



OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

**Campo normativo, epistemologias
e novas sociabilidades**

Cleusa Inês Ziesmann
Cleiton Edmundo Baumgratz
Sandra Vidal Nogueira
(Organizadores)

Cleusa Inês Ziesmann
Cleiton Edmundo Baumgratz
Sandra Vidal Nogueira
(Organizadores)

OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

campo normativo, epistemologias e novas sociabilidades

Editora Metrics
Santo Ângelo – Brasil
2021

Copyright © Editora Metrics

Imagem da capa: Freepik

Revisão: Ana Maria Zügel

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S478 Os sentidos da educação inclusiva no Brasil [recurso eletrônico] :
campo normativo, epistemologias e novas sociabilidades /
organizadores: Cleusa Inês Ziesmann, Cleiton Edmundo
Baumgratz, Sandra Vidal Nogueira - Santo Ângelo : Metrics,
2021.
184 p.

ISBN 978-65-89700-87-6

DOI 10.46550/978-65-89700-87-6

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. I. Ziesmann,
Cleusa Inês (org.). II. Baumgratz, Cleiton Edmundo (org.). III.
Nogueira, Sandra Vidal (org.).

CDU: 376

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720

2021

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora
Metrics

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora Metrics

Rua Antunes Ribas, 2045, Centro, Santo Ângelo, CEP 98801-630

E-mail: editora.metrics@gmail.com

<https://editorametrics.com.br>

Conselho Editorial

Dr. Charley Teixeira Chaves	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dra. Cleusa Inês Ziesmann	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Fernando de Oliveira Leão	IFBA, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dra. Helena Maria Ferreira	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Henrique A. Rodrigues de Paula Lana	UNA, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Jorge Luis Ordellin Font	CIESS, Cidade do México, México
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dr. Manuel Becerra Ramirez	UNAM, Cidade do México, México
Dr. Marcio Doro	USJT, São Paulo, SP, Brasil
Dr. Marcio Flávio Ruaro	IFPR, Palmas, PR, Brasil
Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM, Ituiutaba, MG, Brasil
Dra. Marta Carolina Gimenez Pereira	UFBA, Salvador, BA, Brasil
Dra. Mércia Cardoso de Souza	ESEMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueredo Franco	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Ramon de Freitas Santos	IFTO, Araguaína, TO, Brasil
Dr. Rafael J. Pérez Miranda	UAM, Cidade do México, México
Dr. Regilson Maciel Borges	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Ricardo Luis dos Santos	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	IMED, Passo Fundo, RS, Brasil
Dra. Vanessa Rocha Ferreira	CESUPA, Belém, PA, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil
Dra. Waldimeiry Corrêa da Silva	ULOYOLA, Sevilha, Espanha

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
--------------------	----

Cleusa Inês Ziesmann

Cleiton Edmundo Baumgratz

Sandra Vidal Nogueira

Capítulo 1

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO	17
---	----

Jocieli da Silva

Magali Maria Johann

Capítulo 2

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS À INCLUSÃO	37
--	----

Claudete Freitas de Andrade

Edite Maria Sudbrack

Lizandra Andrade Nascimento

Capítulo 3

UMA ABORDAGEM SOBRE A SUBJETIVIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	63
--	----

Gisele Rebolho Almeida

Marlene Rozek

Capítulo 4

INCLUSÃO: CUIDADOSO OLHAR À REDE REGULAR DE ENSINO	75
---	----

Maria Luíza R. Becker

Mariangela Pozza

Capítulo 5

DIÁLOGOS BRASIL x ITÁLIA: O QUE EVIDENCIAM OS ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL?.....	97
---	----

Barbara Santana dos Santos de Santana

Carline Santos Borges

Denise Meyrelles de Jesus

Capítulo 6

ENSINO DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES SURDOS....	117
---	-----

Maicon Sotoriva

Sonize Lepke

Cleusa Inês Ziesmann

Capítulo 7

O DESVALOR SOCIAL DO TRABALHO DOCENTE: FACES DA EXCLUSÃO EM NARRATIVAS SOBRE O MAL-ESTAR NA HISTÓRIA LABORAL.....	133
---	-----

Marcelo Ordesto Rodrigues

Sandra Vidal Nogueira

Capítulo 8

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES: CONTEXTUALIZAÇÃO SIGNIFICATIVA DE PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DO ALUNO DE ENSINO MÉDIO	155
--	-----

Emili Coimbra de Souza

Capítulo 9

AS VICISSITUDES DO TRABALHO DO PROFESSOR NA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA	171
--	-----

Cleusa Inês Ziesmann

Cleiton Edmundo Baumgratz

Sonize Lepke

Apresentação

OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: CAMPO NORMATIVO, EPISTEMOLOGIAS E NOVAS SOCIABILIDADES

Profa. Dra. Cleusa Inês Ziesmann

cleusa.ziesmann@uffs.edu.br

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Prof. Cleiton Edmundo Baumgratz

cleitonbiobaumgratz@gmail.com

Universidade de Brasília (PPGEduC/UnB)

Profa. Dra. Sandra Vidal Nogueira

sandra.nogueira@uffs.edu.br

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

DOI: <http://dx.doi.org/10.46550/978-65-89700-87-6.11-16>

Ao assumir a Educação Inclusiva como horizonte epistemológico e curricular, o Brasil assumiu a posição de precursor no direcionamento institucional da escolarização no ensino regular para todos (no mesmo espaço e tempo), independentemente da condição de pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) – estudantes com deficiência intelectual, física, sensorial e deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e da aprendizagem, além de altas habilidades/superdotação.

Ensejado, principalmente, pela Norma Constitucional e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), o Brasil tem firmado compromissos no que tange à proteção e aos mecanismos que assegurem o exercício pleno e equitativo de todos

os direitos humanos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, numa perspectiva de Educação Inclusiva.

Após duas décadas do início do movimento de Educação para Todos¹, a construção de um sistema educacional brasileiro mais inclusivo ainda se mostra inconcluso no Brasil². Apesar do reforço aos deveres do Estado e dos governos na garantia das condições de acesso, permanência e aproveitamento escolar, a manutenção das desigualdades continua a existir dentro da própria escola, constituindo, muitas vezes, espaços internos reprodutores de uma perversa exclusão.

A partir dessas evidências, o desafio está posto à escola, aos seus profissionais e à sociedade que, em seu entorno, têm buscado respostas relativas ao *que*, ao *como* e ao *para quê* ensinar em uma perspectiva de Educação Inclusiva? Na realidade, a oferta de uma educação pública de qualidade tem sido constante nos países democráticos, que buscam, de forma urgente, reduzir processos excludentes, historicamente presentes nos ambientes de convívio humano. Legalmente, a perspectiva da Educação Inclusiva está alicerçada em fundamentos e princípios democráticos de equidade, diferença, igualdade e solidariedade entre as pessoas, princípios que também são a base da Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada em 1948.

-
- 1 As três Conferências Mundiais de Educação para Todos, realizadas entre os anos de 1993 e 2000, fizeram a defesa da democratização dos processos e dos direitos de igualdade para todas as pessoas, como premissa básica ao desenvolvimento humano e social, independentemente de suas condições socioculturais, históricas, econômicas, físicas, psíquicas ou quaisquer outras características individuais. A primeira delas aconteceu no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, quando foi elaborada a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990). Já em Nova Delhi, na Índia, no ano de 1993, foi produzida a Declaração de Nova Delhi (BRASIL, 1993) e, em Dakar, no Senegal, no ano de 2000, o Marco de Ação de Dakar (BRASIL, 2001).
 - 2 Após a Conferência de Jomtien foi organizada, em novembro de 1991, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors. O resultado do trabalho dessa Comissão, conhecido como "*Relatório Delors*", foi indicado pela Unesco para refletir sobre a forma de educar e aprender no século XXI. Dentre os membros da referida Comissão, somados aos seus 14 conselheiros extraordinários e 109 pessoas e instituições consultadas, não se registrou qualquer representação direta do Brasil (DELORS, 1988).

Há, pois, o reconhecimento da pluralidade de concepções, culturas, sociabilidades, espiritualidades e modelos de desenvolvimento na Educação. Isto traduz, em essência, a face contemporânea do movimento mundial pela inclusão escolar, que questiona os modelos de normalização de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares regulares.

Em decorrência desse entendimento coloca-se a tarefa de desvelar a produção de sentido sobre a lógica disciplinar nos processos de escolarização. Busca-se, assim, uma tomada de consciência pautada na ética da diversidade, vislumbrando uma noção mais orgânica e integral da pessoa humana, com ênfase na formação humana.

Na realidade, o que acontece é que a escola se configura como uma instituição promotora de novas formas de sociabilidade e interação, uma vez que não apenas ensina conteúdos escolares, mas, sobretudo, formas de ser, estar e agir no mundo.

Ao assumir a perspectiva da Educação Inclusiva, a escola passa a questionar a artificialidade das identidades consideradas normais, e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade e não da diversidade, como comumente se define. Trata-se, portanto, de uma educação que garante o direito à diferença, ou seja, a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos estudantes diante do processo educativo.

Nessa perspectiva, a aproximação dos autores com a produção coletiva desta obra, em grande parte, se faz a partir do reconhecimento e da institucionalização dos múltiplos sentidos da Educação Inclusiva no Brasil, compreendida enquanto campo normativo, com epistemologias singulares e promotoras de novas sociabilidades. Para tanto, o trabalho realizado encontra-se assim organizado:

Capítulo 1, *“O transtorno do espectro autista na Educação Infantil: reflexões sobre a inclusão a partir de um Estudo de Caso”* – é um recorte da pesquisa realizada na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro), cujo objetivo foi

compreender a inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, e perceber os desafios de sua adaptação nos espaços dessa etapa de ensino, bem como a sua história de vida e inclusão no âmbito familiar.

Capítulo 2, *“Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista: desafios à inclusão”* – são discutidos os conceitos fundamentais sobre crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao mesmo tempo em que se salienta a importância da Educação Inclusiva, pois todas as crianças possuem habilidades para aprender, cada uma no seu próprio ritmo e tempo. A presença desse transtorno implica uma série de condições, características e comprometimentos, contudo, essas não as impedem de aprender. A forma de ensinar e de aprender, entretanto, é específica para cada criança.

Capítulo 3, *“Uma abordagem sobre a subjetividade de alunos com deficiência”* – visa contribuir com a discussão sobre a subjetividade na perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de um recorte da pesquisa realizada pelas autoras pesquisadoras durante o Mestrado em Educação, cujo propósito foi compreender os efeitos da escolarização na produção da subjetividade de sujeitos com deficiência. Busca, então, apontar os indicadores da produção de sentidos subjetivos para os alunos na perspectiva da Educação Inclusiva.

Capítulo 4, *“Inclusão: cuidadoso olhar à rede regular de ensino”* – promove um debate entre as questões da inclusão e as possibilidades de investigação de novas estratégias que têm assumido importante papel no meio educacional.

Capítulo 5, *“Diálogos Brasil x Itália: o que evidenciam os estudos comparados em Educação Especial?”* – evidencia os Estudos Comparados Internacionais em Educação Especial no contexto desses dois países, entre os anos 2010 e 2020. Com isso, é possível, também, conhecer as aproximações e os distanciamentos nessa modalidade de ensino em nível de Educação Básica, existentes entre Brasil e Itália.

Capítulo 6, *“Ensino de História para estudantes surdos”* – a partir de um estudo de pesquisa realizado durante a graduação, o texto apresenta a forma como ocorre o ensino da disciplina de História para estudantes surdos na escola regular. Ainda, as estratégias ou metodologias utilizadas pelos professores para ensinar determinados conceitos.

Capítulo 7, *“O desvalor social do trabalho docente: faces da exclusão em narrativas sobre o mal-estar na História Laboral”* – faz uma reflexão a partir das relações instituídas nos territórios da escola, constatando a emergência de fortes indicadores de desvalor social dos papéis historicamente desempenhados. Dessa forma, criam-se ambientes escolares propensos a situações de desproteção e desamparo. Observa-se que, na realidade, esses são sintomas sociais que traduzem as novas formas de produção subjetiva de mal-estar na contemporaneidade.

Capítulo 8, *“Atividades pedagógicas interdisciplinares: contextualização significativa de práticas e eventos de letramento na formação do aluno de Ensino Médio”* – faz reflexões teóricas referentes ao letramento como prática social, tendo as práticas didáticas interdisciplinares e os eventos como auxiliares no processo de ensino e aprendizagem. O letramento deve ser aqui entendido como ações sociais desempenhadas por indivíduos, mediadas pela leitura e escrita e, também, como construções a partir do mundo social em que vivem e sobre si próprios, criados por meio dos eventos e práticas no cotidiano escolar.

Capítulo 9, *“As vicissitudes do trabalho do professor na sala de aula do ensino regular: refletindo sobre a Educação Inclusiva e a formação continuada”* – traz o recorte de uma pesquisa institucionalizada como “projeto guarda-chuva”, realizada a partir de um subprojeto de pesquisa intitulado: *“A inclusão na escola básica: reflexões sobre o trabalho docente”*, que teve como objetivo investigar a forma como a temática da inclusão é concebida pelo professor. O artigo analisa um contexto de prescrições, representações diversas e trabalho real, que perpassam a prática desse profissional.

É por tudo isso que se propõe organizar este livro – fomentado e ancorado na perspectiva da Educação Inclusiva, e idealizado por meio de diálogos, reflexões, multiplicidades e identidades – evidenciando novos e exequíveis horizontes, perspectivas e possibilidades.

A todos, uma excelente leitura!

Referências

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.

Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Senado Federal, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 out. 2021.

DELORS, Jacques *et al.* (Orgs.) **Educação – um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1988.

Capítulo 1

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO

*Jocieli da Silva*¹

*Magali Maria Johann*²

DOI: <http://dx.doi.org/10.46550/978-65-89700-87-6.17-36>

1 Introdução

Ao longo dos anos, a Educação Inclusiva vem sendo estudada e fortalecida teoricamente, conquistando cada vez mais espaço e contribuindo para a inclusão de crianças na Educação Básica. O tema é relevante, principalmente na fase em que a criança começa a frequentar a Educação Básica, pois é quando ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem, amparados legalmente. Independentemente das dificuldades, todos devem ter acesso à Educação de qualidade, como expressa a Constituição Federal de 1998, em seu art. 205:

A educação, direitos de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 29).

1 Graduada em Pedagogia: Docência e Gestão Educacional pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), em 2021; pós-graduanda em Metodologia de Ensino Neuropsicopedagógico, Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Faveni. E-mail: jocielisilva88@gmail.com

2 Professora Colaboradora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), campus de Guarapuava (PR); doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: magalimariajohann@yahoo.com.br

Na Educação brasileira, a legislação em vigor aponta para a inclusão escolar da criança desde a primeira etapa da Educação Básica. Mais especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) expressa que a educação escolar para educandos com necessidades educativas especiais deve ser oferecida a partir da Educação Infantil, e tem por intuito o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, envolvendo a ação da família e da comunidade.

O nascimento de uma criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação provoca certa modificação familiar. E, quando chega o momento dessa criança frequentar um Centro de Educação Municipal Infantil (CMEI) ou pré-escola, uma crise se instala na família. Essa situação tem ocorrido cada vez mais cedo em função das necessidades impostas pela atual sociedade e pelo impulso da inclusão.

Nesse sentido, Veiga (2008, p. 175) ressalta que:

Assim, há famílias que superam esse momento inicial e fortalecem seus vínculos afetivos e sociais, enquanto outras se desestruturam de tal maneira que chegam a provocar altos níveis de estresse, crises de depressão, separação ou levar ao isolamento social.

O estudo que ora se apresenta é um recorte da pesquisa realizada na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), no ano de 2020³, cujo objetivo foi compreender a inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, e perceber os desafios de sua adaptação em espaços dessa etapa de ensino, bem como a sua história de vida e inclusão no âmbito familiar.

Neste momento, apresenta-se a discussão e análise de subcategorias ligadas aos seguintes objetivos específicos: a) perceber a relação dos professores e da família no processo de inclusão; b)

3 Este estudo é um recorte do artigo final da graduação em Pedagogia, cursada pela aluna Jocieli da Silva e orientada pela professora Magali Maria Johann. A recolha e análise dos dados aconteceu no ano de 2020 e a defesa do trabalho ocorreu em 2021.

identificar os conceitos do transtorno do espectro autista, inclusão e educação inclusiva; e c) investigar as possibilidades e desafios encontrados na adaptação da criança nos espaços da escola de Educação Infantil.

A metodologia de pesquisa utilizada possui abordagem qualitativa, pautada na perspectiva bibliográfica por meio de artigos, periódicos e livros que trabalham o tema abordado. O estudo bibliográfico, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “[...] dá oportunidade ao estudante para explorar determinado tema ou problema, levando-o a um estudo com maior ou menor profundidade e/ou extensão.”

A pesquisa também consistiu de um estudo de caso que analisou a história de vida familiar e escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista, a qual frequentou o espaço da Educação Infantil escolar. Para tanto, contou-se com a narrativa do pai, da mãe, da professora e da gestora da instituição frequentada pela criança, os quais responderam a um questionário semiestruturado⁴. Trivínos (2008, p. 133) aponta que “o estudo de caso é uma categoria de pesquisa, cujo objetivo de estudo é uma unidade que se analisa profundamente.”

O autor confirma que a entrevista se aprofunda cada vez mais na “história de vida” do sujeito. É desse tipo de estudo que surgiu a ideia de se denominar a pesquisa qualitativa como “Entrevista aprofundada”. Acredita-se que esse percurso metodológico possa ajudar a responder a problemática e os objetivos da investigação.

O referencial teórico do tema pesquisado aborda questões conceituais sobre o autismo, a família e a Educação Infantil junto ao processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista, bem como suas características e possibilidades. A finalidade da pesquisa é colocar o pesquisador em contato com o que já foi escrito sobre o assunto e explorar no estudo empírico, a realidade e

⁴ A pesquisa semiestruturada e a coleta de dados ocorreu anterior à pandemia da Covid-19, ou seja, no mês de fevereiro de 2020. Todos os participantes foram convidados a participar da investigação e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aderindo livremente à pesquisa.

os aspectos relevantes ao tema.

2 Conceituando o Transtorno do Espectro Autista, suas características e possibilidades

O processo da inclusão inicia na Educação Infantil, momento em que a criança começa a frequentar o espaço escolar e necessita de atendimento especializado. O que tem chamado a atenção nos últimos tempos é a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. O termo *autismo* e, mais especificamente, a sua denominação, revela um transtorno psicológico grave que prejudica a capacidade de se comunicar e interagir, e que se desenvolve de forma diferente e não padronizada. Para Uchôa (2015, p. 16):

Os primeiros sintomas do autismo aparecem, em geral, nos três primeiros anos de vida, já que é uma síndrome que se caracteriza por apresentar um agrupamento de sintomas que envolvem o comprometimento de três áreas básicas: o comportamento, a interação social e a comunicação. Mas, por outro lado, pode apresentar incríveis habilidades motoras, musicais, de memórias e outras, que, muitas vezes, não estão de acordo com sua idade cronológica, apresentando-se bem mais adiantadas do que deveriam estar.

Atualmente, segundo Wellichan e Faleiro (2017), o Transtorno do Espectro Autista é classificado em três graus: leve, moderado e severo. A criança com o grau leve tem dificuldade em se comunicar e se organizar, o que não a impede de ter interações sociais, mas necessita da ajuda de outro para se tornar independente. O grau moderado tem as funções cognitivas reduzidas, sua interação é comprometida devido à menor intensidade de comunicação e linguagem. Já a criança com grau severo apresenta maior dificuldade nas habilidades de comunicação verbal e não verbal, não conseguindo se comunicar sem a ajuda de outro. Possui, ainda, dificuldade nas interações sociais e suas funções cognitivas são reduzidas, apresentando dificuldade para lidar com alterações em sua rotina, além de possuir comportamento rígido.

Historicamente, as crianças com deficiência eram excluídas

e levadas ao isolamento das escolas comuns e da possibilidade de conviver com outras crianças da mesma faixa etária, algo essencial para o seu desenvolvimento. Isso requer uma reflexão sobre os espaços de inclusão no ambiente escolar, ou seja, a importância de o espaço escolar ser inclusivo.

No entendimento de Barby (2005), o movimento para a inclusão ganhou força a partir dos anos 1990, quando foram realizadas conferências internacionais que de fato defendiam a inclusão das pessoas com deficiência, de modo a acolher a diferença e trabalhar com a diversidade. O sistema regular de ensino, então, passou a ser considerado o lugar para ocorrer a Educação Especial e a inclusão.

2.1 A relação entre família e escola no processo da inclusão

O trabalho conjunto entre escola e família é considerado fundamental na inclusão da criança com deficiência. Acredita-se que o diálogo entre pais ou responsáveis e professor ajude na compressão do aprendizado e nas dificuldades que a criança com Transtorno do Espectro Autista possa apresentar no ambiente familiar e escolar. Essa convivência pode ajudar com informações importantes, visando o melhor entendimento e forma de agir com a criança com Transtorno do Espectro Autista.

Uchôa (2015, p. 32) afirma nesse sentido que:

[...] podemos perceber que a família é o primeiro vínculo de interação social que o sujeito tem ao nascer. Deste modo é importante que a família reconheça como formadores e participe na vida da criança, assim desenvolvendo a personalidade do indivíduo, além de transmitir a herança cultural. Por isso, é indispensável o elo entre família, escola e professores, no qual cada um ajudará a criança de maneiras diferentes, mas certamente propondo a inclusão no ambiente escolar e instruindo novas habilidades.

A compreensão e a ajuda mútua no sentido de refletir sobre os processos educativos e de desenvolvimento podem ocorrer de forma simultânea entre a família e a escola. Consequentemente,

o ingresso das crianças com Transtorno do Espectro Autista na escola regular constitui novas formas de pensar e produzir o seu conhecimento e a sua socialização.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) demonstra que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Ao longo de todo o processo de escolarização, o Atendimento Educacional Especializado deve estar articulado com a Proposta Pedagógica do ensino comum para as crianças inclusas no Sistema Regular de Ensino (BRASIL, 2008). É preciso, então, que ocorra o acompanhamento, a atenção e o atendimento às necessidades individuais para, assim, se alcançar os objetivos educacionais comuns a todas as crianças, jovens e adolescentes. Ao mencionar a população escolar atendida, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 110) apontam para o conhecimento da diversidade cultural, social e econômica dos seus alunos e familiares, pois,

Essa diversidade econômica, social e cultural exige da escola o conhecimento da realidade em que vivem os alunos, pois a compreensão do seu universo cultural é imprescindível para que a ação pedagógica seja pertinente. Inserida em contextos diferentes, a proposta político-pedagógica das escolas deve estar articulada à realidade do seu alunado para que a comunidade escolar venha a conhecer melhor e valorizar a cultura local.

Percebe-se, ainda, que essas Diretrizes apontam para a responsabilidade da escola e para o apoio que ela deve encontrar na família em relação ao acompanhamento e à garantia de aprendizagem e continuidade no processo formativo das crianças e adolescentes:

Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, devem envidar esforços para

assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida. [...] (BRASIL, 2013, p. 120).

Desse modo, é de grande importância para a sociedade como um todo o conhecimento deste tema, pois a escola e a família, assim como outras instituições, vêm passando por transformações ao longo da História, com expressivas transformações nas suas representações.

3 Discussões, caminhos e descaminhos da temática investigativa

A partir do tema desta pesquisa, elegeu-se a grande categoria denominada: o Transtorno do Espectro Autista na família e na escola. Na sequência, foram escolhidas as subcategorias que emergiram nas respostas dos sujeitos, as quais se ligam à grande categoria e que estão de acordo com o objetivo central e específico desta investigação. As subcategorias apresentadas neste artigo são: 1) História de vida da criança com Transtorno do Espectro Autista/Diagnóstico e procedimentos médicos; 2) Conceituação do Transtorno do Espectro Autista a partir do pai, mãe, professora, gestora do CMEI; e 3) Educação Especial e espaço escolar da Educação Infantil.

Participaram deste estudo de caso a mãe e o pai da menina com o Transtorno do Espectro Autista, além da gestora e da professora do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) frequentado pela criança durante o período de um ano. A professora que participou da pesquisa é pedagoga, tem 50 anos de idade e é servidora efetiva em um município paranaense. A gestora também é formada em Pedagogia, tem 42 anos, é servidora efetivada e tem Pós-Graduação em Educação Especial. A mãe da criança tem 37 anos de idade e é enfermeira, e o pai tem 42 anos, e trabalha como metalúrgico.

3.1 História de vida da criança com o Transtorno do Espectro Autista, diagnóstico e procedimentos médicos

Os pais da criança com o Transtorno do Espectro Autista se casaram em 2006, na cidade onde vivem até hoje. Em 2014, a mãe engravidou, sendo uma gestação desejada e esperada, mas que apresentou algumas complicações.

Quando descobrimos, foi uma alegria imensa. Logo no início, comecei a sentir cólicas e isso me mostrou que eu tinha descolamento de placenta, sendo que tive que ficar de repouso um período da gestação, tendo internamento por conta disso. Após, tive placenta prévia, pré-eclâmpsia e perda de líquido amniótico, resultando em uma cesárea prematura, com 36 semanas de gestação. Foi uma cesariana tranquila. Ela nasceu bem, desceu para o quarto comigo. Só era bem pequena, com 2,240 kg e 42 cm (Mãe da criança, 2020).

A descoberta do transtorno na criança, segundo a mãe, ocorreu, principalmente, quando da sua inserção no ambiente escolar:

Minha filha sempre foi uma criança que se desenvolveu normal até quando percebemos que ela não mantinha contato visual e que estava com a fala atrasada, pois não atendia quando a gente chamava. Ela sempre gostou muito de celular e ficou muito tempo exposta a ele, pois sempre foi muito agitada. Iniciamos com a desconfiança de autismo com mais ou menos um ano e meio, onde ela começou na escola. Durante esse período, fomos atrás de um neurologista e terapia, o diagnóstico veio no dia 08/10/2019. Quando mudei para a escola pública, o CMEI, nossa vida mudou, a nossa filha deu um salto enorme no desenvolvimento e começou a evoluir, nos sentimos acolhidos e amparados, coisa que, na particular, não tivemos. Quando a possibilidade do autismo chegou na nossa vida, o chão saiu dos nossos pés. Foi difícil a pergunta, porque nós, o que fizemos de errado... A ideia foi se digerindo aos poucos e, como ela tinha sintomas que não representava que era autismo, tínhamos esperança que não chegássemos ao diagnóstico. (Mãe da criança, 2020).

O pai da criança relatou que haviam percebido os sinais do Transtorno do Espectro Autista desde muito cedo, porém, não

queriam admitir que sua filha tivesse essa deficiência:

Foi descoberto no final dos quatro anos. Tudo se deu devido a um exame que o neurologista havia pedido, e esse foi fundamental para que ele pudesse bater o martelo quanto ao diagnóstico. Percebemos sinais claros, bem no princípio, com um ano e dois meses. Pelo nosso conhecimento, nós já sabíamos, mas, na confirmação, não deixou de ser um choque e levou muito tempo para se digerir a ideia de ter um filho com essa condição. (Pai da criança, 2020).

A reação quanto à aceitação de que a sua filha tivesse o Transtorno do Espectro Autista ocorreu a partir de um processo complexo e delicado. A mãe indica um sentimento de perda/luto, uma fase difícil permeada por sentimentos e choros:

Quando veio a possibilidade de nossa filha ter autismo, ficamos “sem chão”, choramos, não queríamos aceitar que fosse verdade, pois esperávamos que o seu desenvolvimento fosse “normal”, como se dá nas demais crianças. Passamos pela fase do luto da perda, eu lembrava e chorava, foi um período difícil. (Mãe da criança, 2020).

A mãe comenta sobre a reação dos familiares e da preocupação de todos, mas, também, revela grande apoio e incentivo pela busca de ajuda:

Meus pais também sofreram com a notícia, ficaram preocupados e choravam pela situação da neta. Recebemos acolhidas de alguns parentes que nos incentivaram a buscar ajuda para um melhor desenvolvimento da nossa filha e isso foi muito importante. (Mãe da criança, 2020).

Os pais da criança relataram a reação das escolas: primeiro, a escola privada, que marcou negativamente a sua experiência de inclusão; e, depois, a escola pública municipal onde a menina foi acolhida e inclusa. Nota-se que alguns ambientes não estão preparados para receber e incluir as crianças com o Transtorno do Espectro Autista em seu ambiente.

Matriculamos nossa filha em uma escola particular e a reação foi que eles não sabiam o que fazer, sem preparo nenhum, não tinham conhecimento, não sabiam como agir com uma criança dentro do espectro, jogando a responsabilidade para a gente. Foi quando tiramos da particular e colocamos num CMEI público.

Conseguimos ter um acolhimento que não imaginávamos que teríamos. A diretora foi um anjo em nossas vidas. Minha filha começou a se desenvolver cada vez mais, e também tinha o acompanhamento da fonoaudióloga e da psicóloga da Rede Municipal de Ensino. A direção do CMEI abraçou a minha família e a situação da minha filha, sou imensamente grata a elas. Sentimos um pouco de dificuldade, pois tudo era novo pra gente. Tínhamos que saber diferenciar birra de criança de crise, mas, com todo o auxílio que tivemos conseguimos nos adaptar e foi a melhor coisa que fizemos, tirar da escola particular e colocar no CMEI público. [...] uma situação que me deixou muito triste, muito transtornada, que me abalou também, foi quando tentei matricular ela na escola particular nas férias e não aceitaram, sendo um segundo momento mais difícil, depois da descoberta do autismo. Sei que vou passar por algumas situações dessas, mas foi complicado. (Mãe da criança, 2020).

Colocamos em uma escola particular, porém não tinham preparo algum para uma criança diferente. Então, tiramos e colocamos na pública e percebemos que tínhamos perdido tempo em não colocar antes. Houve uma nova moldagem dos professores, com relação à pequena para que as coisas fluíssem. (Pai da criança, 2020).

Nesse sentido, alguns requisitos devem ser seguidos para efetivar a inclusão. Mantoan (2008, p. 18) aponta: “Quando se fala de educação inclusiva, em direito de acesso à mesma sala de aula das demais crianças e adolescentes, o objetivo é simples: garantir às pessoas com deficiências o acesso a esse direito humano, comum e fundamental.”

Em relação à sociedade e ao contato social da criança, a mãe e o pai pontuaram que tiveram que ter restrições nesse sentido para o bem-estar da filha, pois algumas das características típicas do Transtorno do Espectro Autista estão na interação e na comunicação social. A participante também relatou a ajuda significativa das pessoas que tinham contato social com a família:

Eu tive o apoio de pessoas ao meu redor. Assim, nos isolamos um pouco em relação a sair com ela devido ao barulho que a incomodava, por conta de ela ser agitada, não tínhamos muito sossego quando saíamos com ela. Então, preferíamos ficar em casa no ambiente dela, onde ela já conhecia e tinha suas coisas para brincar. (Mãe da criança, 2020).

Acabamos deixando um pouco de lado nosso convívio social, pois os barulhos e muitas pessoas em um ambiente a deixavam incomodada. Em casa, ela estava no seu ambiente com seus brinquedos, onde ficava mais tranquila. (Pai da criança, 2020).

A mãe afirmou que a ajuda e as orientações recebidas dos diversos profissionais são necessárias e importantes para o desenvolvimento da criança com o Transtorno do Espectro Autista.

Tive e tenho muita ajuda e apoio das terapeutas que acompanham minha filha, quando precisaram chamar nossa atenção, quando era necessário intervir de alguma forma, sendo sempre necessário todas as vezes, que são a terapeuta ocupacional, psicóloga, fonoaudióloga, a psicopedagoga e, anteriormente, ela fez a ecoterapia, sendo de suma importância para o desenvolvimento dela todas essas terapias. (Mãe da criança, 2020).

A fim de perceber a caminhada e a história de vida escolar da criança que adentra o espaço de Educação Infantil, passa-se a analisar o conceito do Transtorno do Espectro Autista para os pais e as professoras e gestoras da escola frequentada pela criança.

3.2 Conceituações do Transtorno do Espectro Autista a partir do pai, mãe, professora e gestora do CMEI

Percebe-se, nas falas da professora e da gestora do CMEI que, apesar de não possuírem formação que se liga ao trabalho com educandos com Transtorno do Espectro Autista, elas têm conhecimento do que é a deficiência, as áreas afetadas e aquelas a serem trabalhadas.

Em relação ao conceito de Transtorno do Espectro Autista, a professora pontuou:

Autismo é um transtorno neurológico comportamental, que compromete o desenvolvimento, a interação social, a comunicação verbal, entre outras características, é um transtorno global de desenvolvimento. (Professora da criança, 2020).

Para a gestora, o conceito dessa deficiência pode ser definida da seguinte forma:

Autismo é a presença de déficit persistente na comunidade social e na interação social. O autismo é quando a comunidade social tem dificuldade de entender o outro e de se colocar no lugar de alguém, não compreende sentimentos e vontades. Há as crianças que não desenvolvem a fala, outras com fôlas repetidas (ecolalia), outra questão é a comportamental. (Gestora do CMEI, 2020).

O pai da criança pontuou que o Transtorno do Espectro Autista é

[...] uma condição onde a criança vive apenas o seu próprio mundo e que a interação social não lhe faz falta alguma, levando em consideração o grau em que ela se encontra. (Pai da criança, 2020).

Já a mãe possui esta percepção sobre o Transtorno do Espectro Autista:

Autismo é um mundo novo, são experiências de vida que me fez ser mais humana, que me fez refletir sobre as pessoas, sobre egoísmo, sobre amar o próximo. (Mãe da criança, 2020).

Percebe-se que as respostas da professora, da gestora e do pai estão voltadas às características, possibilidades e dificuldades de crianças com a deficiência, enquanto que a mãe demonstra sentimentos que levam a entender que gostaria que as pessoas tivessem menos preconceito e fossem mais humanizadas com quem possui alguma deficiência/dificuldade.

3.3 Educação Especial e espaço escolar da Educação Infantil

A professora de Educação Infantil, participante da pesquisa, ao ser questionada sobre os conhecimentos que possui em relação à Educação Especial, respondeu que adquiriu esse saber em disciplina específica da Graduação e em cursos complementares, principalmente em meio à leitura de material de apoio. Apontou, também, que adquiriu o aprendizado na prática e na convivência com a criança do Transtorno do Espectro Autista. Para a gestora, a Educação Especial visa a promover a igualdade de oportunidades de forma com que todos, independente de suas diferenças, tenham acesso à educação de qualidade.

Quando questionada sobre o acesso ou não à Formação Continuada, a professora entrevistada respondeu que a Prefeitura oferece diversas oportunidades de formação. A gestora complementou que o estudo e a pesquisa sobre o Transtorno do Espectro Autista e a ajuda de outros profissionais auxiliam no atendimento especializado a ser ofertado.

Sim, o município está sempre ofertando palestras, cursos, encontros em grupos de estudos, materiais didáticos de apoio, suporte com orientação de psicólogo e fonoaudiólogo, cursos on-line repassados pela prefeitura. (Professora da criança, 2020).

