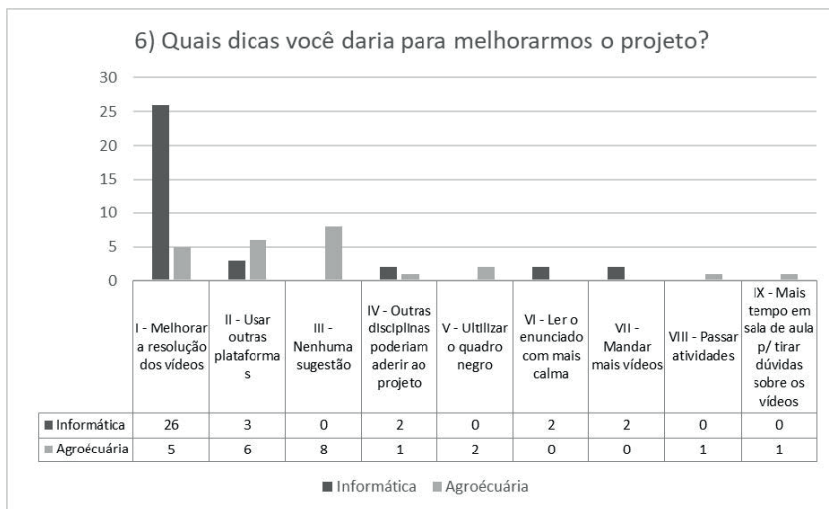
**Gráfico 5** - Dados obtidos a partir da primeira parte da questão 5 do questionário



Fonte: MONÇÃO DE SOUSA, E. H. A.; FARIA FILHO, F. M., 2017.

A maioria dos estudantes (85%) afirmou que o WhatsApp é a melhor plataforma para o repasse dos vídeos, justificaram a praticidade. Uma pequena parte (10%) disseram que há opções melhores como Youtube e e-mail de turma, e o restante (5%) dos estudantes afirmou que o WhatsApp é a melhor plataforma, porém, deveria ser combinada a outros suportes.

O gráfico 6 mostra os resultados da análise da sexta questão, na qual os estudantes deram sugestões para melhoria do projeto.

**Gráfico 6** - Dados obtidos a partir da questão 6 do questionário

Fonte: MONÇÃO DE SOUSA, E. H. A.; FARIA FILHO, F. M., 2017.

As respostas foram divididas em nove itens, o de maior representatividade está associado aos pedidos para melhor resolução dos vídeos, contudo, usando o suporte WhatsApp, isso geraria outros problemas que são: gasto excessivo de memória dos celulares, pois, nem todos os aparelhos dos estudantes suportariam tais vídeos; além disso, vídeos pesados, acima de 10Mb, necessitam de uma internet com alta qualidade para downloads.

De acordo com as análises anteriores, o segundo item com maior representatividade sugere usar outras plataformas juntamente ao WhatsApp, uma solução bastante viável. O terceiro item considera que o projeto não precisava de modificações.

Por fim, em ordem de representatividade, os outros seis itens: o IV manifesta o desejo de outras disciplinas aderirem ao projeto; o V indica sugestão de utilização do quadro negro na gravação dos vídeos; o item VI sugere que o professor realize leitura do enunciado com mais calma; o VII solicita mais vídeos sobre cada conteúdo; o VIII sugere que, além das explicações, o professor passe atividades

nos vídeos; e no IX sugerem mais tempo para tirar dúvidas sobre os vídeos.

Cabe ainda destacar a fala de alguns estudantes que apresentaram melhoria no rendimento escolar:

**Estudante<sup>1</sup>:** “Tenho dificuldade em Física, não entendo muito bem os exercícios, os vídeos me ajudaram a melhorar a nota na recuperação”.

**Estudante<sup>2</sup>:** “O conteúdo foi difícil, pensei que não ia conseguir aprender, com os vídeos aprendi, vendo...vendo...e vendo de novo”.

**Estudante<sup>3</sup>:** “Eu não tenho afinidades com exatas, achei muito bom os vídeos, me ajudaram bastante. Na sala sinto dificuldades de aprender devido ao barulho, mas posso complementar o estudo sozinha em casa, assim, vejo os vídeos e consigo entender o que muitas vezes não consegui em sala de aula”.

As falas evidenciam os resultados descritos na análise dos questionários. Destacam também que o projeto alcançou o seu maior objetivo, atender às demandas de aprendizagem dos estudantes, contribuindo para autonomia e respeitando a individualidade quanto ao tempo e modos de aprender.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o ponto mais forte do projeto é a forma como o conteúdo foi transmitido, através dos vídeos respeitam-se as características individuais dos estudantes, oportunizando a cada um o tempo suficiente e necessário para que ocorra a aprendizagem do conteúdo. Dessa forma, os estudantes que apresentam dificuldades e necessitam de que o professor repita as explicações do conteúdo por diversas vezes

são contemplados e os que aprendem com facilidade podem aprofundar os estudos de acordo com seu interesse e potencial e ainda auxiliar o professor nos grupos de estudo.

Vale destacar que o uso do celular e do aplicativo, de grande interesse pela maioria dos estudantes, contribui para a motivação dos estudos e favorece o acesso rápido e no horário mais conveniente para cada um. Além disso, os vídeos são de fonte segura, feitos pelo professor, diferentemente de diversos conteúdos encontrados na internet.

Considerando a análise dos dados coletados pelo questionário não estruturado não disfarçado, os resultados foram avaliados como positivos, destacando-se o interesse, a motivação e a adesão dos estudantes à proposta e a praticidade de uso do suporte WhatsApp. As sugestões apresentadas após analisadas, quando viável, serão implementadas nos próximos projetos.

Contudo, é preciso compreender que a ferramenta tecnológica não é ponto fundamental no processo de ensino e aprendizagem, mas um dispositivo que proporciona a mediação entre educador, educando e conteúdos escolares, articulada a uma prática formativa e colaborativa em prol da aprendizagem.

Ainda em tempo, a intenção deste relato de experiência não é repassar simples informações técnicas de como trabalhar com projetos, como receita de bolo, mas, sim, compartilhar essa gratificante experiência vivenciada.

## REFERÊNCIAS

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

CAMPOS, F. et al. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

D'ÁVILA, Cristina. **Mediação cognitiva e mediação didática**: do desejo a sedução de aprender. Salvador: UFBA, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. 13. ed. Campinas: Ed.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 10. ed. Campinas: Papirus, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA - ESPORTE ORIENTAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NA DISCIPLINA ELETIVA DO CEPAE/UFG

**Dayse Alisson Camara Cauper<sup>1</sup>**

**Alcir Horácio da Silva<sup>2</sup>**

**Resumo:** Este texto é um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), cujo objeto é o ensino do esporte Orientação na escola. Traçou-se de uma pesquisa participante que teve como objetivo geral elaborar uma sequência didático-pedagógica que pudesse contribuir com a formação humana dos estudantes do ensino médio. A referida proposta de ensino, pautada nas contribuições das teorias histórico-crítica, histórico-cultural e crítico-superadora, além das discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi materializada no formato de uma disciplina eletiva. Em consonância com o citado referencial entendemos que a proposta pedagógica da educação física deve estar alinhada com a função social da escola, pois o processo de humanização não prescinde dos conhecimentos da cultura corporal. Logo, neste artigo apresentaremos o planejamento e as intervenções desenvolvidas na disciplina Práticas corporais de aventura – esporte Orientação, ofertada aos estudantes

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – PPGEEB/CEPAE/UFG. E-mail: daysecamaracauper@gmail.com.br

2 Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – PPGEEB/CEPAE/UFG. E-mail: alcirhs@gmail.com

do ensino médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFMG), no primeiro semestre de 2017.

**Palavras-chave:** Educação básica. Educação física. Ensino.

## 1 INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa de mestrado intitulado “O esporte Orientação na escola - limites e possibilidades de uma proposta de ensino à luz da metodologia crítico-superadora” foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás (UFG) no segundo semestre de 2016 sob o Parecer nº 1.749.747. Após a aprovação iniciamos o trabalho de investigação no campo, apresentando a pesquisa e colhendo as assinaturas dos sujeitos nos termos de assentimento livre e esclarecido (TALE) e de consentimento livre e esclarecido (TCLE), no caso dos estudantes menores de idade.

Tratou-se de uma pesquisa participante que buscou resposta para a seguinte questão: “Quais as possibilidades e os limites para o ensino do esporte Orientação na Educação Física escolar à luz da metodologia crítico-superadora?”. Seu objetivo geral foi desenvolver uma sequência didático-pedagógica para o ensino do esporte Orientação, que contribuísse para a ampliação dos conhecimentos e possibilidades de aprendizagem dos estudantes do ensino médio do Cepae. A proposta elaborada foi fundamentada na pedagogia histórico-crítica, na psicologia histórico-cultural, além da já anunciada metodologia de ensino crítico-superadora da educação física.

Para responder à questão problema dessa investigação optamos por oferecer uma disciplina eletiva, no primeiro semestre de 2017, em que pudéssemos materializar a proposta de ensino elaborada, a fim de coletar os dados para análise. Logo, foi necessário inicialmente um estudo exploratório (TRIVIÑOS, 2015) durante todo o segundo semestre de 2016 para conhecer o campo, os sujeitos e a proposta de educação física

que vinha sendo desenvolvida pelos professores, para que pudéssemos efetivamente desenvolver, de forma coerente, esse plano de ação (GIL, 1999).