O município oferece palestras de formação, procura-se, também, estudar e pesquisar (leituras) sobre o assunto, principalmente o caso que tem na escola, como também a psicóloga e a fonoaudióloga do município nos ajudam nessas situações. (Gestora do CMEI, 2020).

Em relação aos casos de inclusão presentes no espaço escolar da Educação Infantil, a professora participante da pesquisa mencionou que sempre houve alunos inclusos, e destacou a importância da convivência, do tratamento que a criança necessita e, também, do aprendizado que obtém com a inclusão no espaço escolar. A professora chama a atenção à criação de regras de convivência e ao desafio de se trabalhar com a inclusão em sala de aula. A gestora mencionou as dificuldades enfrentadas com a inclusão no ambiente escolar, apontando para a não aceitação e integração entre escola e família no trabalho desenvolvido e, por não haver a flexibilização curricular, apontou para as turmas numerosas e a dificuldade no seu atendimento.

Sempre tive crianças com inclusão na minha turma. Para a criança, é extremamente fundamental esse contato com outras crianças, esse acolhimento que o grupo tem, sem julgar, sem discriminar, sem tratar diferente por suas limitações, sejam elas físicas, sejam psíquicas. Aprendi mais com essa criança do que talvez ela comigo. Tratei sempre igual dos outros, com limites, amor, acolhimento e regras para o bom andamento do grupo, para conviverem juntos, é desafiador. (Professora da criança, 2020).

Muitas vezes, ocorre com muitas dificuldades, pois as famílias não aceitam e o trabalho não é integrado. Outra dificuldade é a

flexibilização do currículo, turmas menos numerosas que às vezes não é possível. (Gestora do CMEI, 2020).

Quando questionada sobre a atribuição do professor diante da inclusão de crianças com alguma deficiência na Educação Infantil, a professora respondeu que a função é de mediador, cuidador e amigo. Questionou-se, ainda, os papéis e as funções desempenhadas pela gestão e coordenação do CMEI em relação à Educação Escolar e à inclusão. A professora respondeu que o trabalho é realizado em grupo e a linguagem utilizada por todos é semelhante para que consigam, de fato, trabalhar a inclusão. Expôs, ainda, a significativa ajuda da gestora e o esforço da coordenadora nos processos de inclusão. Já a diretora mencionou a união entre todos para um trabalho com qualidade e responsabilidade. Percebe-se que, nas duas falas, não houve uma definição explícita sobre a função de cada profissional, mas apareceu a intenção e o comprometimento em atender os casos de inclusão.

A relação estabelecida e de trabalho em grupo, a coordenadora ajuda, dá suporte na sala quando precisa e todas procuraram falar a mesma linguagem com a criança, o que é para todos, inclusive, a criança da inclusão. A diretora sempre presente exerce a função de diretora e de coordenadora pedagógica, dando suporte para os professores, ela é sobrecarregada. A coordenadora pedagógica [...] procura sempre ajudar no que sabe. (Professora da criança, 2020).

O papel de todos é unir forças e trabalhar para que este aluno tenha uma educação de qualidade, em que haja maior desenvolvimento deste aluno, valorizando as diferenças e se possa trabalhar as diversidades com muita responsabilidade. (Gestora do CMEI, 2020).

Em relação à função da coordenação pedagógica e da gestão escolar diante da inclusão, a diretora comentou que tanto a gestão como a coordenação desempenham a articulação das situações vivenciadas pelo professor em sala de aula, e que as atividades a serem realizadas com os alunos com deficiências devem ser pensadas coletivamente.

Tanto gestão, quanto coordenação pedagógica devem articular as

situações desafiadoras vivenciadas pelo professor em sala de aula, com momentos de trabalho coletivo. Ajudam a pensar atividades que garantam uma educação de qualidade para o aluno incluso e os demais. (Gestora do CMEI, 2020).

A atenção, a troca e o reconhecimento das práticas possíveis podem potencializar a inclusão das crianças. “A garantia incondicional à escola comum permite que a complexidade inerente à condição humana desencadeie os processos de mudança desejados para uma educação inclusiva, ou seja, para todos.” (MANTOAN, 2008, p. 85).

O espaço escolar infantil é o lugar onde as crianças permanecem boa parte do tempo e desenvolvem atividades e experiências pessoais, afetivas, sociais e de aprendizado. Diante disso, procurou-se saber se o CMEI está equipado para realizar a inclusão, e se os recursos disponíveis são adequados às atividades. A professora que participou da pesquisa respondeu que os espaços e recursos não dão conta da inclusão efetiva na escola e que falta formação na área da inclusão. A falta de tempo para desenvolver todas as atividades pedagógicas com as crianças foi justificada por conta dos cuidados dispensados às necessidades específicas.

Está preparado apenas no acolhimento em recursos humanos, embora sem formação específica em inclusão. Recursos didáticos pedagógicos como, por exemplo, material concreto de apoio, está deficiente. O espaço físico do CMEI também deixa muito a desejar, salas bastante numerosas, com mais a criança de inclusão. Todos os dias, precisamos refletir e nos policiar no que preparamos para os pequenos trabalhar, seja em atividade individual ou em grupo, sejam brincadeiras, porque o tempo com o cuidado, higiene e alimentação excede o tempo das atividades desenvolvidas. (Professora da criança, 2020).

A gestora relatou a falta de adaptações físicas e manifestou que as dificuldades são muitas e que precisam ser enfrentadas e solucionadas. Mencionou, ainda, o empenho dos profissionais no atendimento pedagógico para os casos de inclusão:

Ainda não temos adaptação física, porém, pedagogicamente, procuramos fazer o possível para atender bem os alunos que chegam para nós. Ainda precisamos crescer muito, pois as dificuldades são

imensas. (Gestora do CMEI, 2020).

Questionou-se a professora e a gestora sobre o processo de permanência da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e se havia dúvidas e dificuldades durante o tempo em que a menina permaneceu na Educação Infantil. Nesse sentido, a professora respondeu que surgiram dúvidas e questionamentos sobre a sua própria prática, não sabendo, muitas vezes, se a ação pedagógica era adequada à criança. Mencionou que o maior desafio foi criar vínculos afetivos com a menina e lhe dar limites. Por último, ressaltou que o processo de inclusão da criança do estudo de caso foi satisfatório tanto na convivência em sala de aula como em relação aos avanços no seu desenvolvimento.

Sempre surgem muitas dúvidas, eu sempre me questionava se a forma como estava conduzindo era certa, mesmo sabendo que não existem receitas prontas, que cada criança é única. Autistas não são todos iguais. Muitas vezes, me senti sem chão, sem saber como proceder. [...] O maior desafio foi criar vínculos afetivos e dar limites a uma criança diferente de todos os autistas que eu já tinha trabalhado. [...] O processo de inclusão foi satisfatório, a aceitação da turma, a convivência na sala, os avanços alcançados em amplos aspectos. (Professora da criança, 2020).

A gestora apontou a importância do conhecimento e o entendimento dos profissionais em relação aos casos de inclusão na escola. Mencionou, também, as dificuldades de adaptação da educanda no ambiente escolar e a sua aceitação por parte da família. Demonstrou, ainda, o desenvolvimento de projetos tanto para a criança inclusa quanto para os demais educandos.

O processo foi, no primeiro momento, tomar conhecimento e entender, encaminhando-a para profissionais competentes também. As maiores dificuldades foram as adaptações da aluna e da família em aceitar. Logo após, fomos conhecendo a aluna, seus gostos, preferências e daí começou-se a desenvolver o trabalho com projetos, trabalhando as necessidades e preferências da aluna com os demais alunos também. (Professora da criança, 2020).

É importante que os CMEIS estejam preparados para realizar a inclusão das crianças que necessitam de atendimento

especializado. Segundo Borges (2020), o atendimento do ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisam organizar, planejar e oferecer o atendimento adequado às crianças/adolescentes necessitados de inclusão. A professora entrevistada sugeriu que a equipe deve dar apoio e preparo à recepção das crianças com Transtorno do Espectro Autista no espaço da Educação Infantil e das suas adaptações. Afirma, ainda, que o empenho deve ser da professora, escola e família de igual modo.

A equipe precisa se preparar até mais que a professora que está com a criança autista em sala de aula, preparar a escola inteira para dar suporte no acolhimento, sejam presentes e façam o diferencial, não deixem a professora desamparada e desassistida para que a criança não fique no prejuízo no aprendizado. Olhar a criança autista como um ser capaz de levar uma vida normal, porém, requer muitos estímulos em todos os aspectos, sejam eles físicos, didáticos, intelecto, social, isso requer mais trabalho, dedicação e empenho tanto da professora quanto de toda equipe escolar e família. (Professora da criança, 2020).

A gestora confirma a responsabilidade de toda a comunidade escolar no trabalho com a criança com o Transtorno do Espectro Autista:

Precisa-se que todos trabalhem unidos, pois quando o aluno chega ao CMEI, esse aluno torna-se de todos (professores, diretora, coordenação e até os demais funcionários). (Gestora do CMEI, 2020).

Os debates sobre a Educação Especial e o espaço escolar da Educação Infantil se tornam importantes e necessários para a inclusão das crianças na escola.

4 Considerações finais

Refletir sobre a inclusão na Educação Infantil é essencial para que esta seja uma pauta de formação e de práticas educativas na primeira etapa de Educação Básica, o que é um direito de todos. Ao longo desta pesquisa percebeu-se a necessidade de modificações na estrutura organizacional e na proposta pedagógica a fim de eliminar

preconceitos e barreiras, conscientizando pais, mães, responsáveis, alunos e professores a investirem na formação de profissionais da Educação.

Como ressaltam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “[...] as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.” (BRASIL, 2010, p. 29).

Sobre a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas como elementos da inclusão, Wellichan e Faleiro (2017, p. 1) afirmam que “mesmo apresentando dificuldades no desenvolvimento (comunicação, comportamental, motor...) o/a estudante deve ser atendido e recebido pelas escolas, que precisam oferecer condições de desenvolvimento e permanência.”

De acordo com estudiosos da área da Educação Especial, é necessário que a prática pedagógica inclusiva considere a diversidade dos alunos e suas diferenças individuais, adquirindo sempre novos conhecimentos e técnicas, se especializando em oferecer uma educação inclusiva e igualitária, independente das diferenças encontradas em cada criança.

É importante que a escola ofereça condições físicas, materiais e humanas adequadas para receber a criança com deficiências, e que cumpra a tarefa de educá-la, levando em conta as suas limitações e potencialidades. A instituição de Educação Infantil na perspectiva inclusiva precisa estar atenta para atender ao princípio de Educação para todos sem distinção, garantir uma educação de qualidade e atender às necessidades e especificidades.

Percebeu-se que tanto a professora como a gestora tiveram dificuldades em inserir a criança com deficiência no ambiente da Educação Infantil, no entanto, buscaram melhorar as suas práticas por meio de pesquisas, artigos, internet, conversando com os pais, observando a criança e o seu desempenho, descobrindo, assim, a forma mais fácil para a participação da aluna nas atividades propostas. Não estão, contudo, preparadas para receber esses alunos

com o Transtorno do Espectro Autista, visto que não tiveram uma formação adequada nem contínua para práticas pedagógicas educacionais, as quais são fundamentais para se chegar à inclusão.

Uma forma de auxiliar esses professores são os materiais, os recursos didáticos e as estruturas apropriadas do CMEI, cujos aspectos são muito importantes para a elaboração das atividades pertinentes ao processo, tanto para as crianças com Transtorno do Espectro Autista como para as demais.

A interação família-escola é de grande importância para o desenvolvimento e aprendizado da criança. Na inclusão, essa interação é mais relevante ainda, sendo fundamental o diálogo entre o CMEI e a família. Esse trabalho conjunto e a troca de informações por parte dos pais, professora e gestão escolar faz com que se conheça a criança e se trabalhe os pontos nos quais apresenta dificuldades. Assim, ela vai avançando e evoluindo em suas limitações.

Referências

BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. **Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino: o pensar dos futuros professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, UFPR. Curitiba, 2005.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento Educacional Especializado na escola comum como ação pedagógica fornecedora da educação inclusiva**. Curitiba: Appris, 2020.

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

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva**

da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013, 562 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UCHÔA, Yasmim Figueiredo. **A criança autista na Educação Infantil:** desafios e possibilidades na Educação Inclusiva. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, USPB. Campina Grande, 2015.

VEIGA, Márcia Moreira. A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil. **Paidéia.** Belo Horizonte, v.1, n. 4, maio 2018, p. 169-195.

WELLICHAN, Danielle S. P.; FALEIRO, Renata M. Coelho. O autismo na Educação Infantil. **Só Pedagogia**, 07 mar. 2017. Disponível em: <https://www.pedagogia.com.br/artigos/autismoinfantil/>. Acesso em: 05 fev. 2020.

Capítulo 2

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS À INCLUSÃO

Claudete Freitas de Andrade¹

Edite Maria Sudbrack²

Lizandra Andrade Nascimento³

DOI: <http://dx.doi.org/10.46550/978-65-89700-87-6.37-61>

1 Introdução

Neste estudo são discutidos os conceitos fundamentais sobre crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao mesmo tempo em que se salienta a importância da Educação Inclusiva. Todas as crianças possuem habilidades para aprender, cada uma no seu próprio ritmo e tempo. A presença desse transtorno implica uma série de condições, características e comprometimentos, porém, essas não as impede de aprender. A forma de ensinar e de aprender, entretanto, é específica para cada criança.

Para analisar a temática de forma ampla, optou-se por abordá-la em tópicos distintos e complementares entre si. Inicialmente, apresenta-se a perspectiva histórica e cultural da criança com deficiência e a questão das especificidades do TEA. Na

1 Professora alfabetizadora nas Redes Pública e Particular; mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da URI, campus de Frederico Westphalen, RS. E-mail: clauandrade20@hotmail.com

2 Pró-Reitora de Ensino da URI; doutora em Educação pela UFRGS. E-mail: sudbrack@uri.edu.br

3 Psicóloga; professora; doutora em Educação pela UFPel. E-mail: lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br

sequência, enfatiza-se a alfabetização com o intuito de demonstrar que as crianças acometidas pelo transtorno são sujeitos de direitos, sendo a sua inclusão assegurada por lei.

É fundamental, portanto, refletir sobre as demandas do educador, haja vista a necessidade de ressignificar as suas práticas em uma perspectiva inclusiva, transformando as metodologias de ensino e aprendizagem em alternativas adequadas às necessidades de cada aluno e, assim, garantir a efetivação das Políticas Públicas de inclusão.

O ingresso na escola não pode ser uma experiência excludente. A escola precisa ser palco de atitudes acolhedoras e oferecer um ambiente seguro e livre de preconceitos para que a criança possa aprender com prazer e liberdade. Da mesma forma, os educadores têm o compromisso de, além de acolherem, oportunizarem o desenvolvimento pleno dos alunos, respeitando a diversidade.

À luz dessas premissas, defende-se que a inclusão de alunos com TEA demanda a efetivação de Políticas Públicas de inclusão, especialmente no que se refere à alfabetização. Para que esse processo ocorra de modo inclusivo, é imprescindível conhecer as peculiaridades do TEA, a legislação vigente, bem como as especificidades da alfabetização de educandos com o transtorno.

2 Considerações sobre a alfabetização de crianças com TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi pouco estudado até os anos 1980, não era reconhecido como deficiência e tampouco se encaixava em alguma categoria. Oliveira (2016) destaca que, com o passar do tempo, esses indivíduos foram sendo reconhecidos como esquizofrênicos e viviam em isolamento social. A partir de 1911, o psiquiatra austríaco Eugen Brauwler iniciou seus estudos na área, sendo o primeiro a utilizar a palavra “autismo”, que deriva do grego “autos”, e significa “voltar-se para si mesmo”. Assim, o conceito de autismo surgiu devido às observações realizadas em

pessoas esquizofrênicas.

Segundo a *American Psychiatric Association* (APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) assumiu a nomenclatura de “autismo” e, posteriormente, passou a ser chamado de “espectro autista”, cuja denominação consta no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). A partir desse registro, o transtorno passou a ser definido como um comprometimento existente desde o início da infância, de forma a limitar e prejudicar o funcionamento diário da pessoa, provocando prejuízos prolongados nas funções de comunicação e interação social, bem como no comportamento relativo aos interesses e padrões de atividades.

Brigandi *et al.* (2015) definem o TEA como um quadro que compromete o neurodesenvolvimento infantil de maneira global, provoca desordens complexas no desenvolvimento, tais como atraso de linguagem, dificuldade em estabelecer comunicação, além de comportamento e interação social alterados.

Com base no DSM-V, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) está inserido na categoria de transtornos de neurodesenvolvimento, e se constitui num distúrbio no desenvolvimento neurológico infantil. Segundo o Manual, os sintomas são divididos de acordo com dois critérios: o primeiro refere-se aos prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social, enquanto o segundo considera os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014).

As manifestações iniciais do TEA ocorrem nos primeiros anos de vida da criança e podem ser identificadas quando ela ainda é um bebê. Apresentam-se de formas variadas, não existindo, portanto, crianças com TEA que sejam exatamente iguais (NASCIMENTO; CRUZ, 2015). Em outras palavras, as pessoas com TEA têm uma singularidade específica: nenhuma possui as mesmas características e nem o mesmo diagnóstico, justamente pelo fato de possuírem predicados completamente diferentes, em graus distintos umas das outras.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS),

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se refere a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva. O TEA começa na infância e tende a persistir na adolescência e na idade adulta. Na maioria dos casos, as condições são aparentes durante os primeiros cinco anos de vida. Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista frequentemente apresentam outras condições concomitantes, incluindo epilepsia, depressão, ansiedade e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O nível de funcionamento intelectual em indivíduos com TEA é extremamente variável, estendendo-se de comprometimento profundo até níveis superiores. (BRASIL, 2017, [s.p.]).

O TEA, portanto, não é contraído por uma pessoa adulta, pois ela já nasce com o transtorno, sendo possível perceber os seus traços ainda na infância, e esses irão acompanhá-la por toda a vida. Esse transtorno tem algumas características específicas que variam de uma criança para outra, a depender do seu grau de severidade.

Para Relvas (2011), as crianças com TEA também podem ter inteligência normal e falar de forma apropriada. Neste caso, são reservadas, evitam a participação em jogos e em outras atividades lúdicas, além de terem um comportamento rígido.

Pimentel e Fernandes (2014) referem que muitos indivíduos com esse transtorno apresentam, em intensidade variada, problemas na fala e na linguagem, desencadeando pequenos até grandes comprometimentos. Além do prejuízo na comunicação, na interação social, na restrição do ciclo social e de interesses da criança, podem ocorrer outras sintomatologias, desde os movimentos estereotipados e maneirismos, até oscilação no padrão de inteligência e de temperamento (PINTO *et al.*, 2016).

Pais, professores, gestores e familiares precisam estar atentos aos sintomas desde os primeiros meses de vida da criança e, em caso de suspeita de algum distúrbio no seu desenvolvimento, devem

investigar rapidamente para minimizar o impacto negativo na criança (PINTO *et al.*, 2016).

A avaliação é feita por uma equipe multidisciplinar, composta por pediatra, psicólogo, psiquiatra, neurologista e fonoaudiólogo. O diagnóstico precoce é um dos principais focos da pesquisa sobre o TEA, já que permite antecipar o tratamento adequado ao tipo de transtorno e ao nível de funcionalidade do indivíduo. O acompanhamento especializado desde os primeiros anos pode amenizar significativamente os sintomas e reduzir em até dois terços os custos dos cuidados ao longo da vida (PINTO *et al.*, 2016).

Evidências científicas mostram que entender algumas características comuns das pessoas com TEA pode auxiliar muito em diferentes situações (na escola, em casa ou na terapia). Vale lembrar sempre que cada pessoa é única e que precisa ser respeitada em suas particularidades (idade, escolaridade, aspectos sociais, linguísticos, cognitivos, motores, familiares e socioculturais, grau de autismo, síndromes ou transtornos associados, etc.) (PINTO *et al.*, 2016).

Para Marques *et al.* (2016), o autismo se configura como um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade. Segundo esses autores, a apresentação fenotípica do autismo pode ser influenciada por fatores associados que não necessariamente sejam parte das características principais que definem o distúrbio. Um fator muito importante é a habilidade cognitiva. As manifestações comportamentais que definem o autismo incluem déficits qualitativos na interação social e na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades.

O TEA constitui um transtorno que se manifesta na forma como o indivíduo se comporta no meio em que vive e no seu relacionamento com os demais, ou seja, na sua interação social e na comunicação. Consequentemente, já nos primeiros anos de

vida da criança autista, na Educação Infantil, manifestam-se alguns traços do TEA como, nos casos mais leves, um interesse restrito por determinado brinquedo ou atividade, até o mais grave, em que apresenta severa restrição na aprendizagem e no desenvolvimento da fala e do diálogo, assim como na socialização com outras crianças.

Para Rosa Neto *et al.* (2010), as pessoas diagnosticadas com TEA apresentam distintos níveis de comprometimento e de avanços no desenvolvimento, todavia, no geral, as características ligadas à percepção corporal, movimentos e atitudes físicas são semelhantes. Conforme os autores, os efeitos na motricidade impactam em déficits motores associados ao transtorno, em especial os relacionados à coordenação motora global do corpo, a lateralidade, o equilíbrio estático e dinâmico, propriocepção, agilidade e resistência na imitação gestual.

Papim e Sanches (2013) afirmam que os indivíduos diagnosticados com TEA apresentam problemas de comunicação, representados por atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem, tais como: repetição de palavras e frases (ecolalia), inversão de pronomes, respostas deslocadas do contexto da pergunta, dificuldade em responder quando lhes é mostrado algo, ausência ou escasso uso de gestos, fala monótona ou cantada (prosódia), incompreensão de linguagem figurada, sarcasmo ou provérbios.

Em 2015, o Ministério da Saúde publicou a “Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde” (BRASIL, 2015a). Esses cuidados visam a analisar as mudanças de nomenclatura, a relevância do diagnóstico precoce e multidisciplinar, bem como a constituição de uma Rede de Apoio que propicie condições apropriadas para o desenvolvimento das pessoas com TEA.

Ao esclarecer a avaliação e o diagnóstico do TEA, o respectivo documento do Ministério da Saúde elucida que a investigação constitui uma descrição e não uma explicação. Aponta, também, para a importância da associação das abordagens categoriais e

dimensionais em busca de uma ampla análise e compreensão de cada caso. Destaca, por fim, a necessidade da percepção da pessoa, do ser humano, e não apenas do transtorno em si, pois, em geral, a sociedade se fixa na observação das limitações impostas pelo TEA, deixando de prestar atenção às potencialidades do indivíduo (BRASIL, 2015a).

Em relação ao uso de categorias diagnósticas, o documento aponta como maior risco a tendência de gerar estigmas. Isso porque o estigma é um risco presente nas categorias diagnósticas psiquiátricas, diferentemente do que ocorre com as categorias diagnósticas da Medicina geral, que se referem a anomalias e a patologias somáticas. Neste caso, as queixas, os sintomas e os sinais psiquiátricos colocam em questão a própria pessoa:

Pessoas com TEA, especialmente aquelas identificadas com a síndrome de Asperger, preferem que a sua condição seja entendida como uma diferença e não como uma patologia psiquiátrica ou uma deficiência, pois isso reduz o estigma e aumenta suas oportunidades de inserção social. Por outro lado, o reconhecimento de sua condição como uma patologia e/ou uma deficiência permite o seu acesso a serviços e recursos. Ambos os aspectos são legítimos e devem ser considerados no debate público. (BRASIL, 2015a, p. 41).

O compromisso dos profissionais da Saúde, Educação e Assistência Social relaciona-se com a sensibilização da sociedade em geral e até mesmo da própria família sobre a importância da inclusão e do respeito às diversidades, evitando os estigmas e pré-julgamentos preconceituosos e maldosos que não acrescentam nada de positivo à vida dos envolvidos.

O Ministério da Saúde defende que se invista na capacitação e educação permanente dos profissionais da Saúde e Educação e no estabelecimento de medidas regulatórias apropriadas e necessárias à redução de preconceitos relativos às pessoas com transtornos mentais e deficiências, e se estabeleça o uso racional e ético das classificações diagnósticas (BRASIL, 2015a).

Santos, Silva e Cunha (2015) destacam a importância

do papel da Educação Inclusiva na vida das crianças com TEA. As autoras salientam que pessoas com transtornos globais do desenvolvimento têm o direito à escola comum, nos mais variados níveis, etapas e modalidades de ensino, em todo o território nacional, bem como receber apoio necessário para o atendimento às necessidades específicas individualizadas ao longo de toda a trajetória escolar.

A Política Nacional de Educação Especial, de 2015, na Perspectiva da Educação Inclusiva, define que:

O acesso à educação tem início na Educação Infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2015b, [s.p.]).

Os autores supracitados lembram, ainda, que no Ensino Fundamental – segunda etapa da Educação Básica – as crianças e os adolescentes com transtornos globais de desenvolvimento têm direito à matrícula em escola comum de aula regular, considerada etapa obrigatória de ensino. Cabe refletir, portanto, sobre a alfabetização de crianças diagnosticadas com TEA, e os desafios propostos aos educandos, seus familiares e à escola como um todo, em especial aos professores alfabetizadores (SANTOS; SILVA; CUNHA, 2015).

Ao tratar da especificidade da alfabetização de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscase contextualizar a alfabetização de acordo com Neurociência, verificando os impactos desse transtorno na vida e no desenvolvimento dos alunos.

Promover a aprendizagem demanda conhecer as especificidades de todas as crianças e a forma como elas aprendem a fim de lhes oferecer subsídios que potencializem as possibilidades de comunicação, em especial dos indivíduos com TEA. Destaca-se,

assim, os compromissos do professor alfabetizador juntamente com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na acolhida dos alunos com TEA, no sentido de lhes propiciar adequadas e eficazes situações de ensino e aprendizagem.

Fica evidente, portanto, a necessidade de todos trabalharem em conexão e colaboração com os demais profissionais da Educação e Saúde, além de buscarem o apoio da família e do Estado para atender às necessidades do aluno, proporcionando-lhe pleno desenvolvimento.

Segundo Silva (2012, p. 157),

A criança com TEA precisa ser investigada pelos profissionais de maneira criteriosa, cada criança tem maior ou menor facilidade com alguma área, e será nesse ponto que os profissionais irão desenvolver sessões a serem trabalhadas com a criança, sempre com o foco em avanços para outras etapas.

Cabe à escola oferecer ambientes e subsídios adequados para que seus alunos, diagnosticados com TEA ou não, aprendam de forma prazerosa e desenvolvam o encantamento e o prazer de aprender. Para tanto, precisa articular os saberes das diferentes áreas da Educação e da Saúde no sentido de pensar e propor situações de ensino e aprendizagem adequadas a cada perfil de aluno.

Aprender a ler e escrever não é tarefa fácil já que não se trata de uma ação voluntária. Exige, portanto, a aquisição de algumas habilidades que envolvem o aprender a aprender. O professor, nesse contexto, tem o dever de conhecer os seus alunos, identificando o que cada um sabe para, então, planejar as suas práticas pedagógicas, enfocando as demandas das necessidades de sua turma. Em decorrência dessas necessidades, é preciso ressignificar as práticas docentes em uma perspectiva inclusiva. O ato de ler e escrever surgiu no mundo pela necessidade que os seres humanos tinham para registrar as suas ações, seus objetos e tudo o que existe. Para isso, foi inventado um código representado em símbolos, que evoluíram do rabisco e do desenho para os signos gráficos e palavras escritas, vistas como forma de registrar a expressão do pensamento (DEHAENE, 2012).

Segundo Dehaene (2012), o cérebro humano aprendeu a ler a partir da reciclagem dos neurônios (que até então eram usados para outras atividades). A leitura despertou no cérebro a capacidade de perceber diferenças sutis e aumentou a capacidade de memorizar informações. Nesse sentido, pode-se dizer que aprender a ler e escrever não é uma tarefa fácil, algo inato, natural e nem instintivo, como chorar ou andar, por exemplo. Mas é possível aprender a ler e escrever, ou seja, a alfabetização acontece em um processo neural, segundo a Neurociência. Por isso, é preciso aprender a aprender.

Minello (2017) descreve que o cérebro trabalha com as memórias, a forma como elas se consolidam, como se dá o acesso às informações e como elas são armazenadas. Conforme o autor, falar e pensar em Educação e Aprendizagem significa falar em processos neurais, redes que estabelecem conexões e que realizam sinapses. O processo de ensino e aprendizagem estabelece conexões neurais que constroem e desconstróem aprendizagens. Por isso, a alfabetização é um processo que precisa ser estimulado adequadamente, respeitando os níveis, etapas e maturidade de cada aluno.

Cabe ao professor conhecer o seu aluno, identificando-o como ser único, capaz, pensante, atuante e que aprende, exclusivamente, do seu jeito e com as suas particularidades. Ao professor cabe, também, descobrir a forma como o cérebro desse aluno aprende para, então, planejar e desenvolver as suas aulas, atendendo às individualidades de seus alunos, livre de preconceitos negativos.

Soares (2000) argumenta que a alfabetização e o letramento devem estar associados à aprendizagem do ler e escrever, independentemente do fato de a criança ter sido ou não diagnosticada com alguma deficiência. Alfabetizar é mais do que decifrar códigos, pois requer o desenvolvimento do pensamento crítico da criança, tornando-a capaz de ler e escrever letras, palavras e números de forma que esse processo a torne capaz de decifrar os códigos da leitura e escrita, com possibilidade de ler, entender, escrever e interpretar, isto é, ser capaz de interagir com o meio social de forma consciente, crítica e reflexiva.

A alfabetização de alunos com TEA é complexa e desafiadora, pois envolve múltiplos aspectos e peculiaridades de cada criança, além da participação da família, das estratégias utilizadas pela escola e da capacidade de o docente realizar as adaptações necessárias em sua metodologia. Para Fernandes (1999), a prática pedagógica é o ato de ensinar e aprender, o que vai muito além de ler e escrever, não se reduzindo à questão didática ou às metodologias de ensino, mas, sim, está articulada à Educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social.

Gonçalves (2013) reforça a ideia de que ler e escrever são atividades dialógicas, de produção discursiva na linguagem escrita. A autora argumenta que reduzir a aprendizagem da escrita a um processo perceptivo-motor é um grave equívoco do ponto de vista teórico, com sérias implicações pedagógicas, pois, sobretudo, é um sistema de significação.

O processo de alfabetização é complexo, pois implica o desenvolvimento das habilidades linguísticas como forma de participação na cultura letrada, de entendimento do mundo e de socialização, constituindo-se, portanto, como um processo discursivo.

Soares (2004, p. 25) considera conveniente distinguir alfabetização de letramento:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas; seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais foram se tornando cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto.

O letramento pode ser compreendido com um processo um pouco mais profundo do que a alfabetização. Ele vai além de ler e escrever, ou seja, de codificar e decodificar. O letramento corresponde à capacidade de ler e interpretar o que leu, ou seja, ter o domínio da língua, ser capaz de se expressar de forma eficaz e coerente sobre o que leu. O letrado habilita-se a organizar discursos, interpretar, compreender textos, refletir sobre eles e usar as informações obtidas de acordo com as demandas sociais.

A esse respeito, Soares (2004, p. 25) segue afirmando que:

Alfabetização funcional se tornou expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização, alfabetizar, por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e a escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes. A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de *alfabetização*, *alfabetizar*, *alfabetizado* é que pode justificar o surgimento da palavra *letramento*, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas (grifos nossos).

A necessidade, portanto, de a alfabetização ir além de codificar e decodificar palavras fez surgir o letramento. Uma pessoa que sabe ler e escrever é alfabetizada, enquanto uma pessoa letrada sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais (SOARES, 2004).

O processo de desenvolvimento que deixa o indivíduo apto a ampliar os mais diversos métodos de aprendizado da língua é denominado “alfabetização”. Já o letramento é todo o processo de desenvolvimento que deixa a pessoa apta a não só usar o aprendizado da língua, mas utilizar as informações interpretadas para sua vida em sociedade. Com efeito, alfabetização e letramento são processos relevantes, em especial para que os alunos se familiarizem com a língua escrita, apropriando-se dela e desenvolvendo as habilidades linguísticas de ler, escrever, falar e ouvir. Assim, alfabetizar

supõe compreender a realidade e se comunicar com eficiência e autonomia, principalmente no que se refere à leitura e à escrita (SOARES, 2004).

A alfabetização é um desafio para todas as crianças, pois representa o seu ingresso na cultura letrada. Para as crianças com autismo, esse processo é ainda mais desafiador, posto que é necessário construir vínculos e superar as dificuldades de comunicação. Paim (2019) descreve a experiência de alfabetização de um aluno com TEA, para quem construiu uma proposta de utilização de tecnologias com vistas a incentivar a sua aquisição da leitura e da escrita. Vale dizer que:

Elas aprendem de acordo com suas singularidades, ou seja, cada criança apresenta características próprias como resposta ao processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, as diferentes deficiências exigem práticas pedagógicas especiais próprias, de acordo com suas necessidades e potencialidades. Este também é o caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista. (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016, p. 87).

Um dos pontos destacados por Paim (2019) é a interação social. Já no entendimento de Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016), assim como a linguagem oral, o processo de alfabetização e letramento é efetivo à consolidação das relações interpessoais, especialmente para os alunos com TEA. Segundo os autores, deve-se incentivar o desenvolvimento das habilidades de comunicação e de expressão, auxiliando os educandos com TEA na compreensão da realidade e na interação em sala de aula, buscando superar as barreiras do transtorno. Por isso, tais alunos precisam de “[...] um ensino direcionado, para que consigam interiorizar a linguagem social e exteriorizar o pensamento, de modo a assimilar os signos arbitrários convencionados socialmente e usá-los de modo intencional e autônomo.” (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016, p. 87).

É indispensável que o educador da sala comum do ensino regular conheça as especificidades dos seus alunos e organize as suas práticas pedagógicas com a finalidade de atender, também,

às necessidades e às demandas do processo de alfabetização e letramento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além de conhecer os seus alunos, o professor tem o desafio de contextualizá-los no mundo por meio do desenvolvimento de atividades diversificadas e interdisciplinares, a fim de contemplar a subjetividade de cada criança. Não deve, porém, limitar-se a isso, mas, sim, desenvolver um olhar amplo sobre a complexidade do mundo e sua diversidade, a fim de entender que tudo está interligado e que não existem saberes significativos fragmentados (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016).

Diante da diversidade de educandos, a docência requer do educador um novo jeito de ensinar, educar e proceder, com firmeza e suavidade, contextualizando e atribuindo significado a cada informação. Isso possibilita ao sujeito a capacidade de articular, organizar e reformular novos saberes, de forma a ampliar os seus conhecimentos. Consequentemente, a escola precisa proporcionar espaços e ambiente adaptados às necessidades de seus alunos. Livre de preconceitos negativos, a escola deve ser o lugar de acolhimento e de aconchego, o berço protetor e libertador dos alunos (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016).

Segundo Nóvoa (1992), a escola tem que ser um lugar de liberdade com razão, responsabilidade e ciência, em que se aprende a pensar as coisas a partir de uma base informada de conhecimento. Para o autor, o dia em que a escola não servir para isso, ela não servirá para nada. Manifesta que cabe ao educador orientar os educandos para que sejam protagonistas de sua aprendizagem, desenvolvendo uma dimensão visionária de seu contexto global e multidimensional, em que as partes e o todo se complementem e ampliem o conhecimento em relação à aquisição da leitura e escrita, bem como à capacidade de agir e interagir de forma consciente no mundo.

No contexto da alfabetização de crianças com TEA, um dos principais desafios é a sua socialização escolar, o que restringe as possibilidades de aprendizagem e circulação social. Para Bernardino (2015, p. 504):

A criança com autismo, que não se comunica oralmente, que não estabelece uma interação com o outro – como é usual nesse quadro clínico –, quando começa a ter acesso à escrita pode iniciar essa comunicação expressando-se por ela. Esse fato pode dar lugar a uma experiência inaugural de relação com o outro em que finalmente ela consegue transmitir algo para alguém através da linguagem. Isso pode mobilizá-la, inclusive, a querer se expressar oralmente.

Para a autora, a alfabetização de alunos com TEA é muito expressiva, pois possibilita o exercício de uma linguagem com significação para a transmissão de uma experiência, de uma vivência pessoal, o que inclui o seu corpo e o outro como interlocutor. A inclusão escolar favorece a aprendizagem formal do código (BERNARDINO, 2015).

Bastos (2017) salienta que a escolarização de crianças com TEA requer que os professores reflitam sobre os processos de ensino e aprendizagem com um olhar diferenciado, que leve em conta as diversidades do aluno, que não está em posição de curiosidade como os outros alunos, mas que aprende de maneira idiossincrática e pouco convencional. A autora critica as posições tradicionais que manifestam a dificuldade de os professores alfabetizarem crianças autistas, detendo-se na observação dos atrasos no seu desenvolvimento. Isso porque, em geral, estão diante de alunos que não falam, não respondem às solicitações, não brincam com as outras crianças, apresentam grafismo rudimentar e, portanto, parecem uma criança muito aquém dos processos de alfabetização e letramento.

[...] é preciso indagar se as proposições da pedagogia hegemônica podem ser postas em questão de modo a permitir que a escola repense suas práticas fora de uma perspectiva desenvolvimentista, para poder, então, tomar essa criança como aluno, não exclusivamente pela ótica do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, mas incluindo a dimensão do sujeito psíquico que a psicanálise aponta não coincidir com o desenvolvimento biológico, pois só assim poderá abrir espaço para que novas formas de aprender e ensinar sejam viabilizadas no contexto escolar. O desafio para a instituição escolar é que a inclusão dessas crianças requer um processo com

transformações importantes, sobretudo na maneira como os educadores concebem a relação com o saber e o conhecimento [...] (BASTOS, 2017, p. 136).

A inclusão dos alunos com TEA na escola regular representa uma conquista, pois há possibilidade de participarem de um grupo de crianças e serem incluídos em um processo de ensino e aprendizagem, convivendo com o professor e os colegas, adquirindo rotinas de brincadeiras e atividades pedagógicas. Nesse sentido, a escola cumpre dupla função:

[...] ambas com valor terapêutico: no âmbito educacional, promove a circulação e o laço social e, no âmbito da escolarização propriamente dita, o aprendizado da leitura e escrita promovem para essa criança um reordenamento de sua posição diante do simbólico. (BASTOS, 2017, p. 141).

Os educandos precisam ser vistos como indivíduos com capacidades e limitações. No caso das crianças autistas, devem ser contempladas as suas potencialidades e particularidades. Na alfabetização, Oliveira e Sampaio (2017, p. 346) entendem que

[...] a leitura e a escrita resultam de experiência social, cultural, cognitiva e linguística. A escola é, sem dúvida, um espaço essencial para o letramento. Essa ideia ganha bastante relevância no ensino do aprendizado com autismo, independentemente do nível de comprometimento. Porém, é preciso salientar que a ênfase dessa prática não pode estar centrada somente no processo de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos, mas também, acima de tudo, nas experiências e vivências socioculturais, familiar e escolar. Trata-se da aprendizagem da leitura do mundo.

Mesmo com limitações, as crianças autistas são capazes de aprender a ler. Para facilitar o processo de alfabetização dessas crianças, os professores precisam estar conscientes do seu diagnóstico, compreendendo os seus sintomas, habilidades, capacidades, limitações e dificuldades apresentadas pelos educandos.

Para que os professores obtenham sucesso na alfabetização de crianças autistas, antes eles precisam analisar se estas crianças já adquiriram certas habilidades mínimas. O infante acometido de autismo precisa já estar apto para realizar tarefas simples até

o fim, para dar nomes a figuras e a vogais, entre outras coisas, para que, só então, consiga aprender a ler e escrever. Sendo assim, se o docente perceber que a criança autista ainda não consegue realizar estas atividades de nomear vogais e nomear figuras, por exemplo, ele terá que ensiná-las primeiro, e só depois poderá trabalhar com a criança as habilidades da leitura e da escrita. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017, p. 358).

O professor precisa conhecer cada criança e a fase de aprendizagem em que cada uma se encontra. Segundo a Neurociência, todos os seres humanos têm uma sequência cronológica de maturidade, estímulo, etapas, desenvolvimento e forma específica de aprender, com liberdade, segurança e respeito (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

Nunes e Walter (2016) consideram que, de modo geral, a capacidade das crianças com autismo em reconhecer palavras escritas é semelhante à de educandos com desenvolvimento típico. Elas tendem, entretanto, a apresentar déficits na integração-comunicação e, conseqüentemente, podem ter dificuldades para recuperar a fala e entender significados necessários à compreensão leitora, incluindo a capacidade de relacionar o conteúdo lido com conhecimentos prévios e de fazer inferências.

As autoras reforçam que o nível de compreensão leitora de educandos com TEA varia conforme a complexidade dos textos apreciados, particularmente no que diz respeito ao contexto social retratado nas histórias, assim como o estado emocional dos personagens. Assim, esses educandos podem apresentar diferentes níveis de entendimento dos textos, em especial das narrativas. “Por exemplo, os textos que requerem um conhecimento social limitado tipicamente são mais bem compreendidos do que aqueles que demandam mais inferências e compreensão de situações sociais” (NUNES, WALTER, 2016, p. 624).

A seleção de textos que tratam de temas com os quais as crianças estejam familiarizadas, que contêm personagens de sua preferência e enredos interessantes, pode ser uma estratégia significativa a ser empregada pelos docentes. Assim como as demais

crianças, aquelas com diagnóstico de TEA conseguem compreender melhor textos ligados a temas de seu cotidiano, despertando a sua imaginação e a criatividade (NUNES, WALTER, 2016).

Com base nessas ponderações, constata-se que é possível e desejável incluir alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular. Além de ser um direito constitucional, a inclusão possibilita o desenvolvimento de potencialidades e a socialização de todas as crianças. No caso das crianças com autismo, é importante que a escola se adapte às especificidades dessa população e que os professores transformem as suas práticas pedagógicas para atender às particularidades dos educandos (NUNES, WALTER, 2016).

O atendimento multidisciplinar, o apoio familiar e o engajamento dos educadores são fatores primordiais. Além disso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementa a ação dos professores alfabetizadores. A socialização é significativa e pode ser facilitada com o estabelecimento de uma rotina de atividades pedagógicas, individuais e em grupo, envolvendo o prazer de brincar, a capacidade de compartilhar o mesmo espaço e brinquedos, e o desenvolvimento neuropsicomotor – desde a motricidade global, esquema corporal, organização espacial e temporal, bem como a linguagem e a capacidade de se comunicar com autonomia e eficiência.

É indispensável, também, o estabelecimento de vínculo de confiança entre o professor e a criança com TEA, de modo que ela se sinta à vontade em sala de aula e consiga expressar seus sentimentos e anseios. A participação da família é fundamental para a garantia de acesso e de permanência da criança com TEA na escola, a fim de que ela tenha os seus direitos assegurados e se sinta apoiada nesse processo de inserção social.

Vale salientar que, de acordo com a Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência, as crianças com TEA têm o direito de cuidados nas seguintes esferas: a) Atenção Básica; b) Atenção Especializada em Reabilitação (física, auditiva, intelectual, visual, de múltiplas deficiências e de ostomia); e c) Atenção

Hospitalar e de Urgência e Emergência. A articulação entre os componentes e os seus pontos de atenção é central à garantia da integralidade do cuidado e do acesso regulado a cada ponto de atenção e/ou aos serviços de apoio, observadas as especificidades inerentes e indispensáveis à garantia da equidade na atenção de seus usuários (BRASIL, 2015a).

Quanto à alfabetização, cumpre à escola ressignificar as suas práticas, e aos educadores buscar estratégias para viabilizar a efetiva aprendizagem. A aquisição das habilidades linguísticas propicia às crianças com TEA a ampliação de suas possibilidades de inclusão. Aprender a ler e a escrever depende do grau de comprometimento de cada indivíduo, todavia, é importante salientar que a Educação Inclusiva é um direito a ser garantido a todos, desafiando os educadores a aprimorar as suas propostas pedagógicas de modo a atender às demandas próprias dos alunos com diagnóstico de autismo.

A partir da promulgação da Lei nº 12.764/2012 observa-se que há um caminho de mudança de paradigmas que tem demarcado conquistas significativas. O tema tem sido recorrente na literatura científica, pois estudiosos de diversas áreas do conhecimento, sobretudo da Saúde e Educação, têm realizado pesquisas empíricas a fim de averiguar como as melhores práticas clínicas e/ou educacionais podem amenizar as peculiaridades do Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).

Tratar crianças com TEA ainda tem sido um desafio para pais, familiares e profissionais, que sentem dificuldades em compreender e lidar com as especificidades de cada comportamento. No que concerne à alfabetização, vale sublinhar a importância do processo inclusivo, inclusive para questões como a socialização e o exercício da cidadania. Nesse sentido refere Soares (2003, p. 37):

[...] a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com

os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Sampaio e Oliveira (2017) afirmam que os progressos intelectuais e sociais de uma criança com TEA devem ser valorizados, levando em consideração a complexidade e a variabilidade de graus e sintomas que giram em torno dela, que podem variar enormemente. Já Montagner, Santiago e Souza (2007) explicam que a criança com TEA tem condições de ser alfabetizada. Para tanto, é necessário que haja boa interação entre os profissionais da escola e a criança, com intervenções adequadas à necessidade de cada uma, respeito à sua individualidade, e uma equipe pedagógica segura de suas práticas no sentido de fornecer todo o suporte de que a criança e a família necessitam.

Perotti (2016) destaca a importância da interação entre escola e família, de modo a possibilitar medidas e modos específicos, únicos e intransferíveis de intervenções individualizadas, sujeitas a alterações de acordo com a própria evolução do indivíduo. Essa atuação para o alcance da alfabetização e do letramento em alunos com desenvolvimento atípico exige de todos capacitação e envolvimento, no entanto, os atuantes no processo de aprendizagem da criança não podem pensar na impossibilidade de ela ser atingida.

Silva e Oliveira (2018) realizaram uma pesquisa com crianças autistas, e verificaram que o processo de alfabetização e letramento não ocorre da mesma forma entre os alunos como um todo, principalmente no caso dos alunos com TEA. Constataram, também, que esse processo deve ser tratado a partir da individualidade de cada um e do estímulo concedido a ele. Segundo as autoras, a interação professor-aluno e aluno-aluno é de suma importância para o desenvolvimento pleno dos educandos, tanto na área cognitiva, quanto na integração social, pois sabe-se que a inclusão não ocorre apenas com a matrícula do aluno na escola. Há, portanto, muitos desafios pelo caminho para se chegar a um resultado positivo. Destacam, por fim, a importância da formação do professor diante do desafio da inclusão, juntamente com a própria escola, família e sociedade.

A alfabetização e a inclusão requerem a articulação dos distintos segmentos da comunidade escolar em torno de um projeto coletivo de educação de qualidade para TODOS(AS). O processo inclusivo é perpassado por fatores como: Políticas Públicas voltadas à inclusão e à acessibilidade na Educação; formação permanente dos docentes; reestruturação das escolas, tanto no que se refere à infraestrutura quanto aos projetos pedagógicos e metodologias; e ampla compreensão da alfabetização e das especificidades das crianças com diagnóstico de TEA.

3 Considerações finais

Debater sobre a alfabetização de crianças com TEA requer a retomada das bases de uma Educação efetivamente inclusiva. Com relação ao processo educacional, a perspectiva inclusiva é fundamental para evitar a segregação. A convivência de pessoas com e sem deficiência na mesma sala de aula contribui para que a comunidade avance na aceitação das diferenças e no estabelecimento de relações de respeito mútuo.

A alfabetização dos alunos com TEA precisa ser assumida com responsabilidade e comprometimento pelos educadores, buscando estratégias que viabilizem a inserção desses alunos no universo letrado. Com apoio do AEE, o professor alfabetizador precisa lançar mão de técnicas e metodologias que oportunizem a inclusão de todos em sala de aula e a aquisição das competências linguísticas. Para os educandos com TEA, ser alfabetizado supõe ter mais condições de se inserir e de participar socialmente.

Vale destacar que a escola, em especial os educadores, não são os únicos responsáveis pelo processo inclusivo. É necessário continuar avançando e qualificando as políticas públicas de inclusão, consolidando as legislações vigentes e aprimorando os processos de ensino e aprendizagem. Cabe, portanto, envolver toda a sociedade nas discussões sobre a inclusão e buscar a formação permanente dos educadores, a fim de que desenvolvam a tarefa de educar com competência e amorosidade.

Referências

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Traduzido por Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BASTOS, Marise Bartolozzi. Tratar e educar: escrita e alfabetização de crianças com

Transtorno do Espectro Autista (TEA). *In*: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. **Concepções e proposições em Psicologia e Educação**. São Paulo: Blucher, 2017.

BERNARDINO, Leda Mariza Fische. A importância da escrita na clínica do autismo. **Revista Estilos da Clínica**, v. 20, n. 3, 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 05 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.443, de 11 de maio de 2017**. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para estabelecer a obrigatoriedade da oferta, em espaços de uso público, de brinquedos e equipamentos de lazer adaptados para utilização por pessoas com deficiência, inclusive visual, ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União (DOU). Brasília, maio 2017.

BRASIL. **Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015a.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União (DOU). Brasília, jul. 2015b.

BRIGANDI, Sarah *et al.* Autistic Children Exhibit Decreased Levels of Essential Fatty Acids in Red Blood Cells. **International Journal of Molecular Sciences**, v. 16, n. 5, maio 2015, pp. 10061-10066.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; SHIBUKAWA, Priscila Hikaru; RINALDO Simone Catarina de Oliveira. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista. **Colloquium Humanarum**, v. 13, n. 2, 2016.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de Sinais escrita: em busca de uma aproximação. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GONÇALVES, Ângela Vidal. Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da Linguagem Escrita. **Caderno Cedes**. Campinas, SP, v. 33, n. 89, jan./abr. 2013, pp. 125-140.

MARQUES, Anne Carolinne *et al.* Atuação da Fisioterapia no Distúrbio do Espectro Autista, Síndrome de Rett e Síndrome de Asperger: Revisão de Literatura. **Revista UNINGÁ Review**. Maringá, PR, v. 27, n. 1, jul./set. 2016, pp. 35-39.

MINELLO, Roberto Domingos. Alfabetização e letramento sob a perspectiva da neurociência. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 02, v. 13, n. 01, jan. 2017, pp. 47-60.

MONTAGNER, Jéssica; SANTIAGO, Érica; SOUZA, Maria. Dificuldades de interação dos profissionais com as crianças autistas de uma instituição educacional de autismo. **Arquivos de Ciências da Saúde**, v. 14, n. 3, 2007, pp. 169-174.

NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do; CRUZ, Mara Lucia Reis Monteiro da. Da realidade à inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com

transtornos do espectro autista –TEA nas séries iniciais do I segmento do Ensino Fundamental. **Revista Polyphonia**. Goiânia, v. 25, n. 2, 2015, pp. 51-66.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

NUNES, Débora Regina; WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de leitura em educandos com autismo: um Estudo de Revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP, v. 22, n. 4, out./dez. 2016, pp. 619-632.

OLIVEIRA, Maria da Luz dos Santos. **Formação docente e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: algumas reflexões**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2016.

PAIM, Lilian Eliana Priebe. **A Tecnologia Educacional e o Transtorno do Espectro Autista (TEA): possibilidades e desafios na alfabetização**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2019.

PAPIM, Angelo A. Puzipe; SANCHES, Kelly Gil. **Autismo e inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em sua prática com crianças com autismo**. 2013. 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium. Lins, SP, 2013.

PEROTTI, I. L. O Transtorno do Espectro do Autista na escola: um labirinto de práticas interligadas na/à alfabetização. **Percursos Acadêmicos**, v. 6, n. 12, 2016, pp. 353-370.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology - Communication Research*. São Paulo, v. 19, n. 2, 2014, pp. 171-178.

PINTO, Rayssa Muniz; TORQUATO, Isolda Maria Barros; COLLET, Neusa; REICHERT, Altamira Pereira da Silva; SOUZA NETO, Lino de Souza; SARAIVA, Alynne Mendonça. **Autismo Infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas**

relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, n. 3, 2016.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

ROSA NETO, Francisco *et al.* A importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**. Florianópolis, v. 12, n. 6, 2010, pp. 422-427.

SAMPAIO, Caroline Maria Tavares de; OLIVEIRA, Gislene Farias de. O desafio da leitura e da escrita em crianças com perturbação do Espectro do Autismo. **Revista de Psicologia**, v. 11, n. 36, 2017, pp. 343-362.

SANTOS, Martinha; SILVA, Rosana; CUNHA, Patrícia. Redes e Articulações Intersetoriais. In: BRASIL. **Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SILVA, Jaqueline; OLIVEIRA, Nathalia. Crianças autistas no processo de alfabetização: práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Contemporânea Uniledo**: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação, v. 03, n. 01, jan. /jun. 2018, pp. 125-140.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. São Paulo, SP: Pátio, 2004.

SOARES, Magda Becker. Letrar é mais que alfabetizar. **Jornal do Brasil**, nov. 2000.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Capítulo 3

UMA ABORDAGEM SOBRE A SUBJETIVIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Gisele Rebolho Almeida¹

Marlene Rozek²

DOI: <http://dx.doi.org/10.46550/978-65-89700-87-6.63-73>

1 Introdução

Este texto visa a contribuir com a discussão sobre a subjetividade na perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de um recorte da pesquisa realizada pela autora pesquisadora durante o Mestrado em Educação, cujo propósito foi compreender os efeitos da escolarização na produção da subjetividade de sujeitos com deficiência. Buscou-se, então, os indicadores da produção de sentidos subjetivos para os alunos na perspectiva da Educação Inclusiva. Refletir sobre a subjetividade dos sujeitos com deficiência implica compreender a subjetividade predominante que, via de regra, compreende os processos subjetivos como produções isoladas e intrapsíquicas.

Diante dessas referências, importa esclarecer os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa, a saber: o conceito de *subjetividade*, de Fernando González Rey, que a compreende a partir de um viés social e individual, opondo-se à ideia de subjetividade intrínseca; o conceito de *deficiência*, na perspectiva teórica de Vigotsky, autor referência da perspectiva histórico-cultural como cenário de fundo, para a compreensão dos sujeitos com deficiência.

1 Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: gisele.soe@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: marlene.rozek@pucrs.br

2 Subjetividade: de que perspectiva está se falando?

Neste texto, assim como na pesquisa originalmente desenvolvida, a perspectiva utilizada baseia-se nos pressupostos teóricos de Fernando González Rey (2003), que apresenta uma perspectiva ontológica acerca da subjetividade, construída no contexto histórico-cultural a partir dos achados da Psicologia soviética. Nesse contexto, a subjetividade se organiza de acordo com o conceito de configurações de sentidos, que possibilitam a organização de tais experiências sob a forma de sistemas. A subjetividade está vinculada à maneira como as experiências dos sujeitos recebem sentido e significação na construção subjetiva da sua trajetória de vida.

O conceito de subjetividade, portanto, refere-se à busca da compreensão dos indivíduos, o que rompe com o entendimento da subjetividade como algo intrapsíquico. Rey (2003) afirma que a *psique*, ao abarcar a expressão cultural do sujeito, proporciona a compreensão singular dos processos psicológicos. A subjetividade, para o autor, representa a *psique* em sua complexidade, concebendo o sujeito em um processo que abrange a integração social e histórica de forma contínua.

O autor define a subjetividade como a organização dos processos de sentido e significado que aparecem e se organizam em diferentes formas e níveis no sujeito e na identidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua. O sujeito constituído por sentidos dinâmicos produzidos a partir dos sentimentos gerados nas mudanças sociais evidencia a sua dimensão e importância como categoria essencial para a compreensão da subjetividade (REY, 2003).

Nessa perspectiva, a subjetividade humana é compreendida a partir de duas categorizações que se complementam e se interligam numa complexa constituição: a subjetividade social e a subjetividade individual. Importa referir que Rey (2003) não as coloca como dicotômicas, ao contrário, estabelece que sejam compreendidas como unidades que compõem o sujeito, ou seja,

a subjetividade individual e a subjetividade social, entrelaçadas, sobrepondo-se uma a outra. No contexto histórico-cultural, as duas são, assim, os aspectos que produzem nos sujeitos os seus processos de subjetivação. Para o autor, a subjetividade é constituída simultaneamente a partir das dimensões individual e social (REY, 2003).

A subjetividade individual é constituída pelas diferentes experiências vivenciadas pelo sujeito e, conforme o autor, “o individual é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela.” (REY, 2003, p. 37).

O fundamental à compreensão do aspecto dialético entre indivíduo e sociedade, é perceber que se trata de um sistema complexo, do qual ambos fazem parte, definido por Rey (2003) como subjetividade social. O autor o considera um sistema complexo, produzido simultaneamente nos níveis social e individual. A produção de subjetividade social, entretanto, não está apenas vinculada às experiências da esfera social, mas, sim, à maneira como uma experiência produz sentidos subjetivos, sejam eles sociais ou individuais. Nessa constituição social do indivíduo cada momento é representado de forma diversa, e se dá na relação com o outro, a partir dos sentidos subjetivos consequentes das experiências do sujeito e que o constituem subjetivamente em cada espaço social (REY, 2003).

Apesar, porém, de a subjetividade ser constituída pela singularidade das experiências de cada sujeito, bem como dos sentidos que lhe são atribuídos, ela está totalmente mergulhada em interpretações coletivas que possibilitam a troca de informações e vivências entre os sujeitos de uma mesma cultura ou sociedade. Os sujeitos, portanto, compartilham, criam e reconstroem a sua subjetividade individual e social. Nessa perspectiva, o conceito de *subjetividade social* é definido por Rey (2003, p. 95) como:

[...] termo que nos permite compreender a existência simultânea do subjetivo em nível social e individual, e que define o caráter subjetivo das diferentes instâncias de configuração social. Com a definição da subjetividade social,

carece de sentido contrapor o social como determinante objetivo da subjetividade individual.

A subjetividade social expande-se em significados para além das intenções do sujeito, uma vez que o precedem e o constroem cultural e historicamente a partir das suas vivências em diferentes contextos sociais. No decorrer desse processo, as diferenças individuais, geradas pela singularidade dessas vivências, podem entrar em conflito com os modelos dominantes de subjetividade social. São essas diferenças que, ao aludirem novas interpretações, produzem articulações entre o individual e o social (REY, 2003).

2.1 A produção de sentidos e a subjetividade

No entendimento de Rey (2003), a produção de subjetividade nos sujeitos ocorre por meio de cada experiência que lhes é proporcionada. O autor destaca a referência processual do simbólico e emocional como via de integração da experiência social do sujeito, pois “o sentido subjetivo é a unidade inseparável do simbólico e do emocional, onde a emergência de um provoca a aparição do outro sem ser a sua causa.” (REY, 2011, p. 33). Nessa perspectiva, as experiências são compreendidas para além de meras experiências com objetos ou ocorrências pontuais, mas, também, como aquelas que produzem sentidos, as que são inseparáveis da disposição subjetiva dos sujeitos e dos múltiplos contextos em que ocorre a sua vida social. As configurações subjetivas são representações da expressão do vivido como produção subjetiva; e uma configuração subjetiva representa uma rede simbólico-emocional que integra os múltiplos resultados do vivido (REY, 2011).

Os sentidos são impulsionadores dos processos psíquicos, uma vez que despontam os contextos históricos e sociais em que é produzida a história dos sujeitos. Para Rey (2003), o sentido é subversivo e insubordinado à lógica externa, e se impõe à racionalidade dos sujeitos, o que não implica apenas na sua associação com o inconsciente, já que o mesmo sentido transita

por momentos conscientes e inconscientes, mesmo de forma contraditória. O autor registra que:

O sentido subjetivo não representa uma expressão linear de nenhum evento da vida social, pelo contrário, ele é o resultado de uma rede de eventos e de suas consequências colaterais, que se expressam em complexas produções psíquicas. (REY, 2003, p. 252).

Os sentidos subjetivos não podem ser compreendidos de forma objetiva ou explicitados em expressões diretas dos sujeitos, uma vez que eles aparecem de maneira indireta, de acordo com a qualidade da informação, que pode ser uma palavra ou frase. Assim, eles podem vir “na forma com que se utiliza a temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes, nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão.” (REY, 2005, p. 116). O conceito de sentido subjetivo, portanto, é central na concepção de subjetividade do autor. O entendimento, bem como o desenvolvimento da subjetividade, vincula-se aos sentidos produzidos pelo sujeito por meio dos significados instituídos, o que os torna construtores de novas ações que são representadas diretamente no contexto social no qual se inserem. A categoria de sentido subjetivo, em Rey (2011, p. 34), é assim definida:

Os sentidos subjetivos aparecem no processo de toda atividade humana e são os responsáveis pela conotação subjetiva desta atividade. Unido a esta categoria de caráter francamente processual, as configurações subjetivas representam verdadeiras formações psicológicas. As configurações subjetivas são as verdadeiras unidades da subjetividade humana, pois representam os momentos de convergência e articulação da mobilidade dos sentidos subjetivos que emergem na ação.

Os processos de subjetivação se caracterizam mais do que a construção que ocorre a partir da linguagem e da consciência, como sugere Vigotsky. Teriam origem no sentido subjetivo que, em cada sujeito, a partir de seus processos históricos e contextos singulares, representam individualmente diferentes entendimentos de realidade (REY, 2003). O autor registra que é necessário

compreender o desenvolvimento dos sentidos subjetivos em sua processualidade, que não é apenas intrapsíquica, mas, também, que integra a ação e os diferentes sistemas de relações do sujeito, bem como a organização da vida pessoal (REY, 2007).

2.2 Subjetividades dos sujeitos com deficiência

A subjetividade dos sujeitos com deficiência é registrada a partir de indicativos de produção de sentidos apreendidos em cada caso. Assim, o registro revela semelhanças e diferenças em cada sujeito, ainda que vivenciem situações semelhantes na escolarização.

a) Os sentidos subjetivos e a produção da subjetividade observados no caso do S1

Em relação ao núcleo familiar, é fácil compreender o quanto este espaço tem significação e lugar de importância na construção da subjetividade social do aluno, que verbaliza os sentimentos pelos seus membros familiares como sendo um porto seguro. Ao ser perguntado se queria retornar para este colégio, S1 lembrou que os irmãos, a mãe e os tios estudaram ali e então aceitou. Conforme Rey (2003), a família representa uma categoria relevante na produção de sentidos subjetivos, em função dos processos de subjetivação moral, da cultura, mas, sobretudo, pelo fato de ser o espaço onde se desenvolvem emoções a partir das relações que se estabelecem entre os seus membros.

A interferência da escolarização na produção de sentidos subjetivos se confirma no olhar da pesquisadora na medida em que este sujeito apresenta em sua fala elementos significantes de vida como processos naturalmente vinculados à escola: “[...] *quando me formar na escola vou fazer um curso e trabalhar também [...].*”

Os indicadores de sentidos subjetivos construídos durante o processo de escolarização de S1 parecem estar mais vinculados à subjetividade social, por meio das construções do contexto sociocultural, já que o aluno percebe o seu processo de escolarização

como um lugar onde precisa estar para obter um crescimento cognitivo e ampliar as possibilidades de continuidade de planos futuros, como estudar e trabalhar. As relações sociais e individuais do aluno, no olhar da pesquisadora, parecem estar conectadas ao incômodo de se perceber como incapaz de competir com os demais. A competição é um dos elementos mais abordados por S1, e parece ser um indicador de sentido de escolarização produzido pelo aluno: “[...]. *O colégio deve ser um espaço de aprender, mas fica complicado quando tem competição [...].*”

b) Os sentidos subjetivos e a produção da subjetividade apreendidos no caso do S2

Para S2, os sentidos subjetivos atribuídos à escolarização parecem representar uma via de fuga para um processo diagnóstico que se agrava com o passar dos anos, considerando prioritariamente o lazer que este espaço proporciona: “[...] *Gosto porque é legal ficar fora de casa [...].*” Ao ser questionado o que mais é estudar, traz a compreensão de que é, também, falar com os amigos.

Observou-se que este sujeito tem mais dificuldade de falar sobre si mesmo e sobre seus pares, mesmo assim apresenta em sua fala, elementos que parecem dizer do seu envolvimento com seus colegas e que são confirmados pela genitora em resposta à pergunta da pesquisadora sobre a possibilidade de já ter se sentido excluído:

[...] Não, nunca se sentiu, ele não fala isso, a única coisa que ele se sente excluído é quando tem aniversário e não convidam ele, bah! Aí ele fica, eu fico braba e ele fica mais ainda [...]. Eu não sei se é porque o local não tem acessibilidade, ou se às vezes a pessoa, não, eu já disse pra ele que às vezes a pessoa não vai com a tua cara, e tu não vai com a cara da pessoa, aí às vezes não convida, mas que ele fica brabo porque conhece e conversa com ele. Porque na turma ele tem um bom relacionamento [...].

No que diz respeito ao núcleo familiar, S2 estabelece fortes vínculos com a genitora, a quem se refere como sua melhor amiga, e nitidamente expressa que pode contar com ela, e que ela é parceira nas atividades de lazer, além de auxiliar nas tarefas escolares. “[...]”

na família tenho minha mãe que ajuda em tudo.” As relações estabelecidas neste sentido são referidas pela genitora como mais aproximadas entre mãe e filho, pois o pai teria se afastado do filho em razão da deficiência: “[...] *mas com o pai dele não tem muito, porque ele meio que se distanciou um pouco dele, quando ele sofreu a doença meu marido ficou mais fora da casa do que eu [...].*”

Os indicadores de sentidos subjetivos construídos durante o processo de escolarização de S2 parecem ser vinculados à sua construção subjetiva individual. No entendimento da pesquisadora, a escolarização, para este aluno, parece produzir o efeito de pertencimento a um espaço comum aos demais, onde ele pode utilizar o tempo tal qual seus colegas, estabelecendo projetos de continuidade de vida, vinculados à subjetividade social na qual está inserido.

c) Os sentidos subjetivos e a produção da subjetividade apreendidos no caso do S3

Para S3, os sentidos subjetivos atribuídos à escolarização referem lutas e conquistas, tanto por parte dele quanto dos seus familiares. Este aluno tem consciência da sua deficiência intelectual e que esta interfere em seus processos de aprendizagem, os quais precisam ser revistos pela escola, pois não se ajustam ao padrão das avaliações e dos tempos escolares.

Embora tenha a percepção de sua condição de aluno da perspectiva inclusiva, não parece ser ponto pacífico para este sujeito falar sobre si nessas circunstâncias: “[...] *Reconheço que os resultados nas provas não satisfatórios são em razão da minha postura de ‘vagabundagem’ [...].*”

No que diz respeito ao núcleo familiar, os indicadores de sentidos produzidos, aparentemente, versam sobre o lugar de protetora que a mãe ocupa frente às batalhas já enfrentadas. O aluno parece ter construído a sua subjetividade pautada em experiências, sendo que a presença da família na escola, conforme a própria mãe relatou, sempre se motivou por situações difíceis:

[...] Se não é dado pela escola nós vamos através da Justiça. Eu já tinha advogado e já estava com toda uma equipe pronta pra não perder, pra ele não ser reprovado, porque aí no momento que ele fosse reprovado viria a questão de uma, de uma construção que a família fez, emocional, caminhada e aquilo se, se a escola reprovasse o S3 ia desmoronar tudo que eu estava construindo, tudo, construindo com auxílio dos profissionais, a minha parte como mãe e principalmente a parte de construção do S3. Então isso me deixou assim em um desespero muito grande [...] eu pra não entrar com a Justiça, era dia 22 de dezembro, eu vim aqui, eu fiz de próprio punho uma exposição da caminhada que eu estava fazendo com o S3, aí eu já tinha o laudo, juntei o laudo, o xerox do laudo, juntei o meu requerimento de próprio punho, entreguei aqui nessa portaria, já estava encerrando as atividades quando eu consegui terminar [...].

Quanto à produção de sentidos subjetivos referentes à escolarização, percebe-se que este sujeito entende o seu processo de escolarização como um meio de experiências sociais que servem como um caminho a ser trilhado na construção de uma identidade social: “[...] nos estudos em casa, estudo não só as matérias da escola, mas também faço cursos de interesse pessoal, tipo agora a quiropraxia [...].”

Os indicadores de sentidos subjetivos construídos durante o processo de escolarização do S3 parecem estar vinculados à maneira como o aluno percebe o seu processo de escolarização, ou seja, um lugar onde estabelece aprendizagens. E, com as relações mais intimistas que tem com os colegas, busca ampliar o repertório de possibilidades de continuidade de planos futuros, como estudar e trabalhar. Este aluno não exemplifica em sua fala negações que o motivem a querer frequentar a escola, mas deixa transparecer a consciência de que não é o lugar em que possui um espaço de pertencimento e identidade.

3 Considerações finais

De forma geral, estudar a produção da subjetividade em sujeitos da Educação Inclusiva é, necessariamente, lhes dar voz e

considerar a subjetividade social na qual estão imersos.

Este estudo finaliza com a compreensão de que na produção da subjetividade desses sujeitos durante a trajetória escolar, a escola tem, sem dúvida, um lugar de importância indiscutível. Este lugar de importância, entretanto, é pouco explorado se for considerado na perspectiva de aprendizagens humanas para todos os envolvidos. Como explorado neste estudo, a produção da subjetividade é, também, coletiva, logo, a escola tem, no entendimento da pesquisadora, papel central na produção de sentidos subjetivos referentes às mudanças sociais de que se necessita. Esses sujeitos precisam ser reconhecidos, autorizados a “ser” socialmente e nos seus saberes partilhados, pois disso dependem os seus processos subjetivos.

É preciso ter uma mudança na perspectiva educacional, no fazer diário dos professores, sobretudo daqueles que atendem alunos com deficiência. Percebe-se, em muitos momentos das falas dos sujeitos, que a produção de sentidos subjetivos negativos, vinculados à escolarização, se dá em grande parte pelas impressões causadas pelos professores, o que evidencia a necessidade de investimento na formação continuada do docente.