Assim, estivemos no Cepae, de agosto a dezembro de 2016, para observar as aulas de educação física das turmas do ensino médio e analisar os documentos da escola, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar, bem como a proposta curricular de educação física da instituição. Nesse período, a leitura de outras produções, como artigos, monografias, dissertações e teses, também nos ajudou a compreender este qualificado espaço de educação básica da UFG e a história do Departamento de Educação Física (DEF).

Durante o estudo exploratório também houve um momento para apresentar e discutir o projeto de pesquisa com os professores do DEF/Cepae. Foi possível esclarecer dúvidas e refletir sobre as contribuições dos colegas à proposta de ensino que estava sendo elaborada. Outra importante contribuição veio dos estudantes, a partir dos dados coletados no questionário aplicado a 100 dos 154 alunos matriculados no ensino médio em 2016. Tanto o planejamento quanto a materialização da proposta de ensino dependiam dessa compreensão de como se dava a organização do trabalho pedagógico da educação física, por parte dos professores do campo, e como os estudantes do ensino médio compreendiam esse componente curricular.

A partir da análise dos documentos, observação das aulas e do questionário aplicado aos estudantes, foi possível identificar avanços, limites e desafios da prática pedagógica em educação física no Cepae/UFG, além de vislumbrar possibilidades como a que apresentaremos a seguir.

## **2 REFLEXÕES QUE ORIENTARAM O PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA**

Como anunciado, a sequência didático-pedagógica para o ensino do esporte Orientação foi pautada nas teorias histórico-crítica,



histórico-cultural e metodologia crítico-superadora. Esses referenciais teóricos também orientam a proposta curricular de educação física do Cepae, elaborada no ano de 2006. Contudo, nosso planejamento avança quando dialoga com referências atualizadas e baliza o processo de planejamento da proposta de ensino pela tríade *conteúdo-forma-destinatário*, proposta por Martins (2018, p. 95).

[...] a pedagogia histórico-crítica anuncia a tríade conteúdo – forma – destinatário como princípio básico para o planejamento pedagógico, de sorte que a defesa radical da pedagogia histórico-crítica em relação à natureza dos conteúdos de ensino não se identifica com nenhuma proposta centrada unilateralmente nos conteúdos (não se trata de uma pedagogia “conteudista”), posto que nenhum dos elementos da referida tríade, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico.

A cultura corporal, objeto de estudo da educação física, é composta por manifestações externalizadas corporalmente em movimentos específicos de ginástica, dança, luta, esporte, jogos e brincadeiras, práticas circenses, práticas corporais de aventura e outros, que expressam produções humanas dotadas de sentidos e significados, em cada contexto histórico. Trata-se de um conhecimento que precisa ser transmitido aos estudantes, em toda sua riqueza e historicidade, para que eles se apropriem da cultura humana em sua totalidade, bem como do seu processo de elaboração, podendo se tornar também produtores de cultura.

Ao tratar historicamente os conteúdos do ensino, a pedagogia crítico-superadora se propõe a contribuir para a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. A partir desse conhecimento, espera-se instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outros conhecimentos, como, por exemplo, práticas corporais, assim como instigar a criatividade humana em busca de uma postura

produtiva e criadora de cultura, em diferentes campos de atuação. (NUNES, 2013, p. 38).

Diversas pesquisas sobre as aulas de educação física indicam que há predominância do ensino do esporte em toda a educação básica. Essa constatação possivelmente guarda relação com a história, pois, no período da ditadura militar, educação física e esporte eram considerados sinônimos e a perspectiva de trabalho na escola era pautada pela aptidão física. Ainda hoje alguns cursos de formação de professores dão ênfase ao ensino do esporte, sobretudo, os praticados em quadra e com bola, como o voleibol, futsal, handebol, e basquetebol, em detrimento de outras manifestações da cultura corporal.

Esse fato, de certa forma, acaba direcionando a atuação docente nas escolas e empobrece a formação dos estudantes. Mas, longe de negar o ensino do esporte nas aulas, o que estamos defendendo aqui é uma ampliação dos conteúdos de modo a contemplar todo o rico acervo da cultura corporal, numa perspectiva histórico-social. Pois, entendemos que só assim poderemos garantir o direito de crianças, adolescentes e adultos ao acesso a esses fenômenos sociais pertencentes ao gênero humano e imprescindíveis à formação humana das novas gerações.

A propósito, sob a justificativa de garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes, em 2015 foi iniciado pelo governo federal o processo de elaboração da BNCC. Em que pese todas as críticas ao documento e aos rumos que ele tomou até a homologação, com as quais em parte concordamos, trata-se de um documento que determina os conhecimentos mínimos que devem ser ensinados nas escolas brasileiras em cada etapa da educação básica e em todos os componentes curriculares.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em setembro de 2015 para consulta pública e escrutínio dos intelectuais que, em artigos, palestras, mesas-redondas e conferências apresentaram e discutiram exaustivamente suas análises, contribuindo para a qualificação do documento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7).

Contudo, ante as turbulências políticas ocorridas após o impeachment da presidente da República, a BNCC foi ganhando um caráter menos democrático e um contorno mais conservador. Nesse período, pouco se discutiu e muito se alterou como produto de negociações que atendiam a outro projeto de sociedade, sobretudo, com a ideia de fragmentação da BNCC e reforma do ensino médio.

Diante desse contexto, a proposta para a educação física também sofreu alterações, entretanto, neste artigo optamos por falar de uma “novidade” que foi proposta desde a primeira versão, resistiu aos questionamentos, discordâncias e permaneceu na versão homologada como um conteúdo a ser ensinado.

A unidade temática intitulada “Práticas corporais de aventura” foi proposta, inicialmente, como um conhecimento a ser ensinado nas escolas brasileiras a partir dos anos finais do ensino fundamental. Porém, após a retirada da última etapa da educação básica do documento, o ensino dessa unidade ficou restrito às turmas do 6º ao 9º ano, considerando que ainda não está claro como serão materializados no ensino médio os “estudos e práticas de Educação Física”, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), alterada pela Lei 13.415/2017.

Diferentemente do que muitas pessoas pensam, a temática da aventura não é uma novidade que surge com a BNCC. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Educação Física de 5ª a 8ª série já sugeriam uma possibilidade de diálogo da área com o tema transversal Meio Ambiente, mediado pelos conteúdos: Esportes Radi-

cais e Atividades de Lazer Ecológico. Sobre a diversidade de nomenclaturas atribuída às manifestações que se agrupam pela característica da aventura, é importante compreender que:

[...] ao longo da evolução humana, sempre existiram práticas que envolvessem desafios e aventuras em que fortes emoções se faziam presentes. Contudo, tais práticas não podem ser chamadas de “esportes de aventura”, pelo fato, é claro, de que não eram atividades esportivas, pelo menos não no sentido que é atribuído hoje à expressão. E, por fim, estas não eram dotadas da função que o esporte assumiu mais recentemente em nossa sociedade. (CANTORANI; PILATTI, 2005, p. 1).

Logo, as práticas corporais de aventura constituem um bloco que reúne modalidades, esportivizadas ou não, realizadas predominantemente ao ar livre, com características como a emoção, o risco controlado e a imprevisibilidade do ambiente. Segundo Franco, Cavasini e Darido (2014), essas práticas são classificadas de acordo com o meio onde elas ocorrem, podendo ser: aéreas, aquáticas ou terrestres.

Para esses autores, o esporte Orientação é classificado como uma prática corporal de aventura terrestre, pois trata-se de uma modalidade em que o praticante se desloca, correndo ou caminhando, por um determinado percurso registrado no mapa, à procura de pontos de controle representados no terreno por um prisma branco e laranja, numerado. É necessário utilizar uma bússola para auxiliar na orientação e a passagem por cada um desses pontos deve ser registrada, de forma mecânica com o cartão de picote ou eletrônica com o chip. Tendo passado por todos os pontos o praticante deve se dirigir à linha de chegada e registrar sua passagem, finalizando seu tempo de prova.

Os fundamentos do esporte Orientação, direção e distância, são utilizados por nós mesmo sem perceber, quando, por exemplo, planejamos rotas mais curtas ou rápidas para cumprir tarefas simples do cotidiano, com segurança e no menor tempo possível. A combinação desses fundamentos, com a utilização de mapa e/ou bússola, ainda é utilizada

em treinamentos militares, em brincadeiras infantis, no lazer e no alto rendimento, pois essa modalidade compõe a cultura corporal, entendida por Taffarel (2003, p. 2) como:

[...] um acervo de conhecimentos socialmente constituídos e historicamente determinados, a partir das práticas corporais que mantenham as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas, sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, agonistas, artísticos, competitivos e outros relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do ser humano.

Considerando que a apropriação da cultura sistematizada é condição para a humanização dos estudantes (SAVIANI, 2012), a seleção dos conhecimentos que serão ensinados na escola, de acordo com Soares et al. (2012) e Gama (2015), precisa ser orientada por princípios como: a) a contemporaneidade dos conteúdos; b) a relevância social dos conteúdos; c) a adequação às possibilidades sociocognitivas dos alunos; e d) a objetividade e enfoque científico do conhecimento. Já o trato com o conhecimento exige os seguintes princípios metodológicos: a) simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; b) provisoriedade e historicidade dos conhecimentos; c) da síntese à síntese/da aparência à essência; e d) ampliação da complexidade do conhecimento.