No que diz respeito aos alunos com deficiência, é evidente que há um caminho longo a ser percorrido para a compreensão da produção de sentidos subjetivos. É preciso, porém, que cada vez mais o trabalho acadêmico se reverta em práticas e reflexões a serem partilhadas com os professores, já que são esses que atuam diretamente com os alunos neste longo processo.

A compreensão da produção de subjetividade na perspectiva abordada poderia contribuir para uma prática responsável e humanizadora por parte docente. É preciso que a escola, enquanto instituição, também estabeleça com os professores uma relação mais humanizada, para que a partir desse processo, reconhecendo-se indivíduo, o professor se autorize a olhar para esses sujeitos também como indivíduos, com trajetórias e experiências singulares.

Referências

REY, Fernando Luis González. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

REY, Fernando Luis González. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. *In*: GONZALEZ REY, F. L. (Org). Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia. São Paulo: Thompson Learning, 2005.

REY, Fernando Luis Gonzáles. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

REY, Fernando Luis González. **Subjetividade e saúde:** superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011.

Capítulo 4

INCLUSÃO: CUIDADOSO OLHAR À REDE REGULAR DE ENSINO

Maria Luíza R. Becker¹

Mariangela Pozza²

DOI: <http://dx.doi.org/10.46550/978-65-89700-87-6.75-95>

1 Introdução

O debate entre as questões da inclusão e as possibilidades de investigação de novas estratégias tem assumido papel importante no meio educacional. A investigação e o reconhecimento da pesquisa redefinem práticas pedagógicas e paradigmas. Este artigo faz parte do estudo realizado por ocasião da dissertação de mestrado da autora. A escrita propõe a investigação quanto à forma como ocorre o processo de noção de número para 10 sujeitos com déficit intelectual, na faixa etária entre nove e 18 anos de idade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com estudos de casos múltiplos (YIN, 2010).

A metodologia inclui entrevistas semiestruturadas com estudantes, orientadas pelo método clínico de Piaget, conforme descrito em “A gênese do número na criança”. Esta obra traz detalhadamente todos os experimentos feitos por Piaget e Szeminska (1971) e suas interpretações, essenciais para o esclarecimento

1 Professora titular da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação pela UFRGS (1998). Psicóloga. Atualmente atua nos cursos de Licenciatura, na Graduação e na Linha de Pesquisa “Aprendizagem e Ensino”, no PPGEduc/UFRGS. E-mail: mlbecker@portoweb.com.br

2 Coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade Verbo Educacional. Docente do Ensino Superior (PUCRS/Verbo Educacional). Doutora e Mestra em Educação, Orientadora Educacional, Psicopedagoga e Consultora na área da Educação. E-mail: dra.mariangelapozza@gmail.com

do processo de construção do número. A escolha da faixa etária foi baseada na ideia de que o sujeito com essa idade já adquiriu estruturas que o impulsionam por meio de ações para construir e consolidar o número em seu cotidiano.

Considerando os estudos de Piaget, os procedimentos incluem o uso do Método Clínico para a aplicação das técnicas de Correspondência Termo a Termo, Correspondência Cardinal/Ordinal e Composição Aditiva e Multiplicativa. A fundamentação teórica está embasada nos estudos da Epistemologia Genética, de Jean Piaget, e em outros autores que contribuíram para a análise dos dados.

2 Investigação de pesquisas: Lume e Capes

Interessante ressaltar o movimento de investigação deste estudo. Em outras palavras, a forma como foi realizada a busca de estudos que acarretaram no rigor acadêmico empregado pela dissertação. A busca partiu das palavras-chave, e a seleção do material foi realizada com a leitura dos resumos das teses e dissertações publicadas na biblioteca da UFRGS e Capes. No repositório do Lume foram encontrados oito trabalhos, sendo quatro deles fundamentados na Epistemologia Genética. Os demais estudos relacionados ao tema estão fundamentados em Lev Semenovich Vygotsky. As investigações orientadas pela Epistemologia Genética apresentam duas linhas de pesquisa: Psicopedagogia, Processos de Ensino-Aprendizagem e Educação em Saúde e O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos.

Quanto aos estudos selecionados no portal da Capes, foram encontrados 23 trabalhos, incluindo os oito estudos da UFRGS, apresentados no levantamento do Lume. Os trabalhos foram desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação nas áreas de Educação e Psicologia da Educação, Educação e Ciência e Matemática e Ensino de Ciência e Matemática. Cinco são fundamentados na Epistemologia Genética e em autores da Psicologia Cognitiva. Esses estudos estão inseridos em diferentes

linhas de pesquisa, tais como: avaliação educacional; papel das multilinguagens das tecnologias da informática da educação; teorias da educação e processos pedagógicos e história, epistemologia e ética da ciência; teoria e prática pedagógica na formação de professores.

Vale ressaltar que são estudos qualitativos, baseados no Método Clínico, com o uso de provas operatórias realizadas por Piaget, observações e entrevistas, cujos instrumentos também foram utilizados neste estudo.

2.1 Caminhos para o estudo: técnicas aplicadas

Para atender ao objetivo desta pesquisa, passa-se a abordar cada uma das construções lógico-matemáticas explicadas por Piaget e Szeminska (1971). A investigação da gênese do número foi realizada pelos autores por intermédio do Método Clínico, usando materiais concretos para a manipulação pelas crianças e uma conversação dirigida às questões propostas em cada técnica. A seguir estão caracterizadas as diferentes técnicas que interessam a esta pesquisa, bem como a identificação das fases que diferenciam as respostas dos sujeitos, obtidas em cada prova.

Outro aspecto fundamental abordado neste capítulo é o entendimento do desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. Ressalta-se que a criança com deficiência intelectual passa pelos mesmos estádios de desenvolvimento de pensamento das crianças ditas “normais”. Inhelder (1963) realizou a sua pesquisa na década de 1940 e apontou questões que permanecem atuais.

Piaget escreveu o prefácio do estudo realizado por Inhelder (1963) sobre o raciocínio dos débeis mentais, no qual a autora afirma que a deficiência seria comparável a uma “construção inacabada” e acrescenta que essas crianças geralmente não atingem o nível das operações formais. Segundo a concepção piagetiana, a ideia de “construção inacabada” não implica diferença estrutural entre os deficientes mentais e crianças normais, pois os sujeitos com deficiência intelectual apresentam organização mental estruturada,

mesmo que inacabada.

Para Piaget (1983 *apud* LAGO, 2007, p. 46), as “estruturas do conhecimento constroem-se de modo integrativo, ordenado e hierárquico.” Inhelder (1963 *apud* MANTOAN, 1997, p. 57) afirma, ainda, que a criança com deficiência intelectual se diferencia da criança “normal” pela “velocidade do ritmo de construção das estruturas de conhecimento e pelo nível final das operações, conforme as particularidades de cada caso.” Em seu artigo “*Observaciones acerca de los aspectos operativos y figurativos del pensamiento em niños disfásicos*”, Inhelder (1967) apresenta uma investigação com crianças disfásicas, revelando que além das semelhanças de estruturas e diferenças de ritmo, existem dados mais específicos sobre o desenvolvimento do pensamento dessas crianças. A autora destaca a relação entre a organização espaço-temporal, desde o período sensório-motor, e os processos superiores da atividade mental.

Coll, Marchesi e Palacios (2004) apontam que a criança com deficiência intelectual tem dificuldades na construção dos seus conhecimentos. Os autores afirmam que essas dificuldades podem estar vinculadas aos processos cognitivos e aos parâmetros de inteligência.

Quadro 1. Inteligência e processos cognitivos da criança com deficiência intelectual

1. Se a inteligência se caracteriza em termos tanto de velocidade como de eficiência de processamento, de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos, a criança com deficiência intelectual demonstra uma lentidão e, também, é menos rápida em processar e em aprender.
2. Se, para eficácia de novas aprendizagens, são relevantes tanto a base e a organização de conhecimentos prévios como as estratégias de processamento e aprendizagem nos sujeitos que têm deficiência intelectual, supõe-se que o déficit está nas destrezas, nos saberes prévio e nas estratégias.

Fonte: a pesquisadora.

Coll, Marchesi e Palacios (2004, p. 197) concluem que no indivíduo com deficiência intelectual, o “principal déficit parece residir em sua dificuldade de generalizar, transferir e aplicar estratégias já aprendidas em situações e problemas diferentes daqueles em que foram adquiridos.”

Para Mantoan (1997, p. 20), “o ato de conhecer, assim como as ações humanas mais primárias (respirar, comer, pegar e outros), precisam de conteúdos externos para que se efetivem. Todos implicam a necessidade e a possibilidade de trocas entre o sujeito e o meio físico, social, natural, cultural.” Quanto maior o déficit intelectual, maior a dificuldade de realizar coordenações de ações, de criação de novas possibilidades e de resoluções de situações-problemas.

Em outro estudo, Mantoan (1994), afirma ser perceptível o interesse das crianças em descobrir o que ocorre com os objetos, como se modificam, em compará-los, relacioná-los, correspondê-los, ordená-los, transformá-los e explorá-los de uma forma geral. Piaget (1986), por sua vez, ao explicar as estruturas lógico-matemáticas da criança, refere-se a um desenvolvimento que ocorre por meio da maturação, da experiência, da transmissão social e da equilibração. Afirma que a criança se desenvolverá espontaneamente, como aprender a andar e falar. Para as crianças com deficiência intelectual, as oportunidades possivelmente serão essenciais para que a construção do conhecimento aconteça.

Segundo Mantoan (1997), para entender a deficiência intelectual é essencial saber o que é de ordem da deficiência em termos de déficit real e circunstancial. O déficit real é caracterizado por uma lesão orgânica que está diretamente vinculada ao problema; no déficit circunstancial, o que interfere é o meio social.

Coll, Marchesi e Palacios (2004, p. 201) trazem a mesma ideia de Mantoan: “costuma-se dividir a etiologia da deficiência mental em duas grandes categorias: a deficiência de origem biológica e de origem ambiental, psicossocial.” Os autores ainda destacam que a deficiência mental decorre da influência e/ou do

acúmulo de vários fatores psicossociais ou biológicos. Com relação ao desenvolvimento do sujeito convém esclarecer outros aspectos trazidos por Coll, Marchesi e Palacios (2004) no âmbito do desenvolvimento: os atrasos maturativos.

Para os autores, o significado da maturação está relacionado à “condição dinâmica que depende das características neurológicas, neuropsicológicas e psicológicas da pessoa e, em menor medida, mas importante, também depende do ambiente familiar (familiar, escolar) em que ocorre o desenvolvimento [...]” (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 56).

No entendimento de Mantoan (1994), o desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança ocorre, principalmente, nas salas de aula, entre os seus pares da mesma idade. No caso da criança com deficiência intelectual, esse não é um dos requisitos para o desenvolvimento, visto que, muitas vezes, a idade cronológica não condiz com a idade mental, pois é possível que o desenvolvimento aconteça de forma mais lenta. A autora aborda os avanços que têm sido realizados na área da Psicologia com a intenção de associar os processos metacognitivos às atividades direcionadas à reeducação do sujeito com déficit intelectual.

Em estudos realizados posteriormente, Mantoan (2004) afirma que a criança com deficiência intelectual no decorrer de seu aprendizado, pode apresentar dificuldades de reconhecimento de seus próprios recursos cognitivos, déficits na metacognição, na memória, na percepção e motricidade, além de deficiências nos processos executores, não conseguindo, muitas vezes, manejar e controlar os processos, estratégias e planos de controle, além de ter limitações em seu processo de aprendizagem.

Um dos pontos sugeridos pelos autores é a realização de atividades motivacionais que exercitem a mobilidade e a consciência cognitiva, e que diminuam as “dissonâncias entre o nível de desenvolvimento das competências e as modalidades espontâneas de estratégias intelectuais em situações práticas, mas no contexto da escolarização, nas salas de alunos integrados.” (MANTOAN, 1997, p. 83).

A autora, portanto, traz um detalhamento mais próximo das afirmações de Inhelder (1963) sobre as diferenças entre crianças normais e crianças com deficiência intelectual do que das afirmações do próprio Piaget, que destaca as semelhanças entre os processos mentais dos normais e dos deficientes mentais e as diferenças de ritmo de desenvolvimento (SILVA, 2009). Para Piaget (1971, p. 18), o desenvolvimento intelectual é um processo temporal, pois: “Uma coisa é aprender um resultado e outra coisa é formar um instrumento intelectual, formar uma lógica necessária à construção dum dado resultado. Não se forma um novo instrumento de raciocínio em poucos dias.”

A inclusão de crianças com deficiência intelectual na Rede Regular de Ensino requer uma análise da forma como acontece esse desenvolvimento. Considera-se que a compreensão do processo de construção do número pode contribuir com os educadores. Mantoan (1997) afirma que pesquisas piagetianas na área da “deficiência mental” confirmam a identidade estrutural do desenvolvimento intelectual de normais e “deficientes mentais” e sugerem igualmente o estudo das condições mais favoráveis para estimular os deficientes a aplicarem seus conhecimentos com vistas a uma adaptação crescente à realidade.

2.1.1 Funcionalidade das técnicas aplicadas

Piaget (1971), ao prosseguir em sua investigação, aborda o problema da correspondência, comparando duas quantidades, tanto na proporção de suas dimensões quanto na correspondência termo a termo entre os seus elementos. A relação termo a termo é estabelecida pelo sujeito a partir da decomposição do todo em elementos comparados entre si.

O objetivo desta investigação é entender o processo de estabelecimento de equivalência durável dos conjuntos. O desenvolvimento da Correspondência Termo a Termo ocorre em duas categorias: a primeira se refere à relação que o sujeito fará entre elementos concretos de um jogo diante de uma situação

com o outro (ou consigo mesmo), que corresponde à Cardinação (exemplo: em uma situação de brincadeira em que a criança coloca o mesmo número de bolas de gude que o colega). Essa técnica tem como objetivo analisar a atividade e relacioná-la com as trocas que os sujeitos fazem com os objetos já conhecidos por eles (flores, bombons, etc.).

Considera-se que essa ideia de Nunes *et al.* (2005) referente à relação da matemática com o cotidiano da criança, do ponto de vista da ação, que é brincar de mercadinho de brinquedo, seja compatível com o estudo da própria técnica realizada em 1971 por Piaget e Szeminska, quando deixam claras as brincadeiras com trocas naturais de objetos. A segunda categoria refere-se à correspondência entre objetos heterogêneos, mas qualitativamente complementares, provocadas pelas condições exteriores (exemplo: entre garrafas e copos, flores e vasos, etc.).

A investigação dessa correspondência implica criar condições para “fazer incluir nesta categoria a troca de um por um, por exemplo, a troca repetida de uma flor ou de um bombom por uma moeda, etc.” (PIAGET; SZEMINSKA, 1971, p. 72). Os pesquisadores, então, selecionam cinco técnicas de investigação: correspondência entre copos e garrafas, entre flores e jarras, entre ovelhas e ovos, troca um contra um entre moedas e mercadorias, e troca um contra um com numeração falada. Busca-se, mediante a utilização de um quadro explicativo, mostrar os resultados encontrados por Piaget e Szeminska (1971), bem como a caracterização das diferentes fases, sem que se encontrem as respostas das crianças (Quadro 2).

Conforme a investigação dos autores, nota-se que todos os sujeitos que se encontram na primeira, na segunda e na terceira fase apresentam resultados semelhantes, de acordo com a etapa em que se encontram. Sendo assim, as diferentes técnicas utilizadas chegaram à mesma conclusão: na primeira fase, o sujeito não alcança a correspondência termo a termo, nem a equivalência. Na segunda fase, o sujeito estabelece a Correspondência Termo a Termo, mas quando se modifica o alinhamento, a equivalência durável desaparece. Como afirmam Piaget e Szeminska (1971),

as reações da segunda fase abrangem a evolução de todos. Sendo assim, “constata-se inicialmente que todas essas crianças são capazes de efetuar a correspondência termo a termo.” (PIAGET; SZEMINSKA, 1971, p. 76).

Quadro 2. Técnicas: correspondência provocada e correspondência de coleções correspondentes

Fases	Técnica 1 Correspondência de copos e garrafas	Técnica 2 Correspondência de flores e vasos e ou ovos e ovelhos	Técnica 3 A troca um contra um das moedas e das mercadorias	Técnica 4 A troca um contra um com numeração falada
1ª fase	Não há correspondência nem equivalência exata	Não há correspondência espontânea nem correspondência durável	Ausência de equivalência após a troca de um contra um	Ausência de equivalência, apesar da troca de um contra um
2ª fase	O sujeito estabeleceu a Correspondência Termo a Termo, mas quando se modifica o alinhamento, a equivalência durável desaparece	Existe a Correspondência Termo a Termo imediata, mas permanece intuitiva, sem equivalência durável	O sujeito percebe por correspondência visual, portanto intuitiva, mas não acredita na equivalência necessária, não apresenta uma equivalência durável	Existe a correspondência, mas sem equivalência durável, apesar da troca de um contra um
3ª fase	Esta fase corresponde à fase da Correspondência Termo a Termo com equivalência durável das coleções correspondentes. A operação se liberta da intuição e o sujeito atinge sozinho a reversibilidade e a equivalência	O sujeito se liberta da intuição e atinge por si mesmo a reversibilidade e a equivalência.	O sujeito demonstra uma equivalência momentânea e depois durável	O sujeito apresenta uma equivalência momentânea e depois durável.

Fonte: a pesquisadora.

Em pesquisas posteriores, Rangel (1987) se refere à

segunda fase observada por Piaget, e constata que os dados perceptivos que o sujeito utiliza deixam claramente de favorecer a coordenação das relações de comprimento e densidade, fazendo com que fique subordinado a ilusões percebidas. Na continuidade da análise, observa-se que o sujeito da terceira fase demonstra equivalência momentânea e, depois, durável.

Vários estudiosos se interessaram pelo início do processo da contagem. A pesquisa de Gelman e Gallistel (1978) mostra que há três princípios fundamentais de “como contar”. O primeiro está relacionado ao princípio da Correspondência Termo a Termo, em que o sujeito deve contar um objeto de cada vez. O segundo princípio refere-se à ordem constante: “[...] sempre que contamos devemos produzir nomes de números na mesma ordem a cada vez.” (GELMAN; GALLISTEL, 1978, p. 37). O terceiro princípio está ligado à maneira como o sujeito decide o número real de elementos do conjunto de objetos contados, isso significa que o total de objetos irá corresponder ao último número da contagem que está sendo feita pelo indivíduo (NUNES *et al.*, 1997).

Quando Piaget (1971) iniciou suas pesquisas, ele já apontava para a questão da contagem em crianças. Para o estudioso, não basta a criança saber contar verbalmente; quando as crianças aprendem a contar, elas têm um longo caminho a percorrer para entender o número. Nunes *et al.* (1995) também se dedicaram a estudos referentes ao desenvolvimento do raciocínio da criança, e desenvolveram um projeto que durou, aproximadamente, 10 anos, relacionado aos problemas matemáticos e à importância do desenvolvimento do raciocínio do sujeito em sua vida cotidiana (numeralização, contagem, sistemas de numeração, adição e subtração, multiplicação e divisão e números racionais). É essencial esclarecer que, para Nunes *et al.* (2005), Piaget foi o pioneiro no estudo do desenvolvimento do pensamento das crianças.

Piaget e Szeminska (1971) deram continuidade aos seus estudos, tendo em vista a compreensão da forma como nasce o valor cardinal e o valor ordinal do número. O aspecto cardinal e as classes do número são importantes para a constituição da ordem (seriação).

Essa correspondência ordinal corresponde a três operações possíveis: seriação qualitativa simples, correspondência qualitativa entre duas seriações e correspondência numérica (ordinal).

Nessa investigação, Piaget e Szeminska (1971) utilizam provas operatórias com bengalas e bonecas, cuja descrição consta no Quadro 3. O objetivo da prova, para os autores, está relacionado à ação do sujeito em encontrar, rapidamente, os bonecos e suas bengalas. A primeira questão apresentada pelos autores nessa técnica se refere à correspondência entre os bonecos e as bengalas ou os sacos, todos em desordem.

A segunda questão diz respeito à estratégia utilizada, em que se colocam duas fileiras, uma com os bonecos unidos e outra com as bengalas espaçadas. Nesse momento, pergunta-se “com que bengala passeia esse boneco?” (PIAGET; SZEMINSKA, 1971, p. 148). A terceira questão indica a estratégia usada entre as fileiras, em que o menor termo de uma acha-se em frente ao maior termo da outra (bengalas e bonecos), seguindo com a mesma pergunta da questão anterior. A quarta questão menciona a tática de desarrumar os termos de uma fileira e deixar a outra seriada. O sujeito precisa descobrir quais bonecos correspondem às bengalas e, assim, inversamente. A última questão citada abrange a mistura dos elementos e a escolha de um boneco aleatório (3º, 4º, 5º ou outros) para, então, trabalhar com a ideia de menor e maior que (o boneco que foi escolhido aleatoriamente, podendo ser o 3º, o 4º, o 5º ou outros) para dar a seguinte instrução: “Agora os bonecos vão passear, mas não todos, somente os que forem maiores (ou menores) que aquele ali. Descobre, então, as bengalas dos bonecos que saem e a dos que ficam em casa.” (PIAGET; SZEMINSKA, 1971, p. 148). O esclarecimento para cada questão passa por três fases, que são identificadas quanto às relações de Cardinação e Ordenação e a Correspondência Cardinal, descritas no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3. Técnicas com bengalas e bonecas

	Construção da correspondência serial	Determinação da correspondência com uma das fileiras desfeitas	Reconstituição da correspondência serial	Correspondência serial à correspondência ordinal	Reconstrução da correspondência cardinal
1ª fase	Comparação global sem seriação exata	Sem Correspondência Termo a Termo.	Sem seriação nem correspondência espontânea	Sem correspondência serial	Sem seriação
2ª fase	Seriação e correspondência progressiva e intuitiva	Tentativa de contagem e nova Correspondência Termo a Termo	O sujeito conta mas não considera as ordens	O sujeito nega a equivalência cardinal, a seriação permanece intuitiva e a cardinação exterior a essa seriação	O sujeito não consegue conciliar a ordem com o valor cardinal
3ª fase	Seriação e correspondência imediata e operatória	Descoberta da correspondência ordinal e as noções cardinais	Correspondência imediata, operatória	Correspondência simultaneamente cardinal e ordinal	Sistema operatório. Conexão entre correspondência ordinal e a própria cardinação

Fonte: a pesquisadora.

Com base nos resultados, pode-se dizer que o sujeito apresenta as três fases semelhantes em todas as técnicas. Na primeira fase, o sujeito apresenta, em todas as provas, comparação global sem seriação exata e sem correspondência cardinal espontânea. Segundo Piaget e Szeminska (1971, p. 209), “não existe ainda coordenação entre o processo de natureza cardinal e os de natureza ordinal.”

Na segunda fase nota-se que a seriação existe, mas de forma intuitiva. O sujeito constrói séries completas, utiliza a contagem, porém se atrapalha com as informações. Os autores afirmam que: “a criança se torna capaz de seriação correta por tateio empíricos e que, por outro, aprende a construir coleções equivalentes por correspondências termo a termo qualitativas.” (PIAGET; SZEMINSKA, 1971, p. 215).

Na terceira fase, a seriação e a correspondência imediata acontecem operatorialmente.

O sujeito realiza uma conexão entre a ordenação e a cardinalização caracterizada pelos autores como “vitória da operação sobre a intuição, ela coordena antecipadamente o sistema das relações em jogo.” (PIAGET; SZEMINSKA, 1971, p. 209).

Para os autores, o objetivo das investigações, em si, estava relacionado à consciência que o sujeito assume diante da necessidade de achar soluções para os problemas, e que a questão é atingir as raízes das operações. E esclarecem que: “Do mesmo modo que a construção do número é indissociável da construção das classes e das relações lógicas, assim também o manejo das operações numéricas é solidário ao das operações qualitativas.” (PIAGET; SZEMINSKA, 1971, p. 223).

O número se refere a partes homogêneas, pois “enquanto que as partes de uma classe (exemplo: se decompor a classe dos animais em duas subclasses, os vertebrados e os invertebrados, estas não são ainda mais que classes qualificadas e reunidas unicamente por causa de suas qualidades comuns).” (PIAGET; SZEMINSKA, 1971, p. 224).

Ao apresentar às crianças conjuntos de “quatro canetas, quatro flores, quatro lápis e cinco colas e solicitarmos que encontrem os conjuntos que têm a mesma propriedade de número” (KAMII, 1996, p. 16), está se usando uma maneira de exercitar o seu pensamento sobre o número, fazendo-as abstrair a “propriedade de número” a partir de vários conjuntos, bem como abstrair a cor e outras propriedades.

Piaget (1971) destaca duas abstrações que acontecem com a descoberta dos objetos. Quando se trata da abstração do número, o termo que o autor utiliza é abstração reflexiva, que aparece nas ações do indivíduo, podendo permanecer inconsciente ou dar passagem à tomada de consciência e, quando esta ação ocorre, o sujeito começa a compreender o que está fazendo (RANGEL, 1987). A outra abstração caracteriza-se como abstração empírica, em que o indivíduo foca apenas uma propriedade do objeto, desprezando as demais.

No âmbito da realidade psicológica da criança, segundo Piaget (1983), não é possível que um dos tipos de abstração exista sem que o outro esteja presente. Esse esquema classificatório faz com que a criança diferencie o vermelho das demais cores, e assim por diante. Pela análise de Piaget e Szeminska (1971), o número é considerado como uma classe seriada, isto é, o número representa o produto da classe e das relações assimétricas.

Os autores prosseguem em suas investigações nesse contexto de descobertas referentes à natureza do número, considerando o processo aditivo. Para eles, do ponto de vista aditivo, existem termos referentes à combinação de classes, tais como “um”, “nenhum”, “alguns” e “todos”, os quais se revestem de uma significação quantitativa evidente. E esclarecem que: “O número é uma reunião aditiva de unidades e a correspondência termo a termo entre duas coleções envolve uma multiplicação.” (PIAGET; SZEMINSKA, 1971, pp. 223-224).

No percurso da investigação da gênese do número na criança, Piaget e Szeminska (1971) apresentam os resultados referentes ao mecanismo operatório aditivo e multiplicativo. Durante toda a investigação, os autores deixam implícita a presença das operações aditivas e multiplicativas. Com relação ao número, essas operações apresentam-se como uma reunião aditiva das unidades e a composição multiplicativa está inserida na correspondência termo a termo entre duas coleções. Diante dessas constatações, foram escolhidas técnicas para analisar a composição aditiva: a primeira técnica verifica a compreensão do todo em diferentes composições aditivas (total 8); a segunda consiste em mostrar ao sujeito duas coleções desiguais (8 e 14); e a terceira possui a técnica da repartição que completa as anteriores (Quadro 4).

Quadro 4. Técnicas de composição aditiva dos números e as relações aritméticas de parte e do todo

	Técnica que verifica a compreensão do todo em diferentes composições aditivas (total 8)	Técnica que consiste em mostrar ao sujeito duas coleções desiguais (8 e 14)	Técnica da repartição (18)
1ª fase	Não existe equivalência entre os dois conjuntos (7 +1) e (4+4)	Não consegue relacionar duas coleções e, ademais, avalia-as de maneira simplesmente global	Não consegue a igualdade do todo e da soma das partes nem a equivalência durável das duas metades entre si
2ª fase	Reações intermediárias de equivalência	Consegue colocá-las uma em relação à outra, mas intuitivamente e através de figuras que igualiza por tateios empíricos sucessivos	Compara as figuras, sem equivalência durável nem conservação da totalidade
3ª fase	Há equivalência	Há correspondência e composições operatórias	Igualização durável das duas partes como unidades e igualdade de sua soma com o todo inicial. Passagem da composição aditiva para composição multiplicativa

Fonte: a pesquisadora.

Diante dos resultados, constatou-se que as técnicas utilizadas chegaram às mesmas respostas da primeira, segunda e terceira fases. Na primeira fase, o sujeito não apresenta equivalência dos dois conjuntos (pensamento irreversível). Na segunda, o sujeito relaciona um com o outro, mas intuitivamente, por tateio empírico sucessivo. Na terceira, os autores constatarem a equivalência entre os conjuntos, apresentando a correspondência e a composição operatória com uma reversibilidade completa em suas composições. Percebe-se que os resultados obtidos pelos sujeitos apresentam semelhanças nas três técnicas e fases. As ações que o sujeito apresenta nas técnicas de composição aditiva apresentam semelhanças nos resultados porque, segundo Piaget e Szeminska (1971, p. 272), “em cada uma das três encontra-se uma fase inicial de não composição, uma

fase intermediária de composição intuitiva e uma fase terminal de composição propriamente dita.”

É preciso considerar que as operações de adição e subtração numérica tornam-se operações, uma vez que são componíveis em uma construção reversível. A adição é uma operação reversível, o que se percebe quando os elementos são agrupados em um todo, possibilitando ao sujeito qualquer operação e sua inversão, com reversibilidade completa (PIAGET; SZEMINSKA, 1971). Nunes *et al.* (1997) realizaram investigações sobre a comparação de dois conjuntos. Examinaram os julgamentos dos sujeitos referentes aos tamanhos dos conjuntos e suas habilidades de usar a contagem como um instrumento para comparar as duas coleções.

Piaget e Szeminska (1971) utilizaram a técnica para a análise das composições multiplicativas e, também, para a correspondência biunívoca e recíproca (flores e jarras, ovos e ovelhos). O detalhe para esse estudo estaria no número de conjuntos. De maneira geral, os autores obtiveram os seguintes resultados: na primeira fase, o sujeito não faz Correspondência Termo a Termo, nem julga que duas coleções se correspondem, quando correspondem a uma terceira. Assim, não consegue efetuar multiplicações numéricas, mesmo sob a forma de duplicações. Na segunda fase, o problema de duplicação é resolvido, mas o sujeito não procede ainda por operação (por uma multiplicação abstrata e imediata). O sujeito dessa fase não domina ainda a composição das relações de equivalência e não consegue, de maneira alguma, chegar à correspondência múltipla. Já na terceira fase o sujeito adquire a composição correta das relações de equivalência e isso acontece, segundo os autores, pela compreensão imediata das relações de correspondência múltipla e por sua generalização.

Em suma, constata-se que os dados relativos à gênese do número na criança estabelecem que o “número surge como uma síntese da classe e da série e da relação assimétrica, ou o que vem a dar no mesmo, das relações simétricas (igualdade) e das diferenças (relações assimétricas).” (PIAGET; SZEMINSKA, 1971, p. 331).

2.1.2 Dados apresentados na pesquisa

A fim de realizar a análise dos dados, dividiu-se os sujeitos em dois grupos, que foram chamados de A e B. No grupo A ficaram os sujeitos do II e III Ciclos, frequentadores da sala de aula regular das turmas B10, B20 e B30, C10, C20 e C30. No grupo B ficaram os sujeitos frequentadores do III Ciclo, com idades acima de 15 anos, matriculados nas turmas C10, C20 e C30. O grupo B ficou constituído por quatro sujeitos.

A pesquisa chegou aos seguintes resultados: oito dos dez sujeitos situam-se na primeira fase, de não conservação, ignorando a quantidade total ou multidimensional. No grupo B, um sujeito atingiu, em uma das técnicas, a segunda fase, chamada de “início de conjuntos permanentes”, e outro atingiu a terceira fase, chamada de “conservação necessária”.

Observou-se que os grupos A e B apresentaram, no decorrer da experiência, comportamentos distintos. Essas reações ficaram evidentes pela maneira como os sujeitos respondiam às perguntas, uns com maior segurança, outros com desconfiança. Todos, porém, demonstraram estar disponíveis para o trabalho.

O estudo focalizou as relações que aconteciam durante as atividades. Todos os sujeitos que realizaram esse trabalho eram alunos de nove a 17 anos. Com base nas investigações de Rangel (1987) e de Inhelder (1963) sobre a mesma temática, entre outras usadas nesta pesquisa, observou-se na leitura dos dados que os resultados são semelhantes em relação às estruturas já adquiridas pelas crianças. Percebe-se que todas as crianças desenvolveram esquemas de ação que lhes permitiram assimilar elementos das situações propostas, dependendo do seu ritmo de pensamento.

Os resultados desta investigação apontam que oito dos 10 sujeitos apresentaram ausência de conservação pelo fato de terem ignorado a noção de quantidade total ou multidimensional, situando-se na primeira fase em todas as técnicas. Dois dos sujeitos atingiram, em algumas das técnicas, a segunda fase, chamada de

“início de conjuntos permanentes”, e um deles chegou à terceira fase, chamada de “conservação necessária”. Os demais sujeitos demonstraram algumas dessas relações de ordem. Percebeu-se, ainda, diferenças na linguagem dos sujeitos, as quais possibilitam pensar em novas investigações. Como conclusão, constatou-se que os sujeitos usaram esquemas práticos e estruturas prévias para assimilar novos objetos, fizeram relações a partir de conhecimentos anteriores e alguns relacionaram os numerais com experiências do seu cotidiano.

3 Considerações finais

Os estudantes, aparentemente, podem saber contar sem ter feito relação alguma com a noção de quantidade. A observação dos sujeitos com déficit intelectual sobre a noção do número mostrou comportamentos distintos nos processos de: relacionar a forma dos recipientes e a quantidade de elementos; compreender as modificações que foram realizadas; iniciar a distinção entre quantidade e qualidade; estabelecer relações simétricas e relações assimétricas no início da quantificação; construir as relações perceptuais; desenvolver possibilidades de novas coordenações; fazer antecipações; realizar a contagem e ter possibilidades de compreendê-la.

A relação da matemática com o cotidiano, do ponto de vista da ação, foi mais um ponto que se mostrou relevante aos sujeitos da pesquisa, que usaram esquemas práticos e estruturas prévias para assimilar novos objetos. Fizeram, ainda, relações a partir de conhecimentos anteriores para enfrentar as tarefas e interpretar os problemas. As necessidades afetivas desses sujeitos se expressaram na importância do vínculo estabelecido com a pesquisadora e no gosto pela realização das tarefas, além da busca por êxito imediato.

O processo de construção do número por crianças e adolescentes tem mobilizado estudos e investigações pela sua importância no contexto diário. O foco desta pesquisa foi entender como está constituída a noção do número em sujeitos com déficit

intelectual, verificada a partir de provas piagetianas e relações com aprendizagens escolares e suas relações estabelecidas com o número.

Os resultados apontam que nove entre os 10 sujeitos desta pesquisa não conservaram a quantidade, porém, a partir da análise, constatou-se que alguns relacionaram numerais com experiências do cotidiano.

A intenção do estudo foi compreender como os sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais, especialmente crianças com déficit intelectual, desenvolvem a noção do número. Considerando a teoria, esse processo é semelhante ao que acontece com as crianças ditas normais, entretanto, de acordo com os resultados da pesquisa, a maneira como isso irá acontecer e as condições que oportunizarão o crescimento dos sujeitos, permanecem em aberto para novas investigações.