Mediante o exposto, compreendemos que seria necessário ampliar essa proposta de ensino do esporte Orientação, a fim de contemplar coerentemente as categorias movimento, historicidade, contradição e totalidade.

A partir desse entendimento a disciplina foi intitulada Práticas corporais de aventura – esporte Orientação, no intuito de abarcar a totalidade desse fenômeno, uma vez que os estudantes não compreendiam essa manifestação da cultura corporal, como fora identificado no questionário aplicado. Também foi possível estabelecer como eixo de trabalho a relação ser humano-meio ambiente, a fim de problematizar com

os alunos a suposta harmonia ser humano-natureza, slogan propagado entre os adeptos das práticas corporais de aventura.

Afinal, seria mesmo possível essa harmonia no contexto societal capitalista em que vivemos? O diálogo com os pressupostos críticos da educação ambiental elevou o debate e fez avançar a compreensão na perspectiva do rompimento com o senso comum. Pois, sendo a educação mediação no seio da prática social, os momentos de problematização, instrumentalização e catarse, sugeridos no método pedagógico histórico-crítico, pressupõem o confronto entre os conhecimentos trazidos pelos estudantes e os saberes escolares.

Do ponto de vista do destinatário dessa ação pedagógica, buscamos compreender, à luz da psicologia histórico-cultural, como se dá o desenvolvimento do pensamento nesse período de vida e quais são as estratégias metodológicas que favorecem esse processo. Compreendemos que o estudante do ensino médio expressa a síntese das mediações desenvolvidas, ou não, em etapas de escolarização antecedentes. O que não nos exime da responsabilidade de um trabalho pedagógico direto e intencional, de qualidade e desenvolvente das máximas potencialidades. Dada a proximidade com a vida adulta, buscamos estabelecer uma articulação dos conteúdos com o trabalho socialmente útil e com o mundo do trabalho, além de favorecer as organizações coletivas.

### **3 A MATERIALIZAÇÃO DA DISCIPLINA PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – ESPORTE ORIENTAÇÃO**

A disciplina Práticas corporais de aventura – esporte Orientação foi ofertada no período de março a junho de 2017 a um grupo de 32 estudantes, regularmente matriculados nas três séries e seis turmas que compunham o ensino médio do Cepae/UFG. O objetivo geral era que os estudantes compreendessem de forma crítica as práticas corporais de aventura, sobretudo o esporte Orientação, como uma manifestação da cultura corporal e como uma prática educativa de desenvolvimento pessoal e social que pode contribuir para a ampliação das possibilidades

dos sujeitos na educação, na cultura, no lazer, na saúde, na comunicação, na sociabilização.

Tratou-se de um conjunto de 14 aulas, de 90 minutos cada, desenvolvidas todas as quartas-feiras, das 15h45 às 17h15, tendo o Cepae como local de referência. Foram intercaladas aulas de campo e aulas expositivas para que os estudantes se apropriassem e compreendessem as múltiplas dimensões desse fenômeno social. A avaliação ocorreu durante todo o processo e foram utilizados diversos instrumentos, como sínteses escritas, charges, participação nas aulas, diário virtual e *blog*, além da construção de materiais. A maior parte dessas tarefas foi realizada em grupo, como sugere a psicologia histórico-cultural.

As aulas foram organizadas em três grandes blocos com objetivos distintos, mas interligados e interdependentes. O primeiro estava relacionado a compreender o que são e como se classificam as práticas corporais de aventura, o segundo buscava estabelecer a relação entre apropriação e objetivação, aprender um conhecimento para criar outras possibilidades a partir dele. E o último objetivo era situar e compreender o esporte Orientação como produto de objetivações humanas criado para atender, em determinados contextos históricos, necessidades diversas.

A primeira aula da disciplina ocorreu nas mesinhas ao lado do estacionamento do Cepae e foi destinada à apresentação da proposta aos estudantes, bem como a organização de grupos de trabalho. Além disso, questões de ordem burocrática da pesquisa, como a assinatura dos TALE e/ou TCLE, também foram encaminhadas nessa oportunidade àqueles que não o tinham feito ainda. Antes de iniciar a aula foi solicitado a todos que preenchessem uma ficha com duas questões: a) Por que você se inscreveu nessa disciplina?; e b) Quais são suas expectativas com relação às aulas?

Iniciamos a exposição questionando os alunos sobre o nome da disciplina e poucos se arriscaram a responder. Aqueles que o fizeram, como esperado, tinham uma compreensão sincrética do que seriam as práticas corporais de aventura e não tinham ideia do que seria o esporte

Orientação. Após uma breve exposição, utilizando a lousa móvel e canetões, encerramos com os informes e providências para a aula seguinte.

A segunda aula foi realizada na piscina do clube Sint-IFES-go, pois tinha o objetivo de que os alunos conhecessem e experimentassem o *Stand up paddle* (remada em pé numa prancha) como uma prática corporal de aventura aquática. O transporte de ida e volta da turma do Cepae ao clube foi feito pelo ônibus da UFG e demandou uma autorização dos responsáveis.

Nessa aula, após uma breve exposição sobre as práticas corporais de aventura e sobre a modalidade em questão, contamos com a presença de um atleta profissional que, além de apresentar seu trabalho, ainda emprestou materiais específicos, como pranchas, remos, coletes salva-vidas, *leash*, para que os estudantes pudessem vivenciar a modalidade. Os estudantes que seguiram as orientações e foram preparados para a aula tiveram a oportunidade de aprender a técnica e exercitá-la na piscina, com sucesso. No encerramento foi destinado um momento para que os grupos se reunissem e articulassem a realização das tarefas entregues na primeira aula. Finalizamos com os informes e providências para a aula seguinte.

### Fotografia 1 – Final da primeira aula



Fonte: Arquivo da pesquisadora



## Fotografia 2 – Aula de *Stand up paddle*



Fonte: arquivo da pesquisadora

Dando continuidade à disciplina, na terceira aula os estudantes conheceram e experimentaram a Tirolesa - uma prática corporal de aventura aérea. Para essa aula contamos com a parceria do Corpo de Bombeiros Militar de Goiás que, muito solícitos, montaram o equipamento e fizeram uma rápida exposição sobre equipamentos de segurança e o uso dessa técnica em resgates realizados por eles, nas alturas.

Essa aula ocorreu na Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD/UFG) e, após estabelecer as relações com a aula anterior, convidamos os estudantes a experimentar essa prática corporal. Ao final, novamente foi destinado um momento para que os grupos se reunissem, a fim de discutir a realização das tarefas. Encerramos com os informes e providências para a aula seguinte.

Para finalizar o conjunto de aulas destinado a ensinar o que são e como se classificam as práticas corporais de aventura, desenvolvemos a quarta aula no Cepae. O objetivo era que os estudantes conhecessem e experimentassem o *Slackline* como uma prática corporal de aventura.

ra terrestre. Diferentemente das duas aulas anteriores, nesse caso não houve surpresa, uma vez que se tratou de uma prática corporal mais popular e conhecida dos estudantes.

Entretanto, a ênfase dessa aula foi na apresentação da história da modalidade e do material alternativo, de baixo custo quando comparado ao oficial. Os estudantes também aprenderam a montar/desmontar o equipamento e a técnica correta para o deslocamento na fita, com dicas e exercícios para desenvolver o equilíbrio, fundamental tanto nessa modalidade quanto no *Stand up paddle*. Ao final dessa aula os grupos foram mais uma vez convidados a se reunir, para conversar sobre a realização da tarefa de construção dos materiais, cuja data se aproximava. Também foram dados os informes sobre as providências para a próxima aula.

### Fotografia 3 – Aula de Tirolesa



Fonte: Arquivo da pesquisadora

#### Fotografia 4 – Aula de *Slackline*



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A quinta aula inaugurou o segundo conjunto destinado a apresentar aos estudantes o processo de objetivação humana. A partir da compreensão do que são as práticas corporais de aventura e de como elas se classificam, pautado nas experiências desenvolvidas com o *Stand up paddle*, com a Tirolesa e com o *Slackline*, além de conhecimentos acerca da história e outras dimensões de cada uma dessas manifestações, com o uso de textos didáticos.

Os estudantes avançaram para a compreensão do que é o processo de objetivação quando em sala de aula foram apresentados vídeos com possibilidades criadas a partir das práticas corporais experimentadas pelos estudantes nas aulas anteriores. Destacamos o *Stand up paddle* coletivo, a Tirolesa que simula o voo - *fantasticable* e o *high/water line* - o caminhar sobre uma fita de nylon nas alturas e sobre as águas. Nosso objetivo era que os estudantes compreendessem que a apropriação de conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade é o ponto de partida para novas objetivações.

Nessa aula solicitamos que os estudantes fizessem uma tarefa em casa com base nos textos didáticos apresentados. Excepcionalmente nesse dia não foi possível reservar um tempo para que os grupos se reunissem. Apenas foram dados os informes e os estudantes foram alertados sobre as providências para a construção dos equipamentos na próxima aula.

**Figura 1** – Imagens dos vídeos apresentados na 5ª aula





Fonte: Arquivo da pesquisadora

Dando continuidade à ideia iniciada na aula anterior, na sexta aula os estudantes foram desafiados a assumir, em grupo, a tarefa de construir dois equipamentos para as práticas corporais de aventura – a prancha de garrafas pet e a parede de escalada de pneus de moto descartados. As propostas foram entregues aos grupos no primeiro dia e em todas as aulas era reservado um tempo para o planejamento coletivo e esclarecimento de dúvidas sobre a execução do projeto.

Após o recolhimento da tarefa, questionamos os grupos acerca dos materiais necessários à construção dos equipamentos. Como havíamos presumido, os alunos não se organizaram para a atividade, o que demandou um momento de avaliação, questionamentos e escuta do grupo sobre a proposta em curso. Em seguida, após compreender que o processo de ensino demanda comprometimento de ambas as partes envolvidas, os grupos iniciaram os trabalhos com os materiais que havíamos providenciado espontaneamente, uma vez que não fomos solicitados por eles, anteriormente. Assim, seguindo o modelo representado nas imagens abaixo, os estudantes se mobilizaram em duas aulas de trabalho, mas no término do prazo apenas um dos grupos conseguiu finalizar a construção do equipamento.

**Figura 2** – Modelo e processo de construção da parede de escalada de pneus realizada na 6ª e 7ª aulas



Fonte: Arquivo da pesquisadora

**Figura 3** – Modelo e processo de construção da prancha de garrafas pet realizada na 6ª e 7ª aulas



Fonte: arquivo da pesquisadora

Para concluir a temática referente às objetivações humanas iniciamos a oitava aula experimentando a escalada – prática corporal de aventura terrestre, na parede construída pelo grupo de estudantes. Após uma exposição sobre essa prática corporal terrestre os estudantes foram encaminhados ao laboratório de informática. O objetivo era realizar uma pesquisa, em grupo, sobre espaços criados para as práticas corporais de aventura, como parede de escalada *indoor*, piscina com ondas, túnel de vento e outros.

Essa pesquisa serviu de subsídio para elaboração de um texto que foi hospedado num blog, criado para essa finalidade. A tarefa foi iniciada na escola e concluída de forma não presencial, demandando uma articulação a distância dos membros do grupo.

**Figura 4** – Escalada na parede construída de pneus descartados e blog



Fonte: arquivo da pesquisadora

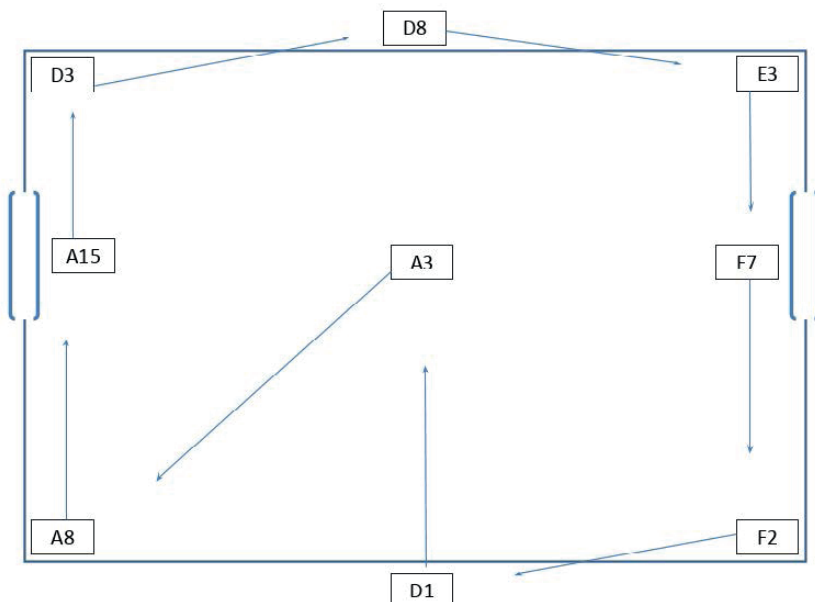
A partir da nona aula iniciamos o ensino do esporte Orientação – prática corporal de aventura terrestre. Como se tratava de uma modalidade esportiva desconhecida pela maioria, entendemos que seria interessante começar apresentando sua dinâmica específica. Assim, com um croqui da quadra e alguns cones identificados

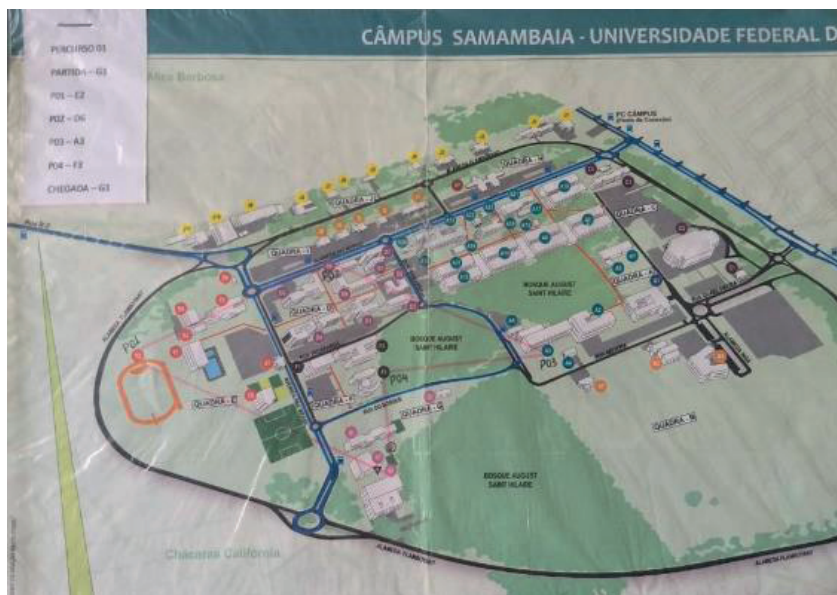


ensinamos aos estudantes como se deslocar no espaço, orientados por um mapa.

Na sequência os estudantes realizaram, em grupo, pistas pelo campus Samambaia, seguindo percursos diversos montados por nós no mapa institucional. Tanto na atividade da quadra, quanto no percurso do campus, foi necessário utilizar a habilidade de se deslocar com o mapa orientado para que fosse possível encontrar os cones corretos. No caso da atividade do campus, cada grupo deveria registrar sua passagem pelos pontos fazendo uma *selfie* em que obrigatoriamente aparecessem todos os membros, além do cone identificado, a fim de evitar que o grupo se separasse.

Figura 5 – Materiais utilizados na 9ª aula





Fonte: Arquivo da pesquisadora

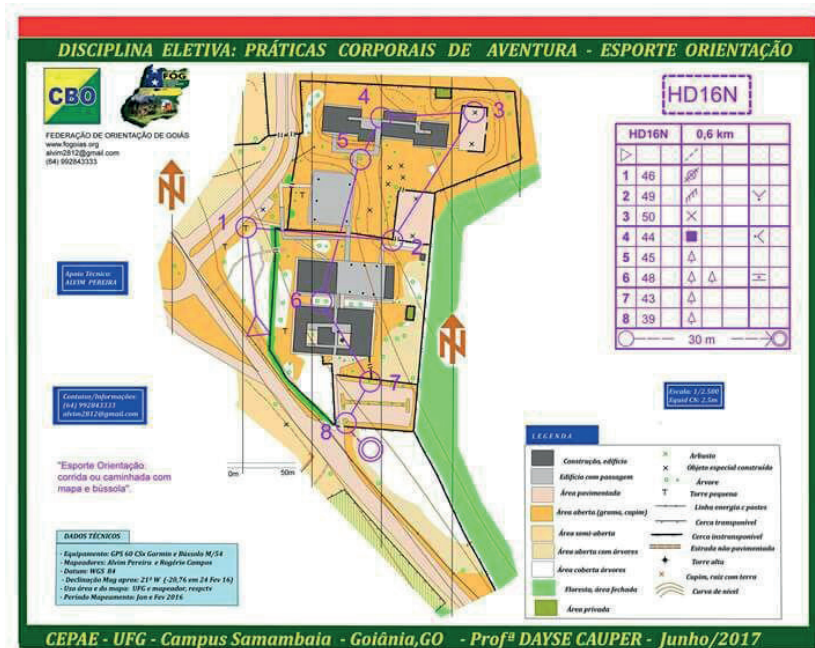
Na décima aula apresentamos aos estudantes os mapas específicos do esporte Orientação e suas principais características, a simbologia internacional, que permite a prática dessa modalidade em qualquer lugar do mundo, além da escala, da sinalética e da utilização da bússola, instrumento necessário nesta modalidade. Também foram apresentados aos estudantes o prisma com picotador e o cartão de picote, instrumentos necessários para o registro mecânico da passagem do praticante pelos pontos.

Com o mapa do Cepae realizamos o percurso guiado com a turma, iniciando com a rotina do atleta, explicando cada passo que antecede a largada. Cada estudante tinha em mãos um mapa de Orientação e uma bússola para percorrer o trajeto identificando a simbologia, utilizando os instrumentos e encontrando os prismas. O cartão de picote era único para o grupo, para evitar que houvesse dispersão dos estudantes durante o percurso.