É evidente que, com uma breve investigação, não seria possível afirmar que as relações com os números em suas rotinas estão totalmente adequadas, contudo, não se descarta a resposta dada pelos sujeitos quando utilizaram, de maneira correta, o número em outras situações do dia a dia.

Nesta pesquisa trabalhou-se com o referencial da Epistemologia Genética e, portanto, a pesquisa e os resultados têm suas possibilidades e limites definidos dentro desse programa de pesquisas, superando obstáculos e criando novas possibilidades para colaborar com o transbordo investigativo e atuante.

Referências

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GELMAN, R.; GALLISTEL, C. **The child's understanding of number**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

INHELDER, Barbel. **Le diagnostic da raisonnement chez lês**

débilesmentaux. 3. ed. Delachaux ET Niestlé ESF, 1963 (original publicado em 1943).

INHELDER, Barbel. **Observaciones acerca de los aspectos operativos y figurativos del pensamiento em niños disfásicos**, 1967.

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LAGO, Mara. **Autismo na escola**: ação e reflexão do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 1, 2007, 167 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ser ou estar, eis a questão. Uma tentativa de explicar o déficit intelectual. **Integração**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, ano 5, nº 13, 1994.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Todas as crianças são bem vindas à escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP, v. 10, n. 1, Jan./Abr. 2004, pp. 43-58.

NUNES, Teresinha *et al.* **Crianças fazendo matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NUNES, Teresinha *et al.* **Educação matemática 1**: números e operações numéricas. São Paulo: Cortez, 2005.

NUNES, Teresinha *et al.* **Aprender pensando**: contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1971.

PIAGET, Jean. **Nascimento da inteligência**. Delachaux & Niestlé S.A. Título original: La naissance de l'intelligence chez

l'enfant. Out. 1986.

PIAGET, Jean. **Problemas de epistemologia genética**. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

PIAGET, Jean; SZEMINSKA, Alina. **A gênese do número na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1971.

RANGEL Ana Cristiana Souza. **A educação matemática e a construção do número pela criança**: uma experiência na 1ª série em diferentes contextos socioeconômicos. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 1987.

SILVA, João Alberto. **Modelos de significação e pensamento lógico-matemático**: um estudo sobre a influência dos conteúdos na construção da inteligência. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 1, 2009, 167 p.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Capítulo 5

DIÁLOGOS BRASIL x ITÁLIA: O QUE EVIDENCIAM OS ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL?

*Barbara Santana dos Santos de Santana*¹

*Carline Santos Borges*²

*Denise Meyrelles de Jesus*³

DOI: <http://dx.doi.org/10.46550/978-65-89700-87-6.97-115>

1 Introdução

O presente estudo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso realizado pela graduanda em Pedagogia, Barbara Santana dos Santos de Santana, sob orientação da Prof. Dra. Denise Meyrelles de Jesus. O tema “Diálogos Brasil x Itália” evidencia os Estudos Comparados Internacionais em Educação Especial no contexto desses dois países, entre os anos 2010 e 2020. Com isso, é possível, também, conhecer as aproximações e os distanciamentos nessa modalidade de ensino em nível de Educação Básica, existentes entre Brasil e Itália.

Metodologicamente, a pesquisa possui natureza qualitativa, tendo como referenciais teóricos os estudos de Santos (2007, 2018, 2019), especialmente no âmbito da Cartografia Simbólica das Representações Sociais, e de Mainardes (2018ab) e Mainardes e

1 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); bolsista de Iniciação Científica do CNPq. E-mail: barbara.santos1555@gmail.com

2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: carlineborges@hotmail.com

3 Professora titular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no Centro de Educação (CE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: jesusdenise@hotmail.com

Tello (2016), com foco na Metapesquisa, que compõe a teorização combinada.

Apesar das diferenças sociais, culturais, demográficas, geográficas e econômicas, ambos os países estão lutando pela escolarização de todos os alunos. Percebe-se, entretanto, a necessidade de maior intersectorialidade na Educação, sobretudo no Brasil, onde as políticas de inclusão precisam ser materializadas na escola comum de ensino. Faz-se necessário, também, que novos estudos sejam realizados a fim de compreender as contribuições e potências de um estudo comparado em nível internacional em Educação Especial, o que colabora na construção de uma Educação para todos os sujeitos, sob várias perspectivas e olhares.

O objetivo desta pesquisa foi cartografar e compreender o que evidenciam os Estudos Comparados da área da Educação Especial nos contextos brasileiro e italiano, com recorte temporal entre os anos de 2010 e 2020. Colaboraram com este objetivo geral, os seguintes objetivos específicos: a) identificar e problematizar as tendências dos Estudos Comparados em Educação Especial no Brasil e na Itália; b) dialogar sobre os pontos de aproximação e distanciamento evidenciados nas produções acadêmicas; e c) identificar as proposições para novos/outros estudos apontados pelos trabalhos cartografados.

2 Estudo dos estudos: diálogos entre produção acadêmica, aproximações e distanciamentos

Neste capítulo procura-se dialogar com as produções acadêmicas (teses, dissertações, capítulos de livros e artigos científicos publicados em periódicos e anais de eventos) da área da Educação Especial, direcionando os olhares para pesquisas que discutem acerca do estudo comparado internacional em Educação Especial e sobre as realidades do Brasil e da Itália, publicadas entre os anos de 2010 e 2020.

A delimitação do recorte temporal do estudo se justifica

por alguns motivos, dentre os quais: a) 2010 foi o ano da promulgação da Lei nº 170, encarregada dos direcionamentos dos processos educacionais dos alunos com distúrbios específicos de aprendizagem no âmbito escolar italiano (ITÁLIA, 2010); b) período de discussão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), considerada um marco no campo da Educação Especial no Brasil; c) 2010 foi o ano em que muitas pesquisas comparadas em Educação Especial Brasil-Itália foram publicadas; d) 2020 corresponde ao ano em que foi realizado este estudo.

No aprofundamento do estudo comparado foram encontrados 13 estudos que atendem às seguintes categorizações: Estudos Comparados entre Brasil e Itália, na área de Educação Especial, em nível da Educação Básica, publicados e/ou traduzidos para a língua portuguesa entre os anos de 2010 e 2020, os quais demonstram maior proximidade com esta temática e que permitem dialogar com e entre eles.

Foram analisadas duas teses de doutorado, duas dissertações de mestrado, três capítulos de livros, cinco artigos científicos publicados em revistas e um artigo científico publicado em anais de eventos. A análise crítica desses estudos possibilitou conhecer um pouco mais do entendimento existente sobre a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil e na Itália, as lacunas que emergem desses estudos e o que apontam como incompletudes dessa temática.

Assim como Venturini (2020, p. 177), “Reconhece(mos) a importância de conhecer outra realidade para refletir acerca da nossa, aprender e ensinar a partir de outros olhares, outro continente e outro contexto”, considera-se essencial sinalizar a importância de conhecer outras realidades a fim de que se possa refletir sobre a situação brasileira. Nesse sentido, a pesquisa comparada ajuda a compreender e a interpretar tais realidades.

A concepção da Educação Comparada segue a perspectiva, sobretudo, de aprender com e a partir de outros contextos, sem

jamais comparar para inferiorizar alguma realidade. Aposta-se na “ecologia de saberes”, definida por Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 28) como o “[...] reconhecimento da copresença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições que existem entre eles, a fim de maximizar a eficácia das lutas de resistência contra a opressão.”

No caso deste estudo, foram comparados países que estão separados pelo Oceano, que estão em diferentes continentes, diferentes hemisférios e que apresentam distintos cenários quanto às questões sociais, culturais, demográficas, econômicas, climáticas, geográficas, dentre outros. A missão desta pesquisa foi cartografar e comparar estudos que mostram as relações como elas se dão, sem, contudo, enfatizar hierarquias.

Na obra *“Educação comparada: rotas de além-mar”*, de 2009, João Barroso escreve um prefácio inspirador e, assim como ele, entende-se que o estudo comparado não se restringe a uma simples “procura das semelhanças e/ou dessemelhanças existentes, num processo supostamente considerado homogêneo ou comum” (BARROSO, 2009, p. 14), ou seja, a comparabilidade não é um pressuposto adquirido, mas constitui-se como uma construção do que é comparável.

Os 13 estudos que compõem a metapesquisa passaram por uma análise sistemática, detalhista e cuidadosa. Posteriormente, foram submetidos às comparações de acordo com os eixos de análises e tendências, sendo necessários vários traçados para, enfim, surgir um desenho mais inteligível, com pontos comuns e singulares. Em relação à revisão de literatura, a leitura deu-se de forma mais espontânea e sem tanta categorização, contudo, atenta ao que aparecia como dados, formas de pesquisar, concepções relevantes para o trabalho e compreensão das experiências de autores que já trilharam caminhos que agora se está almejando.

O primeiro ponto de diálogo diz respeito ao referencial teórico, que foi composto por Boaventura de Sousa Santos, cujos diálogos estão em cinco dos treze estudos, especialmente

nas temáticas: Cartografia Simbólica, Tradução e Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências. O Pensamento Sistêmico está presente na articulação com as produções de Gregory Bateson, Humberto Maturana e Francisco Varela em dois dos estudos, enquanto Jürgen Habermas fundamenta um deles; a análise de conteúdo de Bardin e de análise crítica do discurso fundamenta um dos trabalhos; Philippe Meirieu compôs uma teorização combinada com Boaventura de Sousa Santos em uma tese de doutorado; e o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe compôs uma teorização combinada com Boaventura de Sousa Santos em uma dissertação de mestrado.

Em outros quatro estudos, que não deixam nítido um referencial teórico, encontrou-se uma pesquisa com a perspectiva de que o seu próprio trabalho atua como referência para outros. Esse pensamento pode ser evidenciado de forma mais nítida nas palavras do autor quando diz que: “espera-se que o estudo possa contribuir com a comunidade de pesquisadores, oferecendo um referencial sobre as políticas públicas de Educação Especial em âmbito comparativo.” (CABRAL, 2010). De fato, concorda-se que o trabalho tem esse potencial, sobretudo nas discussões que versam sobre legislações do Brasil e da Itália.

Em relação aos territórios mais pesquisados, a região de Sassari-Sardenha (Itália) é predominantemente pesquisada em sete dos 13 estudos; Cariacica-Espírito Santo (Brasil) aparece em dois dos estudos; as regiões da Bologna-Região Emilia Romagna (Itália) aparecem em um dos estudos; Guarapari-Espírito Santo (Brasil); Santa Maria-Rio Grande do Sul (Brasil); Serra-Espírito Santo (Brasil); Vitória-Espírito Santo (Brasil), e cinco estudos não ampliaram as suas lentes para territórios específicos, ficando em âmbito amplo Brasil-Itália.

A predominância da região de Sassari-Sardenha (Itália) justifica-se pelos movimentos que esse grupo de pesquisa iniciou no ano de 2015 com o projeto “*Educação Especial, políticas e contextos: análise de configurações, de indicadores e de tendências em diferentes cenários*”, que contou com a participação de professores-

pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – campus Sorocaba) e da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa em rede dedicou-se a realizar um Estudo Comparado Internacional entre as diferentes regiões do Brasil, em parceria com México (Departamento de Educação Especial – Universidade Veracruzana/Instituto de Investigação Psicológica), Moçambique (Universidade Pedagógica de Maputo) e Itália (Universidade de Sassari – Departamento de Ciências Sociais), visando a conhecer diferentes realidades e produzir conhecimentos em coletivo na área da Educação Especial.

Desse modo, considerando que o presente estudo comparou as realidades brasileira e italiana, é coerente que a maioria dos estudos se refiram a Sassari e que sejam produzidos por pesquisadores envolvidos no projeto iniciado em 2015.

Em relação à área da Educação Especial (Brasil) e/ou Necessidades Educativas Especiais (Itália), 12 dos 13 estudos se propuseram a analisar os aspectos gerais da Educação Especial, e um dos 13 estudos se dedicou à análise de bebês e crianças pequenas com deficiência na Educação Infantil. Os dados revelam ausência de estudos que se dedicam a projetar as suas lentes para questões mais específicas da Educação Especial e das Necessidades Educativas Especiais, como, por exemplo: pesquisas que estudem o aluno autista, o aluno cego, o aluno com dislexia, entre outros. Vale destacar que não se está desvalorizando as pesquisas que trazem os aspectos gerais, uma vez que são de extrema importância para compreender os diferentes cenários, mas discussões mais específicas precisam ser realizadas para que se possa compreender mais detalhadamente a forma como acontecem os processos de escolarização desses alunos, e como é possível potencializar a discussão.

Na discussão dos eixos mais pesquisados, destacam-se as Políticas de Inclusão Escolar, tema que aparece com mais ênfase em seis estudos, seguido da Formação de Professores, que aparece em quatro estudos; e aprofundamento nas questões do trabalho colaborativo, que compõe dois estudos. Em pelo menos um dos

trabalhos foram encontrados os seguintes eixos: Atendimento Educacional Especializado para as crianças em fase inicial de escolarização, Avaliação diagnóstica para certificação, Avaliação escolar, Docentes de Educação Física, Gestão escolar, Inclusão escolar, Materialização das políticas, Planejamento, Práticas pedagógicas, e Trabalho intersetorial.

Para analisar as tendências das palavras-chave/descriptores, optou-se por desenhar um “mapa simbólico” em que os destaques para as palavras são proporcionais ao número de vezes que elas aparecem nos trabalhos. Nos 13 Estudos Comparados encontrou-se um total de 46 (quarenta e seis) descritores, contabilizando, em média, 3,5 (três e meia) palavras por trabalho. Vale destaque para o caso dos capítulos de livros que não possuíam palavras-chave, o que exigiu leitura cuidadosa a fim de elencar três descritores para cada capítulo. Na Figura 1 é possível observar que as palavras/descriptores que mais aparecem são, respectivamente: Educação Especial (13 vezes, ou seja, em todos os trabalhos); Estudo Comparado (oito vezes); e Inclusão Escolar (três vezes). Os descritores que aparecem duas vezes: Brasil e Itália, Formação de Professores, Inclusão, Itália, e Políticas educacionais. Os descritores que aparecem apenas uma vez: Atendimento Educacional Especializado, Brasil, Cartografia, Ciclo de Políticas, Docentes de Educação Física, Educação Inclusiva, Educação Infantil, Gestão escolar, Inclusão Social, Políticas de inclusão escolar, Política em ação, e Práticas pedagógicas.

Figura 1. Mapa de palavras



Fonte: as autoras (2020).

A escolha das palavras-chave envolve uma informação relevante e diz muito dos estudos selecionados. Ao analisar o seu emprego, objetivou-se problematizar as escolhas e saber se esses descritores estão de fato atingindo o objetivo principal, que é facilitar as buscas dos interessados pela temática. A própria experiência da pesquisadora na busca dessas 13 produções acadêmicas já aponta a sua classificação como “boas/funcionais”. Sabe-se, todavia, que, de forma geral, essas palavras são escolhidas quando representam, sintetizam, categorizam, compõem o título e mais aparecem no texto. Entende-se que os autores conseguiram representar suas pesquisas de maneira satisfatória por meio das palavras-chave escolhidas. Desse modo, o mapa de palavras traduz, também, os assuntos que mais foram discutidos nos estudos selecionados.

Os procedimentos metodológicos referem-se aos caminhos que os autores julgaram mais coerentes para realizar as suas pesquisas. Foram encontrados nos estudos diferentes caminhos percorridos e formas de pesquisar. Todas as pesquisas foram classificadas como qualitativas, tendo a análise documental e bibliográfica como principais formas de compreender os contextos. Cinco estudos elegeram entrevistas/entrevistas semiestruturadas; três estudos optaram por grupos focais. Quanto ao métodos, observou-se: estudo de caso, observação participante, cartografia e visitas técnicas a escolas e escritórios escolásticos⁴. Vale ressaltar que os estudos elegeram mais de um caminho para atingir os seus objetivos. O ponto que mais chamou a atenção nesta análise foi a ausência de estudos quali-quantitativos e quantitativos, cujas abordagens poderiam potencializar a discussão da Educação Especial e seus diversos dados, que nem sempre são de conhecimento público.

Todos os estudos selecionados tratam dos aspectos gerais da Educação Especial no Brasil e na Itália; apresentam os conceitos/historicização da Educação Especial em ambos os países; discutem a temática da formação de professores especializados em Educação Especial para atuarem em sala de aula comum ou em salas de

4 No contexto italiano, escritórios escolásticos se aproximam a Secretarias Municipais de Educação.

recursos/sostegno; discutem as Políticas de Inclusão Escolar; 12 estudos versam sobre questões das Práticas Organizativas de Gestão, seja em nível de sistema ou do vivido no ambiente escolar; sete estudos discutem as Práticas Pedagógicas na escola comum; e um estudo dedicou-se a estudar as categorias específicas das condições de Educação Especial na Educação Infantil. Ressalta-se que cada estudo possui um certo aprofundamento em cada um dos eixos apontados. Convidou-se, então, essas produções para um diálogo mais elucidativo, perguntando: “Do ponto de vista que o autor colocou, qual é mesmo o resultado?” e “O que de fato apontam como aproximações ou distanciamentos?”.

O primeiro ponto eleito de aproximação entre Brasil e Itália está representado por Silva e Monte (2015, p. 61), ao afirmarem que: “[...] a busca por uma educação de qualidade para todos é o primeiro ponto que aproxima os dois contextos.” Importante enfatizar essa colocação, visto que os dois cenários apresentam diferenças que podem até impedir a realização do exercício da comparação devido ao receio de se estar “equivocando”. Como exemplo, tem-se a tese de doutorado de Ariosi (2010), intitulada “*Organização e gestão democrática na escola de educação infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana*”, que foi uma das primeiras produções a discutir a Educação no contexto Brasil-Itália.

Ariosi (2010) não compreende o seu estudo como comparativo, e foi bem enfática em relação a isso, especialmente quando diz:

Enfatizamos que não há intenção de comparar a realidade brasileira com a italiana, pois se tratam de contextos sociais, políticos, econômicos e culturais muito diversos. No entanto, foi possível realizar algumas aproximações, já que as políticas neoliberais incidem sobre a organização e gestão das escolas nos países. (ARIOSI, 2010, p. 17).

Esta citação refere-se a um trecho que compõe o início da introdução da sua tese de doutorado em Educação. Para a autora, os cenários são muito diferentes, o que justifica a impossibilidade

de compará-los. Caminha, então, em sentido contrário ao que todos os outros autores discutem, visto que concordam que são territórios distintos, mas que ainda assim é possível encontrar pontos de comparabilidade (BARROSO, 2009).

A partir das análises, respeitou-se e entendeu-se o posicionamento de Ariosi (2010) em não considerar o seu trabalho um estudo comparado e, apesar de não concordar com a autora quando afirma que não é possível comparar cenários tão diferentes, concorda-se que sua tese de doutorado realmente não se constitui um Estudo Comparado, e que traz pequenos traços comparatistas. E, assim como Silva e Monte (2015), acredita-se que ambos os países estão no caminho da inclusão e a comparação não só é possível como necessária para aprender uns com os outros.

Quanto à organização do Sistema de Ensino, Greguol, Gobbi e Carraro (2013) pontuam que até os seis anos completos da criança, ambos os países possuem estruturas semelhantes, e que na Itália existem algumas peculiaridades no Sistema de Ensino. Naquele país, a fase correspondente à Educação Infantil acontece nas escolas chamadas “maternas”, nas quais as crianças permanecem dos três aos cinco anos. Posteriormente, divide-se em três momentos: Escola primária (*Scuola primaria*): para crianças dos seis aos 10 anos; Escola secundária de primeiro grau (*Scuola secondaria di primo grado*): dos 11 aos 14 anos; Escola secundária de segundo grau (*Scuola secondaria di scondo grado*): dividida em *Liceo* (formação de cunho geral – cinco anos, apto para um curso universitário) ou formação técnico profissionalizante – três anos, apto a ingressar no mercado profissional ou cursar mais dois anos no curso profissionalizante e se habilitar a ascender a um curso universitário.

No Brasil, a Educação organiza-se por meio de dois níveis de ensino: Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica constitui-se em Educação Infantil (0 a 5 anos – sendo obrigatório a partir dos quatro anos de idade), Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais – seis e 14 anos) e Ensino Médio (14 a 17 anos). O Ensino Superior é voltado à formação de profissionais e, ao contrário da

Itália, todos os sujeitos que concluíram o Ensino Médio estão aptos a ingressar no Ensino Superior.

Em relação à organização do Sistema Escolar, Silva e Monte (2015, p. 61) destacam: “podemos perceber muitas diferenças, principalmente com relação à organização do sistema escolar, porém, também podemos vislumbrar algumas aproximações que indicam pistas dos pontos de intersecção entre os dois contextos estudados.” Como ponto de aproximação dos países, as autoras colocam que ambos objetivam uma educação de qualidade para todos e que apesar das diferenças de concepções de responsabilidades nos investimentos das formações continuadas, ambos compreendem a importância de uma formação que prepare o professor para a docência de fato, priorizando os aspectos pedagógicos em detrimento de especificidades da deficiência.

3 Considerações finais

Neste capítulo busca-se sistematizar as discussões propostas nos objetivos geral e específicos, sobretudo responder ao último objetivo específico: “Identificar as proposições para novos/outros estudos apontados pelos trabalhos cartografados”. Pretende-se, também, dialogar sobre o que se aprendeu com esses Estudos Comparados Internacionais em Educação Especial, com a teorização combinada em Boaventura de Sousa Santos e Jefferson Mainardes, apresentar as considerações finais e apontar outros mapas que possivelmente possam emergir.

Dos 13 estudos cartografados, quatro apresentaram proposições para novos/outros estudos de forma mais nítida, sendo eles: Almeida e Caetano (2019), Breciane (2020), Greguol, Gobbi e Carraro (2013); e Silva e Monte (2015).

Almeida e Caetano (2019) compreendem a comparação a partir dos diálogos com o outro e refletem especialmente sobre a gestão escolar, não concluem o trabalho com afirmações e, sim, levantam alguns questionamentos, tais como: “Como esses

processos (históricos tão diferentes) influenciam as práticas de gestão do atendimento aos alunos com deficiência? Os desafios são muito diferentes? Quais as alternativas?” (ALMEIDA; CAETANO, 2019, p. 95). Compreende-se a problematização dos autores com perguntas que podem ser aprofundadas em outros estudos e, a partir dos conhecimentos e das contribuições advindas dos estudos mapeados, procura-se trazê-las para esta análise.

Entende-se que processos históricos tão diferentes influenciam as práticas de gestão do atendimento aos alunos com deficiências, sobretudo devido às experiências com esses alunos ocupando o espaço da escola comum de ensino, e contribuem para o exercício da gestão em que eles são incluídos, ou seja, os professores e gestores aprendem quando ensinam e estão juntos com os alunos deficientes.

Em relação aos desafios enfrentados, entende-se que esses são diferentes por se tratar de países com muitas singularidades, contudo, não se descarta o fato de a inclusão escolar ser uma questão de nível global. Desse modo, os países precisam se organizar para saber quais são as formas mais exitosas de promover uma educação de fato incluyente. Defende-se, inclusive, que países mesmo diferentes podem aprender uns com os outros, tal como se fez neste estudo.

Por fim, Almeida e Caetano (2019) questionam sobre as alternativas à inclusão. Acredita-se que é preciso começar pela mudança na sociedade, que precisa compreender que os sujeitos público-alvo da Educação Especial precisam e são capazes de estar inseridos em todos os âmbitos sociais, que são pessoas com capacidades para aprender e se desenvolver, e que o problema não está no sujeito em se adaptar a espaços-tempos que não foram pensados para todos e, sim, na aceitação para o que é diferente. E, assim como afirma Boaventura de Sousa Santos (2018), “não basta apenas criarmos novas alternativas de inclusão, precisamos pensar em alternativas para as alternativas.”

Greguol, Gobbi e Carraro (2013, p. 321) sinalizam que para

alcançar a inclusão não basta que os países simplesmente repliquem modelos adotados em outras partes do mundo. Teorizam que é preciso um “Estudo mais atencioso de modelos que já demonstraram bons resultados em países nos quais a inclusão escolar é discutida e implementada há muito mais tempo.” Diante disso, acredita-se na necessidade de mais estudos voltados à discussão de contextos que vêm proporcionando inclusão e escolarização de qualidade para esse público. Os autores ressaltam a importância de essas pesquisas serem realizadas nas perspectivas crítica e reflexiva, pois o intuito não é copiar e/ou padronizar algo que vem dando certo em outra realidade e, sim, construir processos inclusivos a partir de diferentes olhares.

Breciane (2020) convida para novos diálogos, novas reflexões e novos escritos a fim de visibilizar ainda mais os espaços locais e internacionais para o que vem sendo produzido e materializado em relação às políticas públicas voltadas ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Com esse convite, a autora vai ao encontro de Venturini, Ribeiro e Jesus (2018, pp. 877-878) que expressam a necessidade de mais estudos para aprofundar a temática:

Finalmente, destacamos a relevância dos Estudos Comparados em Educação, mais especificamente os de escala global. Esses se constituem como uma importante via para a produção de conhecimento sobre os movimentos realizados por instituições de ensino de todo o mundo a partir da premissa da Educação Inclusiva. Tratando-se da realidade EE, constatamos a tímida produção de pesquisas que adotam tal perspectiva.

Silva e Monte (2015, p. 61) finalizam o artigo reafirmando “a emergência da construção de políticas de formação continuada, com vistas a constituir uma escola realmente inclusiva.” As autoras apontam que, em ambos os países, a formação continuada precisa tanto ser consolidada com vistas à inclusão quanto a novos estudos dedicados à questão. Na Itália, existe forte distinção nas condições da formação continuada entre professores efetivos e contratados, enquanto no cenário brasileiro há sobrecarga dos professores como

um dificultador à formação continuada, práticas pedagógicas mais reflexivas e saúde desses profissionais.

As autoras sinalizam, ainda, que essa “formação relacionada à Educação Especial não pode enfatizar as deficiências, mas, sim, buscar estabelecer uma reflexão junto aos docentes acerca do olhar para além das dificuldades do aluno, valorizando, antes de qualquer coisa, as potencialidades apresentadas por ele.” (SILVA; MONTE, 2015, p. 61).

Sá, Covre e Ferreira (2019, p. 211) finalizam o capítulo de livro, ressaltando que em ambos os países constataram a “influência do modelo médico da deficiência, o que compromete a promoção de uma perspectiva educacional balizada em princípios de equidade, valorização das diferenças e universalização ao direito à educação.” Essa sinalização dos autores é compreendida como uma proposição para novos estudos devido à grande influência que possui esse modo de compreender a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

O modelo médico/clínico é entendido como uma forma capacitista de perceber esses sujeitos, uma vez que a ênfase está na deficiência, no laudo e no que julgam que esses sujeitos não podem/conseguem realizar. É preciso que esses estudos ajudem, sobretudo, a pensar como superar esse modelo excludente.

Em relação aos aprendizados obtidos com esses Estudos Comparados Internacionais em Educação Especial, a partir da teorização combinada de Boaventura de Sousa Santos e de Jefferson Mainardes, pode-se mencionar a importância de um olhar sensível para outros países com estruturas e condições diferentes, e de voltar para dentro de cada um com olhares mais atentos e com novos conhecimentos. A Educação Inclusiva precisa trilhar o caminho do conhecer, reconhecer e autoconhecer para chegar mais perto de uma educação para a diversidade, que seja repleta de experiências de pessoas e profissionais que acreditam na escolarização de todos.

Considera-se que Brasil e Itália, cada um à sua maneira, vêm promovendo condições para que a Educação Especial seja mais

inclusiva, tanto nas legislações quanto nas práticas pedagógicas nas escolas comuns de ensino. Sabe-se que a Itália, por ser pioneira no âmbito da inclusão social e escolar desses sujeitos, já trilhou um caminho mais longo, e possui mais tempo de experiências na área, enquanto o Brasil começou a pensar nessas questões há cerca de 30 trinta anos. Certamente que não se pode desconsiderar todas as questões que diferenciam esses países, tampouco a forma como percebem esses sujeitos, no entanto, mesmo que a passos mais lentos, o Brasil vem se mostrando atuante na inclusão desse público.

Importante sinalizar que há movimentos necessários para aprimorar esses processos inclusivos, e que a Educação Especial passa por avanços e retrocessos, o que não é motivo para desanimar e, sim, para encorajar a lutar juntos pelos direitos à escolarização de todos.

Destaca-se que o aprofundamento em Estudos Comparados Internacionais em Educação Especial é primordial para aprender uns com os outros e olhar com mais experiência, sobretudo as discussões que tratam de categorias mais específicas das condições de Educação Especial. A problematização ainda é muito escassa, mas esse tipo de estudo é fundamental para compreender mais detalhadamente a forma como acontecem os processos de escolarização desses alunos, e como é possível potencializar essa inclusão.

O Brasil vem caminhando para perceber a importância de se realizar Estudos Comparados Internacionais em Educação Especial. As 13 produções acadêmicas selecionadas são muito importantes e permitem a localização do docente na discussão, naquilo que já vem sendo feito com relação às políticas e práticas pedagógicas. Todas as práticas e experiências relatadas contribuíram para o conhecimento a respeito de ambos os países, desde a conjuntura histórica, passando pelas organizações dos Sistemas de Ensino e das escolas, a formação de professores até o que acontece no cotidiano escolar.

Cabe ressaltar o destaque positivo que algumas pesquisas apresentaram quanto à intersectorialidade que acontece na Itália:

a realidade italiana vem avançando na articulação de ações intersetoriais com a interlocução de diferentes profissionais, e no caso brasileiro o processo de intersetorialidade está garantido na legislação nacional e local, porém ainda se encontra como uma tensão na sua materialização. (BRECIAINE, 2020, p. 217)

Desse modo, acredita-se que o Brasil precisa investir mais nos diálogos entre os profissionais responsáveis pela escolarização desses sujeitos, ou seja, é necessário materializar o que está escrito e entender o aluno como aluno da escola, que precisa de diversos profissionais para o seu pleno desenvolvimento, pois ele não é apenas do professor especializado e/ou do estagiário/assistente.

A realização deste estudo mostrou a possibilidade de se desenvolver Estudos Comparados Internacionais em Educação em nível de graduação, algo que até então não se conhecia. E, assim como afirma Santos (2007, p. 37): “Entre o nada e o tudo – que é uma maneira muito estática de pensar a realidade – eu lhe proponho o ainda-não.” É preciso pensar no que ainda não existe, no que está nascendo, no que está sendo produzido, defendendo sempre a Educação para todos.

Referências

ALMEIDA, Mariangela Lima de; CAETANO, Eldimar de Souza. A gestão pública da inclusão escolar: interfaces entre Brasil e Itália. In: JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Estudo Comparado Internacional em Educação Especial:** políticas e práticas em diferentes cenários. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019, pp. 76-99.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. **Organização e gestão democrática na escola de Educação Infantil:** análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, SP, 2010.

BARROSO, João. Prefácio. In: SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, S. A. (Orgs.). **Educação comparada:** rotas de além-mar. São Paulo:

Xamã, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo. **Processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil e na Itália: um estudo comparado**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2020.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **A legislação brasileira e italiana sobre a Educação Especial: da década de 1970 aos dias atuais**. 2010. Dissertação (Mestrado) – PPGEE, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2010.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Érica; CARRARO, Attílio. Formação de professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP, v. 19, n. 3, set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382013000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jan. 2021.

ITÁLIA. **Legge 8 ottobre 2010, n. 170**. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. Disponível em: https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 34, n. 72, nov./dez. 2018a, pp. 303-319. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-303.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230034, 2018b, pp. 1-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230034.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2016, v. 24, n. 75, pp. 1-17. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/264044968_Analises_de_políticas_fundamentos_e_principais_debates_teorico_metodologicos. Acesso em: 11 dez. 2020.

SÁ, Maria das Graças C. Silva de; COVRE, Hanele Ribeiro; FERREIRA, Gabriel de Sá. Concepções dos docentes de Educação Física sobre os processos de escolarização de alunos com deficiência: um estudo comparado no Brasil e na Itália. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de. **Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: políticas e práticas em diferentes cenários**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019, pp. 191-213.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma cartografia simbólica das representações sociais: o caso do direito. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Mayara Costa da; MONTE, Bárbara Terra do. Educação Especial e Formação de Professores: contrapontos entre os contextos brasileiro e italiano. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 18, n. 2, Jul./Dez, 2015, pp. 53-64.

VENTURINI, Renata Santos. **Políticas públicas de inclusão escolar em ação:** uma jornada comparada entre Brasil e Itália. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2020.

VENTURINI, Renata Santos; RIBEIRO, Lorryne Hewellen Cristino; JESUS, Denise Meyrelles de. Aproximações com a Educação Especial no território de Sassari-Itália. *In: V Seminário Nacional de Educação Especial / XVI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Anais...* 2018.

Capítulo 6

ENSINO DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES SURDOS¹

Maicon Sotoriva²

Sonize Lepke³

Cleusa Inês Ziesmann⁴

DOI: <http://dx.doi.org/10.46550/978-65-89700-87-6.117-132>

1 Introdução

A escrita pode ser entendida como o resultado da relação estabelecida entre o sujeito/acadêmico e o meio em que está inserido. O interesse do acadêmico, autor deste artigo, pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) surgiu nas aulas do componente curricular obrigatório de Libras, ofertado no currículo do curso de Graduação em História da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS).

Foi a partir daquele momento, diante do professor surdo que

-
- 1 Este texto é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no ano de 2021.
 - 2 Graduado em História pela Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS). E-mail: sotorivamaicon@gmail.com
 - 3 Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS); mestra em Educação nas Ciências (Unijuí); vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva (GEPEI); docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: sonize.lepke@uffs.edu.br
 - 4 Doutora em Educação (PUCRS); mestra em Educação nas Ciências (Unijuí); especialista em Interpretação, Tradução e Docência da Língua Brasileira de Sinais (Uníntese); especialista em Educação Especial Inclusiva (UNIASSELVI); docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus de Cerro Largo/RS; líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva (GEPEI) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (GEPETEC) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), de Cerro Largo/RS. E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br

ministrou as aulas, que passou a compreender os estudantes surdos e a segunda língua (L2) por eles utilizada: a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Entendeu, também, que nos contextos social, escolar e familiar, os estudantes usuários da Língua de Sinais (que é uma língua visual-espacial) reconhecem e utilizam a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, o que lhe fez refletir sobre as dificuldades linguísticas enfrentadas no contexto escolar.

Quando a Libras é inserida na escola, ela propicia aos alunos surdos um aprendizado com significado, principalmente no que tange à compreensão do ensino de Língua Portuguesa. Daí a importância de o professor buscar sua Formação Continuada, viabilizando novas abordagens metodológicas educacionais a fim de acompanhar e atender as necessidades educacionais dos alunos, asseguradas em lei.

Entende-se que ao utilizar duas línguas, o sujeito surdo amplia as suas necessidades e dificuldades, exigindo dos professores e intérpretes o domínio de ambas. De acordo com os estudos de Quadros (2008), a Libras possui uma estrutura e gramática próprias e, por esse motivo, há necessidade de disponibilizar diferentes recursos e materiais adequados/específicos a fim de oportunizar um ambiente escolar estimulador, garantindo a permanência do aluno surdo no espaço escolar.