Alguns alunos tiveram dúvidas, principalmente na utilização da bússola, demandando de nossa parte uma atenção maior. Enquanto

isso, outro grupo realizava o percurso com desenvoltura, bem familiarizados com o mapa e com a bússola, que auxiliavam na orientação e no deslocamento pelo Cepae.

Figura 6 – Mapa do Cepae/UFG e estudante ao encontrar o prisma



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Dando continuidade ao ensino do esporte Orientação como produção humana, na décima primeira aula foi realizada uma exposição com *slides* sobre como essa prática corporal passou de treinamento militar na Suécia à modalidade esportiva praticada em 70 países (IOF, 2018). Apresentamos como ocorreu sua chegada ao Brasil em 1949 e a fundação da Confederação Brasileira de Orientação (CBO), 50 anos depois dessa data, além de como é gerida, atualmente, a modalidade que tem investido pesado para se tornar um esporte olímpico. Após a exposição em sala, os estudantes retomaram o exercício da aula passada, utilizando o mapa do Cepae e a bússola para se deslocar em direção aos pontos.

**Figura 7** – Slides utilizados na 11ª aula





Fonte: arquivo da pesquisadora

A proposta dessa aula foi provocar uma reflexão e sensibilizar para as condições dos espaços públicos utilizados para as práticas corporais de aventura. Analisar a ação do ser humano sobre o meio ambiente, no modo de produção capitalista, identificando, sobretudo, a poluição do ar, da água e da terra. Mediante a constatação dessa realidade, em fotos selecionadas para compor os slides, apresentamos o mercado das práticas corporais de aventura, representado pelos espaços privados para a prática dessas modalidades. Solicitamos aos estudantes que fizessem uma charge representando a temática discutida nessa aula. Terminada a exposição os estudantes retomaram o exercício da técnica com o mapa do Cepae e com a bússola, se preparando para o desafio da próxima aula.

**Figura 8** – Slides da aula



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na penúltima aula da disciplina os estudantes participaram de uma pista de Orientação nos moldes oficiais da modalidade, a fim de testar a aprendizagem do uso da técnica com mapa e bússola. A pista iniciava na FEFD/UFG, ia até o Cepae e retornava à faculdade onde se encontrava a linha de chegada. Alguns estudantes fizeram em dupla, enquanto outros mais seguros optaram por realizar a pista sozinhos.

Na avaliação feita com o grupo, ao final da pista, identificamos que a grande maioria dos estudantes se apropriou da técnica, enquanto outros, embora ainda tendo dúvidas, identificaram suas fragilidades que foram sanadas imediatamente pelos colegas.

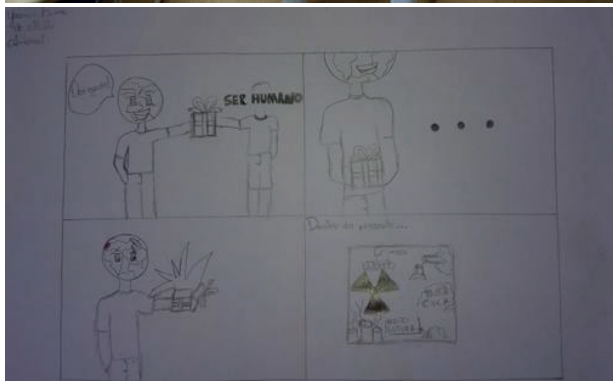
Figura 9 – Mapa da pista FEFD-CEPAE/UFG e imagem dos estudantes



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A última quarta-feira de aula da disciplina foi reservada para a síntese final dos estudantes a partir das experiências, leituras e discussões acerca das práticas corporais de aventura, em geral, e do esporte Orientação, em específico. Nessa aula os estudantes fizeram a última avaliação e entregaram a charge solicitada na 12ª aula, por ocasião da discussão sobre a relação ser humano-meio ambiente, no modo de produção capitalista. Também foi solicitado a todos os presentes que preenchessem o formulário de avaliação da proposta desenvolvida na disciplina Práticas corporais de aventura – esporte Orientação.

**Figura 10** – Mapa da pista FEFD-CEPAE/UFG e imagem dos estudantes



Fonte: Arquivo da pesquisadora



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo exploratório realizado no campo, especificamente com as turmas de ensino médio, possibilitou identificar que, embora o DEF/Cepae apresente, desde 2006, uma proposta curricular avançada, pautada nos pressupostos da pedagogia-histórico, da psicologia histórico-cultural e da metodologia de ensino crítico-superadora, ela não vem se materializando na prática pedagógica de todos os professores e conseqüentemente na compreensão dos estudantes sobre esse componente curricular.

Para além dessa questão, identificamos também uma necessidade de o coletivo de professores revisitado, discutir, avaliar e atualizar a proposta em vigor, com vistas a contemplar tanto o ensino médio, quanto a demanda recém-assumida da educação infantil, em conformidade, ou não, com a BNCC e demais documentos estaduais e municipais.

A materialização dessa proposta de ensino na disciplina eletiva demandou tempo, dedicação e disposição para estudo, pesquisa, elaboração de materiais didáticos e preparação dos espaços para as aulas. As possibilidades de aprendizagem dos estudantes foram ampliadas para além do esporte Orientação e da dimensão técnica.

Partimos do pressuposto de que era imprescindível ao estudante do ensino médio compreender o papel social da escola e as contribuições da cultura corporal para o seu processo de humanização (SAVIANI, 2012). Assim, seria possível apresentar as práticas corporais de aventura, onde se situa o esporte Orientação, como um constructo social histórico de múltiplas dimensões.

## REFERÊNCIAS

BRASIL..

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para a Educação Física de 5ª a 8ª séries. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANTORANI, José Roberto Herrera; PILATTI, Luiz Alberto. O Nicho Esportes de Aventura: um processo de civilização ou descivilização? **EF-Deportes**, Buenos Aires, ano 10, n. 87, 2005.

FRANCO, Laércio Claro Pereira; CAVASINI, Rodrigo; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas Corporais de Aventura. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; \_\_\_\_\_. OLIVEIRA Amauri Aparecido Bassoli (Org.). **Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

IOF. International Orienteering Federation, 2018. Disponível em: <https://orienteering.org/>

MARTINS, Lígia Marcia. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

NUNES; Natália Macedo. **A pedagogia crítico-superadora e o esporte escolar**: um estudo sobre a proposta curricular da educação física do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. 2013. Dissertação (Mestrado) - UnB, Brasília, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulcke. **Relatório GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho**. Campinas: CBCE, 2003. (Mimeo).

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – A pesquisa qualitativa em educação**. Editora Atlas S.A, 2015.

# MEDIAÇÃO: O DESPERTAR DA CRIATIVIDADE NO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO

**Franceneuza Faria<sup>1</sup>**  
**Vivianne Fleury de Faria<sup>2</sup>**

**Resumo:** Vários estudiosos da linguagem têm se preocupado com a educação em nosso país, incluindo-se aí a questão da prática e o incentivo à leitura literária nas escolas. Isso porque a leitura em geral e a leitura literária, em particular, são uns dos meios mais eficazes de desenvolvimento da linguagem, pois favorecem a remoção de barreiras educacionais que oprimem os alunos. Então, o desafio é desenvolver uma educação voltada para a leitura e o futuro. Este artigo analisa o ensino de literatura baseado na mediação docente, para proporcionar uma aprendizagem mais estruturada e rica. De fato, partindo do pressuposto de que a maior dificuldade que os alunos apresentam está na falta do hábito da leitura, um ensino de literatura mediado será capaz de fazer com que eles sejam motivados a praticá-la, já que esta não se mostrará tão distante do ambiente do educando e será até atrativo, fazendo com que percebam a real importância e se sintam provocados pela leitura de textos literários.

**Palavras-chave:** Ensino. Mediação. Leitura literária. Jovem leitor.

---

1 Instituto Educacional Emmanuel – Seduce. E-mail: francefaria@yahoo.com.br

2 CEPAE – UFG. E-mail: viviannefleury8@gmail.com

Neste artigo intenta-se abordar a importância da mediação docente no incentivo à leitura literária, mais especificamente no ensino médio. De fato, não são poucos os autores a se debruçarem sobre esta questão, que é uma das mais relevantes relacionadas ao ensino de língua materna.

De acordo com Candido (1995), “a literatura é o sonho acordado das civilizações” (p.175). Segundo o autor, talvez não seja possível estabilização social sem a literatura, uma vez que o texto literário atua no equilíbrio humano, como uma necessidade universal. E, como tal, a leitura literária tem papel fundamental na formação da pessoa e da sociedade, portanto, deve ser incentivada.

O incentivo à literatura entre os jovens também foi destacado por Ítalo Calvino (1997). Para o autor, a leitura de clássicos deveria ocorrer principalmente na juventude, orientada pela escola, só depois os jovens escolheriam o que ler, daí a importância do papel de mediador realizado pelo professor de língua portuguesa. Calvino seguiu afirmando tanto a importância da leitura quanto o papel fundamental da escola em seu incentivo, pois, devido à imaturidade dos jovens, as leituras na juventude poderiam ser pouco proveitosas.

No dicionário está que “mediação” é o ato ou o efeito de mediar, significando intervenção, intercessão: “relação que se estabelece entre duas coisas, ou pessoas, ou conceitos etc. por meio de uma terceira coisa ou pessoa, ou conceito etc.” (HOLANDA, 1999, p. 1305). Essa definição de mediação ratifica o que aqui se propõe: demonstrar a importância de um mediador no processo de incentivo e desenvolvimento da leitura literária com alunos do ensino médio.

Um dos autores que abrem a discussão sobre a mediação é Vygotsky (2000). Com efeito, a definição de dicionário citada vai ao encontro da teoria deste autor que associa o processo de ensino/aprendizagem como sendo fruto da relação do homem com o mundo feita de forma mediada por sistemas simbólicos, ou seja, não é uma relação direta, é mediada. Em outras palavras, os homens precisam da interação com o outro para desenvolver suas habilidades. Infere-se que o conceito de

“interação” vygotskyano aproxima-se do que aqui se denomina “mediação”.

Nessa perspectiva, professor e aluno são participantes do processo de ensino/ aprendizagem, e, para tanto, o professor deve criar situações de aprendizagem e estabelecer uma relação do aluno com o conhecimento a ser adquirido ou – no caso desta abordagem – com a obra a ser lida. Sendo assim, pode-se dizer que a mediação faz parte do processo interacionista de educação, expresso tanto por Vygotsky quanto por Freire, que consideram, ambos, essa interação como sendo permeada de processos de reelaboração que demandam esforços de todos os envolvidos. De acordo com Freire (2002, p. 45):

Ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Sabe-se que um dos objetivos principais de mediação no estudo de língua portuguesa é o de formar leitores críticos, autônomos e capazes de desenvolver uma leitura do mundo através de textos literários. E Chartier e Hébrard (1995), com relação à leitura e à literatura na escola, observam que, em muitos casos, tal ato é praticado com textos incompletos e descontextualizados de suas obras originais.

Em situações como essa, a troca de experiências, as discussões e a valorização das interpretações dos alunos acabam se tornando atividades relegadas a segundo plano ou suplantadas pela quantidade de textos lidos que, em muitas situações de ensino, se sobrepõe à qualidade do material a ser abordado com os alunos.

Para Chartier (2008), “entra-se em um domínio em que o capricho e o prazer imediato não funcionam. Entra-se no campo de um

prazer que se constrói na lentidão. E ainda que não se possa ensinar o prazer, pode-se partilhá-lo, aceitando a lentidão” (p. 2). É papel do professor mediador propiciar condições para que o aluno tenha paciência nesta espera, incentivando-o e estimulando-o a confiar no “presente” que a obra literária encerra.

É preciso ressaltar ainda que, apesar de ter um papel fundamental na aproximação com a leitura literária, o mediador não deve querer ser o protagonista do ato de ler, pois não se “ensina a literatura”, como bem disse Chartier (2008), nem o professor necessariamente precisa ser o único responsável pela descoberta do gosto pela leitura.

Segundo outro pesquisador do processo mediado, Feuerstein (1991), a mediação é um processo e se realiza de duas formas: na primeira, a experiência de aprendizagem é direta, por meio da interação do organismo com o meio e, no caso da leitura literária, seria o momento em que o jovem leitor escolhe uma obra para ser lida a partir de razões subjetivas; na segunda, a aprendizagem é mediada e precisa de outro indivíduo para organizar e orientar as atividades e experimentos de aprendizagem, sendo as orientações de leitura dadas pelo mediador.

Este, por sua vez, deve ser um parceiro no desenvolvimento do educando, cabendo-lhe a atitude de avaliar o comportamento do mediado para favorecer sua melhoria, seu progresso. Outra tarefa sua seria a de organizar e propor situações adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem.

Já para Saraiva (2001), o processo de mediação é dividido em etapas diversas de percepção que se concretizam em três diferentes momentos. O primeiro, “a motivação à leitura”, constitui-se de atividades que visem estimular o aluno a ler, o que normalmente ativa seu conhecimento prévio. O segundo, “a leitura compreensiva e interpretativa”, caracteriza-se por propostas que permitam a atribuição, pelo leitor, de sentidos à obra. Já no último momento tem-se a “transferência e aplicação de leitura”, que permite que o aluno produza seus próprios textos em atividades diversas.

Percebe-se, então, que o processo de mediação pressupõe sempre uma “troca de leitura”, pois o docente propicia ao aluno uma convivência com os textos. A fim de chegar a este objetivo, ele próprio deve ser um leitor literário com certa experiência para ser capaz de tecer inferências entre os textos e fazer escolhas adequadas, promovendo o gosto pelo texto literário.

Seguindo essa linha de raciocínio, Turra (2007, p. 303) descreve a aprendizagem mediada como sendo:

O caminho pelo qual os estímulos são transformados pelo mediador, guiado por suas intuições, emoções e sua cultura. O mediador avalia as estratégias, seleciona as que são mais apropriadas a determinada situação, amplia algumas, ignora outras, faz esquemas. É por meio desse processo de mediação que a estrutura cognitiva da criança adquire padrões de comportamento que determinarão sua capacidade de ser modificada. Assim, quanto menos mediação for oferecida, menor será a possibilidade de o mediado desenvolver a capacidade de se modificar.

Todo esse processo citado por Turra indica que para mediar é preciso eleger objetivos bem definidos, usar o diálogo como meio de incentivo e “cobrança” da leitura e, no caso do mediador, se dispor sempre a estar se adaptando às diferentes situações que possam ocorrer durante o processo de mediação. Nesse sentido, o professor pode lançar mão de estratégias como observar as pistas dadas pelos alunos durante o processo de leitura e acompanhar vários estudos que existem nesse campo.

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2016), em sua quarta edição, mostra que a atuação do professor como mediador de leitura em sala de aula está melhorando – “um terço dos brasileiros teve apoio de alguém na formação do seu gosto pela leitura” (p. 131), e essa influência normalmente se dá na figura da mãe ou responsável do sexo feminino e do professor. A pesquisa revela também o alcance do trabalho de mediação praticado pelo docente em sala, já que essa influência cria no



indivíduo a sensação de ser ou não leitor, pois, “enquanto 83% dos não leitores não receberam a influência de ninguém, o mesmo ocorre com apenas 55% dos leitores” (p. 131).

Esses números confirmam a necessidade da mediação no ato da leitura que só se efetiva quando o leitor passa a se apropriar do texto com familiaridade e, para tanto, a figura do mediador é fundamental, pois este seria alguém que toma o texto como “um momento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê” (BARBOSA; BARBOSA, 2013, p.11). Essas atividades são facilitadas pela figura do professor leitor, capaz de seduzir o aluno e despertar o seu desejo pelo texto literário. Em consonância com Barbosa e Barbosa (2013, p. 25), isso se liga à crença de que:

Pensar o professor como mediador da relação do estudante com o texto, e através deste com o(s) seu(s) autores, é já afirmar um ponto de vista sobre a aprendizagem: ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre textos. E esse debruçar-se pode ser individual ou coletivo. Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar este processo de descobertas é o papel do professor que só pode fazê-lo também como leitor.

Os autores Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), por sua vez, indicam alguns procedimentos a serem realizados pelo professor no processo de mediação, como: organizar o tempo pedagógico, o planejamento do ensino e o uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; desenvolver diagnósticos das capacidades e maturidades dos alunos leitores; selecionar os textos literários para o trabalho de sala de aula e para a leitura individual dos alunos considerando as especificidades dos textos e dos gêneros textuais; desenvolver estratégias de mediação durante a leitura, explorando as pistas linguísticas fornecidas pelo texto.

Ainda de acordo com esses pesquisadores, percebe-se que tal planejamento da mediação no incentivo à leitura é importante, para que

não seja feita de forma “mecânica”, já que, se assim o for, o aluno pode se desinteressar do processo e não mais participar tanto das aulas quanto da atividade de ler os textos literários.

Para Bortoni-Ricardo et al (2012, p. 16) “o mediador constrói o sujeito questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando mediante as pistas deixadas no texto”. Portanto, uma “pedagogia da leitura” facilita a elaboração de abordagens do texto literário e incentivo à leitura, melhorando o trabalho pedagógico.

O professor, nesse caso, pode usar várias estratégias de mediação, como as atividades de andaime, a leitura tutorial, a compartilhada, o reconto e as previsões sobre o texto, dentre outras. As atividades de andaime funcionam como a ajuda que alguém mais instruído municia a uma pessoa menos experiente, ou seja, são atividades orientadas por um professor mediador que aproximam o aprendiz dos elementos de leitura que estejam fora de seu alcance. A leitura tutorial é aquela na qual o professor conduz as interpretações “possíveis” para o texto em estudo. A leitura compartilhada ocorre quando há a troca de “leituras” realizadas pelos alunos com o restante da turma. O reconto consiste na leitura de um texto seguida da apresentação de seu conteúdo pelo aluno que o leu; e o uso das previsões ocorre com o levantamento de possibilidades de interpretação feitas durante a leitura.