Em relação à estrutura linguística e gramatical, Lacerda, Santos e Caetano (2014) enfatizam que a Língua de Sinais possui uma sistematização gramatical própria. Britto et al. (1997, p. 19) afirmam que as línguas de sinais são “línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito-descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato [...]”. Afirma, porém, que o surdo e todos aqueles com os quais ele dialoga, devem ser usuários da língua e conhecer a cultura surda⁵.

5 A cultura surda é um conjunto de características que identificam o surdo com a sua

Neste contexto, o autor deste artigo passou a questionar como seriam as suas aulas como professor de História na Educação Básica diante de estudantes surdos. Este questionamento, tornou-se presente nos estágios que realizou e nos contatos com pessoas surdas, culminando com a possibilidade de realizar um Trabalho de Conclusão de Curso voltado à forma como ocorre o ensino na disciplina de História para estudantes surdos na escola regular. Ainda, quais as estratégias ou metodologias são utilizadas por esses professores para ensinar determinados conceitos?

É importante ressaltar o quanto a pesquisa carrega um pouco do que cada um é e faz. A orientação do trabalho proposto poderia ser realizada por professores do curso de Graduação em História, entretanto, o acadêmico encontrou uma profissional com experiência na área da Educação de Surdos por ter trabalhado por muitos anos em uma escola para deficientes auditivos na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, especificamente com o componente curricular de História. Assim, ao iniciar a pesquisa, havia clareza quanto à sua contribuição na discussão.

Metodologicamente, este estudo possui caráter investigativo por meio de uma pesquisa documental, de análise qualitativa, embasada nos pressupostos de Lüdke e André (1986), a partir do acesso ao site da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível no acervo da biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A escolha do portal da CAPES deu-se pelo fato da sua disponibilidade e facilidade de acesso. Os periódicos foram selecionados a partir de uma busca na área da História e subárea da Educação Especial/ Inclusiva.

Inicialmente, fez-se uma busca nos acervos da biblioteca a partir dos descritores selecionados a fim de se inteirar da problematização/historicidade da Educação Especial/ Inclusiva e a

comunidade. A língua e a sensibilidade visual são elementos importantes da cultura surda.

educação de surdos em estudos já realizados por pesquisadores da área. Para dar a este estudo um aporte teórico e a sustentação de pesquisas já realizadas, buscou-se o Estado do Conhecimento que, para Morosini e Fernandes (2014, p. 155), é a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando-se periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.”

Para fins de catalogação de materiais, tomou-se como referência artigos científicos publicados nos anos de 2000 a 2019, em revistas de Qualis A1 e A2, que apresentassem algumas das palavras-chave: educação de surdos, escola para surdos e ensino de História. O objetivo da busca foi filtrar trabalhos que focassem a questão do ensino de História para estudantes surdos. Nessas buscas foram encontrados 29 estudos, que representa um número expressivo de pesquisas realizadas no recorte temporal apresentado.

Após realizar uma leitura flutuante dos resumos dos estudos selecionados, optou-se por aqueles que iriam auxiliar na compreensão e análise dos dados, e que viessem ao encontro desta pesquisa. A partir da análise, foram selecionados 10 artigos que, diante de uma leitura bastante minuciosa, evidenciaram aproximação aos assuntos pré-determinados, e que poderiam sanar as dúvidas e discussões. Acredita-se que este estudo vem ao encontro das últimas pesquisas realizadas pelos diversos pesquisadores, cujo objetivo é compreender a forma como ocorre o ensino do componente curricular História para estudantes surdos.

A construção das análises foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2011), que se fundamenta na análise e categorização de trechos do texto, buscando responder e evidenciar alguns dos fatores abordados, a fim de gerar nova categorização e classificação dos dados obtidos. A ATD permite elencar uma categoria a priori, sendo possível descrevê-la em forma de metatexto, levando a um aprofundamento teórico sobre determinada categoria de destaque. Sendo assim, justifica-se a escolha dessa metodologia, cuja impregnação com

os textos possibilitou a compreensão dos estudantes surdos e suas especificidades durante o processo de aprendizagem no Ensino Regular.

A partir dessas definições metodológicas, faz-se necessário compreender alguns aspectos históricos e socioculturais a que a população surda foi submetida ao longo do tempo, e que de algum modo influenciam nas concepções presentes no cotidiano das famílias, das escolas e da sociedade.

2 Aspectos históricos e socioculturais da população surda

Em uma sociedade majoritariamente de pessoas falantes, a comunicação visuoespacial, especialmente em Libras, é minoritária. Mesmo sendo a segunda língua oficial do Brasil, permanece desconhecida por grande parte da população, fato que contribui para o processo de exclusão linguística, cultural, social, econômica e educacional.

A história dos surdos começa muda, apagada e triste. Começa semelhantemente à história de diversos segmentos minoritários de pessoas que se caracterizam por algum tipo de estranheza, como que denunciando a dificuldade que o homem tem de aceitar o diferente, o deficiente, o trabalhoso, o feio, o imperfeito. (SÁ, 1999, p. 71).

Registros permitem observar os processos de exclusão a partir da Antiguidade Clássica, quando pessoas surdas eram discriminadas e excluídas do mesmo modo que aquelas com outras deficiências que podiam ser observadas e identificadas a partir da interação social. Segundo Strobel (2008), alguns povos da Antiguidade, diante o seu misticismo ou religiosidade, entendiam o surdo como a representação do mal, e deveria ser evitado, excluído ou eliminado.

Historicamente, a surdez era vista como um castigo ou manifestação do demônio, o que tornava os mesmos incapazes, além de tantas outras definições que permanecem no imaginário daqueles que desconhecem a fisiologia humana e a história da

Humanidade. Por muito tempo, permaneceu o olhar de indiferença ou superioridade em relação ao outro, principalmente para o surdo, baseado em uma invenção de sujeito idealizado que habita o imaginário de grande parte das pessoas.

O impacto da forma de ver o outro, especialmente quando é diferente daquele que realiza a narrativa, reflete no cotidiano de todos aqueles que foram colocados na diferença. Diante de um contexto ouvinte, a Comunidade Surda e o Povo Surdo buscam o respeito e o status de língua para a Língua de Sinais, pois ela representa a possibilidade de se expressar, de reconhecer-se enquanto sujeitos, de ocupar espaços e se assegurar como cidadãos que possuem direitos e deveres.

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é ter direitos civis, participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem direitos sociais, que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. (PINSKY; BOSSANEZI, 2013, p. 9).

Nesse viés, teoricamente, a igualdade perante a lei deveria garantir a todos uma série de direitos, porém, para Carvalho (2004), o direito não garante uma sociedade em que todos possam fazer parte, em especial no que se refere à Educação, pois, historicamente, ela é excluyente, e sempre foi destinada a grupos seletos, minorias e detentores do poder.

As pessoas surdas, que estão politicamente atuando para terem seus direitos de cidadania e linguística respeitados, fazem uma distinção entre ‘ser surdo’ e ‘ser deficiente auditivo’. A palavra ‘deficiente’, que não foi escolhida por eles para se dominarem, estigmatiza a pessoa porque a mostra sempre pelo que ela não tem em relação às outras, e não o que ela pode ter de diferente e, por isso, acrescentar às outras pessoas. (FELIPE, 2001, p. 38).

Nesse sentido, a luta dos estudantes surdos vai além da garantia do acesso à escola, pois a sua permanência depende do

respeito à diferença linguística, da compreensão da cultura surda e das relações estabelecidas entre surdos, especialmente diante dos processos escolares, sejam eles em escolas inclusivas ou bilingues.

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, também conhecida como “Lei da Acessibilidade”, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, respaldando os esforços para o reconhecimento dos direitos dos surdos quanto à comunicação. Em seu art. 18, esta lei estabelece que:

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (BRASIL, 2000).

Foi por meio do empenho e do esforço da Comunidade Surda e do Povo Surdo que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, como forma de comunicação e expressão, sendo um direito da pessoa surda estar matriculada e ter assegurado o seu direito à aprendizagem e ao desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Mesmo, porém, diante das garantias legais, muitos surdos estão matriculados em escolas especiais; outros estão incluídos em escolas regulares sem acesso e conhecimento da Libras; e, ainda, outra pequena parcela estuda em escolas ou classes bilingues para estudantes surdos. Alguns surdos possuem professores que sabem Libras; outros desconhecem completamente a língua; alguns têm a presença de intérprete de Libras em suas salas de aulas, enquanto outros, apesar da garantia legal, não têm acesso a esse serviço. Diante de tantas situações diferenciadas, optou-se por lançar um olhar ao ensino de História para estudantes surdos nas escolas públicas.

3 O ensino de História nas escolas públicas: possibilidades e perspectivas diante dos estudantes surdos

Ao longo dos anos, uma parcela da Comunidade Surda e do Povo Surdo tem manifestado a sua insatisfação com a organização das escolas regulares e a superioridade da Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem nas relações estabelecidas entre os estudantes e professores. Mesmo que as escolas sejam orientadas por documentos normativos, estas, por vezes, não atendem às necessidades linguísticas e culturais da Comunidade Surda. O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, garante aos deficientes auditivos o ensino e o acesso aos saberes escolares mediante a utilização da Libras como forma de comunicação e expressão. Em seu Anexo Metas e Estratégias, a referida Lei determina:

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

Bastaria, porém, um documento para orientar e indicar a necessidade da Libras nos diversos contextos escolares? Os professores e estudantes ouvintes reconhecem a Libras como primeira língua do estudante surdo? Os contextos escolares valorizam as compreensões e aprendizagens a partir da perspectiva visuoespacial? Todos estes questionamentos precisam ser realizados para que seja possível compreender a forma como ocorre o ensino de História no contexto das escolas que possuem estudantes surdos matriculados.

Alguns autores apontam que os problemas nas escolas bilíngues, bem como nas escolas inclusivas está, por vezes, na

metodologia utilizada no ensino de sujeitos surdos, na carência de professores bilíngues e de profissionais intérpretes habilitados, que desconhecem o seu estudante de tal modo que não assumem a responsabilidade pedagógica. Neste sentido, Fonseca, Calixto e Baia (2020, p. 271) afirmam que:

O que percebemos durante as observações na escola, foi que alguns professores desvalorizam a primeira língua dos surdos, excluindo-os totalmente das aulas por meio de práticas e metodologias extremamente inacessíveis a eles. Os professores parecem acreditar que a responsabilidade com os alunos surdos é do AEE.

A discussão proposta a partir do excerto acima permite olhar para escola e refletir o quanto essas situações são recorrentes. Questiona-se, então, como o componente curricular de História ou melhor, como os professores dialogam com seus estudantes surdos e ouvintes e, ainda, como a presença dos estudantes surdos reflete em sala de aula?

Quadros (2008) alerta que no momento em que se opta por uma estrutura bilíngue nas escolas, essas estão assumindo uma política linguística onde duas línguas passarão a coexistir no mesmo espaço escolar. Dessa forma, a autora afirma que,

[...] também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como essas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos, dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de ‘como’, ‘onde’, e ‘de que forma’ as crianças utilizam as línguas na escola. (QUADROS, 2008, pp. 20-21).

A complexidade e a necessidade de compreender o funcionamento das duas línguas (Língua Portuguesa e Libras) exige a formação de professores, a organização da escola e o diálogo com todos os estudantes (surdos e ouvintes) para que possam evidenciar suas dúvidas e estabelecer a comunicação. Para tanto, os surdos

devem reconhecer e utilizar a Libras, enquanto os ouvintes podem ser estimulados a conhecê-la.

Por vezes, as dificuldades são impostas pela própria família, principalmente quando esta não proporciona a Libras como primeira língua nos anos iniciais da criança, ou quando a Língua de Sinais não é utilizada no seio familiar. Inúmeras crianças crescem desconhecendo os diálogos produzidos no seu cotidiano, bem como o contexto em que estão inseridas. Esta carência ou ausência de uma língua irá interferir negativamente no contexto escolar. Por essa razão, Quadros (1997, p. 65) acredita que:

[...] cabe aos profissionais que estão diretamente em contato com os surdos reconhecerem tal complexidade e o estatuto das línguas de sinais. A partir dessa postura e diante de uma proposta bilíngue, os profissionais deverão preocupar-se em adquirir essa língua para que a interação com o aluno ocorra verdadeiramente e o aluno tenha acesso a todas as informações. Para que os profissionais aprendam a língua de sinais, o processo será o mesmo de quando se aprende qualquer outra língua.

Nesse sentido, a escola bilíngue ou inclusiva, por meio dos seus profissionais e gestores, deve ter conhecimento quanto à cultura, identidade e estrutura linguística pois, muitas vezes, a escola é a primeira e única possibilidade de se reconhecer enquanto sujeito com uma língua. Segundo Mattos (2016, p. 89), “muitos alunos surdos ingressam na escola com poucos conhecimentos de Libras [...]”, fator que dificulta o seu acesso aos conteúdos escolares e, conseqüentemente, à aprendizagem.

Ao retomar a questão inicial, Sá et al. (2017) apontam em seu artigo intitulado “O ensino de História em Libras e sua viabilidade”, que ao entrevistar professores de História e intérpretes, encontram entre as dificuldades citadas, dúvidas com relação aos termos (tanto o conhecimento) como a sua existência. Nesse mesmo viés, Fonseca, Calixto e Baia (2020) contribuem com a discussão ao identificar que a inexistência de termos correspondentes entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa prejudica os processos de ensino e aprendizagem no componente curricular. Além disso,

os autores ressaltam que muitos professores não tiveram formação inicial ou continuada sobre as diferenças linguísticas existentes entre a Libras e Língua Portuguesa.

A cultura e a diferença linguística do estudante surdo exigem dos professores a utilização de diferentes estratégias e recursos pedagógicos para que ocorra a aprendizagem. No entendimento de Santos (2017), entre as dificuldades relacionadas ao ensino de História está o ensino do conceito de tempo histórico. É importante destacar que o marcador de tempo nem sempre é utilizado nas expressões em Libras:

O/a docente percebeu, em sua experiência, que trabalhar a noção de tempo com a linha do tempo aberta, conforme as que vêm nos livros didáticos, causava dúvidas e inseguranças nos educandos surdos. Assim, passou a trabalhar o tempo com a linha em formato de “U”, colocando o marcador nascimento de Cristo no meio e a pré-história em uma das pontas para o estudante surdo perceber que as datas decrescem até o nascimento de Cristo e que a partir de então o tempo é contado de forma crescente até chegar em nossos dias. Para garantir uma maior compreensão dos estudantes surdos, o/a outro/a educador/a entrevistado/a enfatiza que esse trabalho deve ser realizado com uma reflexão clara que são fatos ocorridos em determinado tempo do passado. (SANTOS, 2017, p. 52).

Mattos (2016, p. 109), ao identificar a mesma dificuldade, propõe atividades relacionadas às experiências pessoais dos estudantes a fim de que possam superá-la. Observou, dessa forma, o conhecimento que possuem sobre o conceito para introduzir novos saberes mediante a utilização de diversos materiais e metodologias.

Sabendo que alguns estudantes necessitam de um suporte visual, especialmente os estudantes surdos que elaboram mais facilmente conceitos a partir da referência visual, Neves (2009) propõe a utilização do recurso visual para relacionar a linha de tempo à simultaneidade, conforme segue:

[...] em cada uma delas foram coladas imagens que representavam as características da Europa, da Ásia, da África e da América no século XVI. Também foi reservado um espaço para que os alunos colassem imagens retiradas

de jornais de hoje que caracterizassem a sociedade brasileira atual. Ao final da atividade, os alunos puderam perceber as diferentes características dos diferentes contextos num mesmo período de tempo. Também foi possível analisar as mudanças e permanências ocorridas do século XVI aos dias atuais, destacando as particularidades da sociedade em que vivemos hoje (NEVES, 2009, p. 7.908).

Nos processos de ensino e aprendizagem, os professores precisam ter clareza de que, muitas vezes, é necessário o uso de diversos recursos, especialmente os visuais, que “podem evocar a compreensão de vários elementos de um determinado tempo histórico e, nesse sentido, evocar significados sem a presença de qualquer texto escrito.” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 186).

A experiência visual, quando bem orientada, desenvolve a “complexidade envolvida na construção e nas leituras desses artefatos. Isto lhes possibilitará desenvolver senso crítico sobre leituras visuais, as quais são expostas, questionando os motivos e intenções por trás do uso das imagens.” (SANTOS, 2017, p. 45).

A pesquisa desenvolvida evidenciou a necessidade de mudanças metodológicas diante da necessidade apresentada pelos estudantes. O professor deve ter sensibilidade, conhecimento da língua e reconhecer quando determinado conteúdo ou conceito não foi elaborado pelos seus estudantes e, assim, utilizar estratégias que contribuam na elaboração do conhecimento.

4 Considerações finais

Neste recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Licenciatura em História, foi possível evidenciar algumas questões importantes que precisam ser observadas nos cursos de Formação de Professores ou na sua Formação Continuada, tais como a necessidade de realizar adaptações metodológicas que atendam às especificidades dos processos de aprendizagem do estudante surdo.

É preciso reafirmar o direito assegurado aos estudantes de realizar a matrícula em escolas bilíngues ou inclusivas. Para além da matrícula, cabe à escola assegurar o acesso do estudante com deficiência auditiva ou surdo aos conhecimentos escolares por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como ofertar o conhecimento dessa língua àqueles que não tiveram acesso a ela no contexto familiar ou social.

No contexto escolar, em que as aulas precisam ser ministradas tanto na Língua Portuguesa como na Língua de Sinais, o professor deve utilizar metodologias e materiais que contribuam na elaboração de conhecimentos e saberes do conteúdo. Ele precisa entender, neste caso, a forma como se processa a aprendizagem dos estudantes surdos para, a partir de suas especificidades, planejar a melhor opção metodológica. Por vezes, o aluno surdo necessita mais do que um intérprete da Libras em sala de aula.

São valiosos os registros que evidenciam as atividades desenvolvidas pelos professores de História ao fazerem uso de metodologias, tais como imagens e objetos, com os quais o estudante surdo possa fazer relações e construir conhecimentos que contribuem para uma aprendizagem significativa.

Por fim, para que os processos inclusivos dos estudantes surdos ocorram de forma efetiva, a sociedade e os sujeitos que compõem a escola devem compreender as necessidades, experiências e a cultura surda, a fim de se avançar na construção de uma sociedade em que todos sejam respeitados e tenham plenas condições de acessar os conceitos e discussões das aulas de História.

Referências

BRASIL. **Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 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/2002/110436.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRITO, Lucinda F. et al. (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, SEESP, v. III, 1997 (Série Atualidades Pedagógicas, 4).

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto:** curso básico. Manual do professor/instrutor. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC, SEESP, 2001.

FONSECA, André Dione; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; BAIA, Lino Arlem Azevedo. **A história em silêncio:** o ensino de história para alunos surdos em Santarém-PA. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*. Porto Velho, v. 7, n. 17, jan./dez., 2020, pp. 257-282.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?:** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFCSCar, Cap. 11, 2014, pp. 185-200.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, Camila Oliveira. **Sinais do tempo:** construção de significados de tempo histórico em Libras para alunos surdos em uma perspectiva de letramento em História. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Ensino de

História – PROFHISTORIA. Seropédica-RJ, 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, jul.-dez. 2014, pp. 154-164.

NEVES, Gabriele Vieira. Ensino de História para alunos surdos de Ensino Médio: desafios e possibilidades. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais...** Curitiba-PR, 2009.

PINSKY, Jaime; BOSSANEZI, Carla (Orgs.). **A história da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Inclusão**, 2008.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói, RJ: Eduff, 1999.

SÁ, Tatiane; MELO, André; LAMOÇO, Marcos; SOUZA, Raíssa. **O ensino de História em Libras e sua viabilidade**. I Jornada Científica e Tecnológica de Língua Brasileira de Sinais: Produzindo conhecimento e integrando saberes. 06 jul. 2017. Anais... Disponível em: https://nuedisjornadacientifica.weebly.com/uploads/1/0/5/0/105033325/30_o_ensino_de_hist%C3%93ria_em_libras_e_sua_viabilidade.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

SANTOS, Naiara da Silva Dias dos. **Ensino de História para surdos na educação bilíngue: um estudo de caso no Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS) em Salvador/BA**. 80 f. Monografia (Graduação em História, Licenciatura) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de

Ciências Humanas – Campus IV. Jacobina-BA, 2017.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Capítulo 7

O DESVALOR SOCIAL DO TRABALHO DOCENTE: FACES DA EXCLUSÃO EM NARRATIVAS SOBRE O MAL-ESTAR NA HISTÓRIA LABORAL¹

Marcelo Ordesto Rodrigues²

Sandra Vidal Nogueira³

DOI: <http://dx.doi.org/10.46550/978-65-89700-87-6.133-154>

1 Introdução

Os trabalhadores da Educação, sob a égide da cultura institucional do desempenho, se movem, ora pelo excesso de produtividade, ora pelo movimento de constante autoexploração. Estão inseridos em ambientes, muitas vezes, de grande disfuncionalidade, o que incide, direta ou indiretamente, na atuação profissional, desde posturas de submissão até a própria

1 Aprofundamento temático desenvolvido por Rodrigues (2021) na Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas, apresentada à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* de Cerro Largo, RS. Este ensaio teórico integra, também, os estudos que fazem parte da pesquisa intitulada “*Direito ao desenvolvimento e seus territórios: história, forma e possibilidades para o Noroeste Rio-Grandense.*” (NOGUEIRA *et al.*, 2021).

2 Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* de Cerro Largo, RS. Participante do DIR-SOCIAIS, UFFS/CNPq/CLACSO. E-mail: marceloordestorodrigues@gmail.com

3 Pós-doutora em Direito (URI/Santo Ângelo); doutora em Educação (PUC-SP); Servidora Pública Federal do Magistério (UFFS), vinculada ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas, *campus* de Cerro Largo, RS; bolsista nos Programas da UFFS *Gestão para Cooperação e Formação Continuada dos Professores da Região Macromissioneira*; coordenadora do Grupo de Pesquisa *Direito Humanos, Movimentos Sociais e Instituições* (DIR-SOCIAIS), UFFS/CNPq/CLACSO; integrante do *Grupo de Estudos e Pesquisas Textos, Ensino e Didática* (GEPTEC). E-mail: sandra.nogueira@uffs.edu.br

exaustão.

A partir dessas relações instituídas nos territórios da escola, constata-se a emergência de fortes indicadores de desvalor social dos papéis historicamente desempenhados. Criam-se, assim, ambientes escolares propensos a situações de desproteção e desamparo. O que se pode observar, na realidade, são sintomas sociais que traduzem as novas formas de produção subjetiva de mal-estar na contemporaneidade.

Nesse novo espaço/tempo constata-se perdas reais e simbólicas do lugar social ocupado pela escola (pela família, igreja, etc.) e de fragilização das relações profissionais em seu interior. Dessa forma, a escola, percebida enquanto figura de mediação e normatização, acaba por reforçar práticas de individualização das relações e gerenciamento de si mesma, em detrimento dos valores coletivos de bem-estar comum, na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É, pois, neste contexto transitório e simbiótico, entre a negatividade do dever e a positividade do poder, que os professores e as instituições escolares se encontram: é uma relação que eleva o nível de produtividade sem a necessidade de um chefe externo, sem cancelar o dever, sem conseguir dar conta de si mesmos, mas que resulta num esgotamento físico e psicológico dos profissionais docentes, que desenvolvem, a partir daí, sintomas psicopatológicos que geram o mal-estar docente.

2 A história oral nos estudos sobre ambientes profissionais

A segunda metade do século XX marcou a época da institucionalização do adoecimento no trabalho, especialmente nos aspectos relativos ao sofrimento de natureza mental, ou seja, uma modalidade de mal-estar “[...] causada, principalmente, pela amputação do poder de agir do sujeito, e não pela incapacidade deste último de fazer face às exigências da organização do trabalho.” (BENDASSOLLI, 2011, p. 71).

Segundo Braz (2021), a partir dos anos 1970, a crise da representação do indivíduo livre e autônomo se agravou. Além de configurar uma categoria psicológica e psiquiátrica, propriamente dita, o ato de adoecer se transformou em nova chave analítica para discutir o trabalho, seu significado, valor e função na compreensão da subjetividade. Aliás, no sofrimento mental relacionado ao trabalho e em suas expressões mórbidas é a subjetividade do indivíduo que é atingida. Como consequência, surgiram as novas patologias narcísicas, tais como depressões, estados-limites e diversas paralisias da capacidade de agir e empreender. O sujeito que sofre é aquele que se tornou incapaz de agir!

As pesquisas qualitativas sobre o mundo do trabalho (elemento semiótico e formas distintas de valorização) e que utilizam a história oral, estimulam escutas abertas e polifônicas⁴, alicerçadas na ideia de ressignificação da própria experiência⁵. Foi preciso, então, criar um repertório conceitual e metodológico para lidar com as desordens nos ambientes de trabalho das escolas brasileiras⁶.

Há de se pesquisar sobre o desgaste no trabalho, vinculado àquilo que o trabalhador não pôde fazer, mas que gostaria, e àquilo que ele é “obrigado” a fazer, muitas vezes, de forma automática. Além de valores e verdades impostos, as pressões sociopsicológicas

4 Os pioneiros mais conhecidos entre os brasileiros nesse tipo de estudo são: Gaston e Pineau (França e Canadá), Pierre Dominicé, Matthias Finger e Marie Christine Josso (Suíça), Guy de Villers (Bélgica) e António Nóvoa (Portugal).

5 O termo *experiência* deriva do latim *experientia* e remete à “prova, ensaio, tentativa”, o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento e avaliação do que acontece e do que lhe circunda. Os termos *Erlebnis* e *Erfahrung*, equivalentes de experiência, em alemão, chama a atenção para a ressignificação da experiência. *Erlebnis* traduz, geralmente, “experiência vivida” ou “vivência, entendida como uma situação mais imediata, pré-reflexiva e pessoal; *Erfahrung* associa-se a impressões sensoriais e ao entendimento cognitivo, que integra o vivido num todo narrativo e num processo de aprendizagem. A palavra *Erfahrung* compõe-se de *Farht* (viagem) e pode ser associada a *Gefahr* (perigo). Nesse sentido, ela remete a uma temporalidade longa e sugere a ideia de aventura (NOGUEIRA; VERONESE, 2019).

6 A história laboral enfatiza os sentidos dos eventos vividos para o sujeito narrador, como ele os interpreta e que valores lhes atribui.

também engendram sentimentos aos processos de subjetivação, que vão criar novas condutas e novas culturas. Isso quer dizer que a tarefa cumprida não possui o monopólio do real!

Esse conceito se caracteriza no esforço contínuo de resgatar os conhecimentos construídos pelos sujeitos a partir do exercício de rememorar o seu contexto de origem e desenvolvimento, considerando, portanto, a centralidade das narrativas autobiográficas nos elos de ligação entre linguagem, reflexividade e consciência histórica, numa relação dialética entre a reinvenção de si e a ressignificação da experiência. Nesse sentido, os desgastes exercidos a partir da dominação, fruto do desequilíbrio de forças nas relações profissionais, podem afetar o complexo biopsicossocial de cada pessoa, levando a danos de diferentes tipos.

Ao fazer narrativas das cenas da sua própria história, que se configuram como algo sempre particular, contingente, aberto e, quiçá, inesgotável, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outras representações sobre si mesma.

Os significados e as representações que visam reunir fatos, descrever situações e acontecimentos e partilhar experiências por meio da escrita ou da oralidade, residem na centralidade do papel de autores nas escritas de si a partir da temporalidade construída nos territórios, na individualização da existência e dos sentidos da vida. Este é o movimento de poder se reinventar, visto que possibilita a identificação dos processos desencadeados pelos estados de ser/estar no mundo, e que emergem do vivido no mundo do trabalho intelectual a partir das dimensões histórica, social, cultural, educativa e religiosa, dentre outras⁷.

Referente ao aspecto epistemológico, parte-se do pressuposto de que todo conhecimento é contingente, situado e temporal e que

7 Wilhelm Dilthey (1833-1911) usou a *autobiografia como* modelo hermenêutico, e exigiu que a experiência fosse entendida a partir de si própria e não de critérios que lhes são estranhos. Nessa perspectiva, ele reconceitualizou a noção de vivência – *Erlebnis* – para desenvolver a sua proposta de consciência histórica, pois, segundo ele, a reflexividade é imanente à vida; ela está lá, antes de qualquer objetivação científica, racional.

a produção de conhecimento se constitui a partir de determinadas relações de poder. Fala-se, assim, das condições necessárias e dos mecanismos psíquicos, mentais e culturais a partir dos quais se efetiva o ato chamado “conhecimento” (BRAZ, 2021).

No caso dos ambientes escolares, a dominação da organização pública sobre os indivíduos se consolida de tal forma que, cada vez mais, o espaço de liberdade das pessoas se estreita. Segundo Pagès *et al.* (1993), ocorrem dois processos significativos para o crescente quadro de adoecimento. Um deles, de **desterritorialização**, leva o indivíduo a separar as suas origens sociais e culturais, a esquecer a sua história e passar a reescrevê-la a partir dos padrões da admissão. O outro, de **individualização**, induz à competição entre as pessoas da organização, gerando, automaticamente, aumento da produtividade, mas, principalmente, levando as pessoas à luta por seu próprio espaço, por seu próprio reconhecimento em detrimento da harmonização ou da saudável convivência com seus colegas de trabalho.

Com base nesse entendimento, constituem-se os elos de sentido entre o que acontece ao indivíduo e a significação que é atribuída ao que lhe afetou, visto que é inegável o reconhecimento de que o trabalho organizava o seu cotidiano, o uso do espaço, do tempo e das suas relações. A esse respeito, Enriquez (2003) esclarece: ao longo da narrativa, o indivíduo se reapropria e remaneja três elementos fundamentais de sua vida: a crônica, a epopeia e o mito. A crônica é composta pelos eventos importantes da vida; a epopeia, mais ou menos imaginária, é produzida quando se debruça sobre o desenvolvimento da vida, visto que cada ser humano é para si mesmo um herói, no sentido freudiano, alguém que em momentos precisos escapa da mentalidade coletiva; e, por fim, o mito que cada um constrói, buscando coerência e congruência no enfrentamento das tormentas da vida.

Ao narrar a própria história, portanto, o que o indivíduo busca é dar significado às suas experiências e, nesse percurso, outra representação própria acaba sendo construída e, portanto,

reinventada⁸. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, de (re) interpretar! Decorre daí a constatação da relação dialética entre a reinvenção de si e a ressignificação da experiência, aliado à importância política e estratégica que isso possui nas pesquisas com foco investigativo interdisciplinar.

3 Narrativas sobre o mal-estar

As formas de narrar, interpretar, compreender fatos, intercalar ou esquecer eventos são fruto do atravessamento de muitas variáveis. A narrativa, assim, é tributária de duas temporalidades: a do tempo presente e a do tempo experiencial.

Diante dos cenários emergentes nos territórios da educação escolarizada, o planejamento vai sendo concebido, direcionando objetivos e metas para a identificação e eliminação de instituições consideradas ineficientes, a realização de processos avaliativos baseados em modelos padronizados e de caráter mais meritocráticos, bem como o estabelecimento de múltiplas tarefas aos professores e às equipes diretivas. Essas são, na realidade, sinalizações que evidenciam novas formas de estruturar e organizar a gestão das dinâmicas presentes na vivência escolar.

Sob a égide da eficiência administrativa e da redução de custos, os imperativos de uma nova lógica baseada na eficácia, mais imediata, acabam por modificar e/ou substituir professores concursados quando esses se aposentam ou abandonam as funções exercidas por pessoal contratado temporariamente. Paulatinamente, foi se institucionalizando outro perfil de servidores nas escolas e, consequentemente, outros padrões nas relações profissionais.

Neste sentido, as narrativas apontam para sucessivas propostas de reformas, justificadas, em sua maioria, por fundamentos curriculares que se ampliam e se consolidam nos momentos de crise do próprio modelo de unidade escolar e do seu

8 O preceito de Delfos recomenda, *conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo*.

gerenciamento em termos de resultados. Constatase, também, que os contornos existentes acabam sendo legitimados pela exacerbação de um sentido deveras idealista do exercício da docência. Segundo Codo (2006), reside nesse aspecto, o delineamento de um perfil profissional, identificado com os potenciais poderes que a instituição escolar poderia ter para modificar o mundo e superar quaisquer desafios. O espírito idealista impulsiona grande parte das mentalidades docentes e são expressas em variadas ações, como, por exemplo, na doação de tempo e dinheiro para solucionar problemas de toda ordem.

Nos relatos da história laboral são identificadas menções aos processos de ampliação dos fazeres burocráticos, traduzidos nas exigências de avaliações externas por melhores resultados, no preenchimento de extensas planilhas, demonstrando efetividade das ações e nas multitarefas, com a imposição de exaustivas rotinas de trabalho. Levar tarefas “extraclasse” para fazer em casa são deveres constantes. Com a pandemia do Novo Coronavírus, desde março de 2020, as aproximações entre vida privada e ambiente profissional se intensificaram, instituindo e/ou acelerando tais realidades. Afora isso, a rotina laboral tem demandado o domínio de novas ferramentas e metodologias de ensino híbrido.

No campo das avaliações externas, os professores revelam que esses procedimentos são, exclusivamente, meritocráticos e levam em consideração a “nota”, ou seja, o resultado final e não os fatores intervenientes no processo de aprendizagem.

O discurso hegemônico pela adoção de novas padronizações se organiza em torno da noção de reinvenção dos processos escolares, como forma de atualização dos rituais e rotinas estabelecidas.

A visão crítica de Sennett (2010) desvela esse movimento, reflexo, na realidade, das iniciativas de descontinuidade institucional. Os formatos, aparentemente mais flexíveis e com maior aderência, atendendo às demandas do presente, estão, muitas vezes, desconectadas com a historicidade das comunidades escolares.

Apesar disto, os avanços democráticos, atrelados a uma concepção de Educação em bases mais republicanas⁹, podem ser sentidos com maior expressão e estão presentes nas reformas educacionais posteriores à Constituição Federal de 1988. Oliveira (2003, p. 24), esclarece nesse sentido que:

A expansão da educação básica realizada em um quadro de tamanha parcimônia sobrecarregará em grande medida os professores. Mas não será somente o aumento da responsabilidade desses pelo sucesso ou fracasso da reforma que lhes pesará os ombros. Na realidade, essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e organização do trabalho escolar a partir de então.

Em face das incertezas que o espaço/tempo escolar apresenta, os professores sentem-se cada vez mais inseguros e sobrecarregados, tanto física como emocionalmente. Tais fatores provocam sentimentos progressivos de sofrimento e angústia.

Os padrões que vão se consolidando na reestruturação das escolas levam à fragmentação identitária e estruturam visões funcionalistas sobre o papel da escola e suas dinâmicas processuais. Atingem desde as condições materiais da docência, refletidas na intensificação de tarefas e atividades, polivalência e gestão de resultados, até a precarização nas relações coletivas de trabalho, com o consequente adoecimento pessoal e sensação de abandono.