Seguindo essa trilha dos estudos sobre a mediação de leitura literária, Silva (2005, p. 53) apresenta duas instâncias de ocorrência: a mediação escolar quantitativa e a qualitativa. A primeira se configura pela aproximação do aluno com as obras literárias, fazendo com que a seleção se dê “de acordo com critérios de literariedade, unindo o hábito cotidiano da leitura ao prazer de ler um bom livro”, ou seja, a mediação quantitativa ocorre com a oferta de uma boa variedade de livros para que o aluno encontre os de sua preferência – o “bom livro”. O professor “é, nesse momento, uma espécie de cicerone no universo livresco” (p. 53) uma vez que, normalmente, é ele quem apresenta ao aluno o mundo da leitura e todas as suas possibilidades. E a qualitativa diz respeito à

teoria ou ao nível abstrato e “acontece propriamente nos momentos de estudo de textos literários, no momento em que o professor orienta seus alunos nos labirintos deixados pelo texto, em seus inúmeros espaços vazios que precisam ser completados” (p. 53).

E, estimulando os alunos a acharem e seguirem por esses caminhos, mesmo que “labirínticos”, até chegar ao texto literário, todo professor de língua portuguesa passa a ser um mediador. Devido a isso, o incentivo à leitura literária tem no meio escolar o espaço propício para seu desenvolvimento e, em muitos casos, o único. Mesmo considerando-se que a escola não deve ser o ambiente exclusivo no qual a prática da leitura deva desenvolver-se, a escola tem sido considerada a responsável em proporcionar e incentivar a leitura, principalmente a literária.

Pode-se dizer que o papel do professor mediador nessa condução consiste, entre outras estratégias, em respeitar os limites do aluno, buscando ampliá-los de modo a priorizar constantemente o crescimento discente. Nessa acepção, de acordo com autores como Barros, Bortolini e Silva (2006), para ser mediador, o docente de leitura literária, além de ser um leitor assíduo de textos literários, precisa conhecer a Teoria da Leitura para bem fundamentar e não errar em suas indicações de textos.

Com essas duas qualidades asseguradas, o educador poderá mais facilmente mostrar o quão prazeroso pode ser o ato de ler e ainda proverá os alunos dos conceitos teóricos necessários ao real desvendamento do texto literário. Ou seja, o docente mediador de leitura literária é aquele que deve criar condições para a prática de leitura e para que essa aquisição se dê com consistência.

Agindo assim, o professor oferece ao aluno a oportunidade da “experiência da leitura literária”. Experiência essa de cunho completamente individual, porque varia de pessoa para pessoa, cabendo ao mediador orientar na escolha das obras, atividade que acaba sendo sempre única e imprevisível, posto poder gerar tanto satisfação quanto decepção no leitor se a obra escolhida não corresponder às expectativas desse jovem. Dessa forma, cabe principalmente à escola propiciar atividades

que permitam ao aluno leitor se aproximar da obra literária e apreciar essa experiência estética.

Defendendo essa experiência literária, Matos (1987, p. 20) afirma que “o ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões”.

Com efeito, o estudo da literatura não deve basear-se apenas na listagem de autores e textos pertencentes a um mesmo período literário, mas, como bem observam Beach e Marshall (1991), justificar-se-ia por sua habilidade de demonstrar, principalmente, o valor atemporal da obra literária, sua função simbólica e social de modo que levasse os alunos a tomarem consciência de si próprios, de sua comunidade e do próprio mundo em que vivem mais profundamente.

Para Saraiva e Mügge (2006), a mediação auxilia o aluno a observar o texto em seus recursos expressivos e composicionais por meio de sua própria percepção de mundo. Isso seria um primeiro princípio da mediação nas aulas de literatura, o segundo seria o de investigar e valorizar os sentidos encontrados pelo aluno no texto lido. Nesse caso, cabe ao mediador estudar o texto para ser capaz de significar seus constituintes e funções para perceber se o leitor, com seu repertório, respeitou a natureza do texto.

Em consonância com estes autores, nos PCNEM o ensino de literatura passa a integrar a área de leitura e o estudo dos gêneros discursivos e:

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 2002).

Nesse caso, apesar de aparente valorização da leitura, ao deslocar-se o estudo de nomenclatura e estrutura textual para um plano inferior ao do estudo do texto propriamente dito, percebe-se que o documento governamental falha ao esquecer o valor artístico do texto literário que passa a igualar-se a qualquer outro tipo de texto ou gênero textual.

O incentivo à leitura literária é de suma importância para de fato se formar um leitor e são necessárias estratégias que tenham por objetivo proporcionar ao aluno leitor variadas experiências com a obra literária, privilegiando esses momentos em sala, valorizando as oportunidades dadas ao educando em manter contato direto com os variados textos, autores e estilos. Essa relação tão necessária entre o jovem leitor e o texto literário já havia sido salientada por Calvino (1997, p. 8) ao dizer que, apesar de “pouco profícuas” as leituras da juventude:

Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente.

Já nas palavras de Zilberman e Silva (1995, p. 111), a mediação só poderá ser bem-sucedida, “quando e se os professores assumirem, *como sujeitos*, o desafio da prática, do cotidiano das salas de aula, dos livros, das situações de leitura”. E, quanto ao incentivo à leitura, esses autores completam mostrando o fato de que a metodologia de leitura é consequência do trabalho com o texto que respeita seus variados tipos e expressões. Há um encadeamento das operações de leitura, as quais

vão se expandido conforme a “integração e a coerência do currículo escolar” (ZILBERMAN; SILVA, 1995, p. 115).

Dentro do ambiente escolar, os professores devem, sim, preocuparem-se com o incentivo à leitura. Devido à sua natureza interdisciplinar, no caso da literária, tem-se o ato de ler influenciado por “estratégias cognitivas, linguísticas, metalinguísticas, conhecimentos literários, noção de gênero literário, estilo de época no qual o texto está inserido, enfim, um conjunto de noções determinantes na interação do leitor com o texto” (SILVA, 2003, p. 514). Contudo, devido a uma série de fatores, entre eles a obediência a modelos muito tradicionais e concepções equivocadas de abordagem do objeto literário, várias escolas não atingem tal objetivo, o que traz a necessidade de estudos sobre o ensino e o incentivo à leitura no ambiente escolar.

Outra questão é que nem todas as atividades com gêneros contribuem para a formação de leitores competentes. Quando o professor não leva em consideração as especificidades do texto, como sua polissemia ou literariedade, não está preparando o estudante para lê-lo, nem o incentivando a fazê-lo, pode, pelo contrário, desestimulá-lo a ler.

Portanto, percebe-se que a leitura literária é uma atividade que deveria ser mediada, pois o texto literário tem particularidades que, para serem percebidas e experimentadas pelo jovem leitor, precisam passar por um processo de mediação e quando isso se dá na escola, se faz de maneira mais efetiva. Por isso, pode-se afirmar que o mediador é uma figura cujas ações são decisivas para o sucesso ou fracasso do leitor iniciante, mas, apesar da consciência dessa importância, nem sempre as ações se efetivam e isso constitui um obstáculo na formação de leitores.

E ter leitores literários é fundamental na formação de uma sociedade, porque a leitura é uma ferramenta importante no desenvolvimento do imaginário e especificamente a leitura literária vem influenciando mudanças na sociedade e vice-versa. Nesse sentido, não há como pensar a sociedade como a conhecemos sem a existência da leitura, e são vários os autores, como Antonio Candido, Tietzitan Todorov e Mikail Bakhtin,

que advogam o valor e a real necessidade desta para a compreensão do mundo e a plena formação do cidadão.

Com efeito, observa-se que os elementos da leitura - o ato de ler, o leitor e o texto - estão interligados a uma realidade concreta, apresentando, segundo Bakhtin (1997), dimensões históricas e culturais. Sendo assim, a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente e não há como pensar o texto sem analisar também as figuras do autor e do leitor que são, respectivamente, o ponto de origem e o de chegada de todo e qualquer texto.

Para o filósofo Mikhail Bakhtin (1997) a leitura é antes de tudo um fato social e a sua compreensão envolve o sujeito e as experiências sócio-históricas e culturais que o constituem. O que ocorre é um processo no qual há uma interação cooperativa entre o texto, o leitor e o autor para a produção de sentido durante o ato da leitura. Essa cooperação torna o leitor um sujeito responsivo ativo, um protagonista da leitura e o faz compreender melhor o que leu. Em outras palavras, o leitor associa o que leu às informações que já tinha em um processo eterno de dialogismo que, para Bakhtin, refere-se a práticas discursivas realizadas entre os interlocutores.

Outro aspecto da leitura literária que se considera o de maior relevância e, portanto, deve ser contemplado aqui, é seu caráter humanizador e promotor da cidadania. Para Antonio Candido (2004, p. 175), “a literatura é o sonho acordado das civilizações” e o direito a ela é inalienável, pois ela humaniza e dá forma aos sentimentos e à visão de mundo do indivíduo.

Segundo Candido, no contato do leitor com o texto literário há uma troca: o texto interfere na pessoa com a possibilidade de experiências novas e o leitor interfere no texto com sua visão de mundo. E essas novas experiências vividas no momento da leitura, para Candido (2004, p. 180), reafirmam o inegável papel humanizador da leitura literária, pois a leitura é:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição

do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Para o educador brasileiro Paulo Freire (1981, p. 8), “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Ou seja, tanto a percepção da complexidade do mundo observada por Candido, quanto “a leitura de mundo” de Freire remontam novamente à ideia de que a leitura só se efetivará realmente se se conseguir enredar texto, autor, leitor e contexto. Em outras palavras, a leitura ajuda a entender o mundo e a realidade que nos cerca, ideia seguida também por Leyla Perrone-Moisés (2008, p. 18), que defende a literatura como importante objeto para formação humana, porque:

A literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento; porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode gerar transformações históricas.