Um processo, segundo Han (2019), que produz, infelizmente, um paradoxo – o excesso de positividade na vida dos profissionais ocasiona a sensação permanente de esgotamento e fracasso. Entram em cena, portanto, a importância da compreensão das dimensões de subjetivação da história laboral, imbricadas nos processos de massificação e na tríade: adaptabilidade, flexibilidade e empregabilidade.

Segundo Oliveira (2003), as reformas educacionais, nas

9 “Ela se destinava, acima de tudo, à formação do cidadão – mais que à satisfação do usuário, do cliente ou do consumidor.” (LAVAL, 2019, p. 19).

últimas décadas, abrangem diferentes cenas no interior do espaço/tempo escolar. A principal delas trata da própria concepção sobre gestão escolar, ampliando o seu raio de atuação, antes direcionado a questões administrativas e, atualmente, a conteúdos de natureza política e social. Surgem, assim, na história laboral docente, os relatos que envolvem apropriação de aspectos jurídicos, ideológicos e curriculares dos fazeres pedagógicos, ou seja, há preocupação com a construção de bases mais sólidas para a carreira, aliada às frequentes queixas sobre baixa remuneração.

Para Laval (2019), esse são indicadores de uma crise de legitimidade que vai se instalando no território escolar e fragilizando a sua imagem. Vincula-se com as perdas simbólicas e materiais do ser professor e dos processos de massificação aos quais a categoria é submetida, como ente social e parte integrante da lógica neoliberal. Essas perdas fazem parte de um contexto que se materializa de muitas formas, tendo a sala de aula o seu *locus* privilegiado no território escolar.

As reformas educacionais implementadas desde os anos 1990, e que tiveram foco na expansão do acesso à escolarização em todos os níveis, necessitam de avanços mais significativos para reduzir as desigualdades. Segundo análises de Cruz e Monteiro (2019, p. 8), a falta de um projeto estratégico e o reduzido espaço entre as prioridades nacionais constituem empecilhos ao desenvolvimento educacional:

Apesar de uma forte mobilização da sociedade civil, a Educação brasileira teve pouco espaço entre as prioridades nacionais desde a aprovação do PNE, que entre outras conquistas, reconheceu e deu contornos legais à enorme urgência dos desafios brasileiros em suas 20 metas, da Primeira Infância à universidade, da gestão ao financiamento. Um dos grandes entraves ao seu cumprimento foi a falta de um projeto estratégico para que ele se concretizasse, embora seja uma das políticas que mais possa contribuir para um desenvolvimento sustentável do País, a Educação como um todo (e ainda menos o PNE, em particular).

Por outro lado, Cruz e Monteiro (2019) destacam que os

dados compilados no *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019*¹⁰ apresentam avanços, reconhecem as dificuldades e destacam o senso de urgência e de prioridade para a constituição de um pacto nacional que promova, de forma plena, o direito à Educação.

Num certo sentido, as condições de vulnerabilidade social progrediram e não houve o adequado preparo docente para atender às novas demandas. Constatase, desse modo, que os baixos índices de crescimento econômico acarretaram grave entrave ao desenvolvimento.

Para Oliveira (2003), o pano de fundo da problemática

10 “O atingimento da meta de atendimento da Pré-Escola tornou-se mais próximo, e os maiores desafios concentram-se na oferta de creches. No Ensino Fundamental, a quase alcançada universalização do atendimento é uma conquista importante, mas a conclusão na idade esperada está distante da ideal. Quase um quarto dos alunos termina a etapa com mais de 16 anos. No Ensino Médio, o sistema educacional brasileiro segue incluindo mais jovens, mas ainda está longe da meta. Apesar de 91,5% dos jovens de 15 a 17 anos de idade estarem na escola, apenas 68,7% estão no Ensino Médio. A desigualdade social é marcante. A diferença na taxa líquida de matrículas entre brancos e pretos chega a 12 pontos percentuais. Embora seja um dos pontos principais das mudanças na legislação, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio patina. Quase metade das matrículas acontece de forma subsequente ao Ensino Médio, revelando as dificuldades de se impulsionar a integração curricular entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. O Ensino Integral distancia-se do cumprimento da meta, invertendo as tendências verificadas em anos anteriores. Os dados de 2018 mostram queda de 35,4% das matrículas nos Anos Iniciais e de 30,8% nos Anos Finais do Ensino Fundamental em relação a 2017. A inserção na Educação Superior continua em elevação. Em 2018, a proporção de matrículas na etapa era de 44,2%, acréscimo de 3,9 pontos percentuais sobre 2017. No que se refere à taxa líquida de matrículas, houve crescimento de 1,9 ponto percentual: 19,9%, em 2017, para 21,8%, em 2018. O direito à Educação de qualidade ainda está longe de ser assegurado e se configura no desafio mais urgente. Menos da metade dos alunos atingiram níveis de proficiência considerados adequados ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental em Leitura e Matemática. Na Escrita, os níveis de proficiência também estão distantes do razoável: 33,8% dos alunos encontram-se em níveis insuficientes. Quando os dados são discriminados por renda, o tamanho do desafio aumenta. Apenas 14,1% das crianças do grupo de Nível Socioeconômico (NSE) muito baixo possuem nível suficiente de alfabetização em Leitura. Esse patamar é alcançado por 83,5% das crianças do grupo de NSE muito alto. Assim, também, 29,8% das crianças da zona rural possuem nível suficiente de alfabetização em Leitura, enquanto isso ocorre com 47,7% das crianças que estudam na zona urbana. O Anuário também mostra que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) segue avançando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ritmo mais lento nos Anos Finais. No Ensino Médio, o cenário é de estagnação.” (CRUZ; MONTEIRO, 2019, pp. 11-12).

remete a processos mais complexos e que ultrapassam as tensões entre a sua identidade como espaço de política pública e as exigências de produção do capitalismo. Estão vinculadas, segundo o autor, à noção de que os contextos material e social possuem capacidades evolutivas distintas, e que a Educação deve fomentar e atender esse processo como fonte principal. Há de se considerar, contudo, que os elos relacionais entre Educação e Sociedade são balizados por mecanismos imbricados que se movimentam por dentro dos modelos neoliberais, visando, em última análise, não apenas reformas no campo da educação escolarizada, mas, também, sociais e de maior envergadura.

Nesse sentido, o embate entre trabalho docente e estruturas produtivas é marcado por iniciativas gerenciais que institucionalizam a padronização e a massificação das dinâmicas escolares com o intuito de reduzir custos e exercer o controle processual. O cotidiano escolar, todavia, é repleto de fatos e situações permeados por grandes contradições e, ao mesmo tempo, é produtor de movimentos que buscam fortalecer os vínculos sociais e afetivos.

Identifica-se, assim, a ampliação de ambientes que reproduzem relacionamentos de alta tensão emocional, nos quais o mal-estar e o sofrimento são comuns nas relações estabelecidas com colegas e estudantes. Implica entender, de acordo com Laval (2019), que a aproximação da escola à economia capitalista e à sociedade liberal são fatores de ameaça à autonomia da instituição, mas não fortes o suficiente para a sua destruição! Nesse ambiente, os professores buscam obter resolutividade com recursos limitados e encontrar espaços compartilhados para aprendizagens. Esta nova realidade educacional estabeleceu outras formas de comunicação e um novo tipo de sociabilidade que envolve a comunidade escolar.

A crise provocada pela pandemia da Covid-19 acentua, por um lado, as lacunas já existentes e, por outro, possibilita maior visibilidade dos problemas. A tendência é o aumento das desigualdades sociais já existentes em função das dificuldades e impossibilidades dos estudantes e professores terem acesso, de forma justa e qualitativa, às ferramentas digitais adequadas para

atender as demandas que emergem.

A falta de condições pessoais para a aquisição de tecnologias mais avançadas acaba por impedir que todos tenham as mesmas condições de ensino e aprendizagem, e que utilizem novas abordagens pedagógicas mais aderentes aos processos híbridos. O Estado, por sua vez, ao demandar o uso de ferramentas tecnológicas (internet, telefonia móvel, computadores, tablets, câmeras de vídeo, etc.) que não abrangem a totalidade dos professores e estudantes, acaba por criar um tipo de seletividade, atuando como agente promotor de políticas segregacionistas.

Deve-se levar em conta que a pandemia da Covid-19 inaugurou um período ainda mais dependente do aparato das novas tecnologias e deveras individualizado. Pode-se questionar, então: de que forma a permanência da Covid-19 irá influenciar as relações e os comportamentos humanos nas escolas?

Entende-se, nesse sentido, que há uma urgência histórica nas escolas: encontrar alternativas para compreender e enfrentar o ambiente tóxico instaurado, estrutural e sistêmico. Isto implica repensar um ponto nodal: os processos de formação e qualificação profissionais que garantam que as escutas das demandas reais da comunidade sejam feitas e que as práticas possam ensejar mais experiências emancipatórias.

De acordo com Oliveira (2003), os professores assumem papéis que vão além da formação e de suas responsabilidades. O exercício das funções pastorais, de assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros, são comuns. Em decorrência desse tipo de processo transferencial recai sobre os professores o protagonismo do êxito ou fracasso das ações e dos projetos. Isto faz com que assumam responsabilidades desviadas das atribuições básicas. Entra em cena, então, um modelo de escola mais utilitarista em detrimento da formação humanista.

Outro fator importante que emerge nos relatos é a desqualificação, motivada pela retirada de direitos fundamentais e de autonomia decisória. O resultado é o surgimento de um

sentimento de desprofissionalização e a quase inexistência de trabalhos autorais, como textos, por exemplo, para uso em sala de aula. Segundo Oliveira (2003, p. 33)

O trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se tornar complexas.

A pandemia escancarou ainda mais as fragilidades decorrentes da limitação de recursos, estrutura e de investimentos para atender as novas demandas. Com essas limitações, os professores e as famílias assumiram outras responsabilidades, tais como: investimentos na ampliação de planos de internet, compra de computadores, celulares, câmeras de vídeo e organização de escritórios nas residências para realizar aulas remotas. Isto se agrega ao restante das tarefas existentes e nas quais já existe maior envolvimento dos professores nas representações e nos trabalhos coletivos da escola: comissões, conselhos e festividades.

É, pois, nesse contexto que os professores se encontram inseridos num ambiente marcado pelo sentimento de desvalorização profissional, com perda do ser e fazer docente, e por uma vontade de contribuir, mesmo com tanto sacrifício, para melhorar a Educação. Esse compartilhamento de tarefas e funções em contextos de sobrecarga, no entanto, produz sentimentos de não pertencimento e desvalorização.

Existe, portanto, uma estrutura organizacional que cria e recria um perfil profissional que transita entre o sacerdócio, a profissionalização e a formação. Oliveira (2003) adensa o debate em torno da natureza do trabalho docente, destacando a polarização entre profissionalização e sacerdócio. O reconhecimento profissional dos professores enquanto categoria não retira o estado de um certo “messianismo” e voluntarismo que acompanha e constitui o trabalho docente. Esse movimento, segundo o autor, ocorre nas

formas de tratamento direcionadas às professoras, principalmente as de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as quais ainda são chamadas de “tias”, num processo que as transforma em extensão familiar, negando ou limitando o próprio reconhecimento social e profissional.

A falta de reconhecimento é capaz de provocar grande dor e sofrimento, no entanto, os professores sublimam isso, sentem-se realizados quando obtêm resultados com sacrifício. Satisfação e sofrimento, caminham juntos! Codo (2006, p. 370) analisa esses sentimentos:

Por pior que sejam as condições de trabalho e salariais, estes profissionais estão lá, atuando, propondo atividades que venham superar suas dificuldades mais primárias dentro da escola, como falta de giz e apagador, problemas com alunos ou pais, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, questões com a administração central (secretarias e fundações educacionais) ou com a administração interna da própria escola e problemas com relação à violência. Continuam atuando, dedicando-se, sentindo-se motivados, comprometidos, satisfeitos.

O debate sobre profissionalização e sacerdócio traz à tona, novamente, a subordinação dos professores aos processos capitalistas e às perdas de autonomia e controle sobre o seu trabalho. Segundo Oliveira (2003), além de implementar novas formas de organização e controle do ensino por meio da inclusão de livros didáticos, propostas curriculares centralizadas e avaliações externas, há uma distopia em termos identitários. Isto ocorre num contexto social que tende a limitar a sua função dentro de um utilitarismo no qual o sacerdócio se impõe como justificativa à ampliação e permanência dos processos de proletarização, negação e desprezo do saber profissional dos professores. Desta forma, as reformas educacionais se sujeitam à lógica do setor financeiro e a um permanente estado de crise que ampara as políticas de cortes e ajustes fiscais.

O sofrimento presente nas narrativas dos professores é o resultado de um sintoma social que se estrutura na organização do trabalho. Nessa condição humana, de acordo com Birman

(2019), existe um corpo-sujeito no qual a dor se enraíza por meio de uma subjetividade sofrente. É, pois, neste corpo que o mal-estar se instaura, somatiza e provoca doenças crônico-degenerativas, além de um amplo espectro de síndromes e transtornos que geram violência, agressividade, criminalidade, uso de drogas, descontrole alimentar, consumo desenfreado, depressão, distímia, etc.

Essas são algumas das estruturas que compreendem as novas formas de mal-estar contemporâneo, interligadas ao desejo e ao desamparo, forjadas, segundo Birman (2019), numa nova subjetivação a partir da qual o autocentramento do *eu* assume formas diferentes daquelas existentes na tradição Ocidental do individualismo, iniciado no século XVII.

Segundo Carnoy e Levin (1987), as mudanças ocorridas no ambiente de trabalho por meio das reformas macropolíticas, representam alterações na gestão e no controle do ensino. Outro aspecto importante diz respeito às formas assumidas pela sobrecarga/intensificação, as quais são apontadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2003) como decorrentes do tempo dedicado a trabalhos extras, noutras frentes, para aumentar a renda.

Direcionar a escola a uma integração entre os mundos da Educação e do trabalho tem como objetivos reduzir as divergências entre escola e local de trabalho, ofertar oportunidades para que os jovens tenham uma familiarização mais precoce com o mundo profissional, e estabelecer uma ética a partir da qual haveria, em tese, dignidade em qualquer tipo de trabalho.

Dardot e Laval (2016) analisam como esta “estratégia neoliberal” instaura novas condições políticas, altera regras de funcionamento econômico e, conseqüentemente, de relações sociais. A estratégia possui quatro pontos de sustentação e instrumentalização, que são: a) relação de apoio recíproco; b) luta ideológica; c) disciplina; e d) racionalidade. Tais pontos, segundo os autores mencionados, abordam a intencionalidade de um processo que não teve início na crise do capitalismo, mas que

foi desencadeado em determinadas circunstâncias, quais sejam: a) apoio mútuo das políticas neoliberais com as transformações do capitalismo; b) críticas sistemáticas contra o estado de bem-estar; c) sistemas de coação, tanto econômicos quanto sociais, que obrigam os indivíduos a governar a si mesmos; e, por último, d) instauração de um quadro único de conduta humana, o que institui um novo tipo de racionalidade.

Para Han (2019), o poder ilimitado da sociedade do desempenho não gera loucos e delinquentes, como na sociedade da negatividade, mas depressivos e fracassados, iludidos e simbolizados pelo “*yes, we can*” (“*sim, nós podemos*”) por meio do excesso de positividade. O mal-estar, assim sendo, se configura num sintoma social que necessita ser investigado sob a ótica da hegemonia neoliberal e das intencionalidades que visam a construir uma racionalidade capaz de exercer controle sobre o trabalho, o desemprego e a saúde, reduzir o tamanho da escola e o papel dos professores, homogeneizando comportamentos para atender as demandas flexíveis, individualistas e competitivas do neoliberalismo.

É nessa condição trágica que o sujeito se encontra. Birman (2019) pontua a existência de novas formas de subjetivação que se manifestam no corpo, na ação e nos sentimentos. Dejours (1992), por sua vez, afirma que a organização do trabalho não pode ser considerada fonte de doença mental, mas, sim, da “*síndrome subjetiva pós-traumática*” que surge, em geral, após a cicatrização de algum trauma, físico ou mental. Segundo o autor, constitui-se em sintomas subjetivos que provocam afastamentos e retorno ao trabalho.

[...] a realidade, mesmo sem nenhuma ocorrência específica, pode favorecer o surgimento de uma descompensação. Deve-se levar em consideração três componentes da relação homem-organização do trabalho: a fadiga, que faz com que o aparelho mental perca sua versatilidade; o sistema frustração-agressividade reativo, que deixa sem saída uma parte importante da energia pulsional; a organização do trabalho, como correia de transmissão de uma vontade externa, que se opõe aos investimentos das pulsões e sublimações. O

defeito crônico de uma vida mental sem saída mantido pela organização do trabalho tem, provavelmente, um efeito que favorece as descompensações psiconeuróticas. (DEJOURS, 1992, p. 122).

Na tríade – fadiga, frustração-agressividade e organização do trabalho – convergem os elementos que criam um ambiente propício ao desenvolvimento de psicopatologias. As narrativas dos professores trazem à tona, portanto, a necessidade de maiores investigações para aprofundar os estudos neste campo de pesquisa, instrumentalizando mecanismos capazes de prevenir, identificar e combater as psicopatologias desencadeadas na organização do trabalho.

A pandemia da Covid-19 tem provocado mudanças significativas na gestão escolar. Surgem demandas que se alteram rapidamente e exigem das equipes diretivas tomadas de decisões, por vezes difíceis. Essas novas formas de interação atingiram e afetaram toda a estrutura de trabalho no interior das escolas. Houve a necessidade de reorganização de todos os processos laborais de atendimento aos estudantes, servidores e suas famílias.

Mészáros (2008) alerta para a necessidade do acesso à Educação a toda população, contudo, esse movimento não é suficiente para combater as desigualdades sociais que se ampliam e se institucionalizam nas escolas. Esse processo, segundo o autor, ocorre dentro da escola e visa a promover e ampliar o *apartheid* social já existente por meio de um processo que impede a construção de uma educação libertadora e capaz de promover a transformação do atual modelo.

Ao sujeitar a Educação ao modelo do capital e ignorar princípios do serviço público com plena cidadania, o Estado expõe os professores e os obriga a trabalhar em condições precárias. É preciso compreender que toda essa narrativa demonstra uma forma contemporânea de violência que ganha maior visibilidade com a pandemia, devido ao mal-estar provocado pela necessidade de organização individual dos professores frente às novas demandas tecnológicas e pedagógicas. Segundo Oliveira (2003, p. 20), “[...]”

O capitalismo convive com a noção de reforma constantemente, e é através dos processos reformadores que se vai adequando as novas exigências históricas. ”

As políticas educacionais estão conectadas a abordagens que defendem pressupostos de um estado neoliberal, no qual o ser professor perde significado, sentido e função. Seu papel é substituído por atividades instrumentais, como preenchimento de planilhas, relatórios e planos de aula direcionados a uma aprendizagem instrumentalizada/robotizada, sendo sobrecarregado com mais trabalho, mais relatório, mais cobrança e mais funções que se acumulam nas comissões, associações, etc.

Infelizmente, grande parte dos ambientes escolares possui métricas de toxidade, o que reverbera o sentimento de “despertencimento” contra o qual luta o professor, e quando não pode mais lutar, adoece, justamente por querer continuar pertencendo e lutando.

A narração de cenas da história laboral, portanto, vai dando a dimensão das novas formas de intensificação do trabalho docente decorrentes da aceleração das mudanças em curso e, também, pela busca por alternativas frente aos problemas que tendem a se ampliar com a hegemonia do neoliberalismo e das suas contradições.

4 Considerações finais

O ambiente da escola pública é um território social complexo, repleto de significação política, religiosa e cultural, por excelência. Nele se evidenciam fatos e situações recorrentes que carregam marcas de grandes conflitos e contradições. Nesse sentido, a pesquisa ora desenvolvida procedeu uma releitura multireferencial do mundo do trabalho e dos contextos de individualização do sofrimento. A teorização foi construída em uma perspectiva interdisciplinar e com base na literatura especializada do campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Um contexto histórico e social do qual emerge um tipo de

racionalidade profissional neoliberal que estimula a produção no menor tempo possível, que exacerba o perfil competitivo e torna o indivíduo, literalmente, um autogestor e, como tal, o principal responsável por sua performance no mundo do trabalho.

O fenômeno do mal-estar que subjaz a esses modelos de racionalidade surge quando o indivíduo não consegue dar conta de si mesmo e das coisas que rodeiam o seu cotidiano. Um processo repleto de subjetividade, de cobrança, de desconfiças, de adoecimento e de crise de identidade. A desvalorização social da profissão está presente nesse processo e corrobora para gerar sentimentos de insegurança, frustração e fracasso.

As formas de impedimento de realização das atividades levam ao imobilismo. Assim, o sujeito se esvazia, se retrai, perde a experiência do significado. É, pois, nesse espaço/tempo que surgem os sintomas sociais produtores do adoecimento e das novas psicopatologias. A subjetividade sofrente presente nos relatos da história oral laboral desnuda um quadro crescente de disfuncionalidades e distopias. Desta forma, a nova racionalidade educacional se estabelece a partir de uma “mão invisível” que regula e cria padrões deveras destrutivos.

O *status* social do sofrimento no trabalho tem forte representação de violência real e simbólica. Ele se constitui em poderoso instrumento de gestão e controle, provocado, inicialmente, pelo sentimento de incompetência e, a seguir, pela ruptura do laço social e transferência de responsabilidades. De acordo com Bendassolli (2011, p. 76),

[...] o sofrimento no trabalho pode ser compreendido a partir das várias dimensões sobre as quais ele incide ou é pensado: (i) do corpo (lesões, fadiga, carga excessiva de trabalho, riscos ou ameaças à saúde, etc.); (ii) do psiquismo ou da subjetividade (*stress*, *burnout*, transtornos mentais, enfraquecimento ou aniquilação do poder de agir do sujeito, etc.); (iii) do relacionamento entre os sujeitos (falta de reconhecimento, enfraquecimento dos coletivos de trabalho, empobrecimento das relações afetivas, competição exacerbada, etc.); (iv) da perspectiva do sujeito moral (assédio, dominação de classes,

exclusão social, invisibilidade social, etc.); e (v) do ponto de vista do próprio trabalho (atividade impedida, esvaziada ou suspensa; perda do significado ou da função psicológica do trabalho; ausência de atividade).

É preciso identificar os mecanismos que submetem o professor a diagnósticos que, em alguma medida, ratificam o sentimento de impotência quando são afastados de suas atividades laborais por motivos clínicos. Faz-se necessário, portanto, humanizar a escola para que as pessoas tenham saúde! Perceber o território escolar como uma organização de reprodução, muitas vezes de relações perversas e a serviço do capital em sua matriz predatória. Explicitar as intrincadas relações existentes entre a retórica do sofrimento e as representações dos profissionais da Educação sobre o que significa viver em sociedade e trabalhar nas escolas e, também, questionar a relação linear que, por vezes, se estabelece entre o sofrimento e a injustiça social.

Referências

BENDASSOLLI, Pedro F. Mal-estar do trabalho: do sofrimento ao poder agir. **Revista Mal-estar e subjetividade**. Fortaleza, v. XI, n. 1, mar./2011, pp. 65-99.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade**: a Psicanálise e as novas formas de subjetivação. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BRAZ, Matheus Viana Braz. **Trabalho, sociologia, clínica e ação**: alternativas à individualização do sofrimento. Porto Alegre, RS: Ed. Fi, 2021.

CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. **Escola e trabalho no Estado capitalista**. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1987. 350 p.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Retrato da Escola 3**. A realidade sem retoques da Educação no Brasil. Brasília: CNTE, 2003.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da Educação.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação / Universidade de Brasília / Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Orgs.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica.** São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 08 jul. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Trad. de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho.** Trad. de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5. ed. ampliada. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

ENRIQUEZ, Eugène. El relato de vida: interfaz entre intimidad y vida colectiva. **Perfiles Latino-Americanos.** Distrito Federal del Mexico, v. 10, n. 21, 2003, pp. 35-47.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Trad. de Enio Paulo Giachini. 4. ed. ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Trad. de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOGUEIRA, Sandra Vidal; VERONESE, Osmar. Formação docente e modelos biográficos: uma questão de método. In: SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de (Orgs.). **Educação: ressonâncias teóricas e práticas.** São Carlos, SP: Pedro & João, v. 2, 2019, pp. 220-232.

NOGUEIRA, Sandra Vidal *et al.* **Direito ao desenvolvimento e**

seus territórios: história, forma e possibilidades para o Noroeste Rio-Grandense. Cerro Largo, RS: UFFS, 2021 (pesquisa em desenvolvimento).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 13-38.

PAGÈS, Max; BONETTI, Michel; GAULEJAC, Vincent de; DESCENDRE, Daniel. **O poder das organizações**. Trad. de Maria Cecília Pereira Tavares e Sonia Simas Favatti. Revisão técnica de Pedro Anibal Drago. São Paulo: Atlas, 1993.

RODRIGUES, Marcelo Ordesto. **Mal-estar docente, trabalho e adoecimento profissional nos territórios da escola pública estadual de Santa Rosa/RS**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Cerro Largo, RS, 2021.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. de Marcos Santarrita. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

Capítulo 8

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES: CONTEXTUALIZAÇÃO SIGNIFICATIVA DE PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DO ALUNO DE ENSINO MÉDIO

Emili Coimbra de Souza¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.46550/978-65-89700-87-6.155-170>

1 Introdução

Este artigo tem o objetivo de realizar reflexões teóricas referentes ao letramento como prática social, tendo as práticas e eventos como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem mediante práticas didáticas interdisciplinares. O *letramento* deve ser aqui entendido como ações sociais desempenhadas por indivíduos, mediadas pela leitura e escrita e, também, como construções a partir do mundo social em que vivem e sobre si próprios, criados por meio dos eventos e práticas no cotidiano escolar.

Letramento, na contemporaneidade, é uma prática plural constituída por meio de condutas dinâmicas, que sofrem mudanças segundo as informações e a práxis pedagógica adotada pelos educadores no ambiente educacional.

A participação do professor é essencial para que o aluno aprimore as suas habilidades e estratégias à leitura e à escrita, uma vez que cada área do conhecimento requer formas específicas de

1 Doutoranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: prof.emili@uniuv.edu.br

leitura e uso da escrita que, se agrupadas a partir das práticas e eventos de letramento, poderão alcançar resultados cada vez mais positivos.

O letramento se constrói com o ensino da leitura e da escrita dentro de um contexto que faça parte da vida real dos alunos, considerando que as suas práticas e eventos interdisciplinares contribuem para a formação dos educandos enquanto participantes de uma sociedade letrada. O letramento que ocorre no ambiente escolar é entendido como “[...] um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos.” (BUNZEN, 2010, p. 2).

2 Letramento: desenvolvimento da leitura e escrita como prática social

Atualmente, ser alfabetizado (saber ler e escrever) tem se revelado uma condição insuficiente para responder adequadamente às demandas da sociedade. Há alguns anos bastava que a pessoa soubesse assinar o seu nome ou até mesmo escrever um simples bilhete para que fosse considerada alfabetizada. Hoje, porém, ler e escrever de forma mecânica não garante uma interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, pois é necessário não apenas decodificar sons e letras, mas, também, entender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos.

A leitura e a escrita constituem o centro das práticas educativas da cultura escolar, sendo verdadeiros instrumentos à promoção do aluno ou à legitimação do seu fracasso. Sabe-se, no entanto, que em uma sociedade letrada, em que a escrita constitui fator de interação dos sujeitos, e a leitura uma forma eficaz de entendimento do mundo, é importante que as instituições acadêmicas, desde a Educação Infantil, percebam que esses instrumentos podem ser utilizados no espaço escolar não como elementos de repressão, mas,

sim, como forma de garantir um desenvolvimento sociocultural e cognitivo do sujeito aprendiz (BAZERMAN, 2007).

Percebe-se, então, que a escola, como agente mediadora das práticas letradas entre o sujeito e o meio social, é desafiada a empreender uma nova concepção de ensino que, efetivamente, estabeleça relações entre o conhecimento e a vida cotidiana do educando. Nesse contexto, concorda-se com Chartier (2000 *apud* ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008) quando afirma que as mudanças nas práticas de ensino podem ser de dois tipos: por um lado estão aquelas relativas às definições dos “conteúdos” que visam a ensinar, e que constituem mudanças de *natureza didática*; e, por outro, as relativas à organização do trabalho pedagógico, caracterizadas como mudanças de *natureza pedagógica*.

Dessa forma, nota-se que no espaço escolar, a convivência de distintas formas de cultura e a sua maneira de organização favorecem a construção contínua de acordos e “fabricações” que possibilitam a dinâmica de seu papel. Certeau (1974 *apud* ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 255) comenta que “[...] a escola [...] talvez seja um dos locais onde se põe em ação uma articulação entre o saber técnico e a relação social e onde se efetua, graças a uma prática coletiva, o reajuste necessário entre modelos culturais contraditórios.”

Devido a esse novo quadro educacional que se apresenta, surge a necessidade de adequação à prática pedagógica denominada *letramento*, que vai além do ler e escrever. É necessário, portanto, interagir com a leitura e a escrita dentro e fora do contexto escolar, de modo a cumprir as atuais exigências da sociedade, que requer que a pessoa saiba fazer uso da leitura e da escrita como prática social.

Saber ler e escrever representa a inserção do indivíduo no mundo letrado, uma nova forma de apreender o mundo. São práticas que visam “[...] reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significa simbolicamente em estatuto e uma posição [...]”, como também, “[...] as formas

institucionais e objetivadas graças as quais uns ‘representantes’ (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe da comunidade.” (CHARTIER, 1990, p. 23).

Assim, letrar é mais do que alfabetizar e, por ser um conceito enraizado, ambos são processos frequentemente confundidos, mas que caminham juntos. O aluno, primeiro, tem contato com o ensino das técnicas da leitura e da escrita – a alfabetização –, e ao desenvolver tais habilidades, adquire o letramento, pois a leitura e a escrita fazem parte do processo de construção e instauração dos sentidos. “A leitura não é somente uma operação abstrata de intelecção, ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros.” (CHARTIER, 1994, p. 16). A aprendizagem da escrita deve ser compreendida como “[...] a arte de gravar os nossos pensamentos e sentimentos, por meio de caracteres, chamados letras. A escrita é uma arte e não um dom natural [...] ela deve ser ensinada.” (LIMA, 1911, p. 01).

Mesmo que a alfabetização e o letramento caminhem juntos, é importante fazer a sua distinção. Assim, de acordo com Rojo (2009, p. 98),

[...] o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Com base nessas considerações, pode-se afirmar que o termo *letramento* é razoavelmente novo e técnico. Sua origem está na palavra inglesa *literacy* (letrado) e decorre de uma nova realidade social na qual não bastava somente saber ler e escrever, mas, sim, responder efetivamente às práticas sociais que usam a leitura e a escrita. Letrado, portanto, não é mais só quem é versado em Letras ou Literatura, mas aquele que além de dominar a leitura e a escrita

faz uso competente e frequente de ambas.

Conforme Soares (2008, p. 24), “[...] foi nos anos 1980 que o fenômeno [...] distinto daquele que, em língua inglesa, se conhece como o *reading instruction*, *beginning literacy*, tornou-se o foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem.” O autor o define como uma prática não individual, ou seja, um “[...] conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” (SOARES, 2004, p. 32).

Para Kleiman (2007, p. 02), “[...] os estudos do letramento [...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos que se desenvolvem [...]” Constitui-se, portanto, numa atividade coletiva e cooperativa, que “[...] envolve vários participantes com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns.”

O termo *letramento* deve ser usado, também, no plural – *letramentos* –, já que a dinâmica pode se dar em diversas esferas da produção verbal, não se limitando somente ao ambiente escolar, mas envolver os demais espaços sociais e possibilitar práticas sociais diversas. Segundo Rojo (2009, p. 101),

[...] um dos objetivos da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática, os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos semióticos e os letramentos críticos e protagonistas.

Cassany (2003, p. 113), por sua vez, complementa que: “Ante ao mundo multicultural, globalizado, dinâmico e conflitivo no qual vivemos, a única resposta educativa possível é a necessidade de formar uma cidadania autônoma e democrática que tenha habilidades críticas de leitura, escrita e pensamento [...].”

Deste modo, deve-se pensar o ambiente escolar como

um espaço de formação e constituição do sujeito que possibilita, a partir do estudo da linguagem, “[...] a formação de cidadania, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico” (BRASIL, 2006; ABREU, 2011, p. 16), mediante a prática de leitura e escrita. Conforme Demo (2010, p. 29), ao incentivar os alunos a refletirem e a se posicionarem como sujeitos ativos, na interação com a linguagem, contribui-se para o “saber pensar”, sem reduzi-los a ações como “[...] apenas arrumar, ordenar, formalizar ideias, mas, principalmente, desconstruí-las, desarrumá-las e invectivá-las.”

Hamilton e Barton (2005 *apud* ABREU, 2011) defendem que o letramento deve ser definido como uma prática social, em que as atividades de leitura e escrita são incorporadas no cotidiano por meio de ações no mundo que, por sua vez, são compartilhadas por um dado grupo. Em outras palavras, as práticas são culturais ao passo que é o indivíduo que se insere neste convívio e compartilha as representações, ideologias e identidades sociais. Convém notar, todavia, que existem diferentes esferas de letramento associadas a cada domínio da vida, cabendo à escola ser a instituição onde se possa estudar, analisar e vivenciar as mais diversas práticas e eventos de letramento.

2.1 Práticas e eventos de letramento como constructos sociais e culturais

Uma vez que letramentos são práticas sociais, essas se desenvolvem em diferentes espaços, como na família, na comunidade, no trabalho e, também, na escola. E, sendo a escola uma agência de letramento voltada à aprendizagem, formação educacional e preparação para a vida social e profissional, é significativo que esse local trabalhe a leitura e a escrita de modo a ampliar a noção de mundo e de produzir sentido com base na ideia de letramentos, que são desenvolvidos e adquiridos dentro ou fora do ambiente educacional.

Ao trabalhar na perspectiva dos letramentos desenvolvem-se práticas situadas nos respectivos eventos (OLIVEIRA, 2008).

Esses eventos, de acordo com Barton e Hamilton (2000 *apud* MARCUSCHI, 2001), são situações visíveis e observáveis, sendo o texto escrito fundamental para que haja sentido. Como afirma Kleiman (2007), nos eventos de letramento, o texto faz parte das interações entre os participantes da situação e, também, dos processos de interpretação. Em outras palavras, é a partir de um texto que a situação entre os participantes se desenvolve, assim como é a partir de um texto que os participantes vão desenvolvendo as suas interpretações.

Soares (2014) concorda com Kleiman (2007) e acrescenta a ideia de que na escola os eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionando critérios pedagógicos com objetivos pré-determinados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividade de avaliação. A escola, de certa forma, manipula as atividades de leitura e de escrita em relação aos seus usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e práticas de letramento.

As práticas de letramento, todavia, contemplam um conceito mais amplo do que os respectivos eventos, pois abrangem uma natureza social e cultural:

O conceito das *práticas de letramento* tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um *evento de letramento* conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. É impossível para nós chegar a esses modelos simplesmente permanecendo sentados sobre um muro com uma câmera de vídeo, observando o que estiver acontecendo. (STREET, 2003, p. 17).

Para o autor supracitado, qualquer forma de leitura ou escrita está associada, por exemplo, a determinadas identidades sociais, a expectativas criadas sobre certos comportamentos ou papéis assumidos (STREET, 2003).

Segundo Barton e Hamilton (2000 *apud* MARCUSCHI,

2001), as práticas de letramento dizem respeito aos modos culturais gerais produzidos pelas pessoas num evento de letramento. Assim, constituem modelos construídos para os usos culturais em que são produzidos significados na base da leitura e da escrita, como afirma Street (1995 *apud* MARCUSCHI, 2001).

No âmbito dos eventos de letramento, Heath (1983 *apud* OLIVEIRA, 2008) manifesta que estes podem ser entendidos como qualquer ocasião em que parte da escrita esteja integrada à natureza das intervenções dos participantes. Suas estratégias e processos interpretativos correspondem a qualquer sequência de ação, envolvendo uma ou mais pessoas, em que a produção e a compreensão da escrita exercem um determinado papel.

Nessa perspectiva, eventos de letramento compreendem todas as ocasiões em que a interação entre os indivíduos ocorre por meio do uso de textos escritos, orais ou visuais. Referem-se, portanto, às ocorrências reais e observáveis, sendo possível identificar os elementos que os compõem: participantes, ambientes, artefatos e atividades.

Os participantes são as pessoas que estão presentes na construção e atuação dos eventos e podem ser vistas interagindo com os textos; os ambientes são os locais onde se dá a interação entre os participantes; como artefatos tem-se os materiais, os acessórios utilizados nos eventos, que podem ser imagens, símbolos, textos ou objetos; e as atividades referem-se às ações que os participantes realizam no evento de letramento (OLIVEIRA, 2008).

Nota-se, portanto, que eventos e práticas de letramento não estão separados, mas possuem amplitudes diferentes e se complementam, sendo a escola um dos ambientes para que ocorram.

No ambiente educacional, o professor, como agente do letramento, deve, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante àquilo que realmente vale a pena ser aprendido. Geralmente, ocorre quando

é dada ao aluno a oportunidade de mobilizar os seus saberes e de ser ouvido, superando, assim, não só as suas próprias expectativas, como, também, as do professor.

A escola, portanto, é um veículo de fundamental importância à propagação do letramento, tendo como um de seus objetivos principais possibilitar aos seus alunos a participação nas várias práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita a partir dos eventos e práticas de letramento, como agentes condutores para uma vida ética, crítica e democrática.

Pimenta (1996, p. 85) manifesta que “[...] é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica em práticas pedagógicas participativas, propiciando a constituição de redes de conhecimento.”

Ao utilizar uma metodologia relacionada ao cotidiano dos alunos e às suas práticas, o educador estará potencializando o ensino, gerando resultados mais significativos e úteis para o educando no seu dia a dia, formando-o, com excelência, enquanto cidadão para as práticas sociais diárias.

3 Práticas Didáticas Interdisciplinares: ressignificação do aprendizado escolar

A palavra *interdisciplinaridade* é uma invenção do século XX. Seus primeiros registros ocorreram nos Estados Unidos, no debate sobre a importância do diálogo entre as áreas do conhecimento em Ciências Sociais (KLEIN, 1998). De um modo mais amplo, pode-se afirmar que a *interdisciplinaridade* é um fenômeno do século passado, enraizado nas reformas educacionais modernas, na pesquisa aplicada e nos esforços para dissolver barreiras disciplinares (KLEIN, 1998).

Embora seja um termo recente na literatura científica, o conceito de *interdisciplinaridade* sintetiza ideias muito antigas. A noção de unidade do conhecimento, por exemplo, pode ser encontrada em Platão e Aristóteles.

Este conceito passou a ser articulado na literatura educacional nos anos 1930, nos Estados Unidos, onde surgiu em meio à discussão teórica sobre integração do currículo, particularmente no contexto da Educação Básica. Sob a perspectiva instrumental, inicialmente a *interdisciplinaridade* foi interpretada como uma “construção de pontes” entre conteúdos de diferentes disciplinas do currículo.

Em meados dos anos 1960 surgiram movimentos estudantis lutando por um novo estatuto de universidade e escola. Por parte de alguns professores também surgiram várias tentativas de romper com uma educação segmentada em disciplinas, mudando a sua abordagem para o conhecimento integral.

No Brasil, esse conceito está presente em documentos educacionais desde os anos 1970. Inicialmente, sua utilização estava articulada à noção de integração, à necessidade de se formar cidadãos com uma formação mais generalista, capazes de transitar em diferentes setores da sociedade, tendo em seu perfil a formação humanística. Surge, neste contexto, a adoção de uma prática pedagógica diferenciada que inclui essa visão global na abordagem do conhecimento.

Nessa perspectiva, salienta-se a prática da interdisciplinaridade como a melhor forma de reduzir a dissociação entre a realidade da escola e o seu objetivo de formar homens com esta visão, sem desconsiderar os novos problemas gerados pela tentativa de implementação dessa nova prática.

A interdisciplinaridade também é consoante às orientações da Unesco para o século XXI, em especial as relacionadas aos quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. De acordo com Delors (1999), *aprender a conhecer* representa o interesse, a receptividade ao conhecimento que verdadeiramente liberta da ignorância; *aprender a fazer* significa ter a coragem de executar, de se arriscar, de errar na busca de acertar; *aprender a conviver* traz o desafio de viver em sociedade, respeitando a diversidade de ideais; e *aprender*

a ser converge com a ideia de formar indivíduos intelectuais e com autonomia, capazes de ter relações interpessoais a fim de atuarem como agentes transformadores da sociedade.

No limiar do século XXI e no contexto da internacionalização caracterizada por intensa troca entre os homens, a interdisciplinaridade assume papel de grande importância. Além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas. (FAZENDA, 2011, p. 22-23).

Percebe-se, então, que a interdisciplinaridade é um elo de entendimento entre as disciplinas escolares nas suas mais variadas abrangências, pois compreendem temáticas e conteúdos, permitindo o uso de recursos inovadores e dinâmicos, ampliando as aprendizagens, sem a pretensão de criar novas disciplinas, mas, sim, de utilizar os conhecimentos já existentes para resolver ou compreender um determinado fenômeno social sob diferentes pontos de vista.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 34), “A interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para resolver as questões e os problemas sociais contemporâneos.”

No mundo atual, moderno e informativo, o professor já não é mais o provedor de conhecimentos, agora ele atua como mediador da aprendizagem. Deve provocar e questionar o aluno, levando-o ao sucesso de suas pesquisas e, conseqüentemente, às respostas desejadas. A escola compreende o professor e o aluno como envolvidos emocionalmente, e dessa junção só surgirá a aprendizagem se o professor lançar desafios e se o aluno for capaz de enfrentá-los.

Del Prette e Del Prette (2001) ressaltam que as escolas são ambientes ideais para o ensino de uma conduta social de qualidade. O professor encontra no ambiente escolar um campo fértil, não só para o ensino-aprendizagem de habilidades acadêmicas, mas,

também, um espaço de interação mútua que lhe possibilita fazer o aluno crescer, respeitar-se e respeitar os outros. O professor tem em suas mãos a possibilidade de elaborar objetivos e procedimentos que tenham por meta melhorar ou promover a competência social e as relações interpessoais dos alunos. Essas práticas didáticas interdisciplinares elaboradas pelos educadores são possibilitadas pelas múltiplas opções de práticas e eventos de letramento, as quais possibilitam ao educando demonstrar o conhecimento possuído e, também, o adquirido.

Por mais que os professores possam contribuir para que a aprendizagem se realize é o próprio aluno que deve elaborar os seus conteúdos de aprendizagem. Ele é o agente transformador que vai modificar, enriquecer e construir novos métodos de interpretação de conhecimentos.

O conhecimento obtido a partir dos conteúdos escolares é influenciado pelo meio ambiente, pelos meios de comunicação, professores e colegas. O professor deve lançar problemas atuais, além dos tradicionais, e explorar formas de usar símbolos, ideias e imagens que reflitam a realidade e que demonstrem o conhecimento obtido ou aperfeiçoado com o uso da escrita e, também, pela oralidade, possibilitando verificar a prática do letramento.

Assim, práticas formativas referem-se a maneiras bem identificáveis de ensinar, mas também à qualidade das relações entre professor e aluno, ao exemplo profissional, à autoridade intelectual do professor formador, entre muitas outras ocorrências que os alunos podem avaliar como importante para o aprendizado do ser professor. (GUIMARÃES, 2004, p. 56).

A interdisciplinaridade, portanto, é uma proposta que visa a superar o tratamento do conhecimento escolar. Nessa perspectiva, os múltiplos conhecimentos se interligam e se relacionam com a realidade na comunidade em que o aluno está inserido. Sendo assim, quanto maior o diálogo, melhor será o entendimento escolar, ressaltando e valorizando o aprimoramento da aprendizagem – conduta pedagógica possibilitada pelas diversificadas práticas e

eventos de letramento presentes no cotidiano escolar e social do educando.

4 Considerações finais

Este artigo propôs-se a refletir sobre o papel das práticas e eventos de letramento desempenhados no aprendizado dos alunos de Ensino Médio, usufruídos de forma conjunta pelas disciplinas curriculares a partir de práticas interdisciplinares.

Com a contribuição dos estudos do letramento que voltam o seu olhar para o uso social da leitura e escrita, a escola também é desafiada a trabalhar nessa perspectiva a fim de dar mais sentido às suas práticas, aproximando o máximo possível o cotidiano de seus estudantes à vida social fora da escola.

Nota-se, assim, a importância de se trabalhar o letramento na escola e, em especial, no Ensino Médio – ciclo final da Educação Básica e período que requer maior aproximação dessa prática – para que os estudantes sejam capazes de exercer suas atividades na sociedade em que vivem e no mundo de trabalho em que brevemente estarão inseridos.

Quanto mais os professores lidarem com diferentes formas de uso da leitura e da escrita para a construção de sentidos, e quanto mais souberem como seus alunos utilizam o texto escrito para aprenderem e se inserirem no mundo, mais significativos e próximos da realidade dos estudantes estarão os eventos de letramento. Consequentemente, práticas expressivas de letramento ocorrerão no Ensino Médio, partindo, na maioria das vezes, do trabalho interdisciplinar.

Todos ganham com a interdisciplinaridade, primeiro porque o conhecimento recupera a sua totalidade e complexidade; os *professores*, pela necessidade de melhorarem a sua interação com os colegas e repensarem a sua prática docente; os *alunos*, por estarem em contato com o trabalho em grupo e com o meio social em que vivem, estando o ensino voltado à compreensão do mundo que os

cerca; e, por fim, a *escola*, que tem sua proposta pedagógica refletida a todos, que ganham como grandes parceiros, e a *comunidade*, porque o entendimento do mundo em que os alunos estão inseridos parte do princípio de se ouvir e também conhecer a comunidade.

O educador deve primar pela utilização de práticas pedagógicas e estratégias que possam dinamizar o trabalho educacional. Cabe, portanto, ao professor, o papel de encantar os alunos pela sua forma de selecionar, organizar, contextualizar os conteúdos, promovendo, assim, o seu desenvolvimento intelectual, e auxiliando-os na sua construção como sujeitos, isto é, como seres sociais, contando, para isto, com o auxílio de práticas e eventos de letramento adequados ao contexto educacional/social.

Referências

ABREU, K. F. **Concepções de leitura e de textos subjacentes às provas de vestibular**: constatações e implicações para o ensino da língua espanhola. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008, pp. 252-265.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume01_internet.pdf. Acesso em: 15 nov. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BUNZEN, C. O significado do letramento escolar como uma prática sociocultural. *In*: VÓVIO, C.; SITIO, I.; GRANDE, P. (Orgs.) **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CASSANY, D. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, 32. **Revista de Investigación Universitario de Ciencias de la Educación**. Universidad Autónoma de Madrid, 2003.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. de Mary del Priore. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, R. **História cultural**: entre práticas e representações. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da Educação. *In*: **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999, pp. 89-102.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DEMO, P. **Saber pensar é questionar**. Brasília: Liber Livro, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Loyola, 2011.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

KLEIMAN, A. B. **Projeto temático letramento do professor**. Fev. 2007. Disponível em: www.letramento.iel.unicamp.br. Acesso em: 15 nov. 2015.

KLEIN, J. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998, pp. 109-132.

LIMA, N. dos S. A escrita, seus princípios e processos. A caligrafia. **Jornal A República**. Natal, 28 jul. 1911, p. 1 (Coluna Pedagogia).

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In*: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, pp. 23-50.

OLIVEIRA, M. do S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. *In*: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. G. (Orgs.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal: EDUFRN, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, v. 22, jul./dez. 1996, pp. 72-89.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. Letramento e alfabetização. *In*: RIBEIRO, Vera Managão (Org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade**, out/2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/360336494/Abordagens-Alternativas-Ao-Letramento-e-Ao-Desenvolvimento>. Acesso em: 15 jun. 2021.

Capítulo 9

AS VICISSITUDES DO TRABALHO DO PROFESSOR NA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Cleusa Inês Ziesmann¹

Cleiton Edmundo Baumgratz²

Sonize Lepke³

DOI: <http://dx.doi.org/10.46550/978-65-89700-87-6.171-184>

1 Introdução

Este artigo traz o recorte de uma pesquisa institucionalizada como “projeto guarda-chuva”, realizada a partir de um subprojeto de pesquisa intitulado: *A inclusão na escola básica: reflexões sobre o trabalho docente*, que teve como objetivo investigar a forma como a temática da inclusão é concebida pelo professor, tendo em vista um contexto de prescrições, de representações diversas e de trabalho real, que perpassam a prática desse profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei

-
- 1 Doutora em Educação (PUCRS); mestra em Educação nas Ciências (Unijuí); docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus de Cerro Largo/RS; líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva (GEPEI); membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (GEPETEC) da UFFS de Cerro Largo/RS. E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br
 - 2 Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências pela Universidade de Brasília (PPGEduC/UnB), professor de Biologia na Fundação Educacional Machado de Assis (FEMA). E-mail: cleitonbiobaumgratz@gmail.com
 - 3 Doutora em Educação (UCS); docente da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS); vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva (GEPEI). E-mail: sonize.lepke@uffs.edu.br

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, determinam a organização de espaços físicos e a capacitação de profissionais para atender alunos com deficiência, transtornos e dificuldades de aprendizagem. Na prática, algumas escolas, desde 2008, estão organizando as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e adequando a estrutura existente a fim de possibilitar o acesso de todos os sujeitos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, conforme determina a Lei nº 9.394/96, que estabelece, em seu art. 58⁴, que a educação escolar deve ser oferecida, preferencialmente, pela rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Quando necessário, deve haver a oferta de serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial (BRASIL, 1996).

Além da reorganização da estrutura física das instituições de ensino, a formação dos profissionais que compõem os seus quadros passou a ser discutida. Por muito tempo, a formação era vista como “capacitação”, “treinamento”, “reciclagem”, que limitavam o professor e sua capacidade de discussão e reflexão a um processo de ajuda constante e apoio necessário à sua prática educativa.

A partir das concepções de Saviani (2007), a Formação Continuada passou a ser percebida como uma atitude frente aos desafios pedagógicos, políticos e sociais, que devem estar pautados em uma sólida teorização e reflexão. A Formação Continuada “em serviço” envolve o contexto educativo temporal e espacial de trabalho, numa contínua dinâmica de construção do desenvolvimento profissional.

Parte-se do pressuposto que as ações desenvolvidas pelos professores em sala de aula são essenciais ao processo de aprendizagem dos alunos, pois intermediam o modo de (re) formular e aprimorar os conhecimentos já elaborados. Ao educador é atribuído o papel

4 Redação atualizada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

de intervir nas atividades nas quais o aluno não possui autonomia para desenvolver de forma isolada, auxiliando-o e capacitando-o a resolver todas as situações.

Como, porém, ocorre esse processo quando o educador acredita que não sabe conduzi-lo diante do estudante com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação? Este fato contribui para o questionamento dos processos inclusivos nas escolas regulares, especialmente na relutância de algumas instituições de ensino em aceitar o direito de todos estarem na escola e, também, na manutenção da qualidade da Educação Inclusiva.

Tendo em vista a importância da formação na perspectiva da Educação, acredita-se que é preciso proporcionar aos professores momentos de reflexão, de diálogos coletivos e de formação com profissionais específicos de diversas áreas, a fim de desenvolver não só a sua capacidade teórica sobre problemas que subjazem a prática docente, mas, também, de promover a autonomia desse profissional, que se sentirá mais seguro ao desempenhar a sua atividade, o que pode ser a garantia de um ensino para todos.

Nessa linha de pensamento, apresenta-se os resultados de um estudo que procurou investigar a forma como a temática da inclusão é concebida pelo professor num contexto de prescrições, de representações diversas e de trabalho real, que perpassam a sua prática. Para analisar como se dá o entendimento do professor sobre a Educação Inclusiva, realizou-se, no segundo semestre de 2020, um levantamento de dados qualitativos e quantitativos mediante a utilização de um questionário enviado para dez professores das redes de ensino da região de abrangência da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Obteve-se o retorno de seis questionários, cujos profissionais docentes seguiram os seguintes critérios: a) formação em um curso de licenciatura; b) tenha (ou tenha tido) alunos inclusos; c) se disponibilize a participar da pesquisa, inclusive da socialização dos resultados. Os professores participantes foram identificados pelo

sistema alfanumérico P1, P2, P3..., a fim de se resguardar a sua identificação.

Quadro 1. Perfil do professor participante

	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Idade	41 anos	42 anos	48 anos	35 anos	53 anos	49 anos
Gênero	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.
Tempo de serviço na Rede de Ensino	20 anos	15 anos	20 anos	15 anos	25 anos	22 anos
Tempo de serviço na escola com alunos incluídos	3 anos	2 anos	10 anos	4 anos	15 anos	11 anos
Formação	Letras e Pedagogia	Pedagogia	Educação Especial	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Titulação acadêmica	Pós-graduação em Educação Inclusiva	Pós-graduação em Educação Inclusiva	Especialista em Déficit Cognitivo e Surdez; Mestrado em Desenvolvimento	Pós-graduação em Psicopedagogia	Pós-graduação em Gestão Escolar, TICs e Educação Especial	Doutorado em Educação

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Importante destacar que o projeto e todos os instrumentos utilizados na pesquisa foram avaliados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade. Para a organização dos dados coletados durante o período, foi empregada a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007), que permite ao pesquisador, a partir da desconstrução do *corpus* da investigação, elencar fragmentos do discurso dos participantes que dialogam com os objetivos da pesquisa.

A partir disso foram apresentadas duas categorias que possuem as interlocuções das professoras participantes da pesquisa: *“A formação do professor e suas fragilidades no contexto de uma educação inclusiva”* e *“A importância das relações interpessoais e afetividade para a aprendizagem significativa”*.

2 A formação do professor e suas fragilidades no contexto de uma Educação Inclusiva

Um dos assuntos que mais ganhou atenção nos últimos

anos entre pesquisadores e estudiosos foi a inclusão de pessoas com deficiência nos espaços das instituições. O grande desafio das instituições de ensino, na atualidade, é elaborar uma proposta que concretize a política de formação inicial e continuada de professores para que possam acolher toda a diversidade⁵ e diferença⁶. E, principalmente, compor um quadro efetivo de profissionais com a formação específica e competência para produzir e desenvolver práticas docentes que possibilitem a inclusão nos processos de ensino e aprendizagem, de todos os estudantes presentes nas salas de aula, inclusive daqueles que necessitam do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para que de fato aconteça a inclusão – direito de todo o cidadão – é necessário que em todos os setores da sociedade, mais precisamente nos espaços onde acontecem os processos de ensino e aprendizagem, ocorra urgentemente uma mudança de paradigmas com a efetivação de uma educação em que a diversidade e diferença seja respeitada. Somente com essa mudança será possível favorecer um espaço que potencialize um ambiente de aprendizagem (ZIESMANN, 2018).

Os relatos obtidos dos questionários das professoras mostram que é no contexto social que as diferenças são explicitadas, podendo acarretar dificuldades para o sujeito interagir com o meio social e físico. Carvalho (2008, p. 98) defende que a proposta inclusiva deva favorecer “uma escola de qualidade para todos, que não segregue, que não roube e não ‘expulse’ alunos com ‘problemas’, mas que

5 Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2003) a diversidade é uma construção social, do mesmo modo que a diferença em que um pode ter mais poder em relação ao outro a partir dos critérios externos como: homem, mulher (sexo), negro, branco (cor), entre outras situações. Porém, habituamos denominar como diversidade apenas as minorias como mulheres, negros, pessoas com deficiência, economicamente desfavorecidos entre outros.

6 É um conceito aberto e em transformação. Por exemplo, ao falar sobre o estudante com deficiência e negro, não é possível definir as suas necessidades no processo educacional a partir da sua característica, pois a diferença é interior e o que torna as pessoas únicas e com necessidades únicas. Por mais que a diferença constitui as pessoas, não encerra o sujeito nas características estabelecidas. Nesta perspectiva não existe classificação, agrupamento ou hierarquia.

favoreça uma escola que enfrente problemas como o fracasso e evasão escolar, atendendo as necessidades de todos os alunos.”

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a importância da Formação Inicial e Continuada leva a refletir sobre a forma como o processo de formação de professores vem sendo organizado pelas instâncias responsáveis. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2007) adverte para a necessidade de levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores e os seus saberes cotidianos exigidos no exercício de sua prática. Referem, ainda, que a maioria dos cursos responsáveis pela formação de professores continua organizada de forma linear e desarticulada, sem o estabelecimento de interações intra/interdisciplinares entre os conteúdos que constituem as diferentes disciplinas, e sem a preocupação em contemplar as necessidades existentes na escola.

Manifestações dos professores participantes desta pesquisa indicam que, mesmo diante da obrigatoriedade imposta à escola de incluir em seu quadro funcional profissionais habilitados e qualificados para atender estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado, na maioria das vezes,

esse atendimento/responsabilidade recai sobre professores das diferentes áreas específicas, que não disponibilizam conhecimentos amplos e profundos que os processos de ensino e de aprendizagem exigem deles. (P-1).

Em razão disso, há uma formação deficitária revelada pelos professores

da área de atuação para a qual foram formados e que muito pouco contemplou os conhecimentos aqui exigidos. (P-3).

O docente é o responsável pela interação, ou seja, pela criação de espaços que permitam problematizações, questionamentos e diálogos sobre o assunto/tema que está sendo estudado, devendo conduzir os processos de ensino e de aprendizagem no contexto escolar. Essa interação do sujeito e do meio transformam a situação, ou seja, se for realizada com envolvimento e encantamento pelo professor e alunos irá contribuir na formação e crescimento do

saber. De acordo com P1,

o professor exerce o papel de mediador. Dependendo dessa mediação, ocorrerão os avanços e as conquistas do aluno em relação a aprendizagem. (P1).

Leite (2007, p. 54) compactua com essa fala, explicando que “o professor tem o papel de garantir a continuidade do processo, apresentando novos textos do saber e assegurando algum nível de familiaridade nesses conteúdos. Pode fazê-lo, porque é ele quem sabe antes dos outros, quem já sabe, quem sabe mais”.

Nesse íterim, Mantoan (2004) chama atenção para a inserção de alunos com deficiências em salas de aula do ensino regular, pois não basta lhes dar condições de acesso, é preciso oferecer condições de permanência desse discente na escola e favorecer as condições para que aprendam e se desenvolvam. De acordo com as professoras entrevistadas,

A escola precisa preparar-se para atender às necessidades e/ou especificidades de cada educando, ou seja, as novas demandas que a escola vem recebendo são inúmeras e muito diferentes de alguns anos atrás. (P-4).

Precisamos reconhecer que todo o processo da educação necessita ser (re) construído e (re) organizado para dar condições efetivas de/para a aprendizagem com significado para todos os alunos em sala de aula. (P-5).

A escola precisa contar com profissionais qualificados para atender às necessidades dos estudantes com deficiências. (P-2).

Além disso, é indispensável que a escola, enquanto coletivo organizado, crie espaços institucionalizados onde possam ocorrer reflexões que permitam modificar ações pedagógicas que pouco contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

3 A importância das relações interpessoais e afetividade para a aprendizagem significativa

A escola é um espaço no qual professores, gestores e,

especialmente, os estudantes constituem-se sujeitos de uma sociedade. Segundo os documentos normativos nacionais que orientam esse espaço, as diferenças quanto à situação social, econômica, cor, gênero e deficiência precisam ser reconhecidas na sua individualidade, sem discriminação ou preconceito.

Acolher, porém, não é permitir que alguém faça parte da comunidade escolar por comodismo ou piedade, mas, sim, é proporcionar a possibilidade de todos elaborarem os conhecimentos que possam contribuir para a sua relação consigo mesmo, com a sociedade e com o trabalho. Para Saltini (2008), a proximidade afetiva entre professores e alunos pode fortalecer e favorecer a construção do conhecimento por se tratar de um suporte ou fio condutor que vem garantir a aprendizagem.

Para além da afetividade, as necessidades dos estudantes devem ser observadas pelo componente curricular, bem como na sua metodologia ou na estratégia de ensino, a fim de mediar o conhecimento elaborado e a construção de novos saberes.

É de grande importância que na sala de aula o professor aja como mediador na obtenção de conhecimento e que para isso, ele possa se aproximar do aluno de forma afetiva, conhecendo realmente as dúvidas e anseios dos alunos, auxiliando, também, na formação de um bom cidadão. Isso significa que a educação promove o respeito pelas diferenças, dificuldades, diversidades entre as pessoas, suas diferenças culturais e diferentes processos de desenvolvimento humano. (PISIN; PISIN, 2020, p. 216).

Os sistemas de ensino e os professores buscam assegurar por meio de suas práticas, mesmo com muitas dificuldades e incompreensões, o acesso de todos os alunos aos conhecimentos escolares, especialmente daqueles com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. As dificuldades inerentes aos processos inclusivos tornaram-se ainda maiores com a pandemia da Covid-19⁷. Sem a possibilidade de

7 Desde o final do ano de 2019, o mundo enfrenta uma crise após a descoberta de um novo vírus, denominado *novo coronavírus* (SARS-CoV-2), que causa uma doença (Covid) com manifestações predominantemente respiratórias e é rapidamente transmitido entre humanos. Este fato resultou no isolamento social obrigatório, e as

dialogar e estar junto no espaço escolar, os professores foram obrigados a encontrar novas formas de ensinar e desenvolver atividades que contribuíssem com a aprendizagem dos estudantes. Essas atividades, entretanto, nem sempre tiveram o impacto esperado na aprendizagem.

Conforme relato da professora P5, esta é uma questão que precisa ser discutida, pois a partir deste acontecimento, novos ambientes de aprendizagem foram criados.

[...] os ambientes de ensino e de aprendizagem ganharam novas formas, pois o que antes transmitíamos somente em sala de aula, pessoalmente, agora precisou ser modificado, e aí está ou estava o grande problema da maioria dos professores. (P5).

Segundo essa professora, o grande problema está centrado na formação do docente que não dominava/domina os recursos tecnológicos, atualmente tão necessários em sala de aula e nos processos inclusivos.

Diante das dificuldades impostas pela suspensão das aulas presenciais, entende-se que os aprendizados devem ser abstraídos pelas escolas e seus professores, implicando em mudanças profundas na organização dos espaços escolares e na formação continuada dos professores.

[...] com o distanciamento físico compulsório, dado pela pandemia, a demanda de se manter os processos pedagógicos 'vivos', ocorre de forma que os laços com o(a)s educando(a)s precisam ser (r)estabelecidos, sob novos formatos. O que antes era contingencial, superficial, agora emerge como imprescindível, estratégico. Dimensionar e planejar como desenvolver nosso trabalho frente a uma realidade tão complexa e delicada para nossos educandos nunca se colocou como um desafio tão premente quanto nos dias que correm. A compreensão crítica desse contexto em que tudo está subitamente em suspensão e, ao mesmo tempo, acontecendo dentro de uma velocidade e formato inesperados (porque atentando contra a rapidez feroz e silenciosa dos tempos

escolas foram obrigadas a redimensionar as suas atividades. Atividades realizadas até aquele momento na escola, passaram a ser desenvolvidas remotamente, na casa de cada aluno/família, de forma individualizada.

digitais), juntamente com os aprendizados que podemos extrair, devem nos implicar profundamente. (AZEVEDO, 2020, p. 14).

Entre as implicações do contexto pandêmico e a retomadas das atividades presenciais nas escolas de Educação Básica, está a necessidade de os professores compreenderem a relação entre aprendizagem e interação. Para Bock (1999, p. 124):

A aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre medida pelo outro. Não há como aprender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fortalece os significados, que permitem pensar no mundo, na nossa vida. Veja bem, Vygotsky defende a ideia de que não há um desenvolvimento pronto e previsão dentro de nós que vai se atualizando conforme o tempo passa ou recebemos influência externa.

O professor e os colegas são este “outro” que colabora no processo da aprendizagem. Esse aprender ocorre na interação, seja ela presencial ou remota. O professor (com formação inicial para atuar na sala de aula) precisa ter clareza em relação ao processo de desenvolvimento humano. Essa parece ser uma das grandes dificuldades percebidas nas escolas, porém, evidenciadas apenas nas entrelinhas, na falta de formação e despreparo diante dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

A fim de colaborar com a discussão, optou-se por retomar a concepção socio-histórico-cultural a partir dos estudos de Vygotsky (2002). Nessa concepção, o desenvolvimento de uma criança com deficiência é regido pelas mesmas leis que orientam a evolução de outra considerada “normal”, porém, seu progresso acontece de outra maneira:

Em outros termos, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e afetivos, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as das demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular. (PLETSCH, 2014, pp.

120-121).

Esse desenvolvimento único e singular remete à compreensão de que nem todos os estudantes terão desenvolvido de forma igualitária habilidades para a realização de atividades cotidianas, de autocuidado, relações interpessoais, aquisição da leitura e conceitos lógico-matemáticos. Isso pode ser observado entre os pares da mesma idade, diferença que pode se acentuar ao longo dos anos de escolarização. O fato exige suporte e apoio por parte dos professores, que devem observar o percurso de cada estudante. A partir desse olhar atento é possível reconhecer que os processos **são** individualizados e que deverão ser realizadas as mediações pedagógicas, as interações ou adaptações curriculares que tanto contribuem para a construção do conhecimento.

Ao retomar a concepção **sócio-histórico-cultural** busca-se evidenciar que para além da discussão quanto ao ensino remoto⁸ ou presencial, o professor precisa reconhecer as diferentes teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem. A partir dessa teoria, formular a sua prática, observando o contexto econômico e social em que o estudante está inserido, e a partir de cada situação pensar o processo necessário para assegurar a aprendizagem.

Por fim, reafirma-se que as dificuldades impostas ao trabalho do professor a partir do acesso do público-alvo à escola regular podem ser superadas com a Formação Continuada, pois assim como o estudante vivencia um processo dinâmico de construção dos conhecimentos no processo em que está inserido, a escola pode, a partir da sua realidade, vivenciar processos dinâmicos e complexos na construção dos saberes docentes.

4 Considerações finais

Os professores têm clareza quanto às mudanças instauradas nas escolas a partir da democratização dos processos inclusivos, que transformaram a escola num espaço e tempo para todos.

8 Situação vivenciada pelos professores e estudantes durante a pandemia da Covid-19.

Reafirmam, contudo, as dificuldades quanto à formação inicial e à possibilidade de terem um aprimoramento que dê conta das atuais demandas, especialmente diante da pandemia do SARS-CoV-2. Os professores, porém, não fazem referência à Formação Continuada ou “em serviço” como espaço e tempo para realizar a qualificação do processo inicial. Se a escola se encontra diante do desafio de analisar e compreender o novo contexto, as redes de ensino estão obrigadas por normativas a ofertar formação anual aos seus professores. Cabe questionar, então: por que este tempo e espaço formativo não é entendido como uma possibilidade de aprimoramento?

Tem-se, desse modo, o indicativo de que para além da formação inicial que deverá ser discutida, há necessidade de as redes de ensino terem clareza quanto ao papel da Formação Continuada e “em serviço”, bem como a necessidade de discutir e contribuir na efetivação dos processos inclusivos a partir da qualificação dos professores que atuam no contexto escolar, e que conhecem o contexto social e econômico dos seus estudantes.

Por fim, as práticas pedagógicas precisam estar ancoradas em uma concepção de desenvolvimento humano e, ainda, terem a clareza de que o aprender e o ensinar estão diretamente relacionadas à qualidade das interações entre professores e alunos, bem como entre os seus pares. Compreender os processos de aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles que compõem a Educação Especial na perspectiva inclusiva, contribui nas práticas de ensino assertivas que promovem os processos inclusivos, assegurando a todas as crianças o direito de aprender e de estar na escola.

Redimensionar o tempo de Formação Continuada e “em serviço” dos professores pode ajudar a escola a promover condições necessárias à efetivação de um processo inclusivo em que o estudante possa se apropriar dos conhecimentos escolares. Ou seja, não basta indicar as falhas no processo formativo inicial dos cursos de formação de professores, mas, sim, urge pensar o presente por meio das possibilidades legais já implementadas nas escolas, tais como a carga horária anual destinada à sua formação. A efetivação desse processo dependerá da sua gestão e da disposição

dos professores para modificar (se necessário) a sua prática.

Referências

AZEVEDO, A. A. **O que a pandemia interpela a professores e professoras**. Natal: Feito em casa, 2020.

BOCK, A. M. B. **Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 nov. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LEITE, M. S. **Recontextualização e transposição didática** – introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**.

Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

PISIN, W.; PISIN, C. Aprendizagem significativa e afetividade: desafios do mundo contemporâneo. **Revista Percurso – NEMO**. Maringá, PR, v. 12, n. 2, 2020, pp. 205-217. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/57451>. Acesso em: 16 nov. 2021.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. São Paulo: Editora Vozes, 2003. SKLIAR, Carlos. A escuta das diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ZIESMANN, Cleusa Inês. **Inclusão, experiências e práticas pedagógicas**: o atendimento educacional especializado na Educação Básica na perspectiva de Vygotsky. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, 2018.

Ao assumir a Educação Inclusiva como horizonte epistemológico e curricular, o Brasil assumiu a posição de precursor no direcionamento institucional da escolarização no ensino regular para todos (no mesmo espaço e tempo), independentemente da condição de pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) – estudantes com deficiência intelectual, física, sensorial e deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e da aprendizagem, além de altas habilidades/superdotação. Nessa perspectiva, a aproximação dos autores com a produção coletiva desta obra, em grande parte, se faz a partir do reconhecimento e da institucionalização dos múltiplos sentidos da Educação Inclusiva no Brasil, compreendida enquanto campo normativo, com epistemologias singulares e promotoras de novas sociabilidades.