Com efeito, a leitura nos capacita como cidadãos e como participantes de uma sociedade melhor. Ou seja, os textos literários têm a função não só de fruição humana, mas também de meio de aquisição de conhecimentos e de discussão e análise de temas que envolvem a humanização das pessoas. Sendo assim, uma sociedade ideal seria aquela na qual todos tivessem direito à literatura, pois ela “ajuda a viver” (TODOROV, 2009), humaniza, dá forma aos sentimentos e à visão do mundo, tornando os seres humanos mais próximos uns dos outros e facilitando o entendimento do mundo e de tudo que nele viceja.

Desse modo, ler é um ato importante por auxiliar o leitor a aumentar as suas potencialidades e o ajudar a entender o mundo, a reali-



dade e a si mesmo. Contudo, ainda há um grande caminho até chegar-se a uma sociedade assim, mais humanizada e humanizadora e a leitura, como apregoam os estudiosos citados, é uma boa direção a ser tomada.

Por isso a necessidade de se tratar a leitura via mediação e esta deve sim ser exercida por um professor bem preparado para que consiga realmente ajudar o leitor a se “encontrar” com a obra e na obra literária. Dessa forma, percebe-se que, de fato, o trabalho do docente mediador vai além do ato de aproximar o leitor do livro objeto.

O professor efetiva a mediação por meio de provocações, questionamentos e outros métodos que levem o aluno a inferências de leitura que terão efeito cumulativo e auxiliarão no desenvolvimento do papel do leitor em sua interação com o texto para que esse jovem consiga tranquilamente mover-se tanto no ambiente da literatura de massa e “juvenil” – como costumam nomear atualmente os textos destinados aos jovens – quanto na leitura de cânones considerados por muitos deles como difíceis.

Outra possibilidade para o incremento e estímulo da leitura literária seria a escola trazer para seu ambiente educacional gêneros mais populares e acessíveis aos adolescentes, tais como a música, a novela, o filme, as séries televisivas, as HQs e o grafite, entre outros, aproximando-os dos textos literários propriamente ditos. Essa estratégia de diálogo entre o texto literário com outras linguagens mostra ao jovem leitor como todos os textos estão de alguma forma interligados e é um bom exemplo de quanto a criatividade pedagógica pode favorecer o ensino.

Torre e Pujol (2013) concordam que o ensino centrado na criatividade deixa o ambiente educativo mais agradável e possibilita que professores e alunos aprendam de forma integral. Segundo Alencar (2003), essa criatividade não depende só de características individuais, mas também do ambiente e do contexto sócio-histórico-cultural, que, muitas vezes, não determina, mas, com certeza, orienta os gostos e praxes de leitura. Aqui novamente a figura do mediador ganha destaque, pois o professor criativo é aquele que deixa marcas nos alunos reconhecendo os sentimentos e necessidades dos discentes na hora de planejar as aulas.

Ou seja, a leitura não deve ser compreendida apenas como o momento em que se está decodificando a obra, ou como sendo a simples resposta do leitor ao texto literário, algo, portanto, separado e/ou posterior ao ato de ler. Pelo contrário, para Bakhtin (1997), a leitura pressupõe uma interação, um diálogo e essa leitura dialogada implica o fato de que o professor mediador deve levar o aluno a conversar com o texto que está lendo de tal modo que não saia indiferente, mas *diferente*, desta leitura.

Para desenvolver essa interação e despertar a curiosidade dos alunos para a leitura literária, para que o jovem leitor se torne um leitor “eficiente”, Kleimam (2001) acredita que o docente deva negociar com o aluno para quebrar as barreiras que ainda possam ter com relação à leitura. Ainda segundo a autora, o professor deve procurar saber o conhecimento prévio do aluno para usar técnicas relevantes na interpretação dos textos literários. Assim, a aula de literatura deve ser um momento não só de contato e deleite com a obra literária como também de aprendizagem sobre sua estrutura e o funcionamento e, para tanto, a leitura literária, na íntegra, precisa ser priorizada em relação à análise das obras.

E, para se mudar essa situação e melhorar o ensino da leitura literária, faz-se necessário “reavaliar os enfoques que orientam o trabalho com a literatura em sala de aula (estruturalismo, formalismo, biografismo e outros)”, (MARTINS, 2006, p. 98). Em outras palavras, torna-se cada vez mais necessário diversificar tanto a abordagem do objeto literário pelo professor quanto os trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Contudo, para que isso seja possível, é preciso que o professor de língua portuguesa aprimore sua prática docente, o que nem sempre é viável ou possível, pois encontra muitos obstáculos para realizar esta tarefa.

Com esforço, o trabalho de mediação se consumará, mas isso só ocorrerá se houver o envolvimento do aluno nas atividades propostas, para tanto, este deve compreendê-las para que todo o trabalho faça sentido. Assim, as estratégias pedagógicas devem ser muito bem planejadas, pois é por elas que a mediação se efetivará. Ou seja, o trabalho com o texto literário deve ser feito de maneira integral para que se possa, em

sua leitura, aproveitar-se tudo que a obra possa disponibilizar para um leitor completo. Dessa forma, as atividades de leitura devem oferecer ao jovem leitor ferramentas para que este possa estabelecer de fato diálogo com a obra literária, entendendo tanto seus aspectos artísticos, linguísticos quanto sociais.

Portanto, a mediação poderá interferir na formação do leitor literário sim. Sabe-se que ela não é a solução mágica para todos os problemas da leitura em nosso país, principalmente nas escolas. Mas o que se defende neste artigo é que as trocas entre o mediador e os leitores podem contribuir não só para o aumento do número de leitores como também para o surgimento de leitores realmente eficazes.

E aí surge novamente o espaço para o mediador ser capacitado para facilitar a reflexão e a interação do leitor com a obra, porque o processo de formação de leitores é bem lento. Essa lentidão volta-se também como prova da necessidade do mediador para facultar a confluência do leitor com textos considerados exemplares dentre os demais e, nesse ponto a base teórica volta-se para Todorov (2009), que acredita não ser a literatura que está em perigo real, mas sim a forma como ela vem sendo repassada e abordada, principalmente nas escolas.

Trilhando todo esse caminho que parte da teoria sobre a importância da leitura, a forma como a escola, e principalmente o professor, media o contato dos estudantes com os textos literários, chega-se à conclusão de que os “problemas com a leitura” poderão ser solucionados, ou pelo menos amenizados, quando as ações mediadoras se tornarem frequentes e efetivas, em forma de políticas educacionais e de métodos a serem muito bem discutidos e analisados na formação dos profissionais que a ela se dedicarão.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n.1. jan./abr. 2003.

BAKHTIN, M. V. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

BARROS, Maria Helena Toledo Costa de; BORTOLINI, Sueli; SILVA, Rovilson José da. **Leitura**: Mediação e mediador. São Paulo: Fa, 2006.

BEACH, R.; MARSHALL, J. **Teaching Literature in the secondary school**, 1991.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. [et al.]. (Org.). **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. B823p. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 2002.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro sobre o azul, 2004.

\_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 3. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie. **A importância da escola na formação do leitor**. 2008. Disponível em: <[http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=74](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=74)>. Acesso em: 10 set. 2015.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura: 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

FEUERSTEIN, Reuven et al. **Mediated learning experience: theoretical, psychosocial and learning implications**. Londres: Freund, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOLANDA, Aurélio Buarque. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2001.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clésio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no Ensino Médio e Formação de Professor**. São Paulo: Parábolas Editorial, 2006. p. 83-102.

MATOS, M. Reflexões sobre leitura. **Ler e escrever: ensaios**. Lisboa, IN-CM, 1987.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino da literatura. In: NITRINI, Sandra (Coord.). **Literaturas, artes, saberes**. São Paulo: Abralics; Aderaldo & Rothschild, 2008.

RETRATOS da leitura no Brasil. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-livro e Ibope, 2016.

SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola: proposta para o ensino fundamental.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: EVENTO PG LETRAS 30 ANOS, 2003. **Anais...** v. I, 2003, p. 514-527.

SILVA, Sandra Alves da. **A Leitura Literária e a Formação de Leitores nas 3as e 4as séries do Ensino Fundamental da cidade de Paranavaí.** 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado). Maringá, PR: UEM, 2005.

TODOROV, T. **Literatura em perigo.** Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TORRE, S.; PUJOL, M. A. **Educar con otra conciencia.** Una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza. Barcelona: Davinci, 2009.

TURRA, Neide Catarina. Reuven Feuerstein: Experiência de Aprendizagem Mediada - um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. **Educere et Educare - Revista de Educação,** Cascavel: Unioeste, v. 2, n. 4, p. 297-310, jul./dez. 2007.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, E. T. **Leitura – Perspectivas Interdisciplinares.** São Paulo: Editora Ática, 1995.





PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO

