

JORGE ADRIHAN N. MORAES
LYBIA SANTOS DE OLIVEIRA
PATRICIA VESZ

(ORGANIZADORES)

*Pesquisas e Práticas em
Educação:*

**ENTRE DESIGUALDADES E
RESISTÊNCIAS**

VOLUME 2



**PESQUISAS E PRÁTICAS EM
EDUCAÇÃO: ENTRE DESIGUALDADES E
RESISTÊNCIAS**

VOLUME 2

Rio de Janeiro

2023

Os autores da presente obra são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos, dados e discussões contidas neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as do IDEHP – Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional, nem comprometem a organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte do IDEHP a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

Conselho Científico do Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional:

Ana Estela Brandão Duarte (PMG/PE)
Claudineide Ana de Lima (SEE/PE)
Eliane Alves de Souza (UFRJ)
Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes (IDEHP)
Karen Santos D'Oliveira (PMM/RJ)
Lybia Santos de Oliveira (UERJ)
Luciene Suzarte Santos (PMC/SP)
Maria José Silva Almeida Trindade (PMC/SP)
Monique Siqueira de Andrade (FEUC)
Patricia Vesz (SMECDLT)
Thamyres Gonçalves Gomes (SME/RJ)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Pesquisas e práticas em educação [livro eletrônico] : entre desigualdades e resistências : volume 2 / organização Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes, Lybia Santos de Oliveira, Patricia Vesz. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : IDEHP, 2023.

PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-999597-2-1

1. Desigualdade social 2. Educação inclusiva
3. Professores - Formação profissional
4. Sociologia I. Moraes, Jorge Adrihan do Nascimento de. II. Oliveira, Lybia Santos de. III. Vesz, Patricia.

23-159240

CDD-370.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Aspectos sociais 370.19

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

IDEHP - Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional

2023

PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO: ENTRE DESIGUALDADES E RESISTÊNCIAS

ORGANIZADORES:

Jorge Adrihan N. Moraes

Lybia Santos de Oliveira

Patricia Vesz

AUTORES:

Amanda Teresa de Sena
Costa

Bibianna Ferrão Cordero

Daniel Fernandes de Paula
Pereira

Eliana Quartiero

Elidéa Lúcia Almeida

Bernardino

Giovane Batista Silva

Giuliane Aparecida

Petronilho

Helciyane do Firmamento

Silva Soares

Ivanete Pereira de Souza

Jéssica Maís Antunes

Jorge Adrihan N. Moraes

Lorena Inês Peterini

Marquezan

Lybia Santos de Oliveira

Marcia Raika e Silva Lima

Patricia Vesz

Póti Gavillon

Rocheli Alves Wesz

Ronny Ramos da Silva

Rosemari Lorenz Martins



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS DE ENSINO INCLUSIVAS: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	10
PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ENTRE DESIGUALDADES E RESISTÊNCIAS ..	19
EUGENIA E CAPACITISMO NA EDUCAÇÃO	35
DOMÉSTICAS: UMA ANÁLISE FÍLMICA DO CENÁRIO PARA AS TRABALHADORAS NEGRAS, NO PÓS-ABOLIÇÃO	46
MÚSICA E MEIO AMBIENTE COM INSTRUMENTOS SUSTENTÁVEIS E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE MARABÁ - PA...	64
MENTORIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BUSCANDO NAS PESQUISAS PRÁTICAS PARA A INFÂNCIA	73
TEA – DESIGUALDADES E CONQUISTAS; UMA PROPOSTA DE RESISTENCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	85
A PRÁTICA DO ENRIQUECIMENTO ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA CONSTRUÇÃO DE UMA UNIDADE CURRICULAR ELETIVA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL.	94
A IDENTIDADE E A CULTURA DA PESSOA SURDA GAÚCHA: ARTEFATO DIGITAL COMO POSSIBILIDADE DE PERTENCIMENTO	112
O ENSINO DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO DOCENTE	135
O ENSINO BILÍNGUE INCLUSIVO PARA ESTUDANTES SURDOS SOB A PERSPECTIVA DA VISUALIDADE: NOVOS RUMOS CURRICULARES	146

APRESENTAÇÃO

O *e-book* "Pesquisas e Práticas em Educação: entre Desigualdades e Resistências" é uma obra de grande relevância para o campo educacional brasileiro. Ela é composta por artigos e estudos de diversos autores que apresentam uma visão crítica e propositiva sobre as questões das desigualdades sociais no contexto educacional do país.

Ao longo do livro, os autores exploram em profundidade as dificuldades enfrentadas pelos grupos mais marginalizados da sociedade e a importância do acesso à educação para a redução dessas desigualdades. São apresentados estudos de caso e exemplos concretos que ilustram os desafios e oportunidades encontrados em diferentes regiões do Brasil.

Além disso, os autores apresentam políticas públicas que podem ser implementadas para aprimorar o sistema educacional brasileiro. Eles destacam a importância de investimentos em infraestrutura, formação de professores e desenvolvimento de metodologias pedagógicas mais inclusivas e adaptáveis às diferentes realidades do país. Os autores também discutem a importância de ouvir as vozes dos grupos mais marginalizados na elaboração de políticas públicas, a fim de garantir que as soluções propostas sejam efetivas e relevantes para a realidade dessas pessoas.

Outro tema abordado no *e-book* é a resistência como forma de luta por transformação social. Os autores destacam a importância da mobilização social e da organização comunitária como formas de pressionar por mudanças estruturais no sistema educacional e na sociedade como um todo. São apresentados exemplos de movimentos sociais e iniciativas comunitárias que estão fazendo a diferença em diferentes partes do país.

Ao introduzir novos estudos, esta obra amplia as abordagens e perspectivas apresentadas no primeiro volume enriquecendo ainda mais as discussões sobre a temática das desigualdades sociais no Brasil. Além disso, é uma excelente fonte de informações para educadores, estudantes

e pesquisadores interessados em compreender melhor como lidar com as desigualdades no contexto educacional.

O primeiro capítulo intitulado *Pesquisas em Educação e Práticas de Ensino Inclusivas: Perspectivas Teórico-metodológicas*, desenvolvido pelo professor e doutor Jorge Adrihan, mestranda Lybia Oliveira e doutora Patricia Vesz, apresenta uma breve reflexão sobre as pesquisas em educação. Nesse sentido, discorrem sobre o olhar inclusivo para as práticas educativas na atualidade, encerrando com a abertura para o ensino bilíngue.

No segundo capítulo, *Práticas em educação entre desigualdades e resistência*, escrito por Giovane Batista Silva, professor e mestrando em Estudos Linguísticos, apresenta o Sistema de Educação Baseado na Comunidade (CBES), um modelo educacional que difere do tradicional, e sua relação com a política educacional neoliberal. O texto esclarece que os CBES oferecem uma educação mais ampla, flexível e inclusiva, levando em consideração a identidade social, cultural e política dos jovens minoritários. Além disso, ajudam a criar um senso de comunidade e pertencimento, incentivando a participação dos estudantes na tomada de decisões e no diálogo sobre questões relevantes para a comunidade. No entanto, as políticas neoliberais de reforma e sucesso acadêmico ameaçam a existência desses espaços e limitam seu potencial pedagógico, enfatizando a padronização e a competitividade, o que pode ter efeitos negativos na inclusão e na diversidade cultural. O texto ressalta a necessidade de comprometimento político e financeiro para proteger e expandir os CBES, especialmente em áreas de baixa renda e com populações minoritárias, para que se tornem uma opção viável para todos os estudantes.

No terceiro capítulo intitulado *Eugenia e capacitismo na educação*, os autores Eliana Quartiero e Póti Gavillon, ambos doutores em Psicologia Social e Institucional, apresentam uma discussão sobre o impacto das ideias capacitistas no campo da educação e como elas se relacionam com o ideário eugenista. Os autores apresentam ideias eugênicas propostas para a educação brasileira e como elas

fundamentam as dinâmicas capacitistas presentes na educação, reforçando estereótipos e preconceitos. Os autores ressaltam a importância de se repensar o papel da escola na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária e esclarecem que a reflexão sobre o capacitismo pode contribuir para o enfrentamento de barreiras às práticas inclusivas e para o acesso de todos à escolarização.

No quarto capítulo intitulado *Domésticas: uma análise fílmica do cenário para as trabalhadoras negras, no pós-abolição*, a mestrandia em Linguística Aplicada, Giuliane Aparecida Petronilho, discute as condições de trabalho das mulheres negras no Brasil, com foco na atividade doméstica. Ela apresenta um breve histórico do processo de abolição da escravidão ocorrido em 1888 e destaca que as mulheres negras são as que mais sofrem com a falta de estrutura social e de políticas públicas que garantam direitos trabalhistas e sociais. A autora também faz uma conexão entre as condições de trabalho das mulheres negras e o conceito de Letramento Racial Crítico. Ela apresenta exemplos de como essa teoria pode ser utilizada em sala de aula para desconstruir estereótipos e promover uma educação mais inclusiva. Por fim, a autora destaca a importância das leis que protegem as trabalhadoras domésticas no Brasil e conclui que é fundamental que a sociedade se mobilize para garantir condições dignas de trabalho para as mulheres negras.

No quinto capítulo intitulado *Música e meio ambiente com instrumentos sustentáveis e estratégias de resistência em instituições de Marabá – PA*, o professor e mestre em Educação Ronny Ramos da Silva destaca a importância da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável na região de Marabá, no estado do Pará. A pesquisa em instituições locais resultou em descobertas inéditas sobre como enfrentar as desigualdades sociais e ambientais na cidade, com destaque para a relevância das instituições Sesc, Cras e Gam na promoção da cultura local e educação sobre sustentabilidade. A pesquisa resalta a importância de instrumentos sustentáveis e estratégias culturais de resistência como soluções para o equilíbrio entre humanidade e meio ambiente.

No sexto capítulo intitulado *Mentoria para a educação inclusiva: buscando nas pesquisas práticas para a infância*, Jéssica Mais Antunes, professora e doutoranda em Educação, e Rosemari Lorenz Martins, doutora em Letras, coordenadora e professora permanente do Programa em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, explicam que a incorporação das práticas inclusivas no cotidiano escolar é um dos maiores desafios enfrentados pelos professores, muitas vezes devido à falta de formação inicial ou continuada. E esclarecem que a mentoria tem se mostrado uma estratégia eficaz para ajudar os professores a lidar com esses desafios e buscar novas práticas, visando à construção de espaços escolares efetivamente inclusivos. O texto apresenta uma revisão integrativa da literatura sobre a formação e acompanhamento de professores em início de carreira, destacando a importância da troca de saberes entre participantes e formadores/mentores para uma prática docente de qualidade.

No sétimo capítulo intitulado *TEA – desigualdades e conquistas; uma proposta de resistência na educação infantil*, o pedagogo e especialista em ciências humanas e sociais aplicadas Daniel Fernandes de Paula Pereira apresenta uma importante reflexão sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua abordagem na educação infantil. O texto destaca a necessidade de atualização constante dos conhecimentos sobre o tema, a importância da educação inclusiva e a necessidade de uma abordagem multidisciplinar no tratamento do TEA. Além disso, o autor destaca que a educação infantil tem um papel fundamental na promoção de valores de inclusão e diversidade na sociedade como um todo. Por isso, é essencial que os profissionais da educação estejam capacitados para projetar uma resistência frente à sociedade alicerçada no senso comum, garantindo uma educação inclusiva e acolhedora para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e particularidades.

No oitavo capítulo, intitulado *A prática do enriquecimento escolar como estratégia pedagógica para construção de uma unidade curricular eletiva em escolas de ensino médio de tempo integral*, a mestranda em Educação Inclusiva Helciyane do Firmamento Silva Soares e a doutora

em Educação Marcia Raika e Silva Lima apresentam um estudo em andamento na Universidade Estadual do Maranhão, baseado em uma dissertação de mestrado em Educação Inclusiva em Rede, sobre a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. As autoras destacam a necessidade de proporcionar diferentes oportunidades de desenvolvimento de experiências e potencialidades dos alunos, o que remete à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece a necessidade de um currículo diversificado. Nesse sentido, sugerem a implementação de uma disciplina eletiva baseada no enriquecimento escolar, que permita ao aluno o exercício do seu protagonismo, seguindo seus interesses, potencialidades e habilidades. E, de acordo com o estudo apresentado, isso pode ser alcançado através da implementação de programas e atividades que desafiem os alunos, bem como a criação de um ambiente de aprendizado que valorize a diversidade de habilidades e talentos. Com isso, é possível garantir que esses alunos possam desenvolver todo seu potencial e se tornem cidadãos ativos e produtivos em nossa sociedade

No nono capítulo intitulado *A identidade e a cultura da pessoa surda gaúcha: artefato digital como possibilidade de pertencimento*, a tradutora/intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional Bibianna Ferrão Cordero e a doutora em Educação Lorena Inês Peterini Marquezan tratam da importância do sentimento de pertencimento à comunidade para a construção da identidade de pessoas surdas, cuja construção identitária é frequentemente desafiada pela falta de valorização da cultura surda pela sociedade. As autoras destacam a importância da língua de sinais para o desenvolvimento dessas pessoas e para a promoção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com as diferenças. O objetivo do trabalho é analisar a contribuição do Glossário Gauchesco de Libras, um glossário de sinais específico para a região do Rio Grande do Sul, para o desenvolvimento da identidade e cultura da pessoa surda gaúcha. O texto destaca a importância do engajamento da sociedade na promoção da inclusão e do respeito às diferenças, valorizando a cultura surda e

desenvolvendo tecnologias para auxiliar no processo de aprendizagem e identidade dessas pessoas.

No décimo capítulo intitulado *O ensino da Libras na educação infantil: uma reflexão docente*, a professora graduada em Língua Portuguesa e Libras Amanda Teresa de Sena Costa aborda a importância da inclusão de crianças surdas no processo de alfabetização na educação infantil, salientando que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é fundamental para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. O texto discute a alfabetização de alunos com deficiência auditiva, ressaltando que o processo de alfabetização envolve o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, e que a Libras é um meio de efetivar uma participação ativa do deficiente auditivo no meio em que está inserido. Por fim, a autora enfatiza que a inclusão de pessoas com surdez na escola regular requer dos docentes novas estratégias, como o conhecimento e uso da Libras, mas que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez, sendo necessário ambientes educacionais estimuladores e que explorem suas capacidades em todos os sentidos.

No décimo primeiro capítulo intitulado *O ensino bilíngue inclusivo para estudantes surdos sob a perspectiva da visualidade: novos rumos curriculares* a professora e mestranda em Letras Ivanete Pereira de Souza e a doutora em Linguística Aplicada Elidéa Lúcia Almeida Bernardino abordam a importância do uso da linguagem como meio de interação social e destaca a escola como ambiente propício para o desenvolvimento linguístico. As autoras analisam as leis que regem a educação bilíngue de surdos no Brasil, enfatizando a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua. Além disso, fazem uma análise da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, que busca reconhecer suas especificidades linguísticas ancoradas nos elementos visuais. O objetivo do estudo é compreender como desenvolver essa Proposta Curricular na educação bilíngue inclusiva. São feitas reflexões acerca da capacitação

dos professores para desenvolver metodologias pedagógicas capazes de elevar a Libras ao seu devido lugar no processo de ensino-aprendizagem dos surdos. As autoras destacam a importância da formação adequada e constante atualização dos professores com relação às metodologias pedagógicas mais eficientes para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, a fim de garantir a inclusão plena desses estudantes na sociedade.

No último capítulo intitulado *A violência contra a mulher: um problema de saúde pública* a enfermeira e especialista em Urgência, Emergência e Trauma pela Associação Educacional Frei Nivaldo Liebel – ASSEFRENI/Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas- FACISA, Rocheli Alves Wesz, aborda como a violência contra a mulher se apresenta como uma das mais antigas e tristes expressões da violência de gênero, representando inaceitável violação de direitos humanos, sexuais e reprodutivos. Dessa maneira, a partir de uma metodologia de pesquisa bibliográfica, a autora buscou em artigos científicos a fundamentação para a discussão sobre essa importante temática que afeta mulheres do mundo inteiro.

Por fim, é importante ressaltar que a compreensão dessas temáticas é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e que o conhecimento adquirido com a leitura deste *e-book* pode contribuir significativamente para esse processo. É importante que todos nós, como cidadãos brasileiros, estejamos engajados nessa luta por um país mais justo e igualitário, e esta obra oferece informações e inspiração para que possamos fazer a nossa parte nesse processo de transformação social.

Lybia Santos de Oliveira
Jorge Adrihan N. Moraes
Patricia Vesz
(Organizadores)

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS DE ENSINO INCLUSIVAS: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes¹

Lybia Santos de Oliveira²

Patricia Vesz³

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste breve ensaio, pretendemos reunir alguns apontamentos e considerações acerca das pesquisas em educação, sob a ótica da inclusão, perpassando pelo ensino bilíngue. Nesse sentido, trazemos para a discussão teóricos das abordagens supracitadas, os quais dialogam com nossas experiências na docência e no fazer científico educativo.

Diante disso, não temos a pretensão de esgotar os conhecimentos desse campo, mas sim de ampliar os olhares e promover uma leitura que discuta teoria e prática, como salienta Paulo Freire (2020). O teórico afirma que precisamos diminuir a distância entre o que se afirma e o que se pratica e para que isso ocorra são necessários pontos de debates, os quais pretendemos abrir nessa escrita.

Portanto, iniciamos explicitando as perspectivas sobre as pesquisas em educação na contemporaneidade, logo após, discorreremos sobre o olhar inclusivo para as práticas educativas na atualidade, encerrando com a abertura para o ensino bilíngue. Esperamos que, a

¹ Doutor e Mestre em Educação, pela Universidad Columbia – PY. Mestre em Letras, com ênfase em Literatura, cultura e contemporaneidade, pela PUC – Rio. Especialista em Direitos Humanos, Língua Portuguesa e Docência do Ensino Superior. Licenciado em Letras (Português/Espanhol) e Pedagogia. Bacharel em Teologia. Diretor Executivo do IDEHP (Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional). Docente na Educação Básica e Superior.

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - ProPEd/UERJ. Bolsista de Pós-graduação pelo CNPq, na modalidade Mestrado. Licenciatura em Letras com habilitação em Literaturas.

³ Doutorado e Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Columbia - UC com Pós-graduada em Linguística Aplicada na Educação; Libras; Gestão Escolar; Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial, Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Respektivas Literaturas; Aperfeiçoamento em TILSP; Professora efetiva da Rede Municipal e atualmente Gestora Escolar; Coordenadora da Região Sul do IDEHP – Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional.

partir da leitura, horizontes e amplitudes de discussões sejam suscitadas, no encontro da sociedade diversa em que vivemos.

2. PERSPECTIVAS INICIAIS SOBRE AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Antes de refletirmos sobre as pesquisas em educação, é importante apresentarmos o que entendemos por pesquisa. Em linhas gerais, podemos dizer que a pesquisa consiste em uma atividade básica da Ciência que nos permite ir além do senso comum e investigar fenômenos e processos da realidade de maneira sistemática e metódica. Uma atividade que busca produzir conhecimentos para a ação, pois origina-se de problemas da vida prática (MINAYO, 1994).

Em suma, a pesquisa científica é uma atividade fundamental para o avanço do conhecimento e para a compreensão do mundo que nos rodeia. Ela permite que os pesquisadores gerem novas informações, desenvolvam soluções para problemas reais e contribuam para o desenvolvimento de diferentes setores da sociedade, criando novas possibilidades e oportunidades em diferentes áreas.

No entanto, é importante destacar que o conhecimento obtido pela pesquisa não é uma verdade absoluta, mas sim um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados. É por isso que a pesquisa deve ser vista como um processo contínuo, em que os resultados obtidos devem ser constantemente questionados e revisados à luz de novas informações e perspectivas (GATTI, 2012).

Quando falamos sobre pesquisas em educação, é importante ressaltar que a discussão é bastante complexa e abrange diversas questões, perspectivas e abordagens. Parte dessa complexidade, de acordo com Gatti (2012), já começa pela própria definição do que é educação, que pode variar de acordo com a experiência e a interpretação individual de cada pessoa sobre o que é educar e o que é ser educado.

Isso acontece porque a educação engloba diferentes aspectos, como os pedagógicos, os culturais, os históricos, os políticos, os econômicos e os sociais. À medida que influencia e é influenciada pelas variadas

dimensões da vida social e pelas variadas áreas do conhecimento, o conceito de educação se move e se transforma. Nesse raciocínio, reconhecemos que a educação não se esgota em uma simples definição e que não há uma única perspectiva ou abordagem que possa dar conta de toda a complexidade desse campo.

Contudo, embora esse campo seja complexo e multifacetado, concordamos com Gatti (2012) que, ao falarmos de pesquisas em educação, devemos ter a educação como ponto de partida e de chegada. Quando a educação é colocada no centro do processo de pesquisa, ela se torna o eixo em torno do qual todo o conhecimento é organizado, com o objetivo de compreender mais profundamente os atos de educar e ser educado, suas funções, contexto e consequências para a sociedade como um todo.

Nesse sentido, destacamos a importância da análise crítica dos resultados obtidos nas pesquisas em educação. Conforme apontado por Tozoni-Reis (2009), esse movimento possibilita não apenas avaliar o impacto das pesquisas já realizadas, mas também identificar lacunas que ainda precisam ser preenchidas. A partir daí, novas descobertas podem ser realizadas e aprimoramentos podem ser feitos para que a educação se desenvolva de forma mais completa e efetiva.

Outro ponto importante a ser destacado é o papel social e político das pesquisas em educação. Ao longo dos anos, muitos estudos foram realizados para melhorar a qualidade do ensino, promover a inclusão social e garantir a igualdade de oportunidades. Essas pesquisas têm ajudado a identificar os problemas na educação e fornecem uma base sólida para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e orientadas para o futuro.

Por fim, vale ressaltar que a pesquisa em educação é um campo em constante evolução, com novos desafios e possibilidades surgindo a cada dia. Diante desse cenário, é fundamental que os pesquisadores estejam sempre atualizados e abertos a novas perspectivas e abordagens, para que possam contribuir de forma significativa para o avanço do conhecimento e para a construção de uma sociedade mais justa e

igualitária. Dessa forma, as pesquisas em educação precisam servir ao outro, à sociedade. Ir ao encontro das problemáticas contemporâneas e prezar pela inclusão de diversos olhares e perspectivas, sob o ponto de que realizar pesquisa científica é caminhar rumo a verdades, subjetividades e individualidades.

3. PRÁTICAS DE ENSINO INCLUSIVAS

Tratar de inclusão na Educação é discutir a partir de três pontos que consideramos essenciais: humanizar as práticas educativas; visão multicultural; enaltecer as diferenças na igualdade. Nesse viés, partiremos da abordagem seguindo respectivamente as questões supracitadas. Como arcabouço para nossa discussão, trazemos para o diálogo bell hooks, na obra “Ensinando a Transgredir - A Educação como Prática da Liberdade” e Paulo Freire com seus apontamentos no livro “Política e Educação”.

Diante disso, suscitamos que incluir é um processo constante, que necessita de uma visão humana para as práticas dos profissionais da educação. Salientamos a amplitude que o termo inclusão possui, contudo trataremos, especialmente, no que concerne a estudantes que possuem deficiências. Nesse sentido, surpreende-nos muito quando escutamos de educadores frases como: “não fui preparado na universidade para atender crianças com necessidades educativas” ou “minha função é ensinar determinado conteúdo”. Ora, sabemos que as estruturas curriculares de formação docente na atualidade não preparam os docentes para as demandas contemporâneas, no entanto, antes de profissionais somos seres humanos e como tais precisamos respeitar, valorizar e caminhar ao encontro das especificidades do outro. Que é ser um professor senão aquele que entra em contato todos os dias com a diversidade e as diferenças? Antes de nos formarmos enquanto profissionais, precisamos nos colocar no caminho em busca da humanização.

Nessa conjuntura, Paulo Freire (2020) nos instiga com a seguinte colocação: “O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como

processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como vocação para humanização” (p.26). Quão brilhante é o termo “aventura no mundo dos seres humanos”. Educar é desbravar o outro, ir ao encontro de sua individualidade, de sua subjetividade. Não é uma prática segundo uma própria concepção do que é ensinar, mas é atuar da forma como o outro deseja ser encontrado. Isso para mim é inclusão. Tendemos a discutir e reafirmar o quanto o aluno deve ser o centro da aprendizagem, mas muitas vezes seguimos com práticas que pouco consideram os anseios dos educandos e o que eles realmente necessitam em um dado contexto de aprendizagem.

Bell hooks (2017) destaca que “o multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado em sala de aula” (p.63), ou seja, quando você educador (a) elabora o seu planejamento de ensino, quais conteúdos seleciona e por quê? Uma sala de aula é multicultural, mas sua prática? Quem fala? Quem ouve? Evidenciamos, portanto, que uma sala de aula proveitosa é aquela em que há inseguranças. Dizemos isso não na perspectiva dos discentes se sentirem inseguros conosco, pelo contrário, afirmamos na ótica docente, pois muitos professores não realizam a inclusão, em uma perspectiva multicultural, por conta de se sentirem muito seguros com suas práticas e processos que reproduzem durante anos e sequer pararam para refletir em suas reais concretizações na vida dos alunos. Quando refletimos sobre nossas práticas caímos nas inseguranças pedagógicas, a partir daí, abandonando nossas certezas, estamos prontos a ouvir o que o outro tem a nos dizer.

Sob essa ótica, precisamos sair de um discurso de igualdade que recai no universalismo humano do Iluminismo no século XVIII. Esse apregoava um conceito de humano eurocentrado, em que se demonizavam as pessoas que fugiam dos padrões europeus. Reafirmamos que somos diferentes e precisamos valorizar isso. Esse é o

ato democrático de direito. Somos iguais na humanidade, mas diferentes em nossos anseios.

Nossa subjetividade é inegociável. Nesse ponto, finalizamos esse tópico evidenciando que inclusão é prática da humanidade, é desprendimento dos egos docentes, é desvendar outros mundos e outros caminhos que só se fazem com o outro, pois esse outro nos forma enquanto sujeitos.

4. PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: COM ENFOQUE AO ENSINO BILÍNGUE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA

Nessa subjetividade que se (re)constroem olhares, práticas e sujeitos, o ensino bilíngue para surdos ascende uma perspectiva teórico-metodológica. Com isso, busca estratégias que visem as competências na avalanche de informações trazidas pela utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Nessa conjuntura, embora vivamos em uma sociedade hiperconectada, esse processo ainda é conflituoso, pois a escola, enquanto produto de prática social, precisa desenvolver um olhar crítico junto ao alunado para que consiga distinguir, dentre os contextos disponibilizados, o que é relevante e o que pode ser descartado ou desconsiderado.

O contexto educativo aponta o ensino bilíngue em duas esferas de comunicação, sendo estas na visão processual de ensino e na visão da aprendizagem que atreladas à educação linguística bilíngue requer uma proposição que compreenda os surdos como sujeitos de minoria linguística que está inserido socialmente onde predomina a língua oral, utilizada pela maioria de sujeitos ouvintes do País.

A legislação brasileira se complementa e se efetiva e no ano de 2002 ao regulamentar a Lei nº 10.436 que institui a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio legal de comunicação e expressão, que tem um sistema linguístico com estrutura gramatical própria capaz de transmitir ideias, fatos e acontecimentos à comunidade surda do Brasil.

No que concerne, a Libras tem no processo de ensino e de aprendizagem de surdos, metodologias que contextualizam-no, o qual se

amplia ao longo dos anos, dentro de diferentes contextos, sejam eles: escolares, acadêmicos, formações docentes como metodologias que embasam histórica e contemporaneamente a educação linguística de surdos.

A educação brasileira perpassa por um momento histórico de discussão pedagógica que abarca a BNCC (2018) com o objetivo de embasar os currículos dos sistemas e instituições de ensino da educação básica do país ao estabelecer “conhecimentos, competências e habilidades” que norteia o trabalho pedagógico e que já vem mencionado na LDB nº 9.394/1996.

A narrativa educacional elenca um número de metodologias que contextualizam o processo de ensino-aprendizagem aos alunos surdos, e que definem esse público nas competências gerais da BNCC e que se expande ao longo do contexto educacional, tanto em âmbito escolar quanto acadêmico.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) referencia:

Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008)

Sendo assim, a escola deve assumir a oferta dos serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa para acompanhar o trabalho do professor que recebe aluno surdo na sala regular, além de instituir e propiciar o ensino da Libras para os demais alunos e professores da escola.

A educação de alunos surdos como uma proposta bilíngue, reporta-se para o ensino da Libras como língua materna e a LP como segunda língua escrita e suas inferências quanto à aquisição, à aprendizagem e a fluência em âmbito escolar e acadêmico, na tangência de estudos gramaticais que compõem e identificam o Currículo Escolar, no espaço da sala de aula e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme orienta a literatura do MEC do Brasil por meio de Normativas,

Notas Técnicas e Leis que abrangem e garantem o atendimento pedagógico escolar e acadêmico dos alunos surdos.

O AEE ofertado na escola regular, se dá em três momentos didático-pedagógicos: o AEE em Libras, o AEE no ensino de Libras e o AEE em Língua Portuguesa escrita, pois a diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

Não obstante, a Educação de Surdos abarca metodologias que compreendem estas propostas em dados históricos: o Oralismo, a Comunicação Total, o Bilinguismo e, mais recentemente, a Pedagogia Surda, as quais, diante da legislação educacional na perspectiva inclusiva, histórica e contemporânea, perfazem essa literatura diante da realidade em que os surdos estão escolar e academicamente junto aos alunos ouvintes frente a tantas barreiras, sejam elas linguísticas, comunicacionais e também atitudinais que circundam esse universo.

Ao propormos uma metodologia de ensino aliada às tecnologias digitais é que se tem o objetivo de produzir uma proposta de ensino-aprendizagem direcionada *in loco* ordenado que oportunize relações entre discente e docente frente à estrutura gramatical da LP escrita e da Libras.

O ensino bilíngue para surdos, fica mais evidente uma metodologia que *a priori* norteia para que uma criança surda desde a tenra idade seja também bilíngue, porquanto o desenvolvimento escolar e social dos surdos só será efetivo se a LS, na modalidade gestual-visual for aceita como L1 e como língua na modalidade escrita, como L2. Deveriam ser ensinadas ao longo de toda a vida escolar do aluno, se configurando, assim, o bilinguismo. Assim, oportuniza-se aos alunos surdos a autonomia, o domínio de uma língua que discorre para a compreensão de L1 e de L2 LP para surdos numa perspectiva bilíngue que enobrece e caracteriza uma minoritária linguística com pluralismo de ideias.

Ao se enfatizar políticas públicas educacionais que compreendam a universalização do ensino, de sujeitos protagonistas que de forma equitativa possam exercer a educação linguística bilíngue, consideramos as especificidades de cada aluno a fim de produzirmos conhecimento

linguístico que subsidie ambas as línguas com metodologia eficaz ao ensino bilíngue.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões, finalizamos esse ensaio enfatizando o quanto as pesquisas em Educação precisam ir ao encontro das demandas contemporâneas e compreender que o fazer científico já não se realiza na perspectiva eurocêntrica de verdade absoluta, mas sim o caminho de verdades.

Sob essa ótica, compreendemos nos pontos discutidos que inclusão nas práticas educativas, no encontro com verdades, valoriza a diversidade, a individualidade e as subjetividades de uma sala de aula. É no ouvir, no contato, na sensibilidade, na busca pela humanização dos indivíduos.

Nesses encontros, olhares são expandidos, práticas e sujeitos. Assim, caminha em direção ao ensino bilíngue para surdos, o qual necessita de estratégias teórico-metodológicas que objetivem as competências e habilidades trazidas pela utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Que as pesquisas em educação, as práticas e os olhares docentes caminhem ao encontro do outro, que nos constitui enquanto sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB nº 9394/1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **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: 12 de jul de 2022.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. FREIRE, Ana Maria de Araújo. 5 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: paz e terra, 2020.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo, 2017.
- MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 1994.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ENTRE DESIGUALDADES E RESISTÊNCIAS

Giovane Batista Silva⁴

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O sistema educacional brasileiro atual é marcado pela educação neoliberal de reestruturação (LIPMAN, 2021 a), o que torna o Sistema de Educação Baseado na Comunidade (CBES), assim como suas contrapartes em comunidades de grande vulnerabilidade social onde se encontra grande parcelas das escolas públicas.

Dessa forma, as organizações de base comunitária são frequentemente submetidas a muitas das mesmas medidas padronizadas de sucesso e as dimensões críticas de seu trabalho são comprometidas (BALDRIDGE, 2019).

Considerando o atual momento político de profunda insegurança no ensino público, crise de privatização do ensino, antirracismo negro e deslocamento e marginalização de comunidades de cor, esta revisão da pesquisa ilumina o papel que o Sistema de Educação Baseado na Comunidade - CBES desempenhou na vida dos jovens minoritários. Através de uma revisão da pesquisa educacional em espaços baseados na comunidade, busca-se entender como esses espaços informam a experiência educacional e identidade política dos jovens minoritários.

Este capítulo enfatiza o papel dos espaços baseados na comunidade em interromper a desigualdade e fornecer oportunidades para jovens minoritários. No entanto, também destaca a dependência desses espaços de financiamento externo, o que pode prejudicar seus objetivos. É importante incluir o Sistema de Educação Baseado na

⁴Mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Minas Gerais, Brasil; Professor do Ensino Fundamental I e II e Analista Pedagógico, da Rede Municipal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; Membro do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares e Acadêmicas em Linguística Aplicada (PeTALA-UFU). E-mail: batistapedagogo@gmail.com.

Comunidade no discurso educacional mais amplo e trabalhar para garantir sua autonomia e independência financeira.

Posto isto, esta revisão visa situar o CBES dentro da história da educação radical em comunidades minoritárias e mostrar como esses espaços desafiam a desigualdade educacional. Embora celebremos as possibilidades pedagógicas e de cuidado radical dos espaços baseados na comunidade, também destacamos que a política educacional neoliberal ameaça a luta contra a desigualdade e a violência estrutural e simbólica contra jovens de cor.

Embora os Sistema de Educação Baseado na Comunidade - CBES sejam espaços críticos para jovens minorizados e devam ser considerados como tal, eles estão implicados na reprodução da desigualdade devido à virada neoliberal na política educacional (DUMAS, 2020; SPENCE, 2019). Essa situação gera tensão entre os financiadores profundamente ligados a ideais neoliberais e ideologias raciais deficitárias (GILMORE, 2018; KWON, 2020) e os programas educacionais de base comunitária.

Como resultado, esses programas se encontram em um espaço contraditório onde se submetem a lógicas neoliberais de sucesso acadêmico por parte do Estado, ao mesmo tempo em que atuam como espaços libertadores para jovens minorizados.

2. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E PERGUNTAS ORIENTADORAS

Pesquisadores e praticantes do trabalho com jovens desafiam a reafirmação de problemas estabelecidos para iluminar a resistência contra a desigualdade educacional, afirmando que reformas educacionais neoliberais afetam os espaços comunitários pós-escolares.

A virada neoliberal na política e prática educacional ameaça o Sistema de Educação Baseado na Comunidade - CBES, mas é importante reconhecer os espaços baseados na comunidade como locais que historicamente e contemporaneamente promovem o desenvolvimento social, cultural e político, além do desempenho acadêmico.

De que maneira o trabalho pedagógico dos espaços baseados na comunidade é contraditório e transformador em contextos altamente

neoliberais e racializados? Sendo assim, estudos investigam múltiplas dimensões do trabalho em comunidades jovens.

Primeiro, destacamos as maneiras pelas quais os jovens minoritários foram expulsos, humilhados e prejudicados nos espaços escolares tradicionais, bem como seu valor como seres integrais são nutridos nos espaços baseados na comunidade por meio de relacionamentos fortes com aliados adultos e trabalhadores da juventude. Em segundo momento, examinamos a literatura sobre programas juvenis baseados na comunidade que demonstram como eles são espaços que concentram a voz e o controle dos jovens.

Desta forma, espaços baseados na comunidade reinventam a educação para desenvolvimento integral, conectando jovens com aliados adultos, resultando em ação social e de resistência, e promovendo a construção da identidade política dos jovens.

3. A ECONOMIA POLÍTICA NEOLIBERAL DE ESPAÇOS EDUCATIVOS DE BASE COMUNITÁRIO

Programas comunitários formais e informais têm sido cruciais para minorias étnicas. Grupos minoritários estabelecem espaços físicos para educar e proteger jovens da hostilidade racial, bem como afirmar sua cultura e identidade (McKenzie, 2018).

Espaços educativos baseados na comunidade são fundamentais para promover o desempenho acadêmico, construir capital social, promover a consciência social e facilitar a organização para a mudança social em escolas e bairros de jovens marginalizados (AKON, 2020; GINWRIGHT, 2018; GINWRIGHT & JAMES, 2020; KIRSHNER, 2019; KWON, 2020).

Sendo assim, CBES descentraliza a educação e complementa o aprendizado dos alunos, mas a flexibilidade dos espaços comunitários é ameaçada por políticas educacionais e o discurso neoliberal.

Aqui, é importante destacar que, embora a pesquisa sobre organizações comunitárias tenha demonstrado como elas são cruciais para criar espaços onde os jovens podem desafiar diferentes formas de

desigualdade em suas escolas e bairros (GIN WRIGHT, 2018; KIRSHNER, 2019; WARREN, MIRA & NIKUNDIWE, 2018), desafiar narrativas deficitárias sobre a juventude de cor (BALDRIDGE, 2019; KWON, 2020) e fornecer espaços de cura e redenção (GIN WRIGHT, 2021; HILL, 2018), elas também estão envolvidas na reprodução da desigualdade.

Sendo assim, a relação dialética entre escolas e espaços comunitários é explorada. Diante disso, embora sejam espaços separados (política e geograficamente), o conteúdo, a estrutura e a programação desses espaços podem resistir e replicar tendências acadêmicas repressivas.

As bolsas de estudos em organizações juvenis de base comunitária abrangem muitas disciplinas. Dentro da pesquisa educacional, um grande corpo de trabalho examinou o papel dos programas pós-escolares baseados na comunidade ou organizações que promovem o desenvolvimento acadêmico, tutoria acadêmica e apoio aos jovens (DURLAK & WEISSBERG, 2018; KATAOKA & VANDELL, 2020; POSNER & VANDELL, 2014; WOODLAND, 2018).

Pesquisas iniciais reconheceram o impacto das organizações comunitárias na educação (HEATH & MCLAUGHLIN, 2014; MCLAUGHLIN, 2000). Os CBES são importantes para apoio acadêmico e outras atividades, mas são influenciados pelo contexto social e político mais amplo em torno da educação.

Espaços educacionais baseados na comunidade são informados por reformas educacionais neoliberais e ideologias sobre raça, gênero, classe e poder (BALDRIDGE, 2019; KWON, 2020). O profundo trabalho pedagógico do Sistema de Educação Baseado na Comunidade - CBES é muitas vezes periférico ao discurso educacional dominante (BALDRIDGE, 2019). Desta forma, compreender como o CBES reimagina a educação é crucial (KWON, 2020).

Nesse sentido, esta ação requer base sólida no contexto em que o CBES opera e os locais a partir dos quais os jovens imaginam seu futuro. De acordo com estudiosos como Noguera e Cannella (2020), "a sociedade se desvinculou da associação e da responsabilidade de uma geração de

jovens em nossas instituições efetivamente renegaram seus filhos" (BALDRIDGE et al., p. 346).

Diante disso, os espaços educacionais baseados na comunidade (CBES) enfrentam desafios para atender às necessidades das populações vulneráveis, mas muitas vezes conseguem espelhar os cursos do ensino médio (ANDERSON & LARSSON, 2018). No entanto, isso ainda é uma posição crítica (BALDRIDGE, HILL e DAVIS, 2021).

Infelizmente, como os currículos escolares continuam a ser limitados, os jovens exploram outros espaços em busca de oportunidades educacionais relevantes e culturalmente responsivas (DIMITRIADIS, 2018). Com muita frequência, os espaços para os quais eles recorrem reproduzem danos semelhantes decretados pelas escolas, aos quais os alunos resistem de inúmeras maneiras (QUINN, 2020; TUCK & YANG, 2021).

Devido ao clima de financiamento neoliberal, esta é uma tendência difícil, mas imperativa de resistir (BALDRIDGE, 2019; KWON, 2020; QUINN, 2020), já que a abordagem neoliberal da escolarização considerou corpos negros, pardos e pobres como descartáveis (GIROUX, 2018).

Diante disso, estudo aponta que CBES respondem aos danos do neoliberalismo, mas podem reproduzir desigualdades ao preparar alunos para trabalhos precários e manter padrões limitados de escolas tradicionais.

Sistema de Educação Baseado na Comunidade - CBES enraizados na pedagogia crítica muitas vezes têm a intenção de ensinar jovens minorizados a "ler o mundo" ao seu redor (FREIRE, 1979/2000; FREIRE & MACEDO, 1987) e, como resultado, romper desigualdades.

No entanto, se os alunos estão preparados para prosperar no mundo sem uma análise política mais ampla, o Sistema de Educação Baseado na Comunidade - CBES acaba reproduzindo os efeitos neoliberais (por exemplo, visões deficitárias dos jovens como mão de obra pouco qualificada). Como tal, isso fornece uma base complicada para reimaginar a educação.

Em particular, quando o discurso dominante é orientado para o déficit em torno da juventude e dos espaços baseados na comunidade frequentemente culpa os jovens como a causa de seus próprios problemas (GINWRIGHT & JAMES, 2020; SCOTT, DESCHENES, HOPKINS, NEWMAN E MCLAUGHLIN, 2020). Embora os CBES estejam separados do aparato do Estado, devido à sua situação na economia política, eles são profundamente afetados pelas mudanças nas tendências e discursos das políticas públicas (GILMORE, 2018).

Devido a sua heterogeneidade os Sistema de Educação Baseado na Comunidade - CBES são impossíveis de essencializar e, embora a literatura demonstre que eles não estão imunes à “preocupação com a disciplina e os padrões acadêmicos entre crianças de baixa renda” (HALPERN, 2020, p. 204), eles estão situados com mais possibilidade e flexibilidade e hierarquias e burocracias menos rígidas para operar de forma libertadora sob a vigilância de regimes de teste neoliberais (BALDRIDGE, 2019).

Para tanto, a literatura documenta como CBES interrompe desigualdade educacional, mas é contraditório e arriscado. Acreditamos que há capacidade para uma abordagem diferente dentro do CBES, onde reside um trabalho pedagógico profundo, “aprender com a vida” (WINN, 2021, p. x), e respeito pela humanidade e conhecimento que os jovens trazem consigo a todos os espaços educativos que ocupam.

4. CENTRALIZANDO E HUMANIZANDO A JUVENTUDE DENTRO DOS ESPAÇOS BASEADOS NA COMUNIDADE

Em tese, as experiências dos jovens nas escolas e no Sistema de Educação Baseado na Comunidade (CBES) variam. No entanto, os resultados da pesquisa podem exibir sites baseados na comunidade que tratam os jovens como indivíduos com valor e humanidade (BALDRIDGE, 2019; JONES & DEUTSCH, 2020; PARIS & WINN, 2020) ou como sites onde os jovens são enquadrados de maneira deficitária e visto como precisando de economia, controle e direção (BALDRIDGE, 2019; KWON, 2020; LESKO, 2016; ZHANG & BYRD, 2020). No entanto, as pesquisas

dos autores Heath & McLaughlin (2014) e O' Donoghue (2020) mostram que os jovens valorizam espaços comunitários e compartilham suas experiências negativas em ambientes escolares e sociais tradicionais.

De acordo com Schmidt (2021), um espaço se torna um lugar uma vez que foi imbuído de significado por meio de uma interseção complexa de autoidentificação, necessidade e percepção. Diante do exposto, os jovens minorizados relatam experiências negativas na escola tradicional, mas positivas em espaços comunitários.

Os estudos de (HEATH & MCLAUGHLIN, 2014, p. 280) encontrou vários alunos que explicaram seu envolvimento em programas extracurriculares baseados na comunidade - CBES, como disse um aluno, decorrente de experiências “negativas, negativas, negativas” dentro das escolas (p. 280). Em nossa pesquisa, constatou-se que adultos da escola não entendem as experiências dos jovens e não os desafiam de maneira adequada. Estudos confirmam a negligência dos adultos, como Baldrige et al. (2021) com jovens negros do sexo masculino expulsos das escolas, entre outras situações.

A pesquisa revelou que muitos jovens enquadraram sua participação no CBES contrastando suas experiências negativas nas escolas. Os alunos se sentiam desrespeitados e sem apoio, o que os fazia ver a escola como um obstáculo para seu sucesso.

Por outro lado, os espaços baseados na comunidade promoviam percepções positivas do lugar, atendiam às necessidades de desenvolvimento dos jovens e forneciam o apoio necessário para se sentirem desafiados e engajados. Os alunos responderam às oportunidades e habilidades que os prepararam para a transição para a vida adulta.

Os jovens valorizam relacionamentos fortes e autênticos com adultos em espaços comunitários, e apreciam a confiança e responsabilidade aumentadas. Isso destaca a importância das práticas institucionais e pedagógicas para moldar a percepção dos espaços acadêmicos tradicionais.

Por fim, segundo Terzian et al. (2018), os jovens têm respondido positivamente ao programa e à flexibilidade curricular proporcionada pelo Sistema de Educação Baseado na Comunidade - CBES. Isso se deve à variedade de programações e atividades oferecidas, bem como à abordagem de habilidades práticas e questões culturalmente relevantes e úteis para suas experiências cotidianas, tais como lidar com questões familiares ou ler e responder a problemas que encontram diariamente.

5. ALIADOS ADULTOS E CONSTRUÇÃO DE RELACIONAMENTOS AUTÊNTICOS: REDEFININDO A EDUCAÇÃO: IDENTIDADE, CULTURA, E DESENVOLVIMENTO POLÍTICO

Iniciaremos este tópico relatando que os espaços educacionais comunitário - CBES oferecem oportunidades educacionais complementares aos estudantes marginalizados, com abordagem personalizadas e inclusiva. Essas conexões formam um capital social crítico (GIN WRIGHT, 2018) que os jovens podem usar para acessar outras formas de capital enquanto procuram interromper a desigualdade em suas comunidades.

Diante disso, este artigo discute a importância do Sistema de Educação Baseado na Comunidade - CBES para interromper a desigualdade educacional, proporcionando aos jovens relacionamentos mais estáveis, produtivos e recíprocos com colegas, professores e outros aliados adultos.

Através da imaginação e da construção de visões alternativas da sociedade, os jovens são capazes de curar, criar e resistir em espaços comunitários. As relações adulto-jovem no CBES são reposicionadas para elevar os jovens e interromper a desigualdade, forjando uma apreciação da luta compartilhada entre jovens e adultos.

Essas relações são atos políticos que encorajam os jovens a se curarem do trauma e superar o discurso deficitário predominante. Embora as relações com adultos não sejam exclusivas de espaços baseados na comunidade, seu posicionamento menos burocrático e hierárquico (BALDRIDGE, NO PRELO; O'DONOGHUE, 2020) e estrutura

permitem mais culturalmente relevantes (LADSON-BILLINGS, 2015), culturalmente sustentáveis (PARIS, 2020) e relações equalizadas entre jovens e adultos (GINWRIGHT, 2018; WOODLAND et al., 2018).

Numa sociedade em que os jovens minorizados têm sido cada vez mais rotulados como descartáveis, ameaçadores e objetos de controle (O'DONOGHUE, 2020), relações autênticas de cuidado (VALENZUELA, 1999) são essenciais para superar o discurso deficitário predominante e produzir o terreno equalizado para interromper a desigualdade educacional.

Nesse pressuposto, temos que referenciar o contexto e redefinindo a educação: identidade, cultura, e desenvolvimento político, pois os ambientes escolares tradicionais educam cada vez mais através e dentro do domínio de regimes de testes padronizados privatizados e politizados (FABRICANT & FINE, 2020; GIROUX, 2018; LIPMAN, 2021a, 2021b). Diante disso, o focalizar no desempenho acadêmico desconsidera as desigualdades sociais e emocionais enfrentadas pelos jovens (ANDERSON & LARSSON, 2018; BALDRIDGE, 2019). Os CBES comunitários oferecem aprendizado, socialização e suporte, com maior impacto na vida dos jovens (DOUGLAS & PECK, 2020). O CBES conecta educação política, social e cultural com padrões acadêmicos dominantes (LIPMAN, 2021).

Nesse ínterim, os espaços baseados na comunidade permitem que os alunos conectem sua realidade com os padrões acadêmicos, aumentando medidas de sucesso (DOUGLAS & PECK, 2020).

Programas culturais de ritos de passagem têm levado a resultados bem-sucedidos para jovens negros do sexo masculino (WOODLAND, 2018). No entanto, a aprendizagem está em desacordo com o desempenho acadêmico baseado na escola (PATEL, 2020). Espaços baseados na comunidade reimaginam a educação e honram o conhecimento dos alunos (Baldrige, 2019).

6. AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS

Iniciando esse parágrafo citamos os estudos de Eccles & Goodman (2020) afirmam que a programação baseada na comunidade oferece flexibilidade para abordar a educação de maneiras mais holísticas, promovendo o crescimento intelectual, social e emocional de jovens minoritários. Uma característica central dos espaços comunitários que trabalham com jovens é a flexibilidade que eles têm, historicamente e atualmente, em relação à sua oferta programática e curricular.

Para Halpern (2020) destaca que as organizações de base comunitária têm operado separadas das escolas tradicionais, oferecendo serviços ligados à comunidade. Espaços comunitários eficazes variam conforme contextos.

Além disso, como Hirsch (2021) observa, “esses programas muitas vezes tiveram começos humildes em porões de igrejas, vitrines e casas de assentamento” (p. 66), indicando sua existência separada e, muitas vezes, origens com financiamento privado (ZHANG & BYRD, 2020). Como argumentam Zhang e Byrd, os primeiros programas pós-escolares eram principalmente operações regionais e locais, que tentavam funcionar sem subsídio federal. Grande parte do financiamento para atividades extracurriculares veio de diversas fontes” (p. 3).

O CBES, sendo um sistema de educação baseado em comunidades separado das escolas tradicionais, pode focar em interesses comunitários e ser mais flexível que as práticas escolares limitadas pelos padrões acadêmicos, e desta forma, ajuda a entender sua flexibilidade.

Desde 1994, quando os primeiros subsídios financiados pelo governo federal para organizações comunitárias, os subsídios do Centro de Aprendizagem Comunitária do Séc. XXI (HIRSCH, 2021; ZHANG & BYRD, 2020), foram aprovados, grandes desenvolvimentos socioeconômicos se acumularam para limitar a flexibilidade da programação do CBES e ofertas curriculares. Por exemplo, os atuais ideais neoliberais moldaram a política educacional, levando a mudanças no contexto político em que o Sistema de Educação Baseado na Comunidade - CBES em que opera (BALDRIDGE, 2019; KWON, 2020).

Além disso, as políticas de privatização e padronização desqualificam professores e tornam escolas inflexíveis. Essas ideias estão ligadas aos subsídios federais para espaços juvenis, que exigem resultados acadêmicos padronizados, limitando as ofertas programáticas (APPLE, 2020; GIROUX, 2018; BALDRIDGE, 2019).

Como resultado dessas múltiplas influências (por exemplo, financiamento, padrões, concorrência), os CBES correm o risco de se tornar cada vez mais inflexíveis, pois são solicitados a se concentrar nos acadêmicos, alinhar-se com as escolas e demonstrar eficácia por meio do aumento do desempenho dos alunos.

Para alcançar esses resultados, a flexibilidade programática dentro do Sistema de Educação Baseado na Comunidade (CBES) está associada a um melhor desempenho acadêmico e crescimento psicossocial dos alunos.

Flexibilidade institucional e curricular são necessárias para atender às necessidades e interesses dos alunos e promover o sucesso acadêmico, cívico e social. Incorporar a voz dos jovens, responder às suas experiências e utilizar práticas pedagógicas que promovam a comunidade são maneiras de alcançar esses resultados (HIRSCH, 2021; O'DONOGHUE, 2020; RIGGS et al., 2021; BULANDA & MCCREA, 2020; JONES & DEUTSCH, 2020; LERNER et al., 2018).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como muitas escolas servem como locais de sofrimento para negros e outros jovens minoritário, o Sistema de Educação Baseado na Comunidade - CBES há muito oferece descanso, cura e ferramentas que ajudam a fortalecer o desempenho acadêmico e a cultivar fortes identidades sociais, culturais e políticas.

Diante disso, o artigo exposto discute como os Sistema de Educação Baseado na Comunidade (CBES) oferecem uma alternativa para jovens minoritários que muitas vezes sofrem em escolas tradicionais.

Esses espaços permitem uma educação mais ampla, flexível e inclusiva, que leva em consideração a identidade social, cultural e política dos jovens. No entanto, as políticas neoliberais de reforma e sucesso acadêmico estão ameaçando a existência desses espaços e limitando seu potencial pedagógico.

A pesquisa destaca que os CBES podem complementar e desafiar o que os jovens aprendem nas escolas tradicionais, e que os espaços comunitários são politicamente, teoricamente e metodologicamente ricos para estudar. No entanto, é importante que os pesquisadores, educadores e formuladores de políticas entendam as implicações mais amplas do neoliberalismo e permaneçam conscientes do contexto político, econômico e social em que esses espaços existem. Os CBES têm o potencial de interromper padrões de desigualdade, mas apenas se forem protegidos e apoiados.

Embora as diversas práticas pedagógicas e filosofias da juventude e da educação dentro desses espaços devam ser iluminadas pela pesquisa educacional, alertamos pesquisadores, educadores e formuladores de políticas para compreender as implicações mais amplas do neoliberalismo e suas reformas gerais e permaneçam cientes do contexto político, econômico e social em que os espaços baseados na comunidade existem.

Como lugares de imensa força e possibilidade pedagógica, os Sistema de Educação Baseado na Comunidade - CBES interromperam padrões de desigualdade e continuam a fazê-lo mesmo sob o clima político atual que a desqualifica e criminaliza.

8. REFERÊNCIAS

Akom, A. A. (2020). **Racial dimensions of social capital**: Toward a new understanding of youth empowerment and community organizing in America's urban core. In S. GINWRIGHT, P. NOGUERA, & J. WARREN (Eds.), *Beyond resistance! Youth activism and community change* (pp. 333-347). New York, NY: Routledge.

ANDERSON, N., & LARSON, C. (2018). “**Afundando como areia movediça**”: expandindo as oportunidades educacionais para jovens negros. *Administração Educacional Trimestral*, 45, 71-114.

APPLE, M. (2018). Uma resposta ao “**Empirismo crítico**: Lendo dados com teoria social” de Zeus Leonardo. *Pesquisador educacional*, 39, 160-161.

APPLE, M. (2020). **Compreender e interromper o neoliberalismo e o conservadorismo na educação**. *Pedagogias: um jornal internacional*, 1(1), 21-26.

- ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. (1985). **Educação sob cerco**. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- BALDRIDGE, B. (2019). **Realocando o déficit**: reimaginando a juventude negra em tempos neoliberais. *Jornal Americano de Pesquisa Educacional*, 51, 4–472.
- BALDRIDGE, B. (no prelo). **Sobre advocacia educacional e trabalho cultural**: Situando os trabalhadores juvenis baseados na comunidade em um discurso educacional mais amplo. *Registro da Faculdade de Professores*.
- BALDRIDGE, B., Hill, M., & Davis, J. (2021). **Novas possibilidades**: (De)envolver a juventude masculina negra em espaços educacionais comunitários. *Raça Etnicidade e Educação*, 14, 121–136.
- BRICE-HEATH, S., & MCLAUGHLIN, M. (14). **O melhor dos dois mundos**: conectando escolas e comunidades organizações juvenis para aprendizado o ano todo. *Administração Educacional Trimestral*, 30, 278–300.
- BULANDA, J., & MCCREA, K. (2020). **A promessa de uma acumulação de cuidados**: Perspectivas de jovens afro-americanos desfavorecidos sobre o que torna um programa pós-escola significativo. *Caderno de Assistência Social da Criança e do Adolescente*, 30, –118.
- DEUTSCH, N. & HIRSCH, B. (2020). **Um lugar para chamar de lar**: organizações juvenis na vida de adolescentes do centro da cidade. Em T. Breithaupt, & R. Lipka (Eds.), *Compreendendo o eu e a identidade do início do adolescente: aplicações e intervenções* (págs. 293–320). Albany: State University of New York Press.
- DIMITRIADIS, G. (2018). **Identidade performativa, cultura performativa**: o hip hop como texto, pedagogia e prática vivida. Nova York, NY: Peter Lang.
- DUMAS, M. (2019). **“Perder um braço”**: a escolarização como lugar de sofrimento negro. *Raça Etnicidade e Educação*, 17(1), 1–29.
- DUMAS, M. (2020). **Meu irmão como “problema”**: Governamentalidade neoliberal e intervenções para homens e meninos negros. *Política educacional*, 30, 94–113.
- DURLAK, J.A., & WEISSBERG, R.P. (2018). **O impacto de programas extracurriculares que promovem habilidades pessoais e sociais** (1ª ed.). Obtido em <http://www.uwex.edu/ces/4h/afterschool/partnerships/documents/ASP-Full.pdf>
- ECCLES, J. & GOTMAN, J. (2020). **Programas comunitários para promover o desenvolvimento da juventude**. Washington, DC: National Academies Press.
- FABRICANTE, M. & FINE, M. (2020). **A mudança na política educacional: Privatização e as vidas despojadas deixadas para trás**. Boulder, CO: Paradigma.
- FINE, M., WEIS, L., CENTRIE, C., & Roberts, R. (2000). **Educar além das fronteiras da escolarização**. *Antropologia e Educação trimestral*, 31, 131–151.
- FOUCAULT, M. (1980). **Poder/conhecimento**. Brighton, Inglaterra: Harvester.
- FREIRE, P. (2000). **Pedagogia do oprimido**. Nova York, NY: Continuum. (Trabalho original publicado em 1979).
- FREIRE, P., MACEDO, D. (1987). **Lendo a palavra e o mundo**. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- GILMORE, R. (2018). **Na sombra do estado de sombra**. Em INCITE! Mulheres de Cor Contra a Violência (E.), *A revolução não será financiada: além do complexo industrial sem fins lucrativos* (págs. –52). Cambridge, MA: South End Press.
- GIN WRIGHT, S., & CAMMAROTA, J. (2018) **Ativismo juvenil na comunidade urbana**: aprendendo a práxis cívica crítica em organizações comunitárias. *Jornal Internacional de Estudos Qualitativos*, 20, 693–710.
- GINWRIGHT, S., & JAMES, T. (2020, Inverno). **De ativos a agentes de mudança**: justiça social, organização e desenvolvimento juvenil. *Novas direções para o desenvolvimento da juventude*, 96, 27–46.
- GIROUX, H. (2018). **A educação e a crise da juventude**: a escolarização e a promessa da democracia. *Fórum Educacional*, 73(1), 8–18.
- GIROUX, H. (2018). **Injustiça racial e juventude descartável na era da tolerância zero**. *Jornal Internacional de Estudos Qualitativos em Educação*, 16, 553–565.
- GIROUX, H. (2018). **Juventude numa sociedade suspeita**: Democracia ou descartabilidade? Nova York, NY: Palgrave MacMillan.
- GIROUX, H.A. (17). **Pedagogia e a política da esperança: teoria, cultura e escolarização**. Boulder, CO: Westview Press.

- GLENWRIGHT, P. NOGUEIRA E J. Cammarota (Eds.) **Além da resistência: ativismo juvenil e mudança comunitária**(págs. 81-92). Nova York, NY: Routledge.
- GLENWRIGHT, S. (2018). **Ativismo da juventude negra e o papel do capital social crítico em organizações comunitárias negras**. *Cientista Comportamental Americano*,51, 3-8.
- GLENWRIGHT, S. (2021). **Juventude negra em ascensão: ativismo e cura radical na América urbana**. Nova York, NY: Teachers College Press.
- HEATH, S. & MCLAUGHLIN, M. (14). **O melhor dos dois mundos conectando escolas e organizações juvenis comunitárias para aprendizado durante todo o dia, durante todo o ano**. *Administração Educacional Trimestral*,30, 278-300.
- HILL, M. L. (2018). **Batidas, rimas e vida em sala de aula: a pedagogia do Hip-Hop e a política de identidade**. Nova York, NY: Teachers College Press.
- HIRSCH, B. (2021). **Aprendizagem e desenvolvimento em programas pós-escolares: Os educadores precisam aprender a melhor forma de trabalhar com programas pós-escolares e usar suas contribuições para os jovens**. *A capa*,92(5), 66-69.
- HOSANG, D. (2020). **Além da política: Ideologia, raça e a reinvenção da juventude**. Em S. Glenwright, P. Nogueira e J. Cammarota (Eds.), *além da resistência! Ativismo Juvenil e Mudança Comunitária*(págs. 3-19). Nova York, NY: Routledge.
- JONES DE ALMEIDA, A. (2018). **Mudança social radical: em busca de uma nova base**. Em INCITA! *Mulheres de Cor Contra a Violência (E.)*,A revolução não será financiada: além do complexo industrial sem fins lucrativos(págs. 185-196). Cambridge, MA: South End Press.
- KATAOKA, S., & VANDELL, D. (2020). **Qualidade das atividades extraescolares e mudança relativa no funcionamento do adolescente ao longo de dois anos**. *Ciência do Desenvolvimento Aplicada*,17(3), 123-134.
- KIRSHNER, B. (2019). **Ativismo juvenil em uma era de desigualdade educacional**. Nova York: New York University Press.
- KIRSHNER, B., & GINWRIGHT, S. (2020). **A organização juvenil como um contexto de desenvolvimento para adolescentes afro-americanos e latinos**. *Perspectivas de Desenvolvimento Infantil*,6, 288-294.
- KWON, S. (2018). **Passando das reclamações para a ação: Consciência de oposição e ação coletiva em uma economia política**. *Antropologia e Educação trimestral*,39, 59-76.
- KWON, S. (2020). **Juventude Incivil: Raça, ativismo e mentalidade governamental afirmativa**. Durham, NC: Duke University Press.
- LADSON-BILLINGS, G. (15). **Rumo a uma teoria da pedagogia culturalmente relevante**. *Jornal Americano de Pesquisa Educacional*,32, 465-491.
- LERNER, R.M., DOWLING, E., & ANDERSON, P. (2018). **Desenvolvimento positivo da juventude: Prosperar como base da personalidade e da sociedade Civil**. *Ciência do Desenvolvimento Aplicada*,7, 172-180.
- LESKO, N. (16). **Desnaturalizando a adolescência: a política das representações contemporâneas**. *Juventude e Sociedade*,28, 139-161.
- LIPMAN, P. (2021a). **Reestruturação educacional neoliberal: perigos e oportunidades da crise atual**. *Revisão Mensal*,63(3). Disponível em: <https://shre.ink/kmtB>
- LIPMAN, P. (2021b). **A nova economia política da educação urbana: neoliberalismo, raça e direito à cidade**. Nova York, NY: Routledge.
- MAHONEY, J., LORD, H., & CARRYL, E. (2020). **Uma análise ecológica da participação em programas extracurriculares e o desenvolvimento do desempenho acadêmico e atributos motivacionais para crianças carentes**. *Desenvolvimento infantil*,76, 811-825.
- MCKENZIE, B. (2018). **Reconsiderando os efeitos do capital social de união: um olhar mais atento sobre as instituições da sociedade civil negra na América**. *Comportamento político*,30, 25-45.
- MCLAUGHLIN, M. W. (2000). **Contagens da comunidade: como as organizações juvenis são importantes para o desenvolvimento da juventude**. Obtido em <http://eric.ed.gov/?id=ED442900>
- MIRRA, N., MORRELL, E.D., CAIN, E., SCORZA, D., & FORD, A. (2020). **Educar para uma democracia crítica: a participação cívica reinventada no conselho de pesquisa da juventude**. *Democracia e Educação*,21(1), 3.
- MOJE, E., CIECHANOWSKI, K., KRAMER, K., ELLIS, L., CARRILLO, R., & COLLAZO, T. (2020). **Trabalhando em direção ao terceiro espaço na alfabetização da área de conteúdo: um exame dos fundos cotidianos de conhecimento e discurso**. *Pesquisa de leitura trimestral*,39(1), -70.

- NICHOLSON-CROTTY, S., BIRCHMEIER, Z., & VALENTINE, D. (2018). **Explorando o impacto da disciplina escolar na desproporção racial no sistema de justiça juvenil.** *Ciências Sociais trimestralmente*, 90, 1003-1018.
- NOGUERA, P., CANNELLA, C. (2020). **Agência juvenil, resistência e ativismo cívico:** o compromisso público com a justiça social. Em S. Glenwright, P. Nogueira, & J. S. Cammarota (Eds.). (2020). *Beyond resistance! Youth activism and community change.* New York, NY: Routledge.
- NYGREEN, K., KWON, S.A., & SANCHEZ, P. (2020). **Juventude urbana construindo comunidade:** mudança social e pesquisa participativa em escolas, lares e organizações comunitárias. Em B. N. Checkoway, & L. M. Gutiérrez (Eds.), *Participação juvenil e mudança na comunidade* (págs. 107-123). Nova York, NY: Haworth Press.
- O'DONOGHUE, J. (2020). **"Tomando seu próprio poder":** juventude urbana, organizações juvenis de base comunitária e eficácia pública. Em S. Glenwright, P. Nogueira e J. Cammarota (Eds.), *além da resistência! Ativismo Juvenil e Mudança Comunitária* (págs. 3-19). Nova York, NY: Routledge.
- PARIS, D. (2020). **Sustentar culturalmente a pedagogia é uma mudança necessária de postura, terminologia e prática.** *Pesquisador educacional*, 93-97.
- PARIS, D., & WINN, M.T. (2020). **Humanizando a pesquisa: descolonizando a investigação qualitativa com jovens e comunidades.** Thousand Oaks, CA: Sábio.
- PATEL, L. (2020). **Pedagogias de resistência e sobrevivência:** aprender como marrom-equidade e Excelência na Educação, 49(4), 397-1.
- POSNER, J.K., & VANDELL, D.L. (14). **Cuidados extracurriculares para crianças de baixa renda:** existem efeitos benéficos de programas extracurriculares? *Desenvolvimento infantil*, 65, 4-456.
- QUINN, J. (2020). **Avanço no trabalho com jovens: oportunidades e desafios.** Em D. Fusco (Ed.), *Avanço no trabalho com jovens: tendências atuais, questões críticas* (págs. 207-215). Nova York, NY: Routledge.
- RIGGS, N.R., BOHNERT, A.M., GUZMAN, M.D., & DAVIDSON, D. (2021). **Examinando o potencial de programas extracurriculares baseados na comunidade para jovens latinos.** *Jornal Americano de Psicologia Comunitária*, 45, 7-429.
- SCOTT, W., DESCHENES, S., HOPKINS, K., NEWMAN, A., & MCLAUGHLIN, M. (2020). **Organizações de defesa e o campo dos serviços juvenis:** Esforços contínuos para reestruturar um campo. *Setor voluntário e sem fins lucrativos Trimestralmente*, 35, 691-714.
- SCHILLER, J.T. (2020). **Preparando-se para a democracia: como as organizações comunitárias constroem o engajamento cívico entre a juventude Urbana.** *Educação Urbana*, 48, 69-91.
- SMITH, J. (2020). **Community-Based Education System (CBES):** A model for community-driven education. *Journal of Education and Community Development*, 15(2), 45-58.
- SPENCE, L. (2019). **Batendo na confusão: contra a virada neoliberal na política negra.** Nova York, NY: Punctum Books.
- TERZIAN, M., GIESEN, L., & MBWANA, K. (2018). **Porque os adolescentes não estão envolvidos em programas fora da escola: a perspectiva dos jovens.** Obtido em <http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2020/04/6.pdf>
- VALENZUELA, A. (1999). **Escolaridade subtrativa: a juventude americana-mexicana e a política do cuidado.** Albany: State University of New York Press.
- WARREN, M. (2021). **Construindo um eleitorado político para a reforma escolar Urbana.** *Educação Urbana*, 46, 484-512.
- WARREN, M., MIRA, M., & NIKUNDIWE, T. (2018, primavera). **Organização da juventude:** do desenvolvimento da juventude à reforma escolar. *Novas Direções no Desenvolvimento Juvenil*, 117, 27-42.
- Winn, M. (2021). **Girl time: alfabetização, justiça e o pipeline da escola para a prisão.** Nova York, NY: Teachers College Press.
- WOODLAND, M. (2018). **O que você está fazendo depois da escola? Uma revisão da literatura sobre a influência de programas extracurriculares em jovens negros do sexo masculino.** *Educação Urbana*, 43, 537-560.
- WOODLAND, M., MARTIN, J., HILL, R., WORRELL, F. (2018). **O quarto mais abençoado da cidade: a influência de um programa de desenvolvimento juvenil em três jovens negros.** *Revista de Educação Negra*, 78, 233-245.
- WUN, C. (2019). **Fundações desconhecidas: meninas negras, racismo antinegro e punição nas escolas.** *Sociologia Crítica*, 42, 737-750.

ZHANG, J.J., & BYRD, C.E. (2020). **Programas pós-escolares bem-sucedidos**: os centros comunitários de aprendizado do século 21. *Revista de Educação Física, Recreação e Dança*, 77(8), 3-12.

EUGENIA E CAPACITISMO NA EDUCAÇÃO

Eliana Quartiero⁵

Póti Gavillon⁶

O capacitismo impede a consideração de que é possível andar sem ter pernas, ouvir com os lábios, enxergar com os ouvidos e pensar com cada centímetro de pele que possuímos.

GAVÉRIO, 2017, p. 101.

1. INTRODUÇÃO

Neste texto vamos mapear algumas ideias que construíram, no Brasil, a ideia de corpo normal/ideal, pensando nos impactos que estas trazem para o contexto escolar. Podemos pensar a conformação dicotômica de classificação de identidades dos corpos com e sem incapacidades como um sistema classificatório que se funda em um ideal de corpos e mentes não deficientes. Entendemos a lógica de atribuição de capacidades e incapacidades humanas como um exercício de poder que organiza as hierarquias de corpos e identidades, através de conhecimentos, práticas culturais, linguísticas e discursivas. Propomos pensar o capacitismo como um dispositivo (FOUCAULT, 1979), um conjunto de valores, ideias, conceitos, saberes e recursos metodológicos, ou seja, um processo social de classificação dos corpos. Apresentaremos propostas eugênicas para a educação brasileira e como estas fundamentam uma dinâmica capacitista presente na educação, que se mostra como impeditivo para as práticas inclusivas.

A eugenia é uma proposta de organização social amparada em noções biológicas que amparam ideais racistas. O movimento eugenista assinala Adams (1990), não foi algo unitário, mas um conjunto complexo de ideias, profissionais e instituições que se modificou nos contextos em

⁵ Doutora em Psicologia Social e Institucional. Docente do Instituto Federal Catarinense.

⁶ Doutor em Psicologia Social e Institucional.

que se desenvolveu. Apesar das especificidades encontradas entre os autores, está extensamente presente a concepção de que eugenia, ou a ciência da melhoria da espécie pela seleção humana, deveria ter entre seus fins, a eliminação dos fatores que causavam degeneração da espécie. O I Congresso Brasileiro de Eugenia, realizado em 1929, no Rio de Janeiro, teve como participantes “médicos, sociólogos, educadores e todos cujo interesse já foi despertado pelos problemas da eugenia” (ACTAS e TRABALHOS, 1929, p.11)

O termo capacitismo vem sendo teoricamente utilizado de diversas maneiras, como uma discriminação, violência e opressão social contra pessoas com deficiência, ou colocado de forma mais abrangente como um processo de normatividade corporal e comportamental baseado na ideia de uma funcionalidade ideal das pessoas.

Para nossa reflexão, utilizamos a concepção de educação inclusiva como um conjunto de valores, ideias, conceitos e recursos metodológicos que se afastam das práticas de segregação, como uma mudança da forma de abordar e entender o processo educacional:

Por outra parte, não me parece que as diferenças possam ser confundidas com as deficiências. Aliás, eu acho que não existem os sujeitos deficientes, mas que o que temos, como já disse anteriormente, são todas diferenças: de corpo, de aprendizagem, de raça, de idade, de gênero, de classe social... Por isso digo que essas diferenças não possuem valores intrínsecos, quer dizer, não são naturalmente nem melhores nem piores, nem positivas nem negativas; são, simplesmente, diferenças. Cada diferença é uma experiência de ser e estar no mundo para mim intraduzível. Portanto, o que a escola deve se perguntar é o que ela faz com as diferenças no geral e não com as deficiências em particular. (SKLIAR, 2012, s/p)

2. DISCUSSÃO

No contexto brasileiro temos um processo de classificação social decorrente de um processo de colonização e de um longo período de escravidão. Foi estabelecida uma ferida colonial que tem reiterado hierarquias acerca do humano, conformando as relações sociais e impactando nas propostas de educação. Com o processo de colonização, a modernidade se colocou como a perspectiva única de história e o saber eurocêntrico como aquele que tem legitimidade para explicar o mundo. Para Castro Gómez, modernidade "é uma máquina geradora de

alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui do seu imaginário hibridez, multiplicidade, a ambiguidade e a contingência dos modos de vida concretos” (2000, p.145). Segundo este autor existe um sistema mundo que não elimina as diferenças, mas as produz e as estimula. Todas as políticas e instituições do estado (escolas, constituições, direito, hospitais, prisões, etc.) serão definidas pelo imperativo legal da modernização, isto é, pela necessidade de disciplinar e orientar as paixões para o benefício da comunidade através do trabalho. Este sistema busca vincular todos os cidadãos ao processo de produção, sujeitando seu tempo e corpo a uma série de regras definidas e legitimadas pelo conhecimento. (Castro-Gómez, 2000, p. 148)

As instituições educacionais têm sido centrais no processo de colonização das subjetividades, segundo MIGNOLO e VÁZQUEZ (2017, p.503), neste processo se produz um apagamento das pluralidades das formas de vida que não são instrumentais para a ordem moderna/colonial. O processo de modernidade causou a ilusão de que não há outras maneiras de pensar, de fazer e viver no mundo, incluindo a ideia de corpos ideais e funcionais, dispostos para a produção do capital (MIGNOLO, 2017). Contrapondo-se a este movimento, o desenvolvimento da educação inclusiva se configura como um projeto que busca construir uma educação que nega todo tipo de exclusão educacional e que busca aumentar a participação e o aprendizado para todos. Calvo de Mora (2006) define educação inclusiva como o direito de todo aluno adquirir aprendizado profundo (entendendo por isso a compreensão da realidade vivida), além do direito de cada aluno a receber uma educação de acordo com suas necessidades individuais de aprendizagem e o potencial desta.

Podemos perceber um conflito entre o princípio de valorização da diversidade da educação inclusiva e o imperativo de padrão ideal de sujeito (autônomo, disciplinado, sem lesões e impedimentos, etc.), na abordagem normativa a diferença é colocada como um problema. A partir de uma perspectiva descolonial (que revê a narrativa da modernidade) e de uma perspectiva crítica dos estudos sobre deficiência afirmamos que numa educação mais inclusiva as pessoas inseridas no processo

pedagógico não se configuram como entes individualizados e universais, mas pessoas com singularidades heterogêneas. A partir do momento em que não mais essencializamos o corpo, não podemos mais essencializar suas diferenças, excentricidades, transgressões.

A problematização teórica do binômio normalidade/anormalidade, se apresenta necessária, o controle de corpos e a busca do corpo perfeito é uma exigência de uma vida produtiva e funcional padronizada industrialmente. Falamos de um déficit construído (inventado) para catalogar, enquadrar, medir quanto e como o outro se afasta do mandato de um corpo normal. A transição de anormal para normal é possível através da normalização, como medida de controle social vinculativa aos valores e demandas sociais disciplinares, para discutirmos sobre estas dinâmicas normativas podemos pensar o capacitismo como um dispositivo (FOUCAULT, 1979).

O olhar dicotômico normal/patológico não apenas conta ou descreve como são as pessoas, mas como devem ser, colocando em ação práticas e conhecimentos estruturados para normalizar grupos de sujeitos que não atendem às características desejáveis (FOUCAULT, 1979). A partir da ideia de que a normalidade é uma construção social e histórica é possível desnaturalizar esta como parâmetro que serve para classificar e prescrever maneiras de estar no mundo. Lançar um olhar para as dinâmicas das relações na escola percebendo a modulação da corponormatividade é um passo importante para a constituição de práticas inclusivas e novos moldes de pensar a escolarização e a possibilidade de acesso à escolarização.

Interpretações do capacitismo como uma manifestação de preconceito para com as pessoas com deficiência apresenta sua utilização relacionada com outros preconceitos como homofobia e racismo, nomeando práticas discriminatórias contra este grupo social. Outra forma de operar com o conceito se torna possível ao se propor que o capacitismo é um processo categorial do humano que tem se instituído por um processo sociohistórico. A utilização do conceito capacitismo como um construto, um dispositivo que permeia as relações sociais

propicia refletir sobre as dinâmicas de exclusão e subalternização de pessoas no contexto escolar, a crítica à forma de perceber as diferenças é fundamental para a construção de práticas inclusivas. Campbell (2008) apresenta dois elementos norteadores do discurso capacitista: a normatividade e a ideia de uma separação constitutiva daqueles humanos capacitados e os desviantes, estes com o estatuto de quase humanos.

Os elementos estruturantes do capacitismo, segundo Adriana Dias (2013), seriam provenientes de ideais de eugenia, das implicações do mecanismo de normatização e, de forma mais recente, da ofensiva do neoliberalismo. As ideias que fundamentam a teoria eugenista influenciaram a formulação de políticas públicas para a educação brasileira. No Brasil, em 1917, o médico paulista Renato Kehl iniciou uma grande campanha de divulgação das idéias eugênicas no meio científico, criando, em 1918, a Sociedade Eugênica de São Paulo, a primeira do gênero na América Latina. Esta sociedade defendia a aplicação dos preceitos da ciência do melhoramento racial no Brasil como a materialização de um ideal nacional, qual seja, o ideal da “regeneração eugênica do nosso povo” (KEHL, 1933, p. 58). Os defensores da eugenia se ampararam nas teorias raciais do século XIX. Para os defensores do racismo científico, os brancos europeus teriam superioridade biológica, enquanto que negros e amarelos seriam inferiores e a miscigenação é vista como causadora de danos irreversíveis na descendência. Os pressupostos deste movimento, supostamente científico, foram estabelecidos pelo inglês Francis Galton (1822-1911), porém o movimento eugenista brasileiro não era homogêneo em suas ideias, estando associado às áreas da saúde pública e psiquiatria, bem como aos ideais do sanitarismo.

Segundo Renato Kehl (1923), a normalização de corpos e espíritos em acordo com o ideal eugênico só poderia surgir de uma ampla ação educativa voltada para o ensino dos preceitos eugenistas “em toda a parte” (1923, p. 348). Os preceitos eugênicos deveriam orientar “a educação das moças, futuras mães, que devem ser instruídas naquilo

que diz respeito às suas funções de mulher, no conhecimento do abismo que se abre a seus pés com um mau casamento” (KEHL, 1935, p. 22). O ideal eugênico esteve presente nas reformas educacionais implantadas durante a década de 1920, conforme Jerry D’avila (2006, p. 13) aponta:

Os condutores da expansão e da reforma educacional acreditavam que a maior parte dos brasileiros, pobres e/ou pessoas de cor, eram subcidadãos presos à degeneração – condição que herdavam de seus antepassados e transmitiam a seus filhos, enfraquecendo a nação. Os mesmos educadores tinham fé em sua capacidade de mobilizar ciência e política para redimir essa população, transformando-as em cidadãos modelo.

Na formulação da Constituinte de 1934, as proposições eugênicas influenciaram alguns temas como o da imigração no Brasil, com a proposta da Lei de Restrição à Imigração, que limitava a corrente imigratória de cada país, que resultou em ações como a do Ministério das Relações Exteriores que, após 1937, passou a emitir circulares que proibiam a entrada no Brasil de judeus, caracterizados por alguns eugenistas como não assimiláveis (Carneiro, 1990). As ideias da eugenia conquistaram vitórias no campo das políticas educacionais, que se refletiram no texto da Constituição Brasileira de 1934, em que consta, no artigo 138, a seguinte redação: “Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas, estimular a educação eugênica.”

Segundo estas convicções, as propostas educacionais deveriam seguir, como um dos princípios orientadores da organização das classes e do atendimento dos alunos, o respeito às diferenças individuais estabelecidas biologicamente. Se indivíduos considerados degenerados comprometem o destino da nação, seria preciso, de alguma maneira, selecioná-los para que não se misturem com o restante da população. Assim, Kehl defendia a educação como necessária para identificar os melhores, posição que explicitaria em seus escritos, afirmando: “a hereditariedade cria e a educação revela” (KEHL, 1942, p.48). Neste sentido, o processo de triagens, exames e seleção por meio de testes foram propostos por seus seguidores como forma de depurar socialmente os indivíduos considerados anormais ou menos desenvolvidos. Neste

movimento, o campo da educação deixa de ser visto como um fenômeno histórico e social para ser um fenômeno psíquico e biologicamente determinado, as diferenças individuais são tomadas como naturais, inatas. Se trata de uma compreensão normatizada e naturalizada do humano, que determina que corpos considerados desviantes serão conseqüentemente insuficientes, fixados como incapazes devido à sua condição, sem considerar fatores ambientais, relacionais, sociais e de variação de possibilidades, que possibilitam ou não alguém poder ser ou realizar algo ou não, ou ter capacidade para determinada realização ou tarefa. Este movimento traz a defesa da evolução étnica do povo brasileiro, apresentando a teoria do branqueamento, que seria fortemente facilitada pelo processo imigratório de indivíduos europeus:

A admitir-se que continuem negros e índios a desaparecer, tanto nas diluições sucessivas de sangue branco como pelo processo constante de seleção biológica e social e desde que não seja estancada a imigração, sobretudo de origem mediterrânea, o homem branco não só terá, no Brasil, seu maior campo de experiência e de cultura nos trópicos, mas poderá recolher à velha Europa, - cidadela da raça branca -, antes que passe a outras mãos, o facho da civilização ocidental a que os brasileiros emprestarão uma luz nova e intensa, - a da atmosfera de sua própria civilização (AZEVEDO, 1963, p. 80)

A discussão acadêmica sobre a influência de propostas eugenistas que se atualizam na visão capacitista ainda é incipiente na área da educação, sendo mais presente em estudos da antropologia e Psicologia Social. A antropóloga Anahi Guedes de Mello tem teorizado sobre o tema, salientando que há uma hierarquização dos corpos inerente ao sistema capitalista. Conforme esta autora, a noção de deficiência se materializa e se retroalimenta através de práticas sociais e discursos. Ela propõe a utilização da ideia de capacitismo como categoria analítica e que seja adotada desta forma pelos movimentos sociais, nas produções acadêmicas e em documentos oficiais e políticas públicas, definindo o capacitismo como:

(...) uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um

juízo moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas (MELLO, 2016, p. 327).

Fiona Campbell (2008), propõe ser o capacitismo uma matriz de inteligibilidade corporal e comportamental. Segundo a autora, esta matriz organiza uma ordem como natural, que seria uma corporalidade completamente funcional e capacitada, um corpo sem deficiências e doenças, neste sentido, o termo capacitismo se refere à naturalização e hierarquização das capacidades corporais humanas. A teórica Judith Butler propõe o termo corpos abjetos como todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas vidas e cuja materialidade é entendida como não importante (BUTLER, 2002), são aqueles que não desfrutam da hierarquia dos sujeitos normais, mas cuja condição de vida sob a esfera do signo de exclusão circunscreve e justifica o espaço de sujeitos normais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cotidiano escolar, com frequência, percebe-se um fazer alinhado à ideias segregacionistas, onde as práticas consideradas inclusivas se destinariam apenas àqueles que necessitam delas: os diferentes, os fora da norma. Estes estudantes seriam responsabilidade de profissionais especializados, pois ficam marcados como aprendizes que solicitam mais esforços e que, muitas vezes, não conseguem, de fato, se adaptar ao processo de escolarização. Estando presente a concepção de que a qualidade da escola pública resulta de seu rigor seletivo, falsamente comprovada apenas pelo desempenho dos que conseguem ultrapassar as barreiras existentes. A defesa de que discentes teriam sucesso no processo de escolarização devido às suas aptidões naturais, utilizando-se de processos seletivos meritocráticos, supostamente resultaria em uma proposta de escola com oportunidades para todos. Regina Gualtieri salienta: “A cultura do mérito também colaborou para que a eliminação sistemática das crianças dos bancos escolares fosse naturalizada como se o problema da não aprendizagem fosse exclusivamente delas ou de

suas famílias, visão presente ainda nos dias de hoje.” (GUALTIERE, 2018, p. 497)

A pesquisa em escolas realizada por Ferreira (2012) apontou que mais da metade dos professores pesquisados apresentam algum tipo de barreira atitudinal, conceito que Tavares (2012, p. 104) define como:

(...) barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos.

A concepção e as crenças capacitistas se materializam em múltiplas práticas e discursos, estão intimamente ligadas à corponormatividade, um conceito que acompanha as discussões sobre as discriminações de pessoas com deficiência, pois coloca um corpo sem deficiência como um padrão a ser seguido, e nega a cidadania ao enfatizar a deficiência e não a pessoa humana. Para desconstruir as fronteiras entre deficientes e não deficientes é necessário explorar os meandros da corponormatividade de nossa estrutura social e dar nome a um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in)capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser ou fazer (MELLO, 2014, p. 55).

O fato de que algumas identidades, ou marcas identitárias, sejam consideradas diferentes, demonstra que se produziu um processo de classificação que se regula por um ideal normativo, onde se colocam em relação de oposição normal e anormal. Este é um diferencialismo, que além de ser um processo político, constitui uma armadilha cultural e educacional, que faz com que, por exemplo, a mulher seja considerada como a diferente na questão de gênero, os negros como os diferentes quando se trata da raça, as crianças e os anciãos como os diferentes em relação à idade, os deficientes sejam os diferentes em relação à suposta normalidade corporal ou intelectual, etc (SKLIAR, 2015, p.26).

O entendimento do conceito de capacitismo enquanto um dispositivo e da hierarquização decorrente deste processo se apresentam como uma possibilidade de abrir novas frentes de teorizações no campo da educação, de produção de novas práticas pedagógicas e de ampliar o acesso de todos à escolarização.

4. REFERÊNCIAS

ACTAS E TRABALHOS do 1º CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA. Vol. 1. Rio de Janeiro, 1929.

ADAMS, Mark. Towards a comparative History of Eugenics. In: ADAMS, M. (Ed.) **The wellborn science: eugenics in German, France, Brazil and Russia.** N. York: Oxford University Press, p. 217-231, 1990.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira.** Brasília: Editora Universidade de Brasília. 4ª. edição, revista e ampliada, 1963.

BUTLER, J. **Cuerpos que importan.** Paidós, Argentina, 2002.

CALVO DE MORA, J. Concepto y aplicación de la educación inclusiva. **Educación Social**, 32, p. 107-117, 2006.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Exploring Internalized Ableism using Critical Race Theory. **Disability & Society**, 23:2, p. 151-162, 2008.

CARNEIRO, Maria Luíza Tucci. Sob a máscara do nacionalismo: autoritarismo e anti-semitismo na Era Vargas (1930-1945). In: **Estudios interdisciplinarios de America Latina y el Caribe**, vol. 1, n. 1, enero-junio 1990. Disponível em: http://www.tau.ac.il/eial/I_1/carneiro.htm. Acesso em: 03/Fev/2020.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En: LANDER, Edgardo (comp.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, 2000.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. In: **Anais II Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência**, São Paulo, p. 1-14, 2013.

FERREIRA, L. M. A atitude dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na escola e na sala de aula. **Programa de reabilitação na especialidade de deficiência visual.** Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GUALTIERE, Regina Cândida Ellero Gualtieri. Da regeneração social ao direito biológico: um ponto de inflexão nas propostas educacionais de Fernando de Azevedo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, maio/agosto 2018. páginas 483-500. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271992094>. Acesso em 22/02/2023.

GAVÉRIO, Marco Antonio. Nada sobre nós, sem nossos corpos! O local do corpo deficiente nos Disability Studies. **Revista Argumentos**, Montes Claros, v. 14, n. 1, 2017, p. 95-117.

KEHL, Renato Ferraz. **A cura da fealdade: eugenia e medicina social.** São Paulo: Monteiro Lobato, 1923.

KEHL, Renato Ferraz. **Como escolher um bom marido.** Rio de Janeiro: Ariel Editora Ltda., 1935.

KEHL, Renato. **Catecismo para adultos (Ciência e Moral Eugênicas).** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1942.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciênc. Saúde coletiva** [online]. 2016, vol.21, n.10, p.3265- 3276.

MELLO, Anahi Guedes de. **Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre a violência contra mulheres com deficiência.** Dissertação (Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis. 2014.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa. 2007.

MIGNOLO, Walter; VÁZQUEZ, Rolando. Pedagogía y (de)colonialidad. In WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Tomo II. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder y clasificación social**. Journal of World-System Research. 2000, p. 342-386.

SKLIAR, C. Incluir as Diferenças? Sobre um Problema Mal Formulado e Uma Realidade Insuportável. Rio de Janeiro: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, 2015.

SKLIAR, Carlos. **Entrevista ao website Folha Dirigida** 2012. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=destaques&idt=ent&iddest=92> Acesso em 08/05/22

TAVARES, F. S. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação** Dissertação (PPGE/UFPE). Recife - PE: Universidade Federal de Pernambuco. 2012.

DOMÉSTICAS: UMA ANÁLISE FÍLMICA DO CENÁRIO PARA AS TRABALHADORAS NEGRAS, NO PÓS-ABOLIÇÃO

Giuliane Aparecida Petronilho⁷

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo, discorrei acerca das condições de trabalho das mulheres negras no Brasil, tomando como foco o exercício de atividades domésticas. Para isso, trago um breve histórico acerca do processo de abolição da escravatura, ocorrido em 1888, a fim de compreender alguns fenômenos do pós-abolição, especialmente, no que tange aos postos de trabalho destinados aos negros.

O objetivo é analisar as condições de trabalho das empregadas domésticas negras, no Brasil, a fim de refletir acerca do processo de servidão imposto a esses corpos, devido à falta de uma estrutura social capaz de comportar e acolher os corpos recém-libertos da escravidão. Pensando nessas questões, apresentarei as leis que protegem as trabalhadoras domésticas no país, uma análise do filme *Domésticas*, de Fernando Meirelles e Nando Olival (2001) e cenas do cotidiano, a fim de abordar acerca das contribuições do filme em sala de aula e refletir como a Lei 10.639/03 contribui para o ensino de questões relacionadas ao pós-abolição. Este trabalho poderá contribuir como aporte teórico para a prática docente na disciplina de língua portuguesa, nas aulas da educação básica, a fim de proporcionar discussões acerca das questões relacionadas à raça e ao racismo, presentes em nossa sociedade.

Neste sentido, as reflexões aqui trazidas estarão estruturadas das seguintes formas: a) uma reflexão acerca do Letramento Racial Crítico, como teoria basilar para a aplicação da Lei 10.639/2003, e, como o trabalho com o gênero textual fílmico pode contribuir com o processo de

⁷ Mestranda em Linguística Aplicada do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, pela Universidade Federal da Bahia. Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da Especialização em História da África e da Diáspora Atlântica, pelo Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos, sob orientação da Profa. Dra. Alessandra Tavares. E-mail: giulianeapetronilho@gmail.com.

ensino-aprendizagem, para uma educação antirracista; b) uma abordagem acerca do pós-abolição e das condições de trabalho destinadas às mulheres negras, como se fosse um “lugar comum” imposto a elas; c) uma análise do gênero filme (*Domésticas*), que mostra as condições de trabalho em que muitas mulheres negras são submetidas, em pleno século XXI.

2. LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: REFLEXÕES SOCIAIS E PRÁTICA DOCENTE

Podemos perceber que, o racismo está enraizado na sociedade brasileira, de forma cruel, proporcionando à população de identidade racial negra o que há de pior nos espaços sociais. Nesse sentido, a sala de aula é um dos espaços primordiais para o desenvolvido dos estudantes, no que diz respeito a construção de um senso crítico e de uma educação antirracista.

Para melhor compreendermos essas questões, destacamos a importância do trabalho docente com as Histórias e as Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Para a efetivação do trabalho com esses conteúdos, nas grades curriculares dos ensinos básico e superior, o professor poderá se amparar na Lei nº 10.639/2003 que estabelece que: Art. 26-A. “*Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira*”. (BRASIL, 2003).

Nesse viés, podemos perceber que tais conteúdos podem abranger as mais diversas disciplinas dos componentes curriculares. Neste trabalho, o foco está centrado no ensino de língua portuguesa, pensando a aplicabilidade dos gêneros textuais reportagem e filme, como propiciadores de mecanismos de leitura que contemplem multimodalidades.

Mas, antes de adentrar nesse tema, é importante compreender o conceito e a importância do Letramento Racial Crítico. Trata-se de uma teoria construída a partir dos estudos da Teoria Racial Crítica, desenvolvidos nos Estados Unidos, por estudiosos do campo do Direito.

Letramento Racial Crítico [...] se refere à habilidade de compreender e produzir textos/discursos relacionados à diversidade racial, de forma ativa e reflexiva, a fim de se melhor entender o poder, desigualdade e injustiça nas relações humanas, bem como de assumir uma tomada de posicionamento crítico e ético. (RIBEIRO; FERREIRA, 2019, p. 339)

Nesse sentido, ao aderir ao Letramento Racial Crítico, o docente poderá criar novas perspectivas, para que os alunos compreendam melhor a maneira como o racismo está imerso em nossa sociedade e seu papel na (trans)formação social. Além disso, os estudantes poderão refletir acerca de suas condições sociais, de privilégio ou não, e pensar alternativas que favoreçam suas construções de identidades.

Desse modo, o “ensino do letramento racial crítico aborda um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial no ambiente escolar com crianças, seus pares, colegas e assim por diante [...]”. (MOSLEY, 2010, p. 452 apud FERREIRA, 2014, p. 250). Trata-se de olhar para a construção de nossa história, enquanto população brasileira, refletindo os impactos negativos que foram atribuídos a uma comunidade, em detrimento de outra, devido as relações raciais vigentes nesse processo.

Para Almeida, o racismo pode ser entendido como “[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2021, p. 32). Compreender essa ideia de racismo é essencial, para que possamos desconstruir ideais de meritocracia, como aqueles que sugerem que os negros têm empregos, casas, condições sociais e financeiras ruins porque não se esforçaram o bastante.

Por meio da visão de meritocracia, muitos sujeitos adotam o discurso de que basta se esforçar para conseguir o que quer, como se a população negra não se esforçasse o suficiente, como se esses indivíduos “de cor”, em sua maioria, não saíssem de suas casas nas primeiras horas do dia para trabalhar, para manter suas famílias, para conquistarem aos poucos uma vida mais digna. Isso tudo, quando para uma grande parcela

de pessoas brancas o emprego dos sonhos é garantido facilmente porque “são de boa aparência”, ou porque são herdeiros da empresa da família, ou ainda porque possuem indicações ou até mesmo informações privilegiadas.

É imprescindível que nas práticas docentes, nos atentemos para como os negros são representados nas literaturas, nos livros didático, nas publicações da internet, nos filmes, entre outros gêneros textuais. Normalmente, “[...] o negro é representado ora como trabalhador braçal, não qualificado, ora como aquele que ascendeu socialmente pelos canais de mobilidade considerados legítimos para o negro.” (GONZALEZ; HASENBALG, 2022, p. 127).

Não podemos nos esquecer que a maneira como as mídias reforçam a imagem dos negros, baseada em estereótipos, nem sempre servem para denunciar os problemas sociais dos quais esses indivíduos vivenciam. Muitas vezes, esses estereótipos contribuem para a manutenção do racismo e para manchar, ainda mais, a imagem dessa população, que já vem sendo tão deturpada socialmente.

Problematizar os impactos do racismo, em sala de aula, pode auxiliar na construção de uma visão mais reflexiva, por parte dos estudantes. Para isso, o uso dos gêneros textuais, nas aulas de língua portuguesa, deve ser pensado pelo docente de forma crítica, a fim de não contribuir com a propagação do racismo. Uma alternativa seria dar protagonismo aos alunos negros em peças de teatro, eventos da escola, trabalhar a leitura de obras escritas e/ou protagonizadas por negros, preparar material didático que corresponda à realidade do Brasil e do continente Africano, entre outras questões.

Com isso, o professor poderá mostrar aos seus alunos que a “norma” social branca, não deve corresponder com a realidade dentro e fora da sala de aula. Afinal, as identidades precisam ser construídas de forma crítica, e não silenciadas pelo racismo e/ou preconceito. “Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem

ser avaliadas de forma negativa.” (SILVA; HALL; WOODWARD, 2021, p. 83).

Sendo assim, a educação antirracista pode contribuir para que alunos e professores possam olhar criticamente a sociedade, não se calando diante de injustiças e lutando constantemente por equidade, a fim de que os negros possam alcançar seus espaços sociais, sem lugares cristalizados, limitando o alcance de seus sonhos e de seus objetivos.

3. O TRABALHO DOMÉSTICO NO BRASIL

Há cerca de 135 anos, a escravização foi abolida no território brasileiro, no dia 13 de maio de 1888, quando a princesa imperial do Brasil, Princesa Isabel, assinou a Lei Áurea. No entanto, faz-se necessário mencionar que houve luta e resistência dos povos escravizados, durante os séculos de exploração, ou seja, esses povos nunca aceitaram o fardo da escravidão de forma passiva.

Em teoria, trata-se de uma vitória para a população “de cor”, que passa a ser “livre”, para construir seus caminhos, longe do julgo da escravidão. No entanto, a prática se revelou contraditória, uma vez que, esses povos foram libertos, mas sem nenhuma ação afirmativa ou política pública que os realocasse no mundo. Dessa maneira, a população negra foi liberta das senzalas, passando a ser escrava da miséria, do desemprego, da fome, da mendicância, da desinformação, entre outros males.

Pensar no fim do período escravocrata como um benefício ao negro brasileiro, sem questionar o que a eles foi destinado, enquanto seres “livres”, seria um tanto ingênuo. “A abolição representou o fim legal da escravização, mas não necessariamente a relação de servidão.” (TEIXEIRA, 2021, p. 31). Isso, pois para muitos ex-escravos a “liberdade” custaria muito mais à sobrevivência desses indivíduos. Afinal, ao menos na senzala eles teriam um teto e restos de comida. Dessa maneira, muitos preferiam voltar para a servidão na casa grande.

De acordo com Teixeira, “a abolição da escravatura representou inicialmente uma transição para os negros da condição de escravizados

informais.” (2021, p. 32 apud SILVIA, 2006). Nessa perspectiva, podemos refletir acerca das condições de trabalho atribuídas à população negra, no Brasil, em pleno século XXI, onde essa população continua imersa nos piores cargos profissionais, nos mais braçais, informais, com poucos ou nenhum direito e/ou benefícios e pouco acesso aos espaços de trabalho que exigem maior grau de escolarização e maiores privilégios.

“O negro permanece escravizado tanto no campo quanto nas cidades da agora jovem nação que começa a crescer paulatinamente”. (SOUZA, 2021, p. 223). É importante reforçar que, neste trabalho, o foco está nos corpos negros femininos, mas, reconheço a presença masculina nessas forças de trabalho e os impactos negativos que a esses sujeitos são atribuídos. Outro aspecto importante é que ao falar de trabalho doméstico podemos incluir as empregadas domésticas, faxineiras, diaristas, babás, mordomos, copeiras, governantas, porteiros, zeladores, cuidadores de idosos, motoristas e jardineiros.

De acordo com Souza, “[...] salvo na forma de exceções que confirmam a regra, o negro está condenado a ocupar o último patamar da hierarquia no arranjo social do embranquecimento, a ser o contraponto negativo de toda ascensão positiva.” (SOUZA, 2021, p. 223). No caso das mulheres negras, podemos perceber a presença de seus corpos no espaço de trabalho doméstico, como se esse fosse um “lugar social” atribuído a elas.

Em contrapartida, as mulheres negras em cargos de maior prestígio passam a ser quase extintas, reforçando a ideia da existência de um “lugar social” de servidão, do qual elas “pertencem”. Quando pensamos em um corpo negro em cargo de privilégio, é comum que lembremos dos “[...] papéis sociais atribuídos pelo sistema: cantor e/ou compositor popular, jogador de futebol e ‘mulata’. Em todas essas imagens há um elemento em comum: a pessoa negra é um objeto de divertimento”. (GONZALEZ; HASENBALG, 2022, p. 127).

O racismo que constitui nossa sociedade está relacionado às visões cristalizadas que foram desenvolvidas sobre os negros. “O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são

derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção.” (ALMEIDA, 2021, p. 50).

De acordo com Almeida (2021), o racismo está inserido na sociedade, de maneira que toda sua estrutura social está cercada por ideologias racistas, como por exemplo, nas relações políticas, econômicas, familiares, jurídicas, profissionais, etc. Um ponto imprescindível, destacado pelo autor, é a veiculação midiática de estereótipos raciais, que impactam na maneira como a sociedade olha para os corpos de identidade racial negra.

Não bastassem os estereótipos e os lugares sociais que o racismo impôs à população negra, não podemos deixar de mencionar que, por décadas, as empregadas domésticas tiveram uma rotina de trabalho precária, com pouco ou nenhum direito e com suas vidas, muitas vezes, “reduzidas ao trabalho doméstico”. Isso, pois era comum que as empregadas dormissem no trabalho, em quartos pequenos, mal arejados, em péssimas condições de moradia.

Uma das problemáticas atribuídas ao fato de essas mulheres morarem nos locais de trabalho, diz respeito a vulnerabilidade no que tange às violências (verbais, físicas, psicológicas, morais, sexuais). Além disso, a ausência de direitos trabalhistas contribuía para que essas mulheres ficassem a mercê de seus patrões dia e noite, durante os sete dias da semana, ou seja, os direitos trabalhistas não abrangiam esses corpos.

Pensando nisso, foi necessário que houvesse um incômodo em relação aos direitos dessas profissionais, já que muitas delas estavam vivendo uma espécie de “escravização moderna”. Nesse sentido, em 2 de abril de 2013, foi promulgada a PEC das Domésticas (PEC 302/2013), de autoria da Deputada Federal Benedita da Silva (PT-RJ). A autora da PEC, mulher negra e ex-empregada doméstica, pensou na importância da mudança na legislação para garantir os direitos trabalhistas desse grupo profissional. No entanto, essas leis começaram a valer, no país, a partir do ano de 2015.

Graças a PEC das Domésticas, esse grupo profissional passou a adquirir direitos essenciais, para a melhoria de suas condições de trabalho e qualidade de vida. Dentre os direitos conquistados, destacam-se: salário mínimo para a categoria; trabalho regido pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho); Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS); 13º salário; férias; jornada de trabalho de 44 horas semanais e horas extras; vale transporte; folga semanal.

Constantemente, as mídias veiculam reportagens correspondentes ao trabalho análogo à escravidão, violências contra as profissionais domésticas, entre outros crimes. Todos esses abusos sofridos pelas empregadas domésticas, no país, vão de encontro à Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo primeiro artigo estabelece que: *“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.”* Além disso, o artigo 4 é ainda mais específico ao mencionar que: *“Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.”* (Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III), 1948).

Por mais que as leis existam, ainda podemos perceber que a efetivação do cumprimento dessas legislações está longe de favorecer e valorizar a dignidade dos corpos negros, no Brasil. Por isso, é comum que em pleno século XXI, nos deparemos com domésticas negras presas à condição de trabalho análogo à escravidão, sendo violentadas fisicamente, raptadas do seio familiar, trabalhando em idade avançada, entre outras condições revoltantes.

Nas imagens abaixo, podemos ver duas manchetes condizentes com fatos ocorridos em 2022. Trata-se de mulheres que foram mantidas em situação de cárcere por décadas, por seus patrões brancos, que muitas vezes assumem o discurso de que aquelas trabalhadoras não precisavam receber salários ou benefícios, pois moravam e comiam no trabalho, como se eles estivessem prestando um favor àquelas mulheres.

Ou seja, é o famoso discurso pautado na hipocrisia do “ela é considerada membro da família”.

Figura 1

Resgatada de trabalho análogo à escravidão na BA chora ao tocar em mão de repórter: 'Receio de pegar na sua mão branca'

Doméstica que trabalhou 54 anos sem receber salários, emocionada, desabafou com jornalista.

Por g1 BA e TV Bahia
28/04/2022 18h10 · Atualizado há 4 meses



Fonte: Rede Globo – BA.

Figura 2

Idosa é resgatada no Rio após 72 anos em situação análoga à escravidão; é caso mais antigo de exploração no Brasil

Mulher está sob os cuidados da Prefeitura do Rio desde meados de março, quando foi retirada da casa onde era escravizada.

Por Daniella Novo, Fernanda Graef, Luiza Silvestrini e Marcus Vinícius, Bom Dia Brasil
13/05/2022 09h23 · Atualizado há 4 meses



Fonte: Rede Globo – RJ.

E, é olhando para essas condições de trabalho, que nos remete ao passado colonial, que nos deparamos com a necessidade da criação de leis, como as que já foram criadas. Mas, não devemos cobrar apenas a criação de legislações. Devemos cobrar aos Órgãos responsáveis a efetivação dessas leis, a fim de que haja o cumprimento do que foi disposto na Constituição Federal e na Declaração Universal dos Direitos Humanos. E, não menos importante, precisamos lutar para que a PEC das Domésticas abranja aos corpos imersos nessas profissões, fazendo valer seus direitos e benefícios, além de garantir um salário mínimo mais digno e justo para tais profissionais.

4. DOMÉSTICAS: POR UMA LEITURA CRÍTICA EM SALA DE AULA

Nesta seção, poderemos observar acerca das representações de mulheres negras, no cinema nacional. Para isso, faremos uma breve análise, referente ao filme *Domésticas*, de Fernando Meirelles e Nando Olival (20 de abril de 2001). Trata-se de uma comédia dramática, com

duração de aproximadamente 85 minutos e de classificação indicativa para maiores de 12 anos.

O filme em questão, traz a história de cinco protagonistas, que vivenciam diferentes tipos de situações, tanto na casa de suas patroas quanto em suas vidas pessoais. No entanto, para explorarmos de maneira mais satisfatória, daremos enfoque para as duas protagonistas negras da trama e para a personagem (coadjuvante) que representa a filha de uma dessas protagonistas. Para Candido e Feres-Júnior, as mulheres negras são consideradas o “grupo social mais atingido pelas desigualdades no cinema.” (2019, p. 4). Por isso, essas atrizes ganharão o protagonismo nas discussões aqui empreendidas.

Destaca-se que as protagonistas e suas personagens são as que seguem: Cláudia Missura – Raimunda; Graziela Moretto – Roxane; Lena Roque – Créo; Renata Melo – Cida; Olívia Araújo – Quitéria. Temos, também, a atriz Roberta Garcia representando a personagem Kelly. Nos atentaremos as personagens Créo e sua filha Kelly e, também, Quitéria.

De acordo com Candido e Feres-Júnior (2019), se por um lado o cinema contribui para destacar situações sociais, inclusive para denunciá-las, por outro lado, as repetições de padrões estabelecidos para os atores e as atrizes, podem servir para classificar determinado grupo social, a partir de imagens estereotipadas atribuídas a aqueles sujeitos.

No caso do cinema, os padrões estabelecidos e disseminados servem para criar um imaginário social, de que determinado grupo pratica determinadas atitudes e possuem certos tipos de conduta. Ao negro, por exemplo, são impostos papéis “cristalizados”, que contribuem para que pessoas desavisadas acreditem que toda pessoa negra nasce destinada a determinada situação. Segundo os autores, existem 13 arquétipos atribuídos aos negros, sendo eles:

[...] “preto velho” (simpáticos, bondosos, religiosos, transmitem sabedoria), “mãe-preta” (sofredora, conformada e abnegada), “mártir” (forte, resistente aos infortúnios da vida), “negro de alma branca” (consegue se desvencilhar de condições adversas, bem-educado, busca integração com os brancos), “nobre selvagem” (digno, batalhador), “negro revoltado” ou “militante politizado” (belicoso, rebelde, revolucionário), “negão” (sexualizado, pervertido, insaciável), “malandro” (ambivalente, instável, violento, sincero), “favelado”

(honesto, trabalhador, sambista, humilde, amedrontado, marginal), “crioulo doido” ou “nega maluca” (ingenuidade, infantilidade, simpática, comicidade), “mulata boazuda” (beleza, vaidade, irritabilidade, vulgaridade, deboche, prostituição), “musa” (pudica, respeitável) e “afrobaiano” (negro que procura reafirmar seus traços culturais). (CANDIDO; FERES - JÚNIOR 2019, p. 3-4)

Nessa perspectiva, segue uma breve análise das três personagens destacadas, a fim de verificarmos a maneira como elas são colocadas na obra. É importante mencionar que, apesar de o filme trazer outras três empregadas domésticas (brancas), essas são colocadas como mais ativas, mais espertas. E, mesmo que suas condições de vida também tenham certos aspectos de vulnerabilidade, elas acabam adquirindo vantagens que as negras não conseguiram, exemplo: ser modelo em paralelo ao trabalho doméstico; mesmo tendo que se prostituir, o salário era maior que “limpar casa de madame”; conhecer o amor da sua vida e se casar; estar em um casamento infeliz e conhecer um novo homem, mais legal, e, coincidentemente, o marido morrer, deixando o caminho livre para a viúva ser feliz, como nunca fora.

Sendo assim, nada melhor que, iniciar a análise apresentando mãe e filha, que vivem situações de conflito, devido ao fato de que a mãe é conformada e a filha o oposto. Nos quadros abaixo, serão apresentadas as personagens Créo (quadro 1) e Kelly (quadro 2), características predominantes e fala de destaque.

Quadro 1



Atriz: Lena Roque
/Personagem: Créo

Empregada doméstica;
Conformada com a realidade (Deus fez cada um de um jeito e “é assim que tem que ser”/“Deus é quem vai escrevendo as missão que cada um tem que cumprir”);
Destaque para a fala: “[...] minha filha, tu tá amargando agora uma outra vida, muito cheia de luxo. Sabia? Não. Eu não sabia de nada. A minha bisavó foi escrava, a minha vó foi doméstica, a minha mãe quando eu nasci, ela disse que preferia me ver

	morta do que empregada doméstica. Eu sou doméstica”.
--	--

Quadro 2

	<p>14 anos; Filha de Créo; A mãe tenta obrigá-la a ser babá dos filhos de sua patroa; A menina se recusa a reproduzir os passos de sua mãe e foge de casa.</p>
<p>Atriz: Roberta Garcia/ Personagem: Kelly</p>	

Durante a trama, Créo faz o papel de mãe preta, sofredora, temente a Deus, que enfrenta mundos e fundos, para encontrar a filha desaparecida. Ela criou sua filha sozinha, tendo que educá-la, garantir-lhe o sustento, colocá-la no bom caminho. Tudo o que ela queria era que sua menina fosse uma moça de bem, que trabalhasse em casa de família, seguindo os passos maternos.

As características dessa mãe são equivalentes àquelas de submissão e servidão. Trata-se de uma moça correta, de coração bom, conformada com suas condições de vida, pois para ela “as coisas são do jeito que são porque Deus quis assim”. Na trama, Créo é uma mulher cristã-protestante, que tinha certa aversão a tudo o que não era permitido em sua religião, sendo esse um dos fatores que a colocava em conflito com sua filha. Essa trabalhadora vivia em constante estado de servidão, tanto a Deus quanto ao trabalho e aos patrões, desejando que sua filha fosse uma serva fiel, assim como ela era.

Essa servidão de Créo era característica de quem pensava o mundo como uma passagem, ou seja, fazer a vontade de Deus na terra, a fim de ganhar o céu. Trata-se de uma personagem caracterizada como uma mulher séria, amargurada, temente, de pouco sorriso, que fazia de sua vida apenas servir, sem sair, sem se divertir, sem namorar, sem se permitir.

O cristianismo estabeleceu a autoridade dos senhores sobre seus servos e escravos em tão grande medida como a que os próprios senhores

poderiam havê-la prescrito [...] exigindo a mais estrita fidelidade [...] exigindo que se os sirva com o coração puro como se servissem a Deus e não a homens [...] E lhes promete a recompensa futura no céu, pelos leais serviços que tenham prestado na terra. (NASCIMENTO, 2016, p. 63 apud OLIVEIRA, 1969, p. 14)

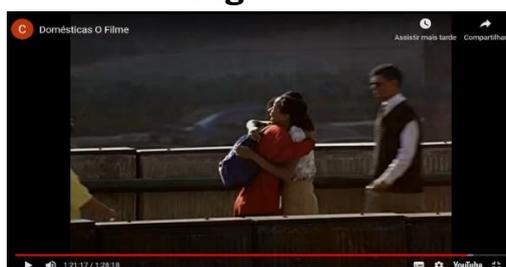
Essas palavras podem ser usadas para refletir o comportamento de Créo, que buscava sempre agradar sua patroa, com um discurso de conformismo quanto a sua realidade. Para ela, tudo era justificado na vontade de Deus. E, se o mundo estava perdido, era porque as pessoas estavam desagradando a Deus.

Por sua vez, Kelly era o oposto da mãe, mirava uma vida fora dos preceitos religiosos e das escolhas profissionais de sua matriarca. Essa personagem representa o arquétipo de militante politizada, ou seja, revolucionária e rebelde. Ela namorava com um rapper, tido por sua mãe como “aquele que fala mal da polícia”. E, a garota é tida como “safadinha”, por uma entidade, incorporada em um Pai de Santo. Essa, cansada de cuidar dos filhos da patroa branca de sua mãe, larga tudo e segue seu caminho profissional.

É importante observarmos que o adjetivo atribuído à Kelly, *safadinha*, marca uma espécie de dicotomia entre mãe religiosa e filha “subversiva”. Trata-se de mais um estereótipo inventado pela branquitude, com o intuito de hipersexualizar mulheres negras, vistas como objetos sexuais pelo patriarcado.

O drama possui um avanço temporal, mas não é demarcado exatamente quanto tempo se passou. Porém, evidencia-se que após alguns poucos anos, mãe e filha se encontram na rua. Movidas pela saudade, elas se abraçam e a filha diz que está trabalhando. Então, Créo pergunta: *em casa de família?* E, Kelly responde: *não, mãe! Em firma.*

Figura 3



A oportunidade que Kelly encontrou de seguir passos diferentes de sua mãe foi trabalhar em firma/indústria. Sabe-se que, mesmo sendo uma profissão que reúne grande parte do proletariado, com serviços braçais e condições de risco, esse setor garante mais benefícios e privilégios do que o trabalho doméstico. E, foi em busca de condições melhores, que a menina se aventurou.

De acordo com Pereira, “o fim da escravidão trouxe novos arranjos para que essas mulheres continuassem a exercer as mesmas atividades, deixaram de ser escravas domésticas e passaram a ser empregadas domésticas.” (2011, p. 1). De alguma forma, Kelly compreendia essa condição de trabalho, a qual sua mãe exercia, entendendo que sua tataravó foi escravizada e que as mulheres de sua árvore genealógica estavam simplesmente reproduzindo essa linha profissional. Então, a mudança de rota foi pensada por ela, como mecanismo de ruptura com esse processo.

Outra personagem imprescindível para essa discussão é Quitéria, cujas características podem ser observadas abaixo. Trata-se de uma mulher negra, solteira, sem filhos, tímida, calada, não se preocupava em questionar/tirar dúvidas e isso fazia com que ela se prejudicasse em seus empregos.

Quadro 3

	<p>Empregada doméstica; Inocente; Vive sendo demitida; Destaque na fala: “Eu achava que aquele povo falava em inglês. [...] Minha mãe falava: chega lá e não fala nada. Aí eu não falava nada.”</p>
<p>Atriz: Olívia Araújo / Personagem: Quitéria</p>	

De tanto ser repreendida por sua mãe, Quitéria era o tipo de pessoa que só obedecia a ordens, sem questionar, sem pensar duas vezes.

Apenas fazia o que mandavam. Ela é representada pelo arquétipo de “nega maluca”, ou seja, de ingênua, pessoa facilmente passada para trás. Era vista como incapaz de fazer algo direito, como burra (até por suas amigas), sem opiniões próprias, ou seja, era estereotipada como a negra incapaz, que só deveria seguir ordens.

Em seus empregos, ela quebrava coisas por não saber como limpar da maneira correta, sendo demitida por essa razão. Também, era acusada de sumir com objetos de valor. De modo geral, ela não dava sorte em seus empregos, sendo mandada embora com frequência. Na trama, a personagem diversas vezes toca campainhas e se apresenta como a empregada que alguém indicou.

Nas imagens abaixo, vemos que pessoas mal intencionadas vão até o trabalho de Quitéria, quando os patrões estão todos viajando. Os golpistas alegam que trabalham para uma empresa de assistência técnica e que vieram buscar todos os equipamentos da casa, para manutenção. A princípio, a trabalhadora desconfia, mas, facilmente, os bandidos conseguem convencê-la de que ela teria problemas com a patroa, caso não permitisse que eles levassem os móveis e os eletrodomésticos da casa.

E, com medo da repressão dos patrões, Quitéria libera a entrada dos bandidos, que roubam tudo na casa. Ela, não só foi demitida, como também foi denunciada, sob acusação de pertencer à quadrilha.

Figura 4



Figura 5



De acordo com Almeida, “o racismo constitui todo um conjunto imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional”. (2021,

p. 65). Nesse sentido, o autor sugere que, ao nos depararmos com personagens negros representando empregadas domésticas e marginais, iremos construir um imaginário social que nos leve a pensar que essas pessoas possuem esse histórico/comportamento.

Infelizmente, a mídia endossa esses estereótipos, contribuindo para a manutenção do racismo estrutural. “Uma formação para a cidadania exige uma proposta pedagógica voltada para as questões cultural, ambiental, político e social, de modo a viabilizar a construção de valores compatíveis com os ideais de uma sociedade justa e emancipatória.” (RIBEIRO; FERREIRA, 2019, p. 339).

Nesse sentido, a escola é a porta de entrada para a construção de uma sociedade mais equitativa. Para isso, professores e alunos precisam estar alinhados, no que tange as práticas de cidadania e respeito. O docente, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, poderá utilizar de textos midiáticos (filmes, reportagens, animações, etc.), a fim de mostrar situações sociais de racismo e a importância de desconstruir essas práticas.

Por fim, ressalta-se a importância do incentivo à prática de leituras (literaturas infanto-juvenil), que deem espaços ao protagonismo negro. É necessário permitir que os estudantes possam olhar para personagens de sua cor e enxergar um príncipe, uma princesa, uma fada, um rei, uma rainha, etc. Permitir que as características da negritude possam ser exaltadas, contribuirá para a formação identitária desses alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho, foi possível compreender que o processo de abolição da escravatura, no Brasil, proporcionou uma falsa sensação de liberdade, para os povos negros, uma vez que, esses foram “largados às traças”, tendo que enfrentar a miséria, o desemprego ou situações trabalhistas análogas à escravidão, falta de moradia e de sistemas de saúde e de educação, que contribuíssem para sua inserção na comunidade.

Compreender o processo do pós-abolição e os resquícios da escravização para os corpos negros, no país, é essencial para o desenvolvimento de um Letramento Racial Crítico, capaz de refletir as maneiras como o racismo está estruturado em nossa sociedade. Infelizmente, os casos de violação aos direitos das empregadas domésticas, no país, ainda são muito comuns. Em pleno século XXI, com tantas leis instituídas para assegurar os direitos humanos, esses corpos negros ainda são tratados como objetos, como escravizados, como animalizados. Frequentemente, a mídia nos mostra que essas mulheres, consideradas, muitas vezes, como “da família” têm sua vida e dignidade pormenorizadas, sofrem violências física, psicológica, emocional, moral, não recebem salários justos, nem têm seus direitos colocados em prática.

Já no cinema, temos a presença dessas mulheres negras na representação de personagens coadjuvantes, ou, quando protagonistas, são colocadas na posição de empregadas domésticas, ou em outras situações de vulnerabilidade. Podemos observar essa situação de dois modos: por um lado, podem servir como mecanismo de problematização e de denúncia das condições sociais que são impostas a essas mulheres; mas, por outro lado, esses papéis podem contribuir para a construção e/ou manutenção de estereótipos, fazendo com que imagens cristalizadas sejam atribuídas para determinado grupo social.

Por fim, há muito trabalho pela frente, na desconstrução do racismo estrutural presente em nossa sociedade. E, a educação é uma ferramenta essencial para a construção de senso crítico, e, por ela devemos formar a base necessária para o desenvolvimento humano e para a luta antirracista.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. **Planalto**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 01 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Planalto**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 11 de jun. 2022.

BRASIL. Projeto de Emenda Constitucional 302, de 2 de abril de 2013. **Câmara Legislativa**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas->

legislativas/589621#:~:text=Apresentação%20da%20Proposta%20de%20Emenda%20à%20Constituição%20n.,nova%20redação%20ao%20art.%20228%20da%20Constituição%2. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Representação da UNESCO no Brasil. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

CANDIDO, M. R.; FERES JÚNIOR, J. Representação e estereótipos de mulheres negras no cinema brasileiro. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 2, 2019.

FERREIRA, A. de J. **Teoria Racial crítica e Letramento Racial Crítico**: Narrativas e contranarrativas de Identidade racial de Professores de Línguas. ABPN, vol. 6, 2014. p. 247.

GONZALEZ; L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

MEIRELLES, Fernando; OLIVAL, Nando. **Domésticas**. (1h28min18seg). 2001. Disponível em: https://www.youtube.com.br/watch?v=V_YfOnLmvhE . Acesso em: 20 abr. 2023.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3 ed. - São Paulo: Perspectivas, 2016.

PEREIRA, Bergman de Paula. De escravas a empregadas domésticas: a dimensão social e o “lugar” das mulheres negras no pós-abolição. **Anais do Encontro da ANPUH**, 2011.

RIBEIRO, Elivan. Aparecida; FERREIRA, Helena. Maria. Letramento racial crítico: possibilidades para a (re)significação da formação inicial de professores. In: ZWIREWICZ, Marlene, et.al. (org.). **Pesquisa com Intervenção Experiências de programas de mestrado e doutorado em educação no Brasil, Bolívia, Colômbia e México**. Caçador, SC. EdUNIARP: 2019. p. 338-346.

SILVA, T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. - Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. 1 ed. - Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

TEIXEIRA, J.C. **Trabalho doméstico**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

MÚSICA E MEIO AMBIENTE COM INSTRUMENTOS SUSTENTÁVEIS E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE MARABÁ - PA

Ronny Ramos da Silva⁸

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em um mundo moderno em que se encontra a grande pluralidade da população humana, é urgentemente necessário vivenciar o máximo da realidade com estratégias de resistência em sintonia com o propósito de sempre estar bem com os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) do meio ambiente. E o que deveria ser de conhecimento de todos, é escondido das grandes massas para se tornar fontes econômicas neste “universo capitalista”.

O meio ambiente como política pública, não pontual, no Brasil, surge após a Conferência de Estocolmo, em 1972 (...), mas apenas após a I Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi em 1977, a educação ambiental foi introduzida como estratégia para conduzir a sustentabilidade ambiental e social do planeta. (SORRENTINO, 2005, p. 289).

Todos são beneficiados quando se trata de uma temática como esta, o planeta agradece. Obviamente, as instituições de onde se iniciam este projeto recebem uma maior parcela de ações em prol das soluções de sustentabilidade, porém esta ideia não se restringe apenas ao Sesc, Cras e Gam⁹ na cidade de Marabá - PA, haja vista que se tem parceiros para apoiar e reconhecê-los na disseminação de sustentabilidade humana a nível escolar e comunitário. “Os projetos experimentais, como sua denominação indica, apoiam-se na realização de um experimento” (FUNIBER, 2020, p. 56).

⁸ Mestre em Educação pela Fundação Iberoamericana e Licenciado em Música pela Universidade do Estado do Pará. Exerce docência na Fundação Casa da Cultura de Marabá e Sesc/PA, Brasil.

⁹ Serviço Social do Comercio, Centro de Referência de Assistência Social e Galeria de Artes de Marabá.

Percebe-se que este assunto interessa a muitas instituições, que só em ouvir falar, foram transmitidos inúmeros convites para parcerias e entrevistas que não se iria dá conta de atendê-los no momento. Por ser este, um trabalho quantitativo preferiu-se deferir da forma em que surgissem outras oportunidades. Sobre tudo, música e meio ambiente com instrumentos sustentáveis e estratégias de resistências em instituições de Marabá - PA, levaram a uma compreensão plena de profunda vivência no campo da educação ambiental através da construção da própria arte local.

2. DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTOS SUSTENTÁVEIS E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA ENCONTRADOS EM MARABÁ - PA.

Encontramos poucos registros já publicados ou iniciados sobre música e meio ambiente com instrumentos sustentáveis e estratégias de resistência em instituições de Marabá - PA. Por tanto, coube a nós colher com afincos o que foi possível na construção de nossa proposta embarcando em contribuições relevantes de referências bibliográficas com contextos e indicadores publicados principalmente em periódicos acadêmicos, livros científicos e teses de doutorado. Tais experiências puderam nos instigar a criar, com a comunidade, uma banda alternativa de instrumentos ideofônicos ensinando-as a construir seus próprios brinquedos sonoros. (SESC, 2018, p. 175).

Costa; Coimbra, dizem mais a respeito sobre registro de diálogos, experiências e encontros:

Pretendemos apontar como a instauração de uma pesquisa em devir, implicada com outro modo de conhecer, era a expressão das rupturas, das intensidades, dos atravessamentos, da recusa à neutralidade, sobre o saber e o fazer da psicologia e da educação, e que nos constituía no instante da pesquisa (...). Destacamos, expressivamente, que a produção de conhecimento se deu no momento em que tentávamos desconstruir saberes e práticas que os jovens experimentavam no projeto, objetivando potencializar sentidos múltiplos, diversos, a partir do diálogo, da experiência e dos encontros potentes com eles. O diário de campo, uma das ferramentas da Análise Institucional, ao traduzir o cotidiano denso trazido pelos jovens, nos permitiu o registro de memória sobre tantas vidas, não apenas a nossa, também a dos educadores e a dos responsáveis pelo projeto. (2008, p. 125).

Sensíveis a importância de produzir conteúdos e propostas condizentes a todas possibilidades relacionadas a esta pesquisa, nos afeiçoamos também em realizar entrevistas presenciais por meio dos aplicativos fv-5 / anchor / whatsapp e registrar anotações com diário de campo referente aos últimos acontecimentos vivenciados por nossa sociedade e órgãos institucionais sobre música e meio ambiente com instrumentos sustentáveis e estratégias de resistência em instituições de Marabá - PA.

Como analisador das nossas implicações, o diário de campo nos permitiu reconstruir, através das memórias compactuadas com as lembranças do outro, a história das nossas trajetórias, dos lugares diversos percorridos, dos nossos encontros com os jovens, reafirmando, certamente, as relações de implicação produzidas no momento da pesquisa. (COSTA; COIMBRA, 2008, p. 129).

3. MÚSICA E MEIO AMBIENTE NAS INSTITUIÇÕES SESC, CRAS E GAM NA CIDADE DE MARABÁ - PA.

Nossa equipe diretora responsável pelos fundamentos desta pesquisa trabalha profissionalmente no instituto Sesc e desde a fundação de suas programações culturais que já somam 8 anos, somente agora em novembro de 2022 na Exposição Histórias da Minha Cidade produzidos por Josimar Dantas¹⁰ e Maurício Panella¹¹, toma-se o consentimento de acontecimentos desta envergadura com a realização e apresentação de uma oficina musical com instrumentos sustentáveis e estratégias de resistência, na ocasião em que se referiu ao tema música e meio ambiente.

¹⁰ Mestrando em Artes e Mediação Cultural pela Escola Superior Célia Helena em parceria com Itaú Cultural. Coordena a Educação e Cultura do Sesc em Marabá - PA.

¹¹ Doutor em Belas Artes pela Universidade de Granada - Espanha e fundador do Instituto Casa D'Água Arte/Educação/Sustentabilidade em Natal - RN.



Imagem 1: Apresentação artística pública da pesquisa oficina de música e meio ambiente no Sesc em parceria com Cras. Fonte: Mapa Gigante de Marabá.

É por isso que os planos de salvaguarda dos bens registrados como Patrimônio Cultural do Brasil contêm propostas de ações que envolvem órgãos públicos, entidades privadas e também as próprias pessoas do lugar onde a manifestação cultural acontece. (BRAYNER, 2007, p. 25).

O Cras do bairro Amapá surgiu recentemente no ano de 2017 e o projeto oficina de música e meio ambiente é pioneiro dentro da esfera da educação na instituição, descobrimos em reunião pedagógica dia 31 de agosto deste ano que ocorreram apenas encontros culturais de dança, artesanato, alimentação e jogos conforme relatou a equipe multidisciplinar do Cras.

Um desenho curricular pode ser, portanto, composto de uma pluralidade de pontos, ligados entre si por uma pluralidade de ramificações ou caminhos, em que nenhum ponto (ou caminho) é privilegiado em relação a um outro, nem subordinado, de forma única, a qualquer um. Os caminhos percorridos não devem ser vistos como os únicos possíveis; um percurso pode passar por tantos pontos quantos necessários e, em particular, por todos eles.

Nem sempre um caminho mais “curto” é aquele que leva em conta o processo de aprendizagem dos alunos. Trilhando percursos ditados pelos significados, há condições de se fazer com que o estudo dos diferentes conteúdos seja significativo para os alunos e não justificado

apenas pela sua qualidade de pré-requisito para o estudo de outro conteúdo.

A seleção de conteúdos, pela equipe escolar, deve levar em conta sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno. Esses dois critérios podem guiar as escolhas que precisam ser feitas, em função das capacidades que se pretende desenvolver e da ampla gama de assuntos possíveis de serem tratados no âmbito de cada área de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 75).

O Sesc até então já ofertava diversas oficinas musicais não exclusivamente do meio ambiente como esta última, sobre tudo suas contribuições por excelência sempre mantiveram o padrão nos shows, espetáculos, palestras, ensino de violão, teclado, flauta e canto no panorama musical do município.

Suprema relevância nacional teve inúmeras edições do Festival da Canção em Marabá (FECAM), considerado a maior intervenção coletiva que já existiu dos músicos autônomos da cidade, em sua 14ª edição no ano de 2001, exibe em painel ecológico gigante uma homenagem ao meio ambiente com a mesão ao desenvolvimento sustentável, que viria a ser hoje considerada parte das ODS (objetivos de desenvolvimento sustentável) agenda ano 2030.



Imagem 2: Festival da Canção em Marabá com a obra “Peixe” de Vitória Barros. Fonte: Adaptado de Botelho (2016, p. 92).

Assim, diz Botelho em uma estratégia do movimento artístico em Marabá:

Naturalmente, a ideologia mercadológica se privilegia em detrimento das questões propriamente culturais. Aliás, o mecanismo de incentivo fiscal pouco é acionado pelos agentes culturais na localidade da pesquisa, devido ao desinteresse das grandes empresas, e suas fundações vinculadas, em apoiar iniciativas culturais de bases comunitárias, no interior do país. As empresas, por sua vez, na ausência de projetos incentivados (oriundos da localidade), usufruem dos incentivos fiscais por meio de suas fundações, instaurando projetos desenhados nos seus gabinetes, que não atendem aos anseios das comunidades locais. Ou ainda, encomendam projetos em moldes pré-fabricados no sudeste do país; pouco se importando com as singularidades das comunidades amazônicas em suas demandas socioculturais específicas. (2016, p. 30).

(...)

A primeira intervenção coletiva dos músicos no processo de aprimoramento dos festivais em Marabá resultou na criação do Pré-FECAM, em 1998. Antes mesmo da constituição da AMASP, um grupo de músicos se reuniu com o gestor cultural do município, para sugerir alterações no formato do festival, que já não vinha mais atendendo as expectativas dos agentes locais, devido à grande participação de músicos profissionais de outros estados brasileiros, os quais acabavam por ganhar a maioria das premiações. Os músicos alegavam a ausência de política cultural local, voltada para a formação e aprimoramento, tornando a concorrência desigual, frente a crescente participação de músicos profissionais. Sugeriu-se como alternativa imediata a realização de um Pré-festival, enquanto pré-eliminatória que garantiria vagas aos músicos residentes em Marabá, dentre as 24 músicas selecionadas para o FECAM. (2016, p. 66).

(...)

Entrevistado Xavier¹² explicita, — quando se pensava na associação dos músicos de forma coletiva, muita coisa era realizada. Na atualidade, perdeu-se muito deste rumo coletivo; perdeu-se a espontaneidade, a vontade de ir à praça, expor e tocar seu trabalho. Existe os músicos que atuam apenas como músicos e os músicos que atuam no movimento cultural, em número bastante reduzido. Há uma grande parcela de músicos que estão preocupados apenas com a oportunidade de tocar e gerar renda. (2016, p. 130).

Mesmo que se trabalhasse com composições musicais diferentes, o que mais se assemelhou a oficina de música e meio ambiente no Sesc de Marabá em parceria com Cras do bairro Amapá, foram os projetos Rios de Encontro e Quintais de Cultura realizados com parcerias entre Galpão das Artes de Marabá (GAM), Instituto Transformance e a Comunidade Cabelo Seco do bairro Marabá Pioneira.

Itaú - Unicef, por tanto relatam quando os projetos eram coordenados pelo Arte Educador e Gestor Cultural Dan Baron, do País de Gales:

¹² Francisco Xavier dos Santos, participante da Roda dos Saberes como músico, poeta e arte-educador, nascido em 03 de dezembro de 1955.

O projeto Rios de Encontro iniciou-se em 2009 em colaboração com o Ponto de Cultura, GAM (Galpão das Artes de Marabá), e em colaboração com a comunidade pioneira de Marabá, Cabelo Seco. O objetivo inicial era criar um monumento comunitário nacional sobre a história e o imaginário da região, através de duas colaborações, de formação de gestores, arte educadores, educadores e produtores culturais, e de produção cultural comunitária. Concebido em conexão com diversos projetos comunitários artístico-pedagógicos, o projeto iniciou criando dois processos principais e paralelos: um curso de formação de 6 meses na Escola Judith Gomes Leitão, acerca da pedagogia artística de *Transformance* para 70 gestores, artistas comunitários e professores, dedicado à transformação social sustentável; e uma colaboração com Cabelo Seco, bairro popular afrodescendente socialmente estigmatizado, baseado num processo comunitário chamado 'Quintais de Cultura' e liderado por seu mestre Zequinha. Esse processo, gradativamente, gerou a banda afro-indígena de crianças e jovens, 'As Latinhas de Quintal', que hoje produz sua própria música e dança em busca de uma nova cultura popular no bairro e na cidade. (2011, p. 2).

O Projeto Rios de Encontro continua até hoje com novos coordenadores, voltado tanto para a sustentabilidade social quanto para a sustentabilidade ambiental, também produziu culturas encantadoras com instrumentos sustentáveis e estratégias de resistência através do grupo musical "As Latinhas de Quintal" que compreendia as ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA), tinha como inspiração as composições de seu diretor musical o Zequinha¹³, mestre da cultura popular reconhecido pelo Ministério Nacional da Cultura – MINC.

¹³ José de Jesus Marques de Sousa (Zequinha). Músico marabaense. Mestre de Cultura Popular reconhecido pelo MINC, em 2011 e pelo Governo do Estado do Pará, em 2015. Nasceu em 30/08/1953 no bairro Francisco Coelho (Cabelo Seco).



Imagem 3: Grupo musical Latinhas de Quintal com Mestre Zequinha no bairro Cabelo Seco. Fonte: Adaptado de Itaú - Unicef (2012).

Na segunda fase do projeto, desenvolvemos apresentações com o grupo 'As Latinhas de Quintal' em quatro eventos culturais na cidade e quatro eventos culturais na comunidade. As apresentações geraram grandes matérias no Jornal Correio de Tocantins, resignificando o olhar preconceituoso da sociedade de Marabá sobre a comunidade Cabelo Seco e transformando a percepção de um bairro violento e excluído em uma comunidade ética, com um projeto visionário, ecológico e sócio educativo de co-responsabilidade comunitária.

Ao longo do primeiro semestre, desenvolvemos uma parceria com a turma de Pedagogia do Campo na Universidade Federal do Pará (UFPA-Campus Marabá), trocando manifestações culturais que culminaram na construção de um Jardim de Paz (horta criativa e comunitária) no terreno do Casarão da Cultura no bairro de Cabelo Seco. (ITAÚ - UNICEF, 2011, p. 3).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvidas, a pesquisa música e meio ambiente com instrumentos sustentáveis e estratégias de resistência em instituições de Marabá - PA, serviu para criação de descobertas que até então eram inéditas no enfrentamento das desigualdades diante da mentalidade de transformações sociais e ambientais que ocorrem na cidade em detrimento às tomadas de decisões políticas e econômicas que seu povo, determinando a cada pleito de cunho democrático que lhe é garantido de

direito pela livre maneira de agir e pensar, em especial tomando a referência da construção cultural imaterial artística da memória local.

Além da relevância cultural que as instituições Sesc, Cras e Gam inspiram na intenção de práticas educativas da música e meio ambiente, oferecendo para a sociedade como sendo completamente tipicamente local, ainda trazem à tona a temática que indiscutivelmente sempre estará em uso buscando a adaptação ideal no desenvolvimento sustentável humano. Haja vista, sem as ações que mantêm em equilíbrio a convivência correta entre a humanidade e o meio ambiente, ambos entrariam em colapso ou em extinção, salvo instrumentos sustentáveis e as estratégias de resistência cultural como soluções.

5. REFERÊNCIAS

- ARNDT, A. D.; MAHEIRIE, K. **A música como mediadora de encontros em um Cras**. Pesquisas e práticas psicossociais. São Joao Del Rei - MG, 2017.
- BOTELHO, D. A. **Cultura no desenvolvimento local**: uma estratégia do movimento artístico em Marabá, Pará. PDTSA - Unifesspa. CDD: 22, Ed: 306.4, 2016.
- BOTELHO, D. A. **CAFRE, um canto aberto**. Marabá: Boletim Nº 09 da Fundação Casa da Cultura de Marabá - PA, 2017.
- BRAYNER, N. G. **Patrimônio cultural imaterial**: para saber mais. Brasília, DF: IPHAN, B827i, 2007.
- CAMPELO, B. K. S.; PEDROSA, C. S. **Os meios educacionais da Etnia Mura**: uma análise na página da coordenação das organizações indígenas da Amazônia brasileira e do Conselho Indígena Mura. IFECT do Amazonas, Manaus - AM, 2022.
- COSTA, E. A. P.; COIMBRA, C. M. B. Nem criadores, nem criaturas: éramos todos devires na produção de diferentes saberes. **Psicologia e Sociedade**. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil, p. 125-133, 2008.
- FUNIBER. **Metodologia da pesquisa científica**. Fundação Universitária Iberoamericana - Santa Catarina, Brasil, 2020.
- ITAÚ - UNICEF. **Rios de Encontro**: quintais de culturas solidárias. Comunidade de Cabelo Seco, Marabá, PA. Instituto Transformance, 2011-2012.
- MARTÍNEZ, N.; SILVA, O. Sociedades heteroculturais: apostas da interculturalidade e o poder da educação. **Revista Colombiana de Educação**, p. 237-251, 2015.
- PANELLA, M. C. T. **Processos de Transmutação do Sujeito Criador e Poéticas Cartográficas Sobre o Habitar**. Universidade de Granada, 2015.
- SANTOS, A. A. **Música sem fronteiras**: interculturalidades da Amazônia ocidental no Acre. Programa Cultura. Sesc Nacional. Rio Branco, Acre, 2017.
- SESC. **Política nacional de cultura viva - PNCV**. Plano Nacional de Cultura - PNC. Departamento Nacional, Rio de Janeiro, 2015.
- SORRENTINO, M. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.
- TORI, R. **Educação Sem Distância**: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2016.

MENTORIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BUSCANDO NAS PESQUISAS PRÁTICAS PARA A INFÂNCIA

Jéssica Mais Antunes¹⁴

Rosemari Lorenz Martins¹⁵

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um dos maiores desafios que acompanha a vida docente, são as incorporações de ações inclusivas no cotidiano escolar, dificuldade que é decorrente, muitas vezes, da falta de formação inicial ou continuada.

Algumas pesquisas têm demonstrado que sentimentos de ansiedade, despreparo e incompetência rondam o dia a dia da prática docente, quando se trata do trabalho com os princípios da Educação Inclusiva (MITTLER, 2000; LIMA, 2002; ROMERO, 2008; TOLEDO & MARTINS, 2009).

Assim, a preocupação com a construção de espaços escolares efetivamente inclusivos tem originado discussões e mudanças significativas dentro do contexto educacional, gerando novas

¹⁴ Doutoranda do curso de Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale como bolsista CAPES; mestra em Letras pela Universidade Feevale (2020); graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Pampa (2014); graduada em Licenciatura em Letras/Português pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2022) e; Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2016). Atualmente é professora da educação infantil no município de Campo Bom/RS e participa do Grupo de Pesquisa em Leitura, Letramentos, Tecnologias e Inclusão Social - LLETIS, da Universidade Feevale.

¹⁵ Graduada em Letras - Português/Alemão (1993) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e em Pedagogia (2021) pelo Centro Universitário Ítalo-Brasileiro; Especialista em Linguística do Texto (1996) pela Unisinos e em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2021) e em Neuropsicopedagogia clínica e institucional pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo; Mestre em Ciências da Comunicação, área de concentração Semiótica (1999), pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2013). Atualmente é coordenadora e professora permanente do Programa em Diversidade Cultural e Inclusão Social e professora do curso de Letras da Universidade Feevale. Atua como pesquisadora nos grupos de pesquisa Linguagens e Manifestações Culturais e Informática na Educação. Tem experiência na área de Letras e na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, aquisição da linguagem e letramento, inclusão escolar e variação linguística e ensino. <https://orcid.org/0000-0003-0658-5508>

organizações estruturais e pedagógicas, com a esperança de uma educação que consiga ensinar a todas as pessoas.

Diante disso, aprender com suas próprias experiências exitosas ou não, constitui-se o único caminho/modelo a ser seguido, tanto pela falta de estudos durante a formação do docente, quanto por causa do medo que toma conta de muitos professores de não saberem ao certo o que fazer para contribuir realmente para a educação dos alunos de inclusão.

Neste contexto, a inserção de processos de mentoria dentro do ambiente escolar, só tem a agregar para mudanças pedagógicas significativas, bem como qualificar o processo de ensinoaprendizagem de crianças com deficiência no ensino regular, pois a mentoria torna possível o encontro de profissionais que tenham experiências de sucesso tanto no envolvimento quanto e resultados de aprendizados positivos de alunos de inclusão, com outros profissionais menos experientes, para que juntos possam buscar novas práticas docentes, trazendo benefícios para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos (LEVISON, 1978; HIGGINS & KRAM, 2001; EBY, 1997; 2005).

Desta forma, este trabalho objetiva apresentar os resultados de uma revisão integrativa da literatura sobre mentoria na perspectiva inclusiva voltada para a Educação Infantil no Brasil, entre os anos 2018 a 2022.

2. METODOLOGIA

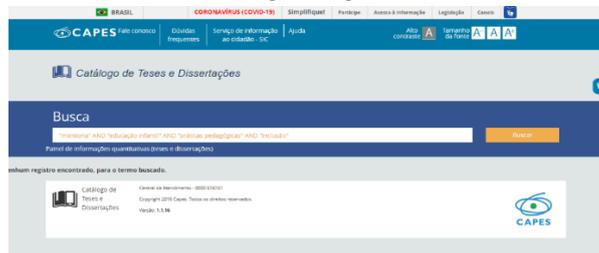
A natureza desta pesquisa pode ser caracterizada como quanti-quali, buscando apresentar um levantamento sobre quais são os estudos que se relacionam com as temáticas mentoria, educação infantil, práticas pedagógicas e inclusão, realizada no Brasil, entre os anos de 2018 a 2022, através de uma revisão integrativa. Sendo realizadas buscas nas seguintes bases de dados eletrônicas: Catálogo de Teses e dissertações da CAPES e no Portal Periódicos Capes, da *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, Repositório Institucional Digital do IBICT (RIDI), no Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas e no Google Acadêmico. Para a realização da busca

foram utilizados os seguintes descritores: "mentoria" AND "educação infantil" AND "práticas pedagógicas" AND "inclusão".

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O primeiro passo foi realizar uma busca nas bases de dados eletrônicas da CAPES e no Portal Periódicos Capes com o uso dos descritores "mentoria" AND "educação infantil" AND "práticas pedagógicas" AND "inclusão".

Figura 1 - Pesquisa das palavras-chave no Catálogo de Teses e dissertações da CAPES



Fonte: Catálogo de Teses e dissertações da CAPES

Conforme demonstrada na figura 1, não foram encontrados nenhum resultado na base de dados da Capes, que envolvessem o uso dos descritores da pesquisa. O passo adotado a seguir, foi a realização de uma busca na base de dados da SciELO com a utilização dos mesmos descritores mencionados acima.

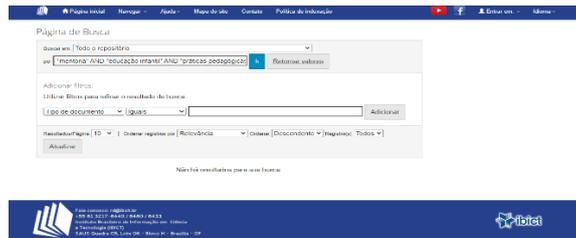
Figura 2 - Pesquisa das palavras-chave na base SciELO



Fonte: Scientific Electronic Library Online – SciELO

Como demonstra a figura 2, não foram encontradas pesquisas que envolvessem o uso dos descritores da pesquisa. A terceira busca aconteceu no banco de dado do RIDI com a utilização dos descritores selecionados anteriormente.

Figura 3 - Pesquisa das palavras-chave no Repositório Institucional Digital do IBICT (RIDI)

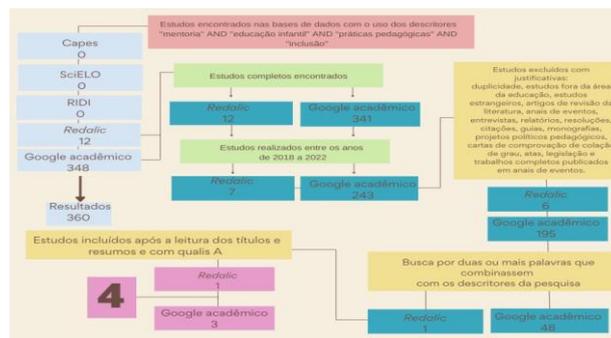


Fonte: Repositório Institucional Digital do IBICT (RIDID)

Como demonstrado na figura 3, neste repositório, também não foram encontrados nenhum resultado com a utilização dos descritores. Em seguida, foi realizada uma busca na base de dados *Redalyc*, com o uso dos descritores. Nesta base foram encontrados 12 artigos científicos.

O próximo passo foi realizar a procura no Google Acadêmico, com a utilização dos descritores. Neste banco de dados, foram encontrados 348 resultados. A seguir, abaixo, apresentam-se um esquema sobre os resultados obtidos e os critérios de exclusão.

Figura 4 – Esquema dos resultados



Fonte: Elaborado pelas autoras entre os meses de maio a outubro de 2022

Durante a pesquisa no base de dados *Redalyc*, foram encontrados 12 estudos com Qualis variados, entre os anos de 2005 a 2022. Na base de dados do Google Acadêmico foram encontrados 348 resultados sem a utilização de filtros, pesquisados em páginas em português, de qualquer tipo, incluindo citações e patentes entre os anos de 2002 a 2022, dentre estes resultados foram encontrados 7 textos em que não se pode verificar o ano de suas publicações.

Em seguida, foram pesquisados entre os resultados obtidos das duas bases de dados, quantos textos completos estavam realmente disponibilizados, sendo encontrados 12 na base *Redalyc* e 341 na base Google acadêmico. Ao ser aplicado o filtro de estudos realizados entre os

anos de 2018 a 2022 restaram 7 artigos na base *Redalyc* e 243 resultados na base Google acadêmico.

O critério de exclusão utilizado para os resultados que restaram, seguiu as seguintes justificativas: duplicidade, estudos fora da área da educação, estudos estrangeiros, artigos de revisão da literatura, anais de eventos, entrevistas, relatórios, resoluções, citações, guias, monografias, projetos políticos pedagógicos, cartas de comprovação de colação de grau, atas, legislação e trabalhos completos publicados em anais. Desta forma foram excluídos 1 artigo da base *Redalyc* e 48 da base Google acadêmico. Após esta etapa, restaram seis artigos na base *Redalyc* e cento e noventa e cinco textos na base Google acadêmico.

O próximo passo foi a leitura dos títulos e resumos, a fim de verificar se estavam relacionadas com o escopo deste estudo, busca pela existência/relação de duas ou mais palavras que combinassem com os descritores utilizados nas buscas durante a pesquisa nas bases de dados e verificação se os artigos encontrados possuíam Qualis A.

Dentre os estudos identificados durante a revisão integrativa foram apurados 1 artigo na base *Redalyc* e 3 teses de doutorado na base Google acadêmico, que serão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 - Lista de pesquisas encontradas na base Científica Redalyc e Google Acadêmico

Modalidade	Autor (a) (es)	Título	Ano de publicação
Artigo	RECH, Andréia Jaqueline Devalla; NEGRINI, Tatiane.	Formação de professores e suas habilidades: superdotação um caminho ainda em construção	2019
Tese de doutorado	GOBATO, Paula Grizzo.	Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes	2020
Tese de doutorado	MIRANDA, Helga Porto.	Formação dos Professores em Exercício: aprendizagens docentes, (Re)desenvolvimento da Prática Pedagógica	2021
Tese de doutorado	BRANDE, Carla Andréa.	Professores em período de inserção na carreira: contribuições de uma proposta de acompanhamento	2021

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras

Ao observar os objetivos dos estudos selecionados através da revisão integrativa percebe-se que todos envolviam metas envolviam a formação de professores, com o foco em analisá-las e problematizá-las.

Quadro 2 – Apresentação dos objetivos dos estudos

Autor (s) (es) Ano	Objetivo
RECH; NEGRINI 2019	Problematizar a respeito da formação de professores para atuar na educação inclusiva, com foco na inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD)
GOBATO 2020	Analisar as ações de mentoria que podem ter contribuído com o possível desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência pelos professores iniciantes acompanhados no Programa de Formação Online de Mentores
MIRANDA 2021	Analisar o significado e as contribuições da formação dos professores acadêmicos da Parfor/Uned, para a (re)construção da sua prática pedagógica
BRANDE 2021	Analisar o desenvolvimento do curso de formação voltado para professores em período de inserção na docência

Fonte: Elaborado pela autora.

Rech e Negrini (2019) realizaram uma pesquisa que almejava trazer para discussão sobre a importância da formação inicial/continuada que fosse voltada para a inclusão escolar, voltada para alunos com altas habilidades e ou superdotação (AH/SD).

Durante a pesquisa Rech e Negrini (2019) verificaram que os professores não tinham a compreensão do que seriam práticas pedagógicas inclusivas com alunos AH/SD, sendo necessária uma formação continuada para esta área e que o trabalho pedagógico não está acontecendo efetivamente em parceria com o professor especialista, como manda a legislação atual.

Gobato (2020) realizou uma pesquisa com o tema formação de professores em período inicial de carreira, desejando analisar as contribuições que poderiam ter um programa de mentoria para o desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência nos anos iniciais da carreira docente.

Miranda (2021) realizou uma pesquisa com o tema formação de professores, querendo analisar o significado e as contribuições da formação dos professores acadêmicos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor/Uned), buscando uma (re)construção das suas práticas pedagógicas.

Brande (2021) realizou um estudo sobre a formação dos professores que estão iniciando sua carreira docente, tendo como foco em sua pesquisa o acompanhamento deste profissional, buscando analisar o desenvolvimento do curso de formação voltado para professores em período de inserção na docência, assim como identificar as possíveis

contribuições deste processo de acompanhamento na formação de professores.

Quadro 3 – Apresentação das sínteses das metodologias dos estudos

Autor (a) (es) Ano	Metodologia
RECH; NEGRINI 2019	Pesquisa qualitativa Exploratória Entrevista (gravada e transcrita) foi o instrumento de coleta de dados 12 professores (anos finais do ensino fundamental – escola pública estadual - Santa Maria/RS)
GOBATO 2020	Pesquisa qualitativa Pesquisa-intervenção Análise de dados apoiada na metodologia descritivo-interpretativa Análise documental Aplicação de questionário
MIRANDA 2021	Pesquisa qualitativa Estudo bibliográfico, análise de documentos Pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas e grupo de discussão
BRANDE 2021	Pesquisa narrativa Participaram oito professores Levantamento teórico na base de dados Capes, entre os anos 2013 e 2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à metodologia empreendida nos estudos identificados na revisão integrativa da literatura, foi identificado que as pesquisas de Rech e Negrini (2019), Gobato (2020) e Miranda (2021) realizaram um estudo de cunho qualitativo e que apenas Brande (2021) fez um estudo classificado com narrativo.

Os procedimentos de recolha das informações nas pesquisas transitam por caminhos semelhantes, dentre eles pode-se destacar: análise documental da legislação, de programas/cursos referente as políticas públicas para a formação docente; entrevistas, e aplicação de questionários, procuraram dar voz aos sujeitos participantes, para contribuir para a construção de novas práticas docentes.

Rech e Negrini (2019) classificaram sua pesquisa como exploratória, pois almejavam levantar informações sobre o conhecimento que os participantes da pesquisa (grupo de professores) tinham sobre alunos com AH/SD e como a partir disso, realizavam o planejamento de suas aulas. Desta pesquisa participaram doze professores que atuavam nos anos finais do ensino fundamental. Durante a pesquisa foram realizadas entrevistas individuais com os participantes relacionadas a AH/SD, que foram gravadas, transcritas e em seguida analisadas a luz de teóricos que embasaram sua pesquisa. Além disso, foram organizados

grupos de discussões, que envolviam estudos e reflexões sobre AH/SD, por fim, os participantes preencheram um questionário, em que as autoras puderam observar quais foram os aprendizados que foram mais significativos para os participantes.

Gobato (2020) realizaram uma pesquisa-intervenção e qualitativa, que explorou a realidade de atuação dos professores, observando suas habilidades e competências para elaborar caminhos de superação/minimização das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, buscando soluções por meio colaborativo. A pesquisa teve sua origem envolta ao Programa de Formação Online de Mentores, que funcionava totalmente à distância, com o uso do programa AVA Moodle pertencente ao Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Gobato (2021) analisou as fontes de dados de forma descritiva-interpretativa, assim a coleta de dados e resultados se deu em documentos presentes no AVA do programa e por um questionário para averiguar quais eram as necessidades formativas dos docentes.

Miranda (2021) pautou sua pesquisa numa abordagem qualitativa, pois acreditava que assim poderia extrair das partilhas e momentos com os participantes a compreensão da formação desses professores em exercício da profissão, contudo fez uso também, de dados qualitativos para fazer a demonstração da amplitude e a necessidade de formação dos professores em exercício. Em relação à natureza da pesquisa, ela pode ser classificada como descritiva, pois cria “[...] possibilidades de trabalhar os sentidos e significados das ações e realizações humanas, valorizando e contextualizando a realidade como construção social.” (p. 30).

Brande (2021) fez um estudo caracterizado como narrativa-pesquisa “por considerar este curso como representativo de uma vivência significativa para estudo e análise” (p. 73), sendo realizada com a participação no curso presencial de formação de quarenta horas, oito professores em processo de inserção profissional.

Como forma de registro, a pesquisadora fez uso de um caderno, em que escreveu/descreveu tudo que considerou significativo durante a

pesquisa, fez uso também, de um gravador de voz, os participantes produziram textos, cartazes, cartas, fanzines e desenhos com base nas discussões realizadas nos encontros.

O aporte teórico utilizado para a fundamentação da pesquisa foi Bakhtin, a autora também fez um levantamento teórico no banco de dados da Capes, com a busca de teses defendidas, entre 2013 e 2017, buscando estudos com a temática formação docente e o acompanhamento de professores em período de inserção profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seu mapeamento, Brande (2021) descobriu “que propostas de acompanhamento de professores, em processo de inserção na carreira são fundamentais para o fortalecimento da confiança nas ações que desenvolvem, minimizando os impactos das dificuldades presentes, no início da carreira”. (p. 57). Já Rech e Negrini (2019) concluíram que a pesquisa contribuiu significativamente para a identificação dos alunos com AH/SH por parte dos professores participantes, que ocorreu uma ressignificação da forma como os profissionais percebiam estes alunos e uma mudança positiva no planejamento pedagógico.

Gobato (2020) em suas considerações finais aponta que o começo do exercício profissional docente é envolto por inúmeros sentimentos e sensações, por vezes negativos, decorrentes do choque da realidade entre teoria e prática, abrindo um leque de necessidades formativas, que são comuns a maioria dos professores que atuam em sala de aula. Desta forma, a autora afirma que a mentoria pode sim contribuir para a minimização das dificuldades do docente em seu cotidiano escolar e que as professoras iniciantes se beneficiaram mais quando as mentoras davam orientações diretas de como fazer.

A autora finalizou suas conclusões sugerindo que os currículos “[...] foquem mais nas práticas docentes, na observação de sala de aula, no compartilhamento de experiências e na prática reflexiva como uma forma de tentar diminuir a distância entre prática e teoria.” (GOBATO, 2020, p. 168). A autora também sugeriu a criação de políticas públicas

de acompanhamento dos docentes em início de carreira e mencionou que os processos de mentoria poderiam durar mais de um ano, por conta da heterogeneidade dos alunos.

Miranda (2021) concluiu que a formação foi importante para a “profissionalidade docente” (p. 231), que os participantes construíram e reconstruíram juntos suas práticas, percorrendo um caminho reflexivo, buscando juntos soluções para a fragilidade do cotidiano escolar. Ao final da tese, a autora faz apontamentos como sugestão para a universidade pensar.

Brande (2021) em suas conclusões relata como foi um momento transformador, pois possibilitou a construção de diferentes aprendizagens coletivamente, além de ressaltar que as políticas de formações de professores não podem ser pautadas somente na transmissão de conhecimentos ou de “modelos de ações pedagógicas” (p. 214).

Os estudos demonstram que apesar das inúmeras pesquisas existentes sobre nesta temática há um “[...] silenciamento nas políticas públicas no que se diz respeito à formação continuada de professores e o apoio profissional no início da carreira docente [...]” (GOBATO, 2021, p. 168).

Gobato (2020) e Miranda (2021) mencionam sobre a importância que a troca de saberes entre os participantes e os formadores/mentores são fundamentais para uma prática docente de qualidade, pois, conforme Miranda (2021, p. 233) isto “Constituiu-se também um momento de formação para o professor formador, de rever suas crenças, suas verdades formativas, e passar a repensar também sua práxis pedagógica, repensar a teoria que fundamenta a prática do professor acadêmico.”.

Pode-se observar também que Gobato (2020), Miranda (2021) e Brande (2021) realizaram estudos com envolviam discussões para compreender as dificuldades e angústias que acompanhavam os docentes em seu início de carreira.

Nos estudos de Gobato (2020), o tema inclusão apareceu como uma das necessidades formativas apontada por quatro professores

participantes, que não se sentiam confortáveis e seguros em seu trabalho pedagógico com esses alunos. No texto, a autora dá três sugestões para buscar soluções para estas necessidades formativas, dentre elas a da criação de um programa de mentoria.

No que tange a inclusão, Rech e Negrini (2019) afirmam que para superar as dificuldades que os professores têm com alunos com necessidades educacionais especiais, o professor especialista e o professor de ensino comum necessitam trabalharem juntos, em parceria para que a inclusão seja realmente efetivada. “Desse modo, é relevante que as instituições educacionais proporcionem aos seus profissionais uma formação continuada na área da educação inclusiva que contemple todos os alunos público-alvo da educação especial.” (RECH, 2019, p. 03).

Assim, o caminho apontado como solução para resolver estas lacunas foram apontados por Rech e Negrini (2019), Gobato (2020), Miranda (2021) e Brande em seus textos, as autoras afirmaram que com o apoio ou acompanhamento por um professor mais experiente, os docentes seriam capazes de minimizar suas angústias, dificuldades e fragilidades cotidianas.

Os estudos encontrados por meio da revisão integrativa da literatura demonstraram que a formação inicial dos docentes é frágil e que possuem muitas lacunas a serem preenchidas para serem bons educadores. Mostraram também, que as políticas públicas voltadas para o professor são inúmeras, contudo, na prática não ocorrem como deveriam.

Estes estudos mostraram o quanto foram exitosas as práticas em que o professor de sala de aula pode ter apoio real e a importância que o acompanhamento por um professor mais experiente tem dentro da construção de seu trabalho, mostraram também, como é vital a escuta, dar voz ao professor de sala de aula, para a descoberta das necessidades/dificuldades reais do que professor de sala de aula.

6. REFERÊNCIAS

BRANDE, Carla Andréa. **Professores em período de inserção na carreira: Contribuições de uma proposta de acompanhamento.** 2021 Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2021.

EBY, L. Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: a conceptual extension of the mentoring literature. **Journal of Vocational Behavior**. 51, 125 - 144, article n° vb 971594, 1997.

EBY, L.; LOCKWOOD, A. Proteges and mentors' reactions to participating in informal mentoring programs: a qualitative investigation. **Journal of Vocational Behavior**. 67, 441 - 458, december, 2005.

GOBATO, Paula Grizzo. **Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar**: Contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes. 2020. Tese (doutorado). Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2020.

HIGGINS, Mônica C., KRAM, Kathy E. Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. **Academy of Management Review**, v.26, n° 2, 2001.

LEVINSON, D. **The seasons of a man's life**. New York: Knopf, 1978.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

MIRANDA, Helga Porto. **Formação dos Professores em Exercício: aprendizagens docentes, (Re)descobertas da Prática Pedagógica**. 2021. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (Mestrado Profissional). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo.

MITTLER, P. **Working towards inclusion education: social contexts**. London, David Fulton Publishers Ltd., 2000.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle.; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p.485-498, abr./jul.,2019. E-ISSN: 1982-5587.DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11080

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. **Educação Inclusiva**: Alguns marcos históricos que produziram a educação atual. 2008.

TOLEDO, Elizabete Humai; MARTINS, João Batista, A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. 2009. Disponível em: Acesso em: 31/09/2022.

TEA – DESIGUALDADES E CONQUISTAS; UMA PROPOSTA DE RESISTENCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniel Fernandes de Paula Pereira ¹⁶

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na sociedade contemporânea a interação social é um fator inerente para a organização da atividade humana. Desde a primeira infância, quando a criança consegue acomodar a verbalização de sua língua materna e/ou segunda língua, até sua mais alta idade, a interação verbal é uma realidade permanente do indivíduo, e, é diante desta observação sistêmica que se deu início, na década de XX, a criação do conceito “autismo”, e, posteriormente, iniciando uma jornada que percorre até os dias de hoje, sobre a definição do autismo. Esses conceitos tiveram início a partir das análises de pequenos grupos de crianças onde encontravam-se características restritas a esse agrupamento.

Em conseguinte, essas particularidades analisadas estavam ligadas à comunicação que se destoava do padrão considerado regular ou comum da época, ou seja, se encontravam, nessas crianças, objeções em estabelecer relações interpessoais, e, principalmente, dificuldades em organizar uma estrutura frasal verbalizada. Desse modo, assim como tudo que é novo em termos de conceitos e definições, é claro que o autismo sofreu e sofre desigualdades, principalmente ao que tange a educação.

Através deste olhar técnico, entre educação e autismo, houve o levantamento de alguns questionamentos, afinal, é comum para os

¹⁶ Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia - Faculdades Integradas Rui Barbosa (2020). Pós-graduado (especialista) em ciências humanas e sociais aplicadas e mercado de trabalho - Universidade Federal Do Piauí (2022). Técnico em Administração de Empresas - Formação pelo centro Paula Souza (2017). Discente de Letras - Habilitação Português-Inglês - Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul - CPTL. Atualmente é Professor de Educação Infantil em creche, pertencente a Prefeitura Municipal de Andradina e Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na Universidade Federal De Mato Grosso do Sul. Email: danifernandesdepaula@gmail.com

discentes de psicologia, bem como professores e estudiosos da ciência humana o levantamento bibliográfico para compreensão do autismo; contudo, não se encontra com facilidade ensaios, artigos ou propostas com projeção de resistência frente a essa temática, o que pode ser um fator agravante nas desigualdades sobre o autismo que enfrentamos em nossa contemporaneidade.

Em continuidade, buscando compreender o autismo e, posteriormente, alocar maneiras de agregá-lo como forma de conscientização na educação infantil, afim de promover uma resistência, elenco alguns questionamentos que norteará esse artigo, entre eles: Como se deu a origem da definição de autismo, como era as desigualdades? Como o autismo é visto, cientificamente, atualmente? Como trazer para a educação infantil um olhar técnico e prático, que objetive a conscientização do autismo, de modo que resista frente à uma sociedade tão desigual?

Em linhas gerais, delimitando meu tema dentro de uma semiótica voltada para a conscientização do autismo, demonstrando as desigualdades enfrentadas e buscando objetivar no ambiente educacional da primeira infância (educação infantil) uma resistência, considerarei ao longo deste conceituar historicamente a definição de autismo e suas desigualdades perante a sociedade, discorrendo de modo que possa objetivar a compreensão das mudanças que o conceito de autismo sofreu ao longo da história, e por fim, como ponto de resistência frente as desigualdades enfrentadas, trago uma ponte pedagógica e prática sobre a conscientização do autismo (resistência).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. AUTISMO – CONCEITO E HISTÓRIA.

O mundo está em constante devir, e nessas mudanças sempre encontraremos pautas em destaque na nossa sociedade. Na contemporaneidade o tema “autismo” está em alta, talvez pela quantidade de laudos fechados de autismo ou, até mesmo, a exibição de séries, sendo o protagonista autista, como, por exemplo, Atypical, série

lançada na plataforma de streaming Netflix, na qual depreende como um autista de 18 anos busca por sua independência. Dentre a história, a qual indico para melhor compreensão da temática autismo, a série conta toda jornada de autodescoberta do jovem e como isso tem impacto em toda a família.

Ademais, saindo da contemporaneidade e buscando a raiz desse núcleo temático, a primeira menção ao autismo foi feita em 1906, quando o psiquiatra suíço Eugen Bleuler utilizou o termo “autismo” para descrever a tendência de algumas pessoas a se retirarem para dentro de si mesmas e se desconectar do mundo exterior. Na época, o autismo era considerado uma forma de esquizofrenia, e as pessoas autistas eram tratadas em hospitais psiquiátricos, conforme salienta GADIA e ROTA (2016, p. 368):

Foi Bleuler, psiquiatra suíço, que, em 1908, usou pela primeira vez a palavra “autismo” ao descrever pacientes com um grupo de sintomas que julgou de tipo esquizofrênico. Trinta e cinco anos após (1943), Kanner, psiquiatra infantil austríaco radicado nos Estados Unidos, publicou o artigo “Distúrbios autísticos do contato afetivo”. Nele, descreveu onze casos de crianças que tinham em comum o isolamento extremo desde muito cedo na vida e a obsessão por rotinas, não aceitando mudanças.

Posto isso, com base nos estudos de Kanner, pode-se mensurar que ele identifica como traço marcado do autismo a incapacidade para relacionar-se com facilidade e “normalmente” com as pessoas (se desconectar do mundo exterior, como citado acima). Consequentemente, muitos dos aspectos que se temos hoje, quanto ao enquadramento do autismo, se deu através de Kanner em seus estudos de análise prática “[...] as crianças descritas reagiam às modificações do ambiente de modo diferente das outras na mesma idade [...] movimentos estereotipados, resistência a qualquer modificação de sua rotina e importantes dificuldades para comunicação” (GADIA e ROTA 2016, p. 368).

Em continuidade, compreendendo as questões que envolvem o autismo, GADIA e ROTA (2016, p.368) dispõe outro alicerce teórico:

Asperger, psiquiatra e pesquisador austríaco, desconhecendo o relato de Kanner, descreveu casos com comportamento semelhante, mas com capacidade intelectual normal ou superior, e, um ano após, em 1944, publicou seu trabalho com o nome de “Psicopatia autista na infância”. Asperger chamou essas crianças de “pequenos professores” devido às excelentes condições intelectuais e interesses restritos, que lhes

permitia um foco constante no seu interesse principal, o que os levava a saber mais sobre o assunto do que os outros.

Em conformidade com o disposto, e segundo estudiosos diversos da área, as descrições do autismo feitas por Asperger foram publicadas em alemão, no pós-guerra, e não foram traduzidas para outra língua, desse modo, esse fator pode ser o qualificador que contribuiu para prolongar o período de desconhecimento de seus relatos científicos.

Em continuidade, apropriando dos pressupostos teóricos supracitado, é possível considerar que mesmo sem conhecimento dos estudos um do outro, os dois médicos psiquiatras descrevem uma linha tênue nos relatos, sendo ponto comum em seus estudos o aspecto principal do autismo: “dificuldade na interação social”, porém, havendo exceção quanto aos aspectos da comunicação e linguagem.

Dando seguimento na análise historiográfica sobre o conceito de autismo, encontraremos em 1950, um conceito errôneo e equivocado, pois pensavam que o fator causa do autismo era “[...] pelo fato de os pais não serem capazes de fornecer às crianças o estímulo afetivo necessário para um desenvolvimento [...] a falta de afeto da mãe tinha grande probabilidade de desencadear o quadro” (GADIA e ROTA 2016, p. 368). O que atualmente é uma ideia totalmente refutável, grotesca e incabível.

Seguindo de maneira extremamente sucinta, e de modo mais “rápido” GADIA e ROTA (2016, p.369) dispõe que em 1952, dois anos após a tese do autismo ser falta de afeto, tivemos, por parte da Associação Americana de Psiquiatria, a publicação do “Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-I)” objetivando uma padronização do termo, bem como os critérios para o enquadramento, “sintomas autistas foram classificados dentro da esquizofrenia infantil e não como uma entidade com diagnóstico próprio” Em 1968, “ É publicado o DSM-II, que, em geral, entendia os sintomas autistas por meio da psiquiatria dinâmica”.

Diante do aumento dos ensaios acadêmicos, os quais tratavam conceitos e métodos ao que cerne o autismo, em 1980, temos a publicação do DSM-III, onde “o autismo foi finalmente reconhecido como uma nova classe de transtornos do desenvolvimento, denominada

transtornos invasivos do desenvolvimento – TID” (GADIA e ROTA, 2016, p 369). A partir disto, temos uma revolução no caráter do tratamento do indivíduo autista, na década de 80 “o autismo passou a ser reconhecido de forma particular, diferente da esquizofrenia, e tratado como um distúrbio do desenvolvimento e não mais como uma psicose” (COSTA, 2015, p. 41)

Aproximando-se do século XXI, ainda em 1994, tivemos a publicação do DSM-IV, o qual trouxe novos critérios na definição de autismo, assim como das várias condições pressupostas a serem incluídas na categoria TID incluindo a síndrome de Asperger “ampliado o espectro do autismo, que passa a incluir casos mais leves, em que os indivíduos tendem a ser mais funcionais” (GADIA e ROTA, 2016, p. 369)

2.2. TEA – DEFINIÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Até o começo de 2013, existiam guias com uma classificação diagnóstica pautadas por profissionais para identificar esse tipo de transtorno, o qual, citado anteriormente, se denomina-se “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais”, contudo, graças as pesquisas chegamos na nomenclatura TEA, conforme salienta COSTA (2015, p. 49)

Em maio de 2013 foi lançada a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), e com este vieram algumas mudanças significativas em relação aos Transtornos Globais do Desenvolvimento. A partir do DSM-5, todos os distúrbios do autismo, incluindo o Transtorno Autista, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, fundiram-se em um único diagnóstico chamado Transtornos do Espectro Autista – TEA.

Como visto acima, essas variações sobre o autismo decorreram ao longo do tempo. Entretanto, hoje, não se tem uma definição de autismo como algo singular, mas sim um TEA, ou seja, um espectro. Por isso, o autismo pode ter vários níveis, englobando vários quadros diferentes, dentro desses quadros, segundo a DSM, teremos níveis do TEA, sendo:

Tipo 1: Possui muita dificuldade em iniciar e manter conversas e interações sociais. Também pode ter dificuldade de organização, inflexibilidade e repetições de comportamentos;

Tipo 2: É mais intenso e necessita de apoio constante. A partir daqui os prejuízos na parte linguística e comunicativa são facilmente notados. A falta de foco e concentração é muito comum;

Tipo 3: É o tipo de autismo mais intenso, com graves dificuldades na questão social e interativa. É comum que esses indivíduos nem falem. A maneira de reagir aos estímulos do ambiente também são muito diferentes.

Logo, pode-se considerar, que o transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por manifestações atípicas de comportamento, déficits na comunicação e na interação social, além de poder apresentar padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, tendo, às vezes, um repertório restrito de interesses e atividades.

Por fim, atualmente, estudos apontam para a importância da abordagem multidisciplinar no tratamento dessa condição, envolvendo psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e outras abordagens terapêuticas, a fim de emancipar os potenciais de desenvolvimento, de modo particular, de cada criança autista. Vale lembrar que segundo as diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS) (2019) é importante compreender que o autismo é uma condição do desenvolvimento que começa na infância e que perdura por toda a vida. A Identificação precoce e o diagnóstico preciso são cruciais para garantir intervenções adequadas.

2.3. TEA, CONSCIENTIZAÇÃO (RESISTÊNCIA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação é um dos campos mais importantes no processo de conscientização e inclusão das pessoas autistas na sociedade. No entanto, ainda há muitos obstáculos e desigualdades a serem enfrentados, especialmente na educação infantil.

Uma das principais barreiras é a falta de preparo dos profissionais da educação para lidar com as necessidades específicas das crianças autistas. Muitas vezes, os educadores não possuem formação adequada,

ou não possuem conhecimento para trabalhar com o autismo e, por isso, podem limitar o desenvolvimento e o aprendizado das crianças autistas.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (Santos, 2008, p. 9).

Em concordância, pode-se elucidar que não é apenas na metodologia que se deve ter análise e atenção, é importante que a educação infantil ofereça ambientes acolhedores e inclusivos para as crianças autistas, e para tal, é necessário que o educador tenha conhecimento teórico para associar com a prática, afinal, os professores precisam receber formação continuada, a fim de que possam facilitar a participação social e educacional da criança com autismo na escola, como pode-se ver por FUMEGALLI (2012, p. 40)

a formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos.

Desse modo, oportunizaremos para nossos pequenos a aprendizagem desde cedo sobre o autismo, e, a posteriori, elas serão capazes de compreender as diferenças e valorizar a diversidade, desenvolvendo empatia e respeito pelos outros, o que gera, socialmente falando, uma resistência frente à sociedade cheia de preconceitos.

“Portanto, a educação infantil deve ter como premissa básica o planejamento e a organização do ambiente físico, comunicacional e pedagógico para que as crianças com autismo possam desfrutar de um ambiente escolar adequado e inclusivo” (SILVA, 2012, p. 118).

Diante do exposto, pode-se concluir que a etapa da educação infantil é um período crucial para a formação de valores e hábitos nas crianças. Se as crianças são ensinadas sobre o autismo de forma positiva, elas serão mais propensas a respeitar e acomodar as diferenças em suas relações sociais, criando uma sociedade mais inclusiva, se o educador

tem conhecimento teórico, poderá associar à prática, tornando a educação, nas vias de fato, resistência frente a sociedade tão alienada ao senso comum.

A seguir, sugiro algumas atividades que podem ser realizadas durante a semana da conscientização do autismo, visando essa forma de resistência.

1. Apresentação sobre autismo: apresente aos alunos uma breve introdução sobre o que é o autismo e como as pessoas com autismo podem ser diferentes dos outros. Explique como o autismo pode afetar a comunicação e o comportamento das pessoas.
2. Histórias educativas: leia histórias para as crianças que incluam personagens com autismo. Discuta com os alunos como as ações do personagem são diferentes das outras, identificando as características do autismo.
3. Atividades de sensibilização: organizem atividades em que as crianças possam sentir na pele como seria estar em um ambiente que não seja relacionável ao autista
 - 3.1 Reuniões e capacitações dos profissionais da educação.
4. Criação de murais: os alunos podem criar um mural que represente a coloração, as dificuldades e as habilidades de pessoas com autismo. A atividade pode ser realizada junto ao uso e aplicação de outras atividades.
5. Convite a Responsáveis: Com o objetivo da conscientização, é interessante a inclusão dos pais de alunos em uma atividade para incentivar a aprendizagem sobre autismo, demonstrando a importância da inclusão e respeito ao próximo, ou até mesmo enviar nos grupos dos pais atividades e links sobre.
6. Brincadeiras inclusivas: prepare jogos que permitam a participação de crianças com e sem autismo, incentivando a inclusão e a diversidade e como isso pode tornar um ambiente saudável.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, busquei trazer uma breve história da definição do autismo e identificar as desigualdades enfrentadas por pessoas autistas ao longo da história. Além disso, destaco a importância da conscientização do autismo na educação infantil e a resistência que essa conscientização pode representar frente à cultura de preconceito e exclusão manifestadas em nossas castas sociais.

Portanto, em linhas finais, o autismo é um tema que tem ganhado cada vez mais espaço na sociedade, analisando sua história é possível notar conquistas ao que tange sua definição, não obstante, ainda enfrenta obstáculos em nossa sociedade, e, em grande parte nas escolas regulares de ensino.

Por fim, considero que a Educação infantil deve estar preparada para acolher e atender às necessidades das crianças autistas de forma inclusiva e respeitosa, para que possam atingir todo o seu potencial e se desenvolver plenamente. Para tal, é necessário pesquisa e trabalho, cabendo aos educadores uma busca por formação e compreensão adequada quanto ao tema autismo. Desse modo, será possível transformar a realidade das pessoas autistas e garantir a sua inclusão na sociedade como um todo.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Aline Ferreira. **A inclusão do espectro autista na Educação e suas garantias constitucionais**. 1º edição. MG Frutal: Prospectiva, 2015

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila. **Inclusão escolar**: O desafio de uma educação para todos? Ijuí, 2012 – Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rita%20monografia.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 08 jan. 2023.

GADIA, Carlos; ROTTA, Newra Tellechea. Aspectos Clínicos do Transtorno do Espectro Autista. In: **Transtornos da Aprendizagem**: Abordagem neurobiológica e Multidisciplinar. ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia.; RIESGO, Rudimar Santos dos. (Orgs.). 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. P. 368 a 375.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

SILVA, J. P. da. **O autismo na escola**: a escolarização de crianças com autismo na educação infantil. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2012.

A PRÁTICA DO ENRIQUECIMENTO ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA CONSTRUÇÃO DE UMA UNIDADE CURRICULAR ELETIVA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL.

Helciyane do Firmamento Silva Soares ¹⁷

Marcia Raika e Silva Lima ¹⁸

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo surge de recorte do trabalho dissertativo do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede-PROFEI, na Universidade Estadual Do Maranhão-UEMA, que está em andamento. Infere-se que, durante muito tempo o conceito de superdotação era atribuído somente a pessoas excepcionais (intelligentísimas) e com o Quociente de Inteligência (QI)¹⁹ alto. Após os conceitos e teorias atuais sobre inteligências e altas habilidades ou superdotação (AH/SD) de Joseph

¹⁷ Mestranda do Programa de Mestrado Educacional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); especialista em Educação Especial e Inclusiva (2020), Gestão Educacional em Redes (2016) e História do Brasil com Afrodescendência (2015); graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí (2013) e Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2007). Atualmente é Coordenadora Pedagógica efetiva da Secretaria Da Educação e Cultura Do Piauí (SEDUC) desde 2014 e lotada como Coordenadora Pedagógica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação (NAAH/S Piauí).

¹⁸ Doutora em Educação/UFPI (2016). Mestre em Educação/ UFPI (2010). Especialista em Educação Inclusiva e Especial com ênfase em Neurociência/ FARMAT (2020), Supervisão Escolar/UFPI (2000) e Gestão Educacional/ UNICESP. (2009). Possui Graduação em Licenciatura em Pedagogia/UFPI. Professora adjunto I no Centro de Estudos Superiores de Caxias/UEMA. Atua como Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede UNESP/UEMA. Foi Gerente de Educação Especial do Estado do Piauí (2011-2014). Trabalhou no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (2007-2008).. Líder do grupo de estudos e pesquisas em educação especial e inclusiva-GEPEEI.

Escala de mensuração criada por William Stern em 1911, que avalia funções do intelecto e considerava que uma pessoa tinha inteligência mediana se o resultado do teste fosse entre 71 e 129, abaixo dessa média o indivíduo era considerado deficiente intelectual e acima de 130 tinha altas habilidades. (FERNANDES, 2014).

¹⁹ Escala de mensuração criada por William Stern em 1911, que avalia funções do intelecto e considerava que uma pessoa tinha inteligência mediana se o resultado do teste fosse entre 71 e 129, abaixo dessa média o indivíduo era considerado deficiente intelectual e acima de 130 tinha altas habilidades. (FERNANDES, 2014).

Salvatore Renzulli (1977), Howard Gardner (1983), entre outros pesquisadores, abriu-se um leque de oportunidades de reconhecimento, identificação e atendimento aos alunos com essas características (RENZULLI, 2004).

Acrescenta-se ainda, outros estudos e teorias que foram elaboradas durante os tempos, como: o Gênio Hereditário de Francis Galton (1822-1911); as primeiras escalas de mensuração avaliando funções do intelecto, elaboradas por Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1873-1961); a criação do Quociente de Inteligência por William Stern em 1911; a Teoria dos Dois Fatores de Spearman (1906), Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (1996), entre outros, (FERNANDES, 2014) que subsidiam estudos sobre a AH/SD e que, também, ancora-se para a escrita da pesquisa em tela.

Dentre as diferentes teorias que teve-se como base para esta pesquisa, ressalta-se os estudos sobre Altas Habilidades/Superdotação de Joseph S. Renzulli (2004), um dos principais estudiosos do tema. Alinhando-se aos estudos deste autor (2004), referenda-se Virgolim (2007) que sinaliza sobre a Teoria dos Três Anéis (RENZULLI, 1978, 1986), expondo que essa teoria compreende ao hal de características como: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Essa autora (2007), apresenta, ainda, sobre a distinção de dois tipos de superdotação: a escolar (acadêmica) e a criativo-produtiva (RENZULLI; REI, 1997). Renzulli (2014) também criou o Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM)²⁰ para toda a escola, em que defende um programa de enriquecimento não só para alunos superdotados e talentosos, mas para todas as escolas que objetivam desenvolver potencialidades em todos os discentes.

Sobre o SEM, Virgolim (2007, p. 57) pontua:

O Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM) é resultante do trabalho pioneiro do Dr. Joseph Renzulli, em meados da década de 70, validado por mais de vinte anos de pesquisas empíricas (Renzulli & Reis, 2000). Renzulli acredita que é tarefa da escola estimular o desenvolvimento do talento criador e da

²⁰ SEM é a sigla, uma abreviatura, do termo em inglês *The schoolwide enrichment model*.

inteligência em todos os seus alunos, e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas; desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial; e desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender as necessidades de todos os estudantes.

Nos estudos de Virgolim (2007) percebe-se também referência à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994; 1995; 1999) e Ramos-Ford Gardner (1997), que identifica oito tipos de inteligência: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, naturalista, interpessoal e a intrapessoal. Para Gardner os fatores ambientais, culturais e oportunidades dentro do contexto escolar, contribui para o reconhecimento de diferentes tipos de inteligências e habilidades que cada indivíduo pode ter e desenvolver.

Levando em consideração o discorrido acima, percebe-se a necessidade de proporcionar diferentes oportunidades de desenvolvimento de experiências e potencialidades dos alunos, o que remete-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1996) que estabelece em seu artigo 26, a necessidade de um currículo composto por uma base comum, complementada por uma base diversificada baseada na regionalização, cultura, economia e outras diversidades dos alunos.

Isto reflete-se sobre como abordar estes pressupostos estabelecidos na parte diversificada do currículo, de uma forma em que o cidadão tenha pleno desenvolvimento (BRASIL, 1996). Uma das soluções encontradas, foi a promulgação da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que dentre outras determinações, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Neste sentido, a Lei Nº 13.145/2017, alterou o artigo 24 da LDBEN (BRASIL, 1996) em que a carga horária mínima de oitocentas horas deveria ser ampliada de forma progressiva, para mil e quatrocentas horas, no prazo máximo de cinco anos; determinou no artigo 36, que o currículo do ensino médio será formado por uma base comum e itinerários formativos formados por arranjos curriculares de acordo com a relevância e possibilidades locais, entre outras determinações

relacionadas a manutenção, desenvolvimento e valorização dos profissionais da educação.

Nesta mesma Lei 13.145/2017, foi instituída a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já formada por uma base comum, complementada por uma diversificada com a denominação de itinerários formativos que devem ser oferecidos conforme a relevância social, econômica, cultural da localidade em que reside o aluno e as possibilidades dos sistemas de ensino. Um desses itinerários formativos que compõe a base diversificada propostos pela Secretaria de estado da Educação do Piauí -SEDUC-PI, são as Eletivas que se constituem como unidades curriculares implantadas na proposta do Novo Ensino Médio estabelecido pela BNCC, cuja disciplina permite o estudante escolher cursar entre “projetos, oficinas, laboratórios, cursos, módulos, observatórios, incubadoras, clubes, núcleo de estudos, núcleos de criação artística” (PIAUÍ, 2022, p. 7). Estas, pode-se compreender que substituem, em termos de organização, os componentes eletivos, que ocupavam essa função de escolha dos alunos desde 2014, nas primeiras escolas de ensino médio em escolas de tempo integral implantadas no Piauí.

No que se refere as eletivas orientadas, que são ligadas às áreas de conhecimento e as optativas, depreende-se que “não necessitam estar vinculadas ao Itinerário Formativo (Trilha de Aprendizagem da Área do Conhecimento e/ou da Formação Técnica e Profissional) escolhido pelo estudante. Podem ser diversificadas a partir de temas de interesse do aluno e associadas a outras áreas do conhecimento” (PIAUÍ, 2022, p. 6), sempre seguindo um cardápio de opções estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI). Especifica-se, nestas Diretrizes que a carga horária desta unidade curricular é de 4 aulas semanais em escolas de tempo integral.

Conforme as Diretrizes Pedagógicas para Implementação das Unidades Curriculares Eletivas no Novo Currículo do Ensino Médio (PIAUÍ, 2022), as disciplinas eletivas objetivam que o estudante aprofunde e enriqueça aprendizagens sobre diferentes temas conforme

seus interesses e necessidades, promovendo o tão requerido protagonismo estudantil. Porém, acredita-se que esta metodologia de escolha de temas/projetos propostos em um cardápio de opções vindo da secretaria de educação, limite o que verdadeiramente o aluno tenha ou possa apresentar de interesse. Este é o motivo pelo qual demonstra-se interesse e a pertinência para a escrita deste estudo, visto que, entende-se que a proposta de construção de uma eletiva baseada no Enriquecimento Escolar, será uma possibilidade para o estímulo e a valorização das áreas de interesse de alunos que, por vezes, se sentem desestimulados com as opções das eletivas vigentes.

Apesar das discussões recentes sobre a revogação do Novo Ensino Médio, esta proposta de orientação sobre uma eletiva das escolas de ensino médio de tempo integral, continua sendo viável, pois seus pressupostos, objetivos e metodologias, são pertinentes a qualquer itinerário formativo que venha a ser proposto posteriormente. Por se entender que os itinerários formativos compõem parte diversificada prevista desde a LDBEN, n. 9394 de 1996, passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), até a publicação da BNCC (BRASIL, 2018).

Neste estudo, entende-se como itinerários formativos, a definição encontrada nos Referenciais para elaboração dos itinerários formativos, portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018:

Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas.

Acredita-se que com o presente projeto de dissertação, onde a comunidade escolar conhecerá os pressupostos e a prática de Enriquecimento Escolar oferecidos na literatura das altas habilidades ou superdotação, a escola oportunizará a todos os alunos, se reconhecerem em suas potencialidades, promovendo a inclusão de forma positiva.

Diante do exposto, toma-se como ponto de partida, a seguinte problemática: Como a prática de Enriquecimento Escolar pode contribuir

para a construção de uma disciplina eletiva nas escolas de tempo integral de Ensino Médio, permitindo ao aluno o exercício do seu protagonismo, desde a escolha do que quer pesquisar, até o produto que quer desenvolver, seguindo seus interesses, potencialidades e habilidades?

Para contribuir com esta análise sobre os princípios e práticas possíveis para alunos com AH/SD em escolas regulares, realizar-se-á pesquisa no Centro de Ensino de Tempo Integral (CETI) João Henrique de Almeida Sousa em Teresina (PI). A opção por esta escola, foi pelo fato de que é um Centro de Ensino de Tempo Integral, que possui em sua carga horária e matriz curricular, 4 aulas de eletivas, salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e atende alunos do Ensino Médio. A escola fora escolhida também, por ocasião de experiência profissional da pesquisadora neste CETI e ter presenciado o interesse da equipe gestora e pedagógica sobre o tema das Altas Habilidades/Superdotação.

Assim, durante a pesquisa, serão oferecidas ações voltadas para o conhecimento/entendimento das teorias de Altas Habilidades ou Superdotação, Inteligências Múltiplas e do Modelo de Enriquecimento Escolar, bem como a aplicação destas na prática pedagógica, como opção de eletiva.

O interesse por esse estudo vai de encontro a profissão de coordenadora pedagógica da pesquisadora, que está diretamente ligada a formação e orientação de professores sobre as práticas pedagógicas dentro da escola regular, acentuada à questão das AH/SD pelo fato de estar na coordenação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação do Piauí (NAAH/S PI) e já ter trabalhado em escolas de tempo integral, oportunidade que trouxe conhecimento da prática das eletivas nas escolas. O tema AH/SD traz discussões valorosas sobre a necessidade e importância de identificar, atender, desenvolver e valorizar habilidades e talentos desses alunos dentro da escola regular, tornando-os verdadeiros protagonistas de sua vida escolar e social, corroborando com as premissas da BNCC (2018), que é o principal documento orientador da educação atualmente.

2. METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois como pontua Reis (2018, p. 20) “quando o objetivo for compreender como os indivíduos interpretam suas experiências vividas dentro de um contexto social, histórico e cultural, deve-se optar por uma pesquisa qualitativa que aprofunda a compreensão do problema”. Com base nesse tipo de pesquisa, buscar-se-á interpretar as experiências vividas dentro do contexto de práticas de enriquecimento escolar como instrumento pedagógico para a construção da disciplina eletiva de Enriquecimento em escolas de ensino médio em tempo integral

A pesquisa também será quantitativa, pois pretende-se utilizar dados estatísticos buscará interpretar as experiências vividas dentro do contexto de práticas de enriquecimento escolar como instrumento pedagógico para a construção da disciplina eletiva de Enriquecimento em escolas de ensino médio em tempo integral.

O texto em tela se utilizará da metodologia pesquisa-ação educacional que objetiva analisar o aprimoramento da prática (TRIPP, 2005), no caso específico da disciplina eletiva, com a sugestão de implementação da abordagem pedagógica de enriquecimento escolar, segundo as teorias e práticas da literatura das altas habilidades/superdotação. A metodologia da pesquisa-ação é pertinente a este trabalho, pois, segundo Chisté (2016, p. 799):

ajudará a pensar caminhos relacionados aos mestrados profissionais, principalmente no que se refere à aplicação das teorias metodológicas no contexto das pesquisas aplicadas e interventivas, bem como à relação teoria/ prática e suas repercussões metodológicas, pois, como apontamos, consideramos que a práxis fortalece a pesquisa de modo amplo.

Partindo das ideias de Tripp (2005) a pesquisa-ação se configura em quatro etapas: planejamento, implementação, descrição e avaliação da ação. Chisté (2016), também—discrimina quatro fases para o desenvolvimento da pesquisa-ação, e é com base nestas fases que se

embasa neste estudo. relacionando as fases discriminadas por este autor (2016) com os caminhos a percorrer para o desenvolvimento da pesquisa em discussão, especifica-se: a primeira fase é a Identificação das situações iniciais Chisté (2016), que nesta pesquisa será iniciada por uma pesquisa exploratória no âmbito da escola de ensino médio de tempo integral selecionada para a pesquisa, com o intuito de conhecer o processo de produção, oferta e escolha dos estudantes nas disciplinas eletivas. É importante esclarecer o critério de escolha da escola que foi devido a pesquisadora ter trabalhado na mesma por um breve período e percebido o interesse sobre altas habilidades/superdotação pela equipe pedagógica e gestão.

Nesta etapa, inicialmente apresentar-se-á o projeto de pesquisa, pois como ressalta CRESWELL (2014), há relevância de se mostrar a experiência do pesquisador sobre o que irá se propor, para que o público conheça melhor o projeto sugerido. Bem como, deixar claro o motivo da escolha da escola, explicar o processo de proteção de direitos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores e alunos, assegurando o direito de participar voluntariamente, de fazer perguntas sobre a pesquisa e a contribuição para todos, bem como esclarecer todas as questões que possam aparecer durante a pesquisa.

Na ocasião, mostrar-se-á o projeto de implantação da eletiva de enriquecimento escolar, para a gestão contando “a duração, o impacto potencial e os resultados da pesquisa” (CRESWELL, 2014, p. 79) e posteriormente para os professores. Entende-se necessário conhecer a opinião dos alunos e professores sobre as eletivas que estão sendo oferecidas atualmente, objetivando um planejamento mais direcionado às expectativas dos alunos em relação as eletivas. Assim, serão realizadas entrevistas não-estruturadas com professores e alunos, onde o pesquisador poderá conduzir o diálogo na direção que for conveniente, mediante o andamento da entrevista, de forma que consiga explorar mais sobre o assunto (MARCONI; LAKATOS, 2003).

É viável, para o desenvolvimento deste estudo, que se investigue documentos sobre registros das eletivas existentes, para relacionar os

resultados desenvolvidos na pesquisa, verificando a hipótese de que quando os alunos definem o que querem pesquisar e o que querem produzir, a disciplina de eletivas tornar-se-á mais atraente para o discente e os resultados de aprendizagem serão mais sólidos, para aprofundar-se na situação.

Para listar os principais conceitos sobre a pedagogia das altas habilidades/superdotação, serão realizadas pesquisas bibliográficas, pois o tema já é discutido em vários livros e artigos científicos, o que traz diversas vantagens na pesquisa, entre elas, como afirma Gil (2002), permite uma cobertura ampla sobre os fenômenos estudados e contribuições de diversos autores. Após essa listagem, enfatizará o Modelo de Enriquecimento escolar-SEM para toda a escola (RENZULLI, 2014), baseado mais na concepção da superdotação criativo-produtiva e que ressalta comportamentos superdotados ao invés de ser superdotado (grifos nosso).

Posteriormente serão apresentados os principais conceitos sobre altas habilidades/superdotação e eletivas para professores e alunos conhecerem, de forma mais profunda os temas centrais desta pesquisa. Após esta etapa, será formada a equipe de pesquisa com as pessoas que se identificarem e desejarem participar de forma ativa e crítica da eletiva proposta, concluindo a primeira fase da pesquisa, pois na pesquisa-ação o pesquisador recorre:

a um determinado grupo interessado pela questão para juntos, buscarem soluções. Nessa fase, são realizados os primeiros contatos com os interessados. Eles passarão a constituir um grupo de pesquisa e serão, a partir de então, participantes que contribuirão com as etapas da pesquisa (CHISTÉ, 2016, p. 796).

Em seguida, os professores indicarão alunos com potencial ou que possam desenvolver potencial de características de altas habilidades/superdotação, seguindo a lista de verificação de indicadores de altas habilidades/superdotação (LIVIAH/SD) proposto por Suzana Perez e Soraia Freitas (2016). Esta lista é composta de características que indicam a superdotação, definida por Renzulli (1986) seguindo o Modelo dos Três anéis, contendo 25 questões com indicações de características

gerais, liderança, habilidade acima da média, criatividade, comprometimento com a tarefa e de 2 questões “que, às vezes, indicam alunos com ah/sd muito tímidos, com autoestima muito prejudicada ou ainda que estão submetidos a situações diferenciadas que lhes impedem manifestar outros indicadores de AH/SD” (PEREZ e FREITAS, 2016, p. 29). Com base nesta lista o professor deverá citar 2 alunos, sem se importar com a repetição do aluno ou a não citação de nenhum nos itens.

Após essa triagem, os alunos indicados (os mais citados) responderão o Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação – aluno (QIIAHS – A), que consta de 80 perguntas e destas questões, selecionar-se-á algumas que se considera relevante para a pré-seleção do aluno participante da eletiva de enriquecimento, visto que são características que remete a solução de problemas e a superdotação criativo-produtiva, cuja são atributos importantes para a resolução de problemas que serão propostas na eletiva de enriquecimento.

Após este processo de pré-seleção, os responsáveis pelos alunos também responderão o questionário proposto por Perez e Freitas (2016), como mais uma forma de identificação dos alunos pré-selecionados. Nesta fase, não será necessário o Questionário de Identificação para o professor, visto que os alunos foram indicados pelos mesmos e para as atividades de enriquecimento que serão propostas, esse quesito de indicação, já contempla a escolha dos alunos.

Dando continuidade, será feito a organização e formalização do grupo de pesquisa, que será formado pela pesquisadora, um professor e um aluno representante, concluindo o cumprimento desta primeira etapa da pesquisa. Segundo Chisté (2016), os encontros podem acontecer em vários momentos e devem ser registrados em atas, diários de campos, fotos, vídeos, etc.

Posteriormente partirá para a 2ª fase da pesquisa, que é o Planejamento das ações (CHISTÉ, 2016), que iniciará com uma reunião com a pesquisadora, alunos e professores, e se necessário com a direção e/ou coordenação pedagógica, para explicar a dinâmica da eletiva de

enriquecimento, conhecer as expectativas de todos e deixando claro a possibilidade de todos emitirem opiniões e sugestões durante o decorrer de todas as aulas. Também será ressaltado a função da pesquisadora como observadora participante artificial, pois ao se infiltrar no grupo, um dos objetivos principais desta observação é compreender as relações que se darão durante a eletiva, para uma maior fidedignidade nas impressões e coleta de dados (MAGALHÃES; BATISTA, 2023)

Iniciando a 3ª fase da pesquisa com a Realização da atividades previstas (CHISTÉ, 2016), será a aplicação da eletiva de enriquecimento com as primeiras lições do instrumental que será utilizado como atividades de enriquecimento propostas por Débora E. Burns(2014), intitulado Altas Habilidades/Superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final, o qual se inicia com apresentação e discussão sobre a Teoria dos Três Anéis e o Modelo Triádico de Enriquecimento, acrescentando-se a esta lição, o quadro das Inteligências Múltiplas de Gardner (1997) e o Modelo de Enriquecimento para toda a escola – SEM (RENZULLI, 1994), com exemplos de situações de potencialidades em alunos onde o modelo já é aplicado, permitindo que o aluno possa se reconhecer em suas habilidades, talentos e interesses.

O livro de Déborah E. Burns dá possibilidade de realizar 2 tipos de pesquisa: o primeiro permite o aluno visitar todas as áreas de ensino, conhecendo os subtópicos de cada, identificar os que mais tem afinidade para depois selecionar dez tópicos e dentre estes, escolher um para pesquisar. A segunda possibilidade é de apresentar inicialmente uma tempestade de ideias, trazendo problemas do mundo real, para que os alunos escolham dentre esses problemas, os que se identificam a pesquisar e propor soluções. Neste sentido, proporá para ser estudado e pesquisado os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que segundo o site da Organização das Nações Unidas (ONU) no Brasil, “são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar

de paz e de prosperidade”. São dezessete objetivos, conforme a imagem abaixo:



Imagem retirada de: <https://gtagenda2030.org.br/ods/>. Acesso em: 09/04/2023.

Mais informações: <https://odsbrasil.gov.br/>; <https://gtagenda2030.org.br/>;

<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>;

Com o intuito de um pré-planejamento das aulas, elaborou-se um quadro de cronograma das atividades para ser apresentado ao grupo de pesquisa, abrindo espaço para entendimento e explicação de dúvidas que possam existir, prevendo as aulas da semana, com duas aulas semanais, em um semestre. Isto se torna necessário, pois na pesquisa-ação:

não é possível especificar com antecedência qual conhecimento será obtido nem quais resultados práticos serão alcançados. Isso porque os resultados de cada ciclo determinarão o que acontecerá a seguir e não há como dizer de saída onde o processo levará (TRIPP, 2005, p. 459).

Neste Quadro de programação das aulas da Eletiva de Enriquecimento, as palavras em **negrito** são as fichas propostas no livro da Débora E. Burns, que será utilizado para mediar a eletiva. As aulas foram previstas para acontecer em oito semanas, prevendo-se quatro aulas semanais, conforme demonstrado abaixo:

Quadro de programação das aulas da Eletiva de Enriquecimento

SEMANA	AULA	DESCRIÇÃO DA AULA
1 ^a	Aula 1	Professor e pesquisador iniciam a eletiva, seguindo o Roteiro para Palestra de Orientação , apresentando slides com o Modelo Triádico de Enriquecimento, a Teoria das Inteligências Múltiplas, Teoria dos Três Anéis e o Método SEM. Entrega da Brochura para o aluno.
	Aula 2	
	Aula 3	Dar para o aluno a ficha Passos para uma investigação do tipo III para leitura e discussão do passo a passo que serão realizados. Entregar a ficha Conhecendo você para os alunos.
	Aula 4	
2 ^a	Aula 5	Apresentar a ficha Partes do Planejamento , entregando uma para cada aluno acompanhar o seu progresso. Inicialmente identificar-se-á o interesse, utilizando materiais sobre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, onde os alunos conhecerão os problemas mundiais e escolherão quais desejam pesquisar e propor soluções. Posteriormente o aluno filtrará 10 dentre todos os temas que escolheu, utilizando-se da ficha Escolhendo Meu Tópico .
	Aula 6	
	Aula 7	Partirá para o item 2 da ficha Partes do planejamento , onde aplicará a metodologia da Teia de interesses; partirá para o item 3, escolhendo-se um subtópico da Teia; item 4- pesquisar sobre o subtópico: conceitos, características, problemas, mitos, etc.
	Aula 8	
3 ^a	Aula 9	Item 5- identificação de um problema; Item 6- pesquisa sobre o problema.
	Aula 10	
	Aula 11	Subitens 6.1, 6.2 e 6.3 onde colocar-se-á os alunos para pesquisarem sobre o problema, utilizando a ficha Recurso de Aprendizagem , identificando-se
	Aula 12	

		as metas, o produto e a audiência interessada no produto que o aluno desenvolverá.
4 ^a	Aula 13 Aula 14	Item 7- será proposto que os alunos pesquisem e listem que habilidades deverá ter/aprender para construir o produto.
	Aula 15 Aula 16	Item 8- entregar e explicar o Plano De Gerenciamento , onde o aluno construirá e será responsável pelo seu próprio planejamento de seu projeto.
5 ^a	Aula 17 Aula 18	Início do desenvolvimento do produto
	Aula 19 Aula 20	desenvolvimento do produto
6 ^a	Aula 21 Aula 22	desenvolvimento do produto
	Aula 23 Aula 24	desenvolvimento do produto
7 ^a	Aula 25 Aula 26	preparação da culminância
	Aula 27 Aula 28	culminância da eletiva
8 ^a	Aula 29 Aula 30	avaliação e feedback da eletiva

Se durante a execução da eletiva, perceber-se que os alunos, ou alguns deles, concluírem seu produto antes do previsto, pode-se iniciar a pesquisa de outro tópico ou problema de interesse do discente,

relacionado inicialmente na ficha “Eu gostaria de saber mais sobre”, e a elaboração de outro produto desejado.

A coleta de dados se dará por diversos instrumentos, como: entrevista semiestruturada que serão transcritas, os resultados dos questionários serão tabulados em gráficos para uma análise mais abrangente, observação participante, análise de conteúdo, diário de campo, registro em fotos, vídeos e qualquer outro recurso que, durante a pesquisa, julgue-se necessário, visto que a pesquisa-ação prevê flexibilidade na organização dos instrumentos de coleta de dados, pois os processos de pesquisa podem sofrer alterações (GIL, 2002). O diário de campo é um importante instrumento, onde a pesquisadora anotará toda a trajetória do desenvolvimento da eletiva, para que em seguida, possa analisar quais fatores contribuíram positivamente e negativamente para a execução da mesma, traçando mudanças, adaptações ou qualquer outra ação que busque efetivar a aprendizagem do aluno, Conterá também descrição dos agentes da pesquisa, relatos de atividades, descrição do cenário e análise do que acontecer, bem como notas reflexivas, como problemas, ideias e sentimentos (CRESWELL, 2014).

Chegando na 4^a e última etapa da pesquisa, Avaliação dos resultados obtidos (CHISTÉ, 2016), verificar-se-á o andamento do projeto, com reuniões regulares de planejamento com o professor que está acompanhando a pesquisa, a gestão pedagógica e o aluno representante da turma, analisando a interação dos alunos, discutindo alterações ou preparação para as próximas aulas, visto que na pesquisa-ação, o grupo de pesquisa deve contribuir em todo o andamento da produção do estudo (CHISTÉ, 2016).

Para análise e interpretação de dados, as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, serão transcritas e os resultados dos questionários serão tabulados em gráficos para uma análise mais abrangente. As anotações do diário de campo também serão fundamentais para a fase de interpretação de dados, como define Creswell (2014), permite comparar as informações obtidas com as levantadas inicialmente tidas como hipóteses, baseadas em teorias do

tema ora pesquisado, dando funcionalidade à pesquisa, além de oferecer elementos para próximas pesquisas.

Com esta pesquisa, almeja-se produzir uma proposta de criação de uma eletiva para uma escola de tempo integral, nível de ensino médio da rede pública de educação do estado do Piauí, denominada Eletiva de Enriquecimento, cuja permitirá ao aluno exercer de fato seu protagonismo, desde a escolha do que quer pesquisar, até o produto que quer desenvolver, seguindo seus interesses, potencialidades e habilidades. Posteriormente pretende-se levar este produto para outras escolas regulares e secretarias de educação, a fim de contribuir com um dos objetivos da nova realidade educacional que se encontra permeada nos diversos dispositivos de orientações educacionais, que é o protagonismo estudantil.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos da educação especial é uma das pautas contemporâneas relacionadas a igualdade e equidade no acesso e permanência dos alunos no âmbito escolar. Falar de altas habilidades/superdotação é pertinente e necessário, pois seus atuais pressupostos valorizam as potencialidades dos alunos ao invés de suas limitações, promovendo um ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

A relação entre as principais teorias das AH/SD e a prática de Enriquecimento Escolar, pode ser um importante recurso pedagógico na construção de uma Eletiva em Enriquecimento ou na prática de qualquer itinerário formativo, cuja proposta permitirá discussões sobre reconhecimento e atendimento de alunos, desenvolvendo e valorizando habilidades e talentos dentro da escola regular, tornando-os verdadeiros protagonistas de sua vida escolar e social. Tais competências corroboram com as premissas da Educação Inclusiva, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio que permeiam no protagonismo estudantil.

Com esta pesquisa, almeja-se produzir uma proposta de sugestão de uma eletiva para escolas de tempo integral, nível de ensino médio da

rede pública de educação do estado do Piauí, baseada nos pressupostos das altas habilidades/superdotação, que permitirá ao aluno exercer de fato seu protagonismo, desde a escolha do que quer pesquisar, até o produto que quer desenvolver, seguindo seus interesses, potencialidades e habilidades, contribuindo para uma educação inclusiva.

4. REFERÊNCIAS

BORBA, Renata Siqueira Teixeira. **Altas Habilidades ou Superdotação: visíveis ou invisíveis na educação?** 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018(a). **Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio**. Diário Oficial da União. 05/04/2019, Edição:66, Seção: 1, p. 94.

BRASIL. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Ensino Médio. Brasília, 2018(b).

BURNS, D. E. **Altas Habilidades/Superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final**. 1. ed. Curitiba: Juruá. 2014.

CRESWELL, J.W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf. Acesso em 20/02/2023.

DUARTE, Andréia Alexandre da Silva. **Enriquecimento Curricular para alunos com altas habilidades/superdotação no Ensino Médio: Práticas de Leitura**. 2018. 108 f. Dissertação (Docência para a educação básica) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2018.

MENDONÇA, Lurian Dionizio. **Contribuições do enriquecimento tipo I para o desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social de estudantes com altas habilidades/superdotação**. 2020. 159 f. Tese (Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2020.

GIL, Antônio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antônio Carlos Gil. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características dos alunos com altas habilidades do tipo produtivo-criativo**. 2004. 309 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PIAUI: Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Piauí**, caderno I, Novo Ensino Médio. Teresina, PI, 2021(a).

PIAUÍ: Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Piauí**, caderno II, Novo Ensino Médio. Teresina, PI, 2021(b).

PIAUÍ: Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Ensino Médio**. Teresina, PI, 2021(c).

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Pedagógicas para Implementação das Unidades Curriculares Eletivas no Novo Currículo do Ensino Médio**. Teresina, PI, 2022.

RAULUSAITIS, Fátima. **Compartilhando conhecimentos com altas habilidades: inclusão e divulgação em rede social**. 2018. 106 f. Dissertação – (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

REIS, Cinthia Regina Nunes. **Metodologia da pesquisa em educação** (livro eletrônico) / Cinthia Regina Nunes Reis. – São Luís: UEMAnet, 2018. 42 p.

RENZULLI, J. S. (2006). **O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Educação, 27(1). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>

RENZULLI, J. (2014). **Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação**. Revista Educação Especial, 27(50), 539–562. <https://doi.org/10.5902/1984686X14676>

VIRGOLIM, Ângela M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais** / Ângela M. R. Virgolim – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70.: il. Color.

A IDENTIDADE E A CULTURA DA PESSOA SURDA GAÚCHA: ARTEFATO DIGITAL COMO POSSIBILIDADE DE PERTENCIMENTO

Bibianna Ferrão Cordero ²¹

Lorena Inês Peterini Marquezan ²²

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pessoa surda, da mesma forma que a ouvinte, desenvolve-se dentro de um espaço social. Dessa forma, ela pode tanto se identificar, quanto sentir-se excluída nesse espaço. O espaço social dominante, que denominamos cultura ouvinte, cria historicamente um estereótipo de deficiência e/ou incapacidade para o sujeito surdo. Diante disso, uma saída possível é o pertencimento a uma comunidade em que ele possa se identificar e se reconhecer em toda a sua singularidade na qual sua forma de estar no mundo seja respeitada. Com isso, o surdo pode se constituir dentro de uma comunidade na qual ele possa identificar ao invés de ser excluído.

No Brasil, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Ministério da Saúde (MS), 6,2% da população tem algum tipo de deficiência. A pesquisa realizada em 2013 pela Pesquisa Nacional em Saúde (PNS) e divulgada em 2019 considerou quatro tipos de deficiência, ou seja, auditiva, visual, física e intelectual. Dessas, a deficiência visual atinge maiores índices chegando a comprometer 3,6 % dos brasileiros, sendo que, a região Sul do país tem maior proporção de pessoas com deficiência visual (5,4%). Com relação à deficiência auditiva, os dados da pesquisa que cerca de 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, ou ainda 5,1 % da população brasileira (BRASIL, 2019).

Com relação ao cenário da escolarização formal de pessoas com deficiência, teve-se um crescimento na inclusão dos mesmos na escola.

²¹ Mestra - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

²² Doutora - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

O dado do Censo Escolar da Educação Básica de 2017, revela que a inclusão de alunos com deficiência aumentou de 85,5 em 2013 para 90,9 em 2017.

Os dados referentes às matrículas de alunos com deficiência aumentaram de 751.065 em 2016 para 827.243 em 2017. Apesar desses aumentos estatísticos na presença do aluno com deficiência nos espaços escolares, ainda, pode-se dizer que apenas 40% deles ocupam os espaços formativos da escola (BRASIL, 2019).

O Censo Escolar, na Educação Especial, de 2020/21, revela que o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. O maior número delas está no Ensino Fundamental, que concentra 69,6% das matrículas da Educação Especial. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2016 e 2020, percebe-se que as de Educação Profissional concomitante/subsequente são as que mais cresceram, um acréscimo de 114,1% (BRASIL, 2021).

Com relação a matrículas de alunos incluídos em classes comuns, o aumento foi gradativo ao longo dos anos. Se em 2016, o percentual de alunos incluídos era de 89,5%, em 2020, passou para 93,3%. Esse crescimento foi influenciado especialmente pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que passou de 50,2% em 2016 para 55,8% em 2020 (BRASIL, 2021).

Os dados apresentados reiteram a pertinência desse estudo. Ao ocupar os espaços formativos de educação formal as pessoas com deficiência precisam encontrar amparo para sua especificidade na forma de aprender o mundo. O surdo precisa conhecer e pertencer a sua própria cultura, porém, além disso, é necessário compreendê-lo em seu contexto, mais amplo das regionalidades que o constituem sujeitos gaúchos.

Esse trabalho visa compreender como a criação de um artefato digital: Glossário gauchesco de Libras, pode contribuir como possibilidade de pertencimento e identidade da cultura da pessoa surda gaúcha. Como objetivo específico de identificar aspectos importantes da

língua na formação humana e intelectual e por fim reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como instrumento da construção da identidade e a cultura da pessoa surda gaúcha. O trabalho é resultado da pesquisa de mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional-PPPG da UFSM, intitulada: “A política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: artefato digital como possibilidade de desenvolvimento da identidade e da cultura da pessoa surda gaúcha” (Universidade Federal de Santa Maria, 2022).

O caminho metodológico do trabalho fundamentou-se na abordagem qualitativa nas contribuições de Minayo (2005). Para a autora, a abordagem qualitativa lida com as vivências cotidianas, com a experiência e a compreensão das estruturas e instituições, que são resultados da ação humana objetivada. Como procedimento metodológico, utilizamos também a pesquisa bibliográfica sobre as Políticas Públicas sobre Educação Especial Inclusiva, a Língua como formação humana e intelectual, a Libras como instrumento da identidade e pertencimento à Cultura Surda e algumas considerações sobre a cultura gaúcha.

A pesquisa de cunho (auto)biográfico, inspirada em Josso (2014), propôs-se a ser inovadora, uma vez que, desafiou-se a criar material de referência e de apoio, artefato digital: Glossário Gauchesco de Libras, aos surdos e aos atores que trabalham com pessoas surdas que se nominou de Glossário Gauchesco de Libras.

Para Josso (2014), a pesquisa (auto) biográfica em educação é pautada na subjetividade e possui um viés qualitativo. Para essa autora, os participantes tomam consciência de que a objetividade da narrativa é uma ilusão e que o percurso da pesquisa possui um caráter eminentemente subjetivo. A compreensão reside em conhecer o significado atribuído por cada sujeito durante as suas vivências. Para Josso (2014), a pesquisa (auto) biográfica tem como eixo norteador a experiência humana e as reflexões que o sujeito consegue realizar ao longo do percurso. De acordo com a mesma, as fontes (auto)biográficas são constituídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, diários,

autobiografias, biografias, cartas, memoriais, entrevistas, escritas escolares e videográficas. Quando se trata de pesquisas em educação, a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos (JOSSO, 2014).

O artigo está organizado em três sessões que se articulam e dialogam entre si, sendo que, a primeira delas intitulada “A identidade e a cultura da pessoa surda” vai discorrer sobre a como acontece o processo da construção de identidade do sujeito surdo. A segunda sessão intitulada: “A língua na formação humana e intelectual: a Libras e a pessoa surda”, vai abordar a importância da língua e da linguagem na constituição do sujeito e discorrer sobre a Libras. Por fim a última sessão denominada “Artefato digital: “uma possibilidade de pertencimento da cultura surda gaúcha”, se ocupará em trazer o processo de criação de um artefato digital como uma alternativa possível de pertencimento e desenvolvimento da identidade e da cultura da pessoa surda gaúcha.

1.1. A identidade e a cultura da pessoa surda

O desenvolvimento da linguagem nos diferencia dos demais animais e segundo Vygotsky (2003) é a principal forma de expressão de pensamentos e o instrumento psicológico essencial à constituição das funções psicológicas superiores. Dessa forma, um importante recurso no processo de construção identitária que também é um conceito muito caro a esse trabalho.

Para entrar no território linguístico de pessoas surdas, Gomes (2020) afirma que é sempre necessário o atravessamento das questões culturais. Segundo a autora:

[...] ao compreender as questões de cultura, a carga linguística emerge como potente para pensar na relação da identificação linguística com os processos de identidade, que no caso de pessoas surdas se dá em comunidade. Essa relação acontece de forma assimétrica e as verdades

instituídas pela comunidade trazem noções consensuais sobre uma gama de questões inerentes à vida do sujeito (GOMES, 2020, p. 132).

Quando se refere à surdez e/ou a pessoa surda, se torna importante marcar as concepções teóricas que sustentam esse lugar no trabalho. De acordo com Souza (2014), surda é a pessoa que tem perda total ou parcial da audição e percebe o mundo através das vivências visuais, além de utilizar a Língua de Sinais (LS) para comunicação, no entanto, necessita da Língua Portuguesa como modalidade escrita no intuito de poder exercer diversas funções como cidadãos.

Na concepção de Gesser (2009), o termo “surdo” dá conta da dimensão política, linguística sociocultural que envolve a surdez; por isso, os surdos o preferem em detrimento dos termos “deficientes auditivos” e “surdos-mudos” que são carregados de preconceitos. Já Moura (2000), utiliza o termo Surdo com letra maiúscula e segundo ela o termo se refere não a uma condição de deficiência, mas a possibilidade de pertencer a um grupo com cultura e características próprias. A autora ainda faz referência ao uso do termo Surdo com letra maiúscula que representa a diferença entre os termos “deficiente auditivo” e “surdo” que caracteriza o sujeito pela sua deficiência.

Atualmente, compreende-se que as pessoas surdas devem pertencer a uma comunidade própria e com a sua forma de linguagem. Nessa perspectiva, a compreensão de que as crianças surdas vão desenvolver a linguagem, tal qual, as ouvintes são de extrema importância. Porém, a linguagem que se apresenta é em forma de sinais, meio pelo qual se comunicam e se desenvolvem psiquicamente. Por fim, é importante ressaltar, que foi somente a partir da década de 80, que se iniciou o reconhecimento do valor da cultura e da linguagem surda para o desenvolvimento dos surdos (QUADROS, 2004).

Partindo dessa concepção, percebe-se que há uma desconsideração daquilo que constitui a identidade e a Cultura Surda. Para Skliar (1997), a leitura do conceito de Cultura Surda deve ser feita a partir de uma concepção multicultural, uma vez que, ela pressupõe a historicidade nos

processos e produções que compõem as ações que constroem a identidade.

De acordo com o autor (1998), a Cultura Surda da mesma forma que a ouvinte, é determinada por um grupo de pessoas pertencentes a um tempo e espaço que vivenciam processos culturais específicos e refletem sobre os mesmos. Dessa forma, é através da cultura que se forma uma comunidade, e é no pertencimento a ela, que se fortalece a identidade da pessoa.

Quando o surdo não pertence a uma comunidade ouvinte porque não consegue comunicar-se e não pertence a sua comunidade surda por falta da LS, Skliar (1997) nomeia esse processo de “identidade flutuante”. Para o autor, esse sujeito surdo acaba construindo sua identidade de forma fragmentada e sem o seu elemento integrador que é a LS. Por mais que o sujeito transite entre as culturas, a surda e a ouvinte, a sua identidade é construída de forma diferente, uma vez que, o mesmo necessita de recursos visuais. Assim, para que o surdo não constitua a sua identidade de forma fragmentada, ele precisa do universo cultural e linguístico da pessoa surda como fator de construção da identidade.

A capacidade de linguagem, pensamento, comunicação e cultura segundo Sacks (1998), para além de comporem funções biológicas, também compõem aquilo que é da ordem social e histórica. Assim, elas não se desenvolvem de forma automática e são passadas de forma geracional.

A pessoa surda, da mesma forma que a ouvinte, desenvolve-se dentro de um espaço social. Dessa forma, ela pode se identificar ou sentir-se excluída nesse espaço. O espaço social dominante, que denominamos cultura ouvinte, cria historicamente um estereótipo de deficiência e/ou incapacidade para o sujeito surdo. Diante disso, ele precisa pertencer a uma comunidade em que possa se identificar e pertencer com a sua singularidade e a forma de estar no mundo seja respeitada. Com isso, o surdo pode se constituir dentro de uma comunidade na qual ele se sinta representado e possa se identificar ao invés de ser excluído.

A comunidade surda apresenta uma complexidade de relações e atravessamentos sociais, no qual a LS é garantidora da comunicação efetiva e significativa. Para Strobel (2015), as comunidades surdas são preenchidas e permeadas por regras, crenças, concepções, valores e comportamentos peculiares da Cultura Surda. As experiências visuais e linguísticas são elementos importantes dessa cultura. Esses componentes pertencem a uma comunidade linguística minoritária, assim a LS é elemento da cultura visual-motora, que é pertinente a comunidade surda.

Pertencer a uma comunidade surda também pressupõe o conhecimento cultural, as expressões artísticas da literatura, da poesia, os contos, as lendas regionais, entre outras manifestações culturais e artísticas. São nas comunidades que esses conhecimentos encontram lugar na construção identitária das pessoas.

O conceito de identidade para Vygotsky (1996) é atravessado pela psicologia histórico-cultural, ou seja, trata-se do processo no qual a expressão acontece no plano intra e intersubjetivo, onde ambos são constitutivos e dialeticamente articulados. Dessa forma, o processo de construção da identidade é um fenômeno dinâmico e social, que ocorre nas relações e abrangem as experiências sociais, as formas de comunicação, o pertencimento a um grupo. Diante disso, a linguagem assume uma condição importante na constituição do sujeito, não apenas como forma de comunicação, mas também como forma de pertencimento a um grupo social naquilo que Vygotsky (2003), afirma que constitui o sujeito e a forma como ele percebe o mundo em volta e a si próprio.

Todo futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a função maior da imaginação, tanto quanto a estrutura educativa fundamental do trabalho pedagógico consiste em direcionar o comportamento do escolar, seguindo a linha de sua preparação para o futuro, e o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças no processo de realização desse objetivo. A criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente (VIGOTSKY, 2018 p.122).

O conceito de identidade cultural para Perlin (1998, p. 53), “é um conjunto de características que definem um grupo e que incidem na construção do sujeito, sejam elas as que identificam ou as que excluem”. Assim, o surdo constitui a sua identidade dentro de um espaço social. Porém, esse espaço possui como característica dominante a cultura ouvinte e por não se reconhecer nela, por vezes assume um estereótipo de incapacidade e de deficiência quando deveria assumir o protagonismo na/da sua diferença.

Pertencer a um lugar social, a uma cultura diferente da hegemonicamente auditiva, proporciona condições distintas para a constituição da subjetividade e identidade da pessoa surda e produtora de um elo social. Para Sklair, o movimento surdo é importante para compreensão das forças que mantêm a cultura dominante ouvinte. Assim ele tem como objetivo:

[...] rever as forças subjacentes nos estereótipos encontrados nas diversas instituições sociais, bem como, interpretações de surdos ou ouvintes isolados não constantes da cultura surda; questionar a natureza ideológica de suas experiências, ajudar os surdos a descobrirem interconexões entre a comunidade cultural e o contexto social em geral; em suma, engajar-se na dialética do sujeito surdo (SKLIAR, 2011.p.70).

É preciso ficar atento aos perigos de se articular essa cultura universal como dicotômica. Deve-se romper com as dicotomias de “Mundo surdo x Mundo ouvinte, Libras x Língua Portuguesa, Escrita de Sinais x Escrita da Língua oral, Escola regular x Escola de surdos, Identidade surda x Identidade ouvinte” (GOMES, 2020, p. 39). A autora acredita que essas posições binárias podem cessar a existência de outras possibilidades do sujeito surdo de ser, uma vez que, elas reforçam e produzem desejos, formas de consumo nos processos educacionais e de vida.

Os movimentos sociais de pessoas surdas, através e demais lutas históricas, podem ser uma saída para a construção da identidade do sujeito surdo para além desse binarismo estabelecido. Os resultados desses movimentos vêm construindo importantes ações, que fortalecem

tanto a cultura quanto a identidade surda. Outro fator importante para a construção da identidade do sujeito surdo, bem como, para sua formação humana e intelectual é a língua. Para o sujeito surdo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma forma de garantir a preservação da sua identidade. Além disso, contribui para a valorização e reconhecimento da cultura surda. Ainda é uma importante ferramenta para as práticas inclusivas.

1.2. A língua na formação humana e intelectual: a Libras e a pessoa surda

Para Vygotsky (1996), a linguagem faz parte do desenvolvimento da pessoa e ocupa um lugar central na formação das “Funções Psicológicas Superiores” (FPS). O referido autor que compreende que as FPS, como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, intercambiam-se nesta rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si.

Dessa forma, o autor acredita que o desenvolvimento da linguagem tem papel importante na formação do pensamento e ainda do caráter do indivíduo. Outro fator importante para Vygotsky (2003), é que todas as atividades básicas do sujeito são atravessadas por sua história social. Segundo o mesmo autor, elas derivam naquilo que ele considerava o produto do desenvolvimento histórico-social da comunidade a qual ele pertence.

Para Vygotsky (1996) é por meio da aquisição de uma Língua que os sujeitos desenvolvem as percepções temporais de presente, passado e futuro e a capacidade de criar, imaginar e recuperar coisas que ocorreram no passado. Assim, ele constrói sua inteligência, e um pensamento de natureza simbólica que pode ser expresso por meio da Língua (VYGOTSKY, 1996).

Ainda, de acordo com Vygotsky (2003), uma característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a

criança interage em seu ambiente de convívio. Portanto, no caso de aprendizado de Línguas, a autenticidade do ambiente e o grau de afinidade entre seus integrantes são elementos essenciais para que o aprendiz se sinta parte desse ambiente, características que dificilmente predominam em salas de aula convencionais.

As condições internas e externas do estudo de um idioma estrangeiro/segunda Língua, de acordo com Vygotsky (1996), possibilitam um novo fator de desenvolvimento. Para o autor, a capacidade do ser humano de interagir nos diferentes contextos culturais e históricos, surge a partir da interação que contribui na formação de conhecimentos. Para ele, o psiquismo humano é desenvolvido histórico e socialmente por meio da apropriação da cultura.

Para Vygotsky (1996), a criança nasce com funções psicológicas elementares e com a inserção do sujeito na cultura e diante das experiências vivenciadas por ele, essas funções vão adquirindo o status de funções psicológicas superiores, que são representadas no comportamento consciente, a ação proposital, capacidade de planejamento e pensamento abstrato.

Assim, a formação das funções psicológicas superiores, preceito tão caro a teoria vygotskyana, representa o processo de internalização de formas de condutas elaboradas na história social, instituindo-se, antes de tudo, como a história singular do desenvolvimento humano. Para o autor, a educação escolar é um processo que pode contribuir para a formação das funções psicológicas superiores.

A linguagem, uma função psicológica para Vygotsky (1996), é desenvolvida na criança ouvinte e surda da mesma forma, mesmo que cada uma por uma via diferente. Porém, ambas acontecem na/da relação com o outro. Historicamente, o percurso da educação para o desenvolvimento da linguagem na criança surda passou por longos períodos de lutas pela garantia dos direitos das pessoas surdas. Nessa trajetória, a capacidade de se expressar e de comunicar da criança surda transitou pelo oralismo, comunicação total, até bilinguismo.

Para Vygotsky (1997), se na criança ouvinte a linguagem começa pelos comportamentos naturais como balbucios, mímica e gestos que se resultam na base da formação linguística, na criança surda o balbucio também ocorre, uma vez que, esse fenômeno é uma capacidade inata, manifestada por sons e por gestos.

Dessa forma, segundo Quadros (1997), os bebês apresentam o balbucio oral e manual até um período, então, os bebês surdos até um determinado período balbuciam oralmente, do mesmo modo os bebês ouvintes, até um período utilizam as produções manuais e depois são interrompidas, já que, o input em um determinado momento privilegia um modo de balbuciar.

Para a autora, os bebês surdos apresentam duas formas de balbucio, o silábico e a gesticulação. Sendo que o balbucio silábico é composto por combinações que fazem parte do sistema fonético das Línguas de Sinais. Já a gesticulação não apresenta nenhuma organização do mundo interno da criança.

A aquisição da linguagem de sinais na criança surda para Quadros (1997), acontece em quatro estágios distintos, a saber, o período pré-linguístico, estágio de uma palavra, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas palavras. O período pré-linguístico representa o estágio acima citado, ou seja, o Estágio do Balbucio.

O segundo período denominado Estágio de um Sinal, para a autora (1997), inicia por volta de 12 meses na criança surda e vai até por volta dos 2 anos, sendo que, ele inicia mais ou menos aos 6 meses na criança surda que tem pais surdos. Nesse estágio, a criança utiliza uma linguagem não verbal para comunicar suas necessidades e expressar suas reações. Ela imita sinais produzidos pelos outros e realiza movimentos e configuração de mãos imperfeitos.

Por volta dos dois anos, ainda segundo a pesquisadora (1997), inicia o Estágio das Primeiras Combinações no qual a criança utiliza em suas combinações a ordem sujeito-verbo, verbo-objeto ou sujeito-verbo-objeto. O Estágio das Primeiras Combinações é caracterizado com o surgimento de enunciados formados por dois sinais. De acordo com

Quadros (1997), há uma limitação no que diz respeito às ligações lexicais e fonologias, além de não ocorrer a flexão de alguns verbos. Diante disso, a autora entende que as crianças surdas utilizam duas estratégias para marcarem as relações gramaticais, são elas: a incorporação dos indicadores e a ordem das palavras.

Outra característica desse estágio é que a criança surda começa a utilizar o sistema pronominal, ainda que de maneira inconsistente. Para Quadros (1997), as crianças surdas nesse período, apontam para o interlocutor quando estão referindo-se a si mesma, assim, pode-se perceber que a compreensão de pronomes nessa fase ainda não é tão clara tal qual acontece com a criança ouvinte.

O período seguinte chamado de Estágios das Múltiplas Combinações, ainda segundo a autora (1997), acontece por volta dos dois anos e meios a três anos. Para a pesquisadora, nesse estágio acontece a explosão de seu vocabulário semelhante as crianças ouvintes. Ainda, inicia para a criança surda o processo de distinções derivacionais, de expansão do vocabulário e da formação dos pronomes para indicar as pessoas e os objetos, mesmo o que não estejam presentes fisicamente.

No final desses estágios, ou ainda, por volta dos quatro anos de idade, Quadros (1997), acredita que a criança já consegue usar configurações das mãos mais complexas. Diante disso, ela consegue construir novas palavras combinando significados menores. Além disso, consegue produzir sentidos mais complexos as suas mensagens usando expressões faciais, direcionamento dos olhos e posicionamento do corpo.

Apoiado à autora (1997), por volta de cinco anos e meio a criança surda já consegue adquirir a LS fazendo uso correto da concordância verbal. Inclusive, usa configurações de mãos complexas e expressa movimentos incorporados aos sinais de forma estruturada. Também, elabora palavras novas, sentenças complexas e faz uso corporal quando relata a mensagem.

Por fim, compreende-se que as formas que podem ser expressas a linguagem verbal acontecem pelas vias oral, escrita e gestual. A LS utiliza os meios visual e espacial para comunicação. Dessa forma, a

comunicação é utilizada para construir relações com outros surdos, compartilhando desejos, visões, acontecimentos, entre outros. Nesse encontro, também é construído a noção de comunidade, de comum entre eles. Quadros (1997), vai dizer que a Libras é fundamental para o desenvolvimento do surdo para se tornar humanizado.

Do ponto de vista histórico, o linguista americano Wiliam Stokoe, representou pela primeira vez, em 1961, a estrutura de uma Língua visual manual - da LS. Para Stokoe (1980), a LS entende como um sistema linguístico usado para a comunicação entre pessoas surdas e adquirido como primeiro idioma por pessoas que não podem ouvir nenhuma Língua falada e por filhos de pais surdos.

A Libras na concepção de Quadros (1997) é uma Língua espacial visual que utiliza a visão para captar os movimentos executados principalmente pelas mãos para transmiti-la. Dessa forma, para a autora, a Libras se utiliza de canal gestual-visual, enquanto as Línguas orais se utilizam de um canal oral-auditivo. Considera a Libras como uma forma de linguagem rica e completa, que apesar de coexistir com as Línguas orais são independentes e possuem estrutura própria, que constitui uma identidade surda e que permite ao surdo o pertencimento a uma cultura com a singularidade e subjetividade preservadas.

Sobre a língua de sinais, Skliar (1997) a considera um elemento identificatório dos surdos que permite suas interações cotidianas e facilita o processo de comunicação entre pares. O autor, acima citado, relata que a surdez está associada com a deficiência, porém ele acredita que ela deva ser "uma diferença a ser politicamente reconhecida" (SKLIAR, 1997, p. 97).

Para o autor (1998), o surdo historicamente sofre opressão e para representá-lo ele cunhou o termo chamado "ouvintismo". Segundo ele, o termo representa uma analogia ao colonialismo sobre os surdos, que é vítima das representações dos ouvintes, na qual o surdo é convocado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte, o que denota uma interpretação sobre a ideologia dominante.

No âmbito educacional da educação inclusiva, a Língua de Sinais, entre outros, são exemplos disso.

1.3. Artefato digital: “uma” possibilidade de pertencimento da cultura surda gaúcha

Esse trabalho contribuiu com o sentimento de pertencimento da pessoa surda a sua cultura regional, uma vez que, construímos uma ferramenta com a participação dos sujeitos surdos, através das mediações culturais da sua regionalidade Rio-Grandense. Nesse ínterim, que foi construído artefato digital: Glossário gauchesco de Libras. A criação de um artefato digital foi um dos objetivos principais da dissertação que originou esse artigo. Essa sessão vai apresentar as principais ações organizadas para a criação do artefato. Os participantes, sujeitos da comunidade surda foram convidados a participar da pesquisa. Também os profissionais que atuam como intérpretes de Libras, sendo que, o professor Willian da Motta Brum foi o representante docente e da comunidade surda simultaneamente. O professor Willian foi vice coordenador do evento, uma vez que, o mesmo esteve presente na organização à execução do mesmo. Os representantes da comunidade surda estavam em número de 33 sujeitos, representados em sua maioria surdos e alguns intérpretes de Libras.

A escolha pelo professor Willian se deu por diferentes vias, ou seja, pela via do afeto, respeito e confiança no seu conhecimento, uma vez que, ele vivencia a cultura gaúcha efetivamente. Rotineiramente, o professor faz uso de vestimentas gaúchas, posta fotos e vídeos em redes sociais tomando chimarrão, nas horas de folga e lazer tem por hábito fazer receitas tradicionais da culinária gaúcha.

Além disso, é um surdo ativo na comunidade, transita bem pelos espaços de cada cidade que frequenta e está sempre envolvido com projetos científicos e populares, que busquem levar a todos a cultura da Libras como primeira Língua dos surdos e a segunda oficial para pessoas surdas no país.

Após o aceite do Professor, foi preciso realizar a interlocução com a Prefeitura Municipal de Cruz Alta, uma vez que, a ideia central era que o Fórum fosse inserido na programação do evento do festival de música nativista chamado de 42° A Coxilha Nativista de Cruz Alta/RS. Os sentimentos que acompanharam a pesquisadora foram um misto de desejo, expectativas e medo de que os organizadores tivessem alguma resistência em inserir um projeto novo a um evento tradicional do estado do RS.

A prefeita da cidade e o secretário administrativo acolheram de imediato a proposta de realização do Fórum. Foi apresentado detidamente o projeto de mestrado e os objetivos que necessitavam da inclusão do mesmo no evento. Nesse encontro ficou acordada a permissão para construir um evento, dentro do evento maior. O passo seguinte foi com o Coordenador de Eventos e acessibilidade da prefeitura que se prontificou a estar presente em todos os momentos e promoveu apoio incondicional da organização a realização do Fórum.

Paralelo a isso, aconteciam às reuniões entre a pesquisadora e o professor Willian nas quais ficou decidido, entre outros, como seria realizado o convite para a comunidade surda, a produção de um vídeo no qual a pesquisadora e o professor estariam caracterizados de peão e prenda e seria veiculado todas as informações sobre a importância da sua participação nesse momento.

O passo seguinte foi a gravação do convite em Libras, com a indumentária gaúcha e as ferramentas que seriam utilizadas para alcançar o público-alvo com essa gravação. Restou acordado que Willian iria encaminhar pela rede social particular Facebook e a pesquisadora pela rede social WhatsApp o vídeo produzido, pelos dois, em formato de convite. Além dessas pautas, escolhemos o número de verbetes que levaríamos para o Fórum, quais imagens que nos ajudariam nesse objetivo e, por fim, qual seria a melhor maneira de tradução em Libras para eles compreenderem principalmente as expressões gauchescas. Por fim foi decidido que aconteceria o 1° Fórum Gauchesco de Surdos na data

de 30/07/2022 na cidade de Cruz Alta/RS paralelamente com a realização da Coxilha.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A composição do público do Fórum teve representantes de 09 cidades do estado do RS. A maioria dos participantes foi das cidades de Cruz Alta e Ijuí (31%). A seguir o maior público foi da cidade de Ibirubá (11%) seguido da cidade de Panambi (7%). Das cidades de Santa Maria, Santa Rosa, Três de Maio, Alvorada e Augusto Pestana o público respectivamente teve percentual representativo de 4% como pode ser observado no gráfico que segue.

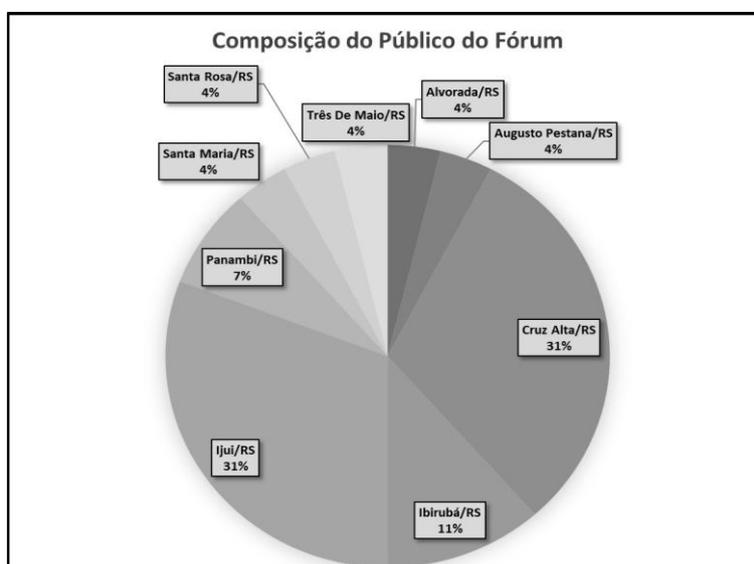


Figura 1 - Composição do Público do Fórum (Fonte: elaborado pela autora, 2022).

A partir dos verbetes gauchescos cada imagem foi contextualizada quanto a sua utilização na Língua Portuguesa. Ainda, foi feito um levantamento entre os surdos sobre as indumentárias gaúchas e os verbetes que mais interessavam na cultura gaúcha. Durante o evento foram construídos 11 sinais voltados a cultura gauchesca. Os sinais criados no Fórum foram: arroz carreteiro, cuia, churrasco campeiro gaúcho, expressão: “lagartear no sol”, galpão, marcela/macela (chá), expressão: “bah”, peão e prenda bombacha e sal grosso como pode ser conferido a seguir.

Nesse trabalho se optou por apresentar três deles, ou ainda, marcela/macela, bombacha e arroz carreteiro. Durante a construção dos sinais, os participantes sentaram em posição de U, a pesquisadora, acompanhada pelo professor William, levaram os slides impressos para mostrar, visto que não tinham disponibilidade de colocá-los em projeção.

A cada imagem mostrada se produzia diálogos, debates e discussões do significado daquela palavra e a forma como ela é utilizada na Língua oral. Ainda era deixado um tempo livre para a compreensão do consenso sobre o uso do sinal. Quando acontecia o consenso o sinal era oficializado. Resta dizer que aconteceram poucas divergências que foram resolvidos por votação entre a comunidade surda e os organizadores e convidados. Por fim, o sinal passava a ser praticado para decisão final quando a viabilidade de seus usos. Como ainda não se tinha a Língua de Sinais voltada à cultura gaúcha, foi necessário importante e profícuo debate para que fosse elaborada a decisão final.

O primeiro sinal criado foi de “arroz carreteiro”. O carreteiro é uma receita tipicamente gaúcha, surgiu ainda na época do império, com os carreteiros, transportadores de cargas que atravessavam o sul do Brasil em carretas puxadas por bois. Durante as longas viagens, era preciso de uma alimentação que fosse simples e com ingredientes que tivesse boa conservação. Assim, surgiu o arroz de carreteiro que tem sua origem nas viagens solitárias dos carreteiros. Ele, inicialmente, era preparado em uma panela de ferro com charque picado e arroz. Um prato simples e que está atravessado pela cultura gaúcha. O arroz de carreteiro, hoje, pode ser chamado, muitas vezes, apenas de carreteiro, é um prato ainda muito usado pelo povo gaúcho e demais regiões do país. Apesar de, atualmente, ter algumas versões feitas com carne bovina fresca, picada ou moída, linguiça e sobras de churrasco o prato, ainda, remete fortemente as tradições gaúchas.

A configuração do sinal para Arroz Carreteiro é: uma mão em configuração de mão (CM) 1 e a outra CM 44, movimentos circulares para frente e para trás igual a mexer uma panela.



Figura 2 – Representação do sinal para: “arroz carreteiro” (Fonte: elaborado pela autora, 2022).

O segundo sinal criado foi de “marcela/macela”. Ela é uma planta medicinal e em 2002 foi considerada uma planta símbolo do estado do Rio Grande do Sul. A flores da planta são é tradicionalmente coletada em grande escala durante a Semana Santa. Por ser considerada uma planta símbolo do estado, é tradicionalmente encontrada nos lares gaúchos e diante disso muito utilizada na medicina popular.

A configuração do sinal para Marcela/Macela é: uma mão em configuração de mão 51 e a outra faz movimento por cima dos três dedos em CM 59, com expressão facial de “cheio”.



Figura 3 – Representação do sinal para: “marcela/macela” (Fonte: elaborado pela autora, 2022).

O terceiro sinal construído foi o de “bombacha”. Ela é uma peça de roupa, calças típicas inicialmente exclusivas para homens, abotoadas no tornozelo, usada pelos gaúchos. O nome foi adotado do termo espanhol *bombacho*, que significa “calças largas”. Essa indumentária gaúcha tem na origem a mistura das vestes indígenas com as do colonizador europeu, principalmente o ibérico. Amplamente utilizada pelos gaúchos ainda nos dias atuais, principalmente nas participações em eventos típicos, atualmente ela tem várias apresentações inclusive a versão feminina. A bombacha compõe a “pilcha” (trajes típicos dos gaúchos), que é uma expressão de tradição, cultura e identidade gaúcha. A pilcha ainda é considerada o traje de honra do Rio Grande do Sul.

A configuração do sinal para Bombacha é: braço de apoio para cima, mão em configuração de mão em 23 fazendo o movimento de cima para baixo duas (02) vezes (relacionando com as duas pernas da bombacha). O ponto de articulação é no pulso e no cotovelo.



Figura 4 – Representação do sinal para: “bombacha” (Fonte: elaborado pela autora, 2022).

Os sinais foram criados em um ambiente de muita união e pertencimento. A comunidade surda, que compareceu em número bem significativo ao evento, mostrou-se interessada em construir os sinais da cultura que pertencem. O evento chamou atenção dos demais participantes que faziam questão de receber informações sobre o que estava sendo feito naquele espaço. Os relatos dos participantes sobre a importância de vivenciar a construção dos sinais da cultura gaúcha foram uníssimos.

Com relação ao canal, em seu tempo de criação, já vem tendo expressiva participação. Nos primeiros 28 dias teve 3.006 visualizações. Nos gráficos abaixo, percebeu-se que o canal no mês de novembro/2022 teve 3 mil visualizações e no dia 17 de novembro de 2022, último dia conferido, foram 10 visualizações no dia.

Por fim, um fato interessante que aconteceu no dia da realização do Fórum, em 30 de julho, foi o convite feito por uma emissora de televisão que cobria a 42ª Coxilha Nativista de Cruz Alta, a RBS TV para gravarmos uma reportagem antes de começar o Fórum. A temática do Fórum despertou interesse na emissora e foi realizada uma importante entrevista com a autora do projeto e o professor Willian. Esse fato acabou

dando visibilidade em nível estadual a realização do Fórum, bem como a construção de novos sinais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade e cultura da pessoa surda gaúcha e a criação de artefato digital como possibilidade de pertencimento as mesmas constituíram a temática central desse artigo. A língua e a linguagem têm importante papel nessa construção. Para Vygotsky (1998) o desenvolvimento da linguagem nos diferencia dos demais animais e segundo é a principal forma de expressão de pensamentos e o instrumento psicológico essencial à constituição das funções psicológicas superiores. A partir daí é possível compreendermos que ele é também um importante recurso no processo de construção identitária e pertencimento a cultura e a inserção na linguagem.

Com relação a construção identitária e pertencimento a cultura da pessoa surda, acontecem algumas singularidades. A Libras é a forma de linguagem do surdo. Ela é rica e completa, e, apesar de coexistir com as Línguas orais são independentes e possuem estrutura própria. A partir da Libras o sujeito surdo pode construir a identidade surda. Por essa via ele passa a “sua” cultura com a singularidade e subjetividade preservadas.

Esse trabalho apostou na construção de um artefato que pudesse ser fonte de promoção tanto da identidade, quanto do pertencimento à cultura surda no contexto regional Rio-grandense. A realização do Fórum representou a materialização do artefato Glossário: gauchesco de Libras bem como, a proposta de atender uma demanda social e cultural das pessoas surdas, de ter acesso através da Libras naquilo que o representa enquanto cultura local, ou ainda a cultura regional gaúcha.

A produção foi coletiva, construtiva, democrática e transdisciplinar. A partir da criação o sujeito surdo já pode encontrar recursos para se sentir representado e pertencente naquilo que lhe é fundante, a cultura regional. Diante disso, acredita-se que a criação do artefato digital: Glossário Gauchesco de Libras com a participação da

comunidade surda, no evento cultural da “Coxilha Nativista” na cidade de Cruz Alta/ RS, pode dar conta de responder a uma lacuna encontrada no mundo da vida das pessoas surdas. Sendo assim, pode ser pensado como uma possibilidade de fortalecimento e dos sentimentos de pertencimento da identidade da pessoa surda gaúcha.

Por fim, corroboramos com Vygotsky (1992) a mediação simbólica, a linguagem e o papel fundamental do outro social na constituição do ser psicológico são fatores universais. O processo de internalização de formas culturalmente dadas de funcionamento psicológicos depende das mediações socioculturais.

6. REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005. 128 p.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento Pesquisa Nacional de Saúde 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceito em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

GOMES, Anie Pereira Goularte. **Condições de existência do sujeito surdo: os efeitos discursivos de língua, cultura e comunidade nos modos de vida contemporânea**. Tese de Doutorado em Educação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação**. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Trad. Maria Nóvoa. - 2ª Ed.- Natal, RN: EDUFRN, 2014.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2 ed. São Paulo. Rio de Janeiro: Abrasco, 2005.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter: 2000.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/ SEESP, 2004.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma Viagem ao Mundo dos Surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. **Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade**. In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez– um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2011.

STOKOE, William. **Sign language diglossia**. Studies in Linguistics. 1980.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKY, Lev. Semenovich. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: expressão popular, 2018.

O ENSINO DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO DOCENTE

Amanda Teresa de Sena Costa²³

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No atual contexto sócio cultural e educacional ao qual estamos inseridos muito tem se abordado de forma reflexiva diversos temas sobre a inclusão escolar e a educação especial, tal como se sabe abrange uma vasta gama de peculiaridades que se discernem de um aluno ao outro.

Frente a este contexto o sistema de ensino tem diante de si um grande desafio: o de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos educandos nas instituições educacionais, bem como a formação de profissionais que irão atuar com estas crianças direta ou indiretamente frente à proposta de um ensino aprendizagem de qualidade, e que de fato de se caracterizar uma inclusão.

Diante desse contexto e a temática proposta para estudo: atuação do professor na inclusão do deficiente auditivo na educação infantil, surge a seguinte problematização: Os docentes que atuam na Educação Infantil, estão aptos a propiciar e desenvolver o ensino da Libras?

Buscando responder tal questionamento surgem os objetivos desta pesquisa que se subdividem em objetivo geral: Refletir sobre o processo de alfabetização através da língua brasileira de sinais.

A partir de então, surgem os objetivos específicos: contextualizar a educação infantil; discorrer sobre a língua brasileira de sinais; pesquisar o processo de alfabetização através das Libras.

Logo se compreende que o processo educacional de pessoas que necessitam de utilizar-se da Libras para o desenvolvimento da aprendizagem, comunicação, socialização entre outros, é compreender que este se configura no cenário das pessoas com necessidades especiais, que no tocante ao processo de aprendizagem passou a ser direcionada

²³ Amanda Teresa de Sena Costa Licenciada em Letras Libras e Bacharela em Letras Libras; E-mail: amandacostaapd@yahoo.com

para a escola regular, evitando-se a exclusão em ambientes específicos como escolas especiais. Por sua vez, a escola regular se defronta com novas questões e o professor, que tradicionalmente exerceu um papel individual, se depara com a necessidade de compartilhar metas, decisões e responsabilidades com outros profissionais, na tarefa de possibilitar um desenvolvimento pleno das capacidades de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam alguma deficiência ou problemas no desenvolvimento.

O referido trabalho apresenta-se estruturado em introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados e discussões e por fim as considerações finais e fora elaborado e desenvolvido frente a uma metodologia de pesquisa bibliográfica.

2. PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Ao agregar o processo de alfabetização através da língua brasileira de sinais é voltar-se a compreender a modalidade de ensino a que se relaciona: educação Infantil, a compreender o que é o processo de alfabetização e a Libras em seu contexto como um todo.

Compreende-se que o processo de alfabetização deve começar na educação infantil tanto para os alunos ouvintes como para os surdos, mas infelizmente isso geralmente não ocorre. Essa defasagem acarreta dificuldades ao longo de todo o processo educacional, fazendo com que muitos surdos concluam a educação básica sem ter domínio mínimo do português escrito. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) se constitui como a língua natural do povo surdo-L1, e o português como sua segunda língua-L2. Por isso a importância da utilização da Libras, como língua de instrução, para o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa. (CARDOSO, 2016)

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e indicando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em

seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A educação infantil se caracteriza com atendimento em creches e pré-escolas, tal como sendo o direito social das crianças, onde se afirmar na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil tal como dever do Estado com a Educação.

Entende-se também que tal modalidade de ensino por estar direcionado as crianças de 0 a 5 anos, requer dentre todas as observâncias legais não só uma organização de estrutura curricular, mas também uma organização do espaço e material, uma vez que são ressaltadas nas diretrizes,

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades superdotação; A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (MEC, SEB, 2010. p.19 -20)

Faz-se necessário ressaltar todos esses eixos e princípios da Educação Infantil, uma vez que ao se conceituar tal modalidade de ensino ressaltam-se suas perspectivas, peculiaridade e normalidades legais. Nesta linha de pensamento cita-se por sua vez os eixos curriculares que constituem a Educação Infantil, que devem ser concretizadas na prática pedagógicas diárias, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, o lúdico, a fim de que possam garantir as seguintes experiências,

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem

movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; 99 Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; 99 Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; 99 Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. MEC, SEB, 2010. p.25-27)

Sendo assim percebe-se que os processos de ensino aprendizagem da referida modalidade de ensino, permeiam muito mais que um simples planejamento, mas sim uma observância minuciosa para que seja proposto um processo de ensino baseado nos eixos e princípios propostos para tal modalidade, e que sejam agregados a estes todo e qualquer recurso ou ferramenta pedagógica, que venha a contribuir para uma aprendizagem prazerosa e significativa da referida faixa etária a que se destina.

Frente a essa modalidade de ensino, elenca-se a alfabetização, que se constitui como um processo de ensino aprendizagem voltado a escrita e a leitura. Sabe-se que o processo de alfabetização se inicia bem antes do seu ingresso no âmbito escolar, uma vez que antes de atingir a idade propriamente dita escolar, esta já adquiriu determinadas habilidades que a preparam para a leitura e a escrita, ou seja, ao serem estimuladas a desenvolverem estas habilidades, tendem a apresentarem uma melhor aprendizagem deste processo.

Falar em processo de alfabetização é compreender que este envolve o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, e diante da realidade da educação inclusiva, que abarca os deficientes auditivos, a Libras surge como um meio de desenvolvimento e aquisição da linguagem comunicação e efetivação de uma participação ativa do deficiente auditivo no meio em que está inserido.

A educação inclusiva de alunos com surdez na escola regular, parte do reconhecimento e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, provoca mudanças na escola e na formação docente, propõe uma reestruturação da educação que beneficie todos os alunos. É uma abordagem que procura responder as necessidades de aprendizagem desses educandos, melhora a qualidade do ensino, atua como impulsionadora das mudanças nas práticas educacionais nas escolas, desafiando os professores a desenvolverem novas metodologias. (DEUS,2011)

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros desafios para participar da educação escolar decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais nas escolas. Muitos alunos podem ser prejudicados pela falta de estímulo adequado ao seu potencial cognitivo, sócio afetivo, linguístico e cultural e ter muitas perdas em seu desenvolvimento e aprendizagem. (OLIVEIRA, LIMA,2010)

A surdez não afeta a capacidade intelectual do indivíduo, nem sua habilidade para aprender, mas uma criança surda perde a estimulação linguística das crianças normais. Pode ainda ter problemas emocionais e psicológicos, alterações de aprendizado, alterações de fala, problemas no trabalho, insatisfação e solidão. (DEUS,2011)

A se voltar um olhar para o aparato legal que garante a efetivação de um direito subjetivo de cada cidadão, aponta-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, Lei 9.394/96, art. 205 estabelece que: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Tendo em vista a garantia e efetivação de um direito assegurado por lei: a educação, compreende-se que as crianças com deficiência auditiva: surdez gozam dos mesmos direitos que se voltam as crianças que não apresentam nenhuma deficiência. Trazendo essa reflexão para o contexto escolar a criança inicia o seu processo de ensino aprendizagem passará pela alfabetização, que se constitui como um processo ativo por meio do qual a criança, desde os seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação (MEC, 2007, p.10).

Segundo Honora e Frizanco (2009, p.43), a alfabetização de alunos com deficiência auditiva, em nada se difere da alfabetização de um aluno ouvinte, visto que o aluno com deficiência auditiva utilizará de pistas auditivas e articulatórias para a construção da escrita. Já alfabetização dos alunos com surdez ainda é um mistério para muitos profissionais da área, e um tema polêmico em seminários e pesquisas que abordam a surdez.

Segundo Coll et al (2004, p. 190), independente da área, deve se dar mais ênfase aos procedimentos de aprendizagem, e não tanto à acumulação de informação. Tanto para os alunos surdos como para os ouvintes é importante desenvolver o desejo de saber, o interesse pela busca de informação, o gosto pela leitura e a satisfação pela resolução de um determinado problema.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico é de natureza visual motora, ao contrário do que muitos imaginam, as Línguas de Sinais não são simplesmente mímicas e gestos soltos, utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação. São línguas com estruturas gramaticais próprias. Atribui-se às Línguas de Sinais o status de língua porque elas também são compostas pelos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico.

Os sinais são formados a partir da combinação da forma e do movimento das mãos e do ponto onde esses sinais são feitos. Nas línguas

de sinais encontram – se os seguintes parâmetros que formarão os sinais: Configuração das mãos: Ponto de articulação; Movimento; Expressão facial e/ou corporal; Orientação/Direção. Com todas essas observações sobre a língua de sinais podemos dizer que para poder conversar em Libras não basta conhecer apenas os sinais soltos, é necessário que conheçamos a sua estrutura gramatical, combinando-os em frases.

O papel da língua de sinais na escola é a importância dela para o desenvolvimento do surdo, através do conhecimento, do envolvimento, da prática com a língua de sinais que estes indivíduos serão reconhecidos como sujeitos, cidadão de uma comunidade que requerem os mesmos direitos e deveres que os ouvintes, o seu uso por toda comunidade escolar (surdos e ouvintes) promove a comunicação e interação entre todos, por esta razão o ensino da Libras não deve ser privilégios apenas dos surdos mais sim que ela possa ser estendida a todos os alunos da comunidades escolar. Sabe-se que a grande maioria dos ouvintes tem preconceito em relação aos surdos, e somente quando esses adquirirem a língua e o reconhecimento da sociedade o olhar para o surdo será diferente. Esse será um sujeito capaz e protagonista de sua história.

3. O CONHECIMENTO DA LIBRAS PARA O PROCESSO INCLUSIVO

A inclusão de pessoas com surdez na escola regular requer dos docentes, novas estratégias para que ocorra de fato a aprendizagem. Os professores precisam conhecer e usar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas devem considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Os alunos surdos precisam de ambientes educacionais estimuladores e que explorem suas capacidades em todos os sentidos. (OLIVEIRA, LIMA,2010)

Logo se compreende que o aluno surdo depende muito de materiais visuais e da ação do professor para ampliar seu conhecimento, pois sendo que, a principal fonte de comunicação e expressão do aluno surdo é sua língua materna Libras.

Ao se voltar um olhar para o âmbito escolar observa-se através de inúmeras literaturas que discorrem sobre essa temática que a maioria

das crianças que apresentam deficiência auditiva chegam à escola sem nenhum conhecimento em língua de sinais, e seus familiares também, ou seja, desconhecem tal língua, e conseqüentemente isso dificulta a aprendizagem desse aluno.

Além do conhecimento em Libras para o processo inclusivo, é muito importante a participação da família para que o surdo tenha sucesso na escola, pois ela é à base legal e moral da vida escolar do aluno, pois é o primeiro grupo ao qual ele pertence em seguida, religião, vizinhança, escola, entre outros e com tudo isso a ação inclusiva de fazer parte e interagir com esses grupos. (DOMANOVSKI, 2016)

A educação segundo Kruppa (1994), é um processo que procura tornar o indivíduo um membro da sociedade, integrá-lo através da socialização. A socialização por sua vez é um processo em construção, cujos agentes são o ser humano e o grupo social que o cerca.

Partindo desse pressuposto compreende-se que a educação e a inclusão buscam de forma direta uma socialização, uma integração do indivíduo ao meio que o cerca, propiciando a este um desenvolvimento sócio cognitivo e cultural de forma ampla e integral.

Logo desenvolver o ensino para o aluno deficiente visual através do emprego e desenvolvimento da Libras, é oportunizar o desenvolvimento da sua aprendizagem e sua participação ativa no meio em que está inserido.

4. METODOLOGIA

O referido trabalho desenvolve-se frente metodologia de pesquisa bibliográfica tal qual como descreve SEVERINO (2007, p. 122),

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. Pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

A pesquisa qualitativa segundo Gerhardt e Tolfo (2009, p. 31), apontam que:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Frente à metodologia bibliográfica e qualitativa agregou-se a estas os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos no período de graduação em Letras / Libras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nada mais verdadeiro do que afirmar que todos somos diferentes. Na natureza convive-se com a diferença, e em sociedade também. Esmo assim na comunidade humana, nem sempre as diferenças são aceitas, onde prefere-se viver e lidar com os iguais, criando-se padrões de ser e de se comportar.

Dentro do contexto escolar, em muitas vezes tal contexto não foge desta realidade, onde além das diferenças de cunho “naturais”, há aqueles que apresentam diferenças e dificuldades de cunho intelectual e/ou físico.

A sociedade como um todo e conseqüentemente as escolas devem estar preparadas e capacitadas para conviver e desenvolver seu trabalho com esta ampla realidade de diferenças que hoje constituem nossa sociedade e que por sua vez compõem o contexto da inclusão.

E nesse cenário torna-se cada vez mais susceptível a inclusão de alunos com deficiência auditiva, e por sua vez ter o ensino da Libras no contexto escolar, é garantir a efetivação e o direito desse aluno a educação.

A língua brasileira de sinais surge no contexto educacional não como um recurso, mas sim como uma ferramenta pedagógica essencial ao desenvolvimento do aluno que apresenta deficiência auditiva.

6. REFERÊNCIAS

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. V 3. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ALBRES, Neiva de Aquino. RODRIGUES, Carlos Henrique. **As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais**. Bakhtiniana, São Paulo, 13 (3): 16-41, Set./Dez. 2018.

ALMEIDA, Severina Mariano da Silva. CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. **O papel de intérprete de LIBRAS no processo de ensino aprendizagem do (a) aluno (a) surdo (a)**. Educação Pública, ISSN: 1984-6290 - B3 em ensino - Qualis, Capes. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/14/o-papel-do-intprete-de-libras-no-processo-de-ensino-aprendizagem-do-a-aluno-a-surdo-a>

ANDRADE, Jandira Maria de. Et Al. **Intérprete Em Libras: Um Mediador Na Sala De Aula**. GT6 – Educação, Gênero e Diversidade. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/306692078_INTERPRETE_EM_LIBRAS_UM_MEDIADOR_NA_SALA_DE_AULA

BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP/MEC, 2007. CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL, Ministério da Educação. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. [da] 185° da Independência e 108° da República, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. 3v.: il.

CARVALHO, J. M; REDONDO, M. C. F. **Caderno da TV Escola: Deficiência Auditiva**. Brasília, 2001.

CAVICCHIA, Durllei de Carvalho. **Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida**. Univesp, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P.da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, 2006. Disponível na URL: <http://www.feneis.com.br>.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 14 ed. São Paulo: Vozes, 2005.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: A teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIROTTO, Claudia Regina Mosca. ET AL. **Surdez e Educação Inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012.

LACERDA, C. B. F. **O que dizem\sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo.** Em aberto, v.13, n.2, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.org.com>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez – 1994.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil.** 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

NETO, Antenor de Oliveira Silva. *Et al.* **Educação inclusiva: uma escola para todos.** Revista Educação Especial | v. 31 | n. 60 | p. 81-92 | jan./mar. 2018 Santa Maria Disponível em: Educação inclusiva: uma escola para todos <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24091>

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais. Terreno de contestação. Coleção currículo, políticas e práticas.** Porto: Porto Editora, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente.** Curitiba: Ibpex, 2007. LOIOLA, Rita. Formação continuada. Revista nova escola. São Paulo: Editora Abril. n°: 222.p.89, maio 2009.

SACKS, O Vendo vozes. **Uma Viagem ao Mundo dos Surdos.** São Paulo: Cia das Letras, 2002.

SANTOS, Isis Flora. **Como se deu o percurso da educação infantil no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX?** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/46IsisFloraSantos.pdf>. Acessado em: JANEIRO/ 2020

SANTOS, Ovídia Kaliandra Costa. **Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem.** Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito__fde094c18ce8ce27adf61aedf31dd2d6.pdf.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1970.

SILVA, N.S. OLIVEIRA, T. C. B. C. **Concepções e paradigmas: da exclusão à inclusão da pessoa com deficiência.** UFRB, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC, Centro de Formação de Professores – CFP, Campus de Amargosa-Ba. 2009. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_736_e26a65969cccf3441ecf8a14885ecf6e.pdf

TAFNER, Elisabeth Penzlien; DA SILVA, Everaldo. **Metodologia do Trabalho Acadêmico.** Indaial: ASSELVI, 2008.

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

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZYNGER, Elisabeth Aizmam; CARVALHO, Rosita; D'OREY, VERA. **Como eles aprendem como podemos ensinar.** <https://pt.scribd.com/document/90930672>

O ENSINO BILÍNGUE INCLUSIVO PARA ESTUDANTES SURDOS SOB A PERSPECTIVA DA VISUALIDADE: NOVOS RUMOS CURRICULARES

**Ivanete Pereira de Souza²⁴
Elidéa Lúcia Almeida Bernardino²⁵**

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É inegável a necessidade do ser humano de viver em coletividade e estabelecer a comunicação e interação entre seus semelhantes. A linguagem, portanto, é o elemento que propicia o suprimento dessa carência, desde os primórdios. A respeito dessa temática, Vygotsky (1989) postula que a linguagem, em suas diferentes modalidades, é responsável pela inserção do homem na sociedade, visto que o pensamento é expresso por meio da linguagem. Sendo assim, segundo Vygotsky (1989), a criança aprende a usar as diferentes linguagens por intermédio da interação com o meio em que está inserida.

Nessa perspectiva, surge a figura da escola enquanto ambiente que proporciona o contato com diferentes oportunidades interativas de aprendizagens significativas ao convergir múltiplas vivências e mediações dos professores, conforme assevera Vygotsky (1989, p. 101) “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Nesse âmbito, é imprescindível que haja análises reflexivas acerca da influência do ambiente escolar para a formação do ser humano, capacitando-o para viver em sociedade.

²⁴ Professora da rede pública estadual de Minas Gerais; Mestranda do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – Unimontes; E-mail: ivanete.pereira.souza@educacao.mg.gov.br.

²⁵ A professora possui dois cursos de pós-doutorado, sendo o primeiro pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG – 2009) e o segundo pela University of New Mexico (Estágio Sênior CAPES), sob a supervisão do prof. Sherman Wilcox (2016). É doutora em Linguística Aplicada pela Boston University (2006), mestra em Estudos Linguísticos pela UFMG (1999), graduada em Letras (1995) e em Tradução e Interpretação (1993) pelo Centro Universitário Newton Paiva. É professora associada de Libras na UFMG, onde desenvolve importantes atividades de pesquisa.

É, nesse cenário, portanto, que surge o questionamento de como adequar os parâmetros curriculares às especificidades dos estudantes surdos, a fim de que não lhes sejam negado o direito inalienável de acesso aos processos interativos para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que esse grupo de alunos possui uma língua própria e que deve ser levada em consideração pelos educadores. Desse modo, a primeira autora, enquanto professora regente de aulas de língua portuguesa e intérprete de Línguas de Sinais Brasileira (LSB), convivendo por mais de uma década com estudantes surdos, desenvolvendo uma dissertação de mestrado com a temática do ensino bilíngue e considerando a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: Caderno Introdutório, de Brasil (2021), do qual a segunda autora é coautora, levantamos o seguinte questionamento: *Como efetivar os pressupostos defendidos pela “Proposta Curricular de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, Faria-Nascimento et al (2021)”, no contexto da educação básica?* Sendo assim, o objetivo geral deste estudo investigativo é compreender como desenvolver a *“Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da educação básica, de Faria-Nascimento et al (2021)”, a partir da prática de linguagem baseada na leitura visual, tendo a LSB como L1 e a modalidade escrita da língua portuguesa como L2, na educação bilíngue inclusiva.*

Nesse viés, pretendemos tecer uma análise do documento norteador para o ensino da língua portuguesa como segunda língua, tendo como foco estudantes surdos da educação básica, e da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, a qual alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para determinar as normas que regem a modalidade de educação bilíngue de surdos em nosso país. Com tantos avanços alcançados por meio das lutas dos povos surdos por reconhecimento identitário, é fundamental compreendermos o cenário vigente no que tange aos processos educacionais brasileiros, especialmente em relação ao ensino bilíngue inclusivo. Sendo assim, a esses dois importantes documentos, faremos a associação experiencial do fazer docente e intérprete de LSB, no contexto do ensino fundamental II, de escolas públicas.

Acreditamos, portanto, que os estudos compreensivos das especificidades que envolvem os estudantes surdos e a abrangência das leis educacionais vigentes podem possibilitar maiores possibilidades para efetivação

dos mecanismos didático-pedagógicos que permeiam o ensino bilíngue inclusivo, em escolas de predominância de ensino regular e, portanto, da língua portuguesa.

2. DIÁLOGO COM AS TEORIAS

É imperiosa a compreensão de que a inclusão de estudantes surdos nos educandários de ensino regular é sustentada por legislações, tendo como bases legais a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essas leis passaram a assegurar aos estudantes com necessidades especiais, tais como deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, os quais deveriam ser atendidos, preferencialmente, nas escolas de ensino regular, por um atendimento educacional especializado (AEE). Observamos que, ainda, não é mencionada a questão da valorização da LSB, como elemento fundamental para o ensino dos alunos surdos.

Nesse interim, a Lei nº 10.436, de abril de 2002, vem reconhecer a LSB como língua dos povos surdos e o Decreto nº 5626, de 2005 é promulgado para garantir o direito à educação bilíngue para os surdos, defendendo a aprendizagem da língua portuguesa, na sua modalidade escrita, como segunda língua para os surdos (L2), enquanto a LSB é tida como primeira língua (L1). É assegurada, ainda, a função de intérprete de LSB, a fim de possibilitar aos estudantes surdos o acesso ao ensino bilíngue. Já em 2021, é aprovada a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, inserindo a educação bilíngue de surdos na LDB, como uma modalidade de ensino independente, excluindo-a do contexto da educação especial. Desse modo, o Art. 60-A dessa lei esclarece o que é entendido como educação bilíngue de surdos, fazendo a seguinte assertiva:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021, p. 01).

Nesse contexto, a Lei nº 14.191, de 2021, reconhece a convivência de duas línguas, o que caracteriza o bilinguismo, valoriza a LSB como L1,

orientando o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, como L2, no entanto não estabelece critérios de como se dará essa educação bilíngue. É assegurada, contudo, no § 1º, “[...] quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.” (BRASIL, 2021, p. 01), deixando, no § 3º, a decisão de escolher onde estudar sob a responsabilidade dos estudantes, pais ou responsáveis pelos estudantes surdos, ao afirmar que “O disposto no caput deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis [...]”. (BRASIL, 2021, p. 01). Nesse prisma, os órgãos responsáveis pela garantia da educação bilíngue devem, como o apoio da União, promover a capacitação dos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos surdos e, também, constantes atualizações nos currículos educacionais, a fim de garantir o cumprimento dessa lei, em sala de aula.

3. ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR

A Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: caderno introdutório, organização de Faria-Nascimento *et al.* e adotado por Brasil (2021). Este caderno surgiu, conforme Crisiane Nunes Bez Batti – Diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, do Ministério da Educação (SEMESP/MEC), dos anseios e lutas dos povos surdos por reconhecimento cultural e linguístico e das inquietações de professores e dessa diretoria a fim de promover discussões a respeito de “[...] novas práticas curriculares que incluam a língua, a identidade e a cultura surdas, assim como a interculturalidade, a visualidade e as demais especificidades dos estudantes.” (FARIA-NASCIMENTO *et al.*, 2021, p. 06). Desse modo, a função primordial da DIPEBS diz respeito à fomentação de “[...] políticas públicas, educacionais e linguísticas, voltadas à educação bilíngue de surdos, além do intuito de criar novas possibilidades para que a educação bilíngue de surdos se efetive tal qual a comunidade surda sempre almejou.” (FARIA-NASCIMENTO *et al.*, 2021, p. 06). Consoante a essa diretoria, a surdez não impede os estudantes surdos de aprender a língua portuguesa em sua modalidade escrita, desde que sejam consideradas as suas especificidades linguísticas, visto que eles são

dependentes da LSB, que possui a característica de ser gesto-espacial, tendo, portanto, de ser levada em consideração a visualidade na educação dos surdos. A respeito do ensino com foco na visualidade, Raugust (2017) defende que:

A experiência visual para o surdo é entendida como um artefato que se faz presente no sujeito surdo, importante para que o sujeito possa ter experiências com o mundo que o cerca e possa constituir-se, subjetivar-se e entender-se como sujeito pertencente a uma comunidade, a uma sociedade, a uma cultura, é pelo visual e tudo que se relaciona com ele que o sujeito vai tomando conhecimento das coisas, de si, dos que estão ao seu redor, enfim, vai significando o mundo. O surdo é constituído pela experiência visual, sendo constituído como sujeito que vê o mundo e o entende por meio da visão. (RAUGUST, 2017, p. 218).

Nesse contexto, A Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos (doravante, PCEPESLES), foi formulada, então, como forma de buscar o fortalecimento da cultura dos povos surdos, como o reconhecimento de suas especificidades linguísticas, ancoradas nos elementos visuais, a fim de “[...] construir práticas curriculares que oportunizem os estudantes surdos a transitar com liberdade por culturas e línguas em contato, alcançando, verdadeiramente, a inclusão escolar.” (FARIA-NASCIMENTO *et al.*, 2021, p. 06). Esse documento postula que a LSB deve ser compreendida enquanto “[...] língua de ensino, instrução, comunicação e interação; e o português, segunda língua para os estudantes surdos, precisa ser ensinado em sua forma escrita.” (FARIA-NASCIMENTO *et al.*, 2021, p. 10).

Nesse âmbito, fica o questionamento reflexivo se, de fato, os educadores estão aptos para desenvolver metodologias pedagógicas capazes de elevar a LSB ao seu devido lugar no processo de ensino-aprendizagem dos surdos, uma vez que esses pressupostos de ensinar, instruir e promover a comunicação interativa por intermédio da LSB somente seria possível se os professores soubessem utilizar as duas modalidades linguísticas, no entanto isso não é real em nosso país. Como haver interação se na sala de aula de ensino regular tanto professores regentes quanto estudantes ouvintes não dominam a LSB? É ínfima a quantidade de docentes que conhece o básico de LSB, logo há muitos percursos a serem seguidos a fim de que essas ideias da Proposta sejam, de fato, concretizadas em benefício dos estudantes surdos. Acerca dessa temática, a pesquisadora surda Strobel (2009) assevera que:

[...] o primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as

reflexões de suas subjetividades: De onde viemos? O que somos? Para onde queremos ir? Qual é a nossa identidade? (STROBEL, 2009, p. 40).

É fundamental compreender, nesse cenário educacional de ensino-aprendizagem, com predomínio da visualidade, que o papel preponderante do professor é propiciar o contato dos estudantes com diferentes gêneros e modalidades textuais, com vistas a proporcionar aos estudantes a realização de comparações entre as duas línguas e, assim, efetivar o reconhecimento da modalidade escrita da língua portuguesa. Ressaltamos, como na Proposta, que os alunos surdos têm assegurado, pelas legislações vigentes, o direito de aprender o português escrito, sob a perspectiva da visualidade, logo os currículos precisam ser adaptados, a fim de cumprirem esses ideais de ensino e minimizarem o distanciamento entre as teorias de educação bilíngue e as práticas escolares.

Pesando nisso, vinte e seis pesquisadores, com experiência em trabalhar com o português como segunda língua, foram agrupados em cinco grupos de estudos, conforme o interesse de cada um, objetivando discutir e propor um currículo que pudesse direcionar a educação para os surdos. Entre esses pesquisadores experientes, encontra-se a segunda autora deste texto, Elidéa Bernardino, que atua como Professora Associada na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde lidera o Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), denominado Núcleo de Estudos sobre Libras, Surdez e Bilinguismo (NELiS). Bernardino (2021) contribuiu com a elaboração da PCEPESLES, além de coordenar o grupo IV, o qual ficou responsável pela formulação do currículo voltado para o segmento do ensino médio e terceiro período médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), objetivando a promoção efetiva de propostas curriculares para esse seguimento estudantil.

Nesse cenário, é importante destacar que essa Proposta Curricular é direcionada para a educação bilíngue, não objetivando um perfeito domínio pelos estudantes de dois idiomas. A Proposta tem por base, dentre outras premissas, os estudos de Grosjean (2008), que descrevem as pessoas bilíngues como aquelas que “[...] usam duas (ou mais) línguas (ou dialetos) diariamente [...]” (GROSJEAN, 2008, p. 164). Nesse sentido, na educação bilíngue propõe-se a exposição dos estudantes surdos às duas línguas: LSB como primeira e língua portuguesa como segunda língua. Segundo Faria-Nascimento et al (2021), a

educação bilíngue é voltada para o ensino sustentado pela visualidade, comportando:

[...] dois aspectos fundamentais: (i) o ensino EM Libras, isto é, mediado PELA Libras, como língua de ensino, instrução, comunicação e interação e PELO português escrito, como língua de instrução, presente somente nos materiais didáticos, textos impressos e em suportes visuais; também (ii) o ensino DE duas línguas: da Língua de Sinais Brasileira - Libras ou LSB, em todas as suas formas de representação (articulada e escrita), e do português, na sua representação escrita. A proposta curricular apresentada nesta obra está diretamente relacionada ao ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos - PLSL. (FARIA-NASCIMENTO *et al.*, 2021, p. 12, grifo dos autores).

Nesse parâmetro, trabalhar com o currículo educacional como apresentado nessa Proposta Curricular significa a exigência de estudos continuados, a fim de que o professor possa desempenhar a função de compreender a LSB para, assim, propiciar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Se assim não for, a educação bilíngue não se efetivará e o estudante surdo permanecerá sob os cuidados do intérprete, como se não existisse para o professor regente. A respeito desse fato, soa até como algo natural, embora não devesse ser dessa forma, o educador usar a justificativa de não saber LSB, conforme experienciado por Bernardino, em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental II, por meio de diálogo com um estudante surdo. Ele desejou que Bernardino fosse sua professora, visto que a professora da turma “[...] apesar de ter boa vontade, não sabia Libras.” (BERNARDINO, 1999, p. 58). Assim, não basta mudar os currículos escolares, é imprescindível reformular o sistema educacional brasileiro, valorizando e investindo na formação continuada dos docentes, por meio de políticas públicas que oportunizem ao educador voltar aos estudos e se capacitar para execução da educação bilíngue.

Neste estudo investigativo, tomamos como referencial o estudante surdo e com deficiência auditiva sinalizantes, ou seja, “[...] aqueles que [...] compreendem e interagem com o mundo, por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente por meio da língua de sinais.” (FARIA-NASCIMENTO *et al.*, 2021, p. 13, grifo dos autores). Nesse viés, enfatizamos o ensino intermediado pelos elementos visuais para o ensino de PLSL, valorizando o aspecto de visualidade dos povos surdos, principal objetivo da PCEPESLES. Essa abordagem de ensino deve considerar uma perspectiva, conforme a Proposta Curricular, bilíngue, envolvendo o contato de duas línguas: a LSB,

como língua de mediação e interação e a língua portuguesa na modalidade escrita, que funciona como língua de instrução.

Por compreender a língua inserida em seu contexto de uso e vivência dos estudantes, esse ensino é, também, funcional e contextualizado. A escolha dos recursos didáticos parte dos múltiplos gêneros textuais que abarcam a realidade dos alunos surdos, abordando a interculturalidade ao associar de culturas diferentes, a individual e a do outro, sendo, portanto, dialógico e multissemiótico, inserindo o trabalho com a multimodalidade dos elementos pedagógicos, tais como a visualidade e a escrita. É, ainda, um ensino contrastivo por comparar duas línguas – a LSB e o português escrito. A marca maior desse ensino é a visualidade, conforme determina Faria-Nascimento et al (2021):

A visualidade presente nesta proposta implica registrar que a língua de ensino é visual, o conteúdo é visual, o texto é visual, a leitura é visual, a metodologia a ser empregada para o ensino de PSLS deverá ser VISUAL, com base em um currículo VISUAL passível de ser ministrado em LÍNGUA DE SINAIS para os estudantes essencialmente visuais. Assim, também, as estratégias são visuais, as atividades são visuais, a avaliação é visual, o que significa dizer que a aprendizagem dos estudantes surdos, em síntese, dá-se por um processo de ensino visual. (FARIA-NASCIMENTO *et al.*, 2021, p. 23, grifo dos autores).

Diante de tais afirmativas, fica ratificada a urgência de reformulações nos currículos escolares, a fim de que esses pressupostos sejam vivenciados nas escolas brasileiras. É possível contextualizar o ensino de modo que até mesmo os estudantes ouvintes possam compreender o básico da LSB, objetivando a interação efetiva dos estudantes surdos, para os quais, segundo Reily (2003, p. 169), “[...] o caminho de aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las”. Consoante a Lima (2015),

O desafio da escola na atualidade é despertar o interesse do educando para a leitura e produção multimodais e capacitá-los para construir significados de forma crítica ao entrarem em contato com textos que circulam dentro e fora da escola. O leitor precisa entender que as diferentes semioses que unem os textos multimodais devem ser interpretadas para se atribuir sentido ao texto. (LIMA, 2015, p. 53).

Segundo esse contexto de ensino-aprendizagem, o foco primordial dos professores deve ser, portanto, o trabalho com a linguagem por meio das ideias epilinguísticas, isto é, empregos de ações didáticas que promovam a leitura e análise reflexiva da LSB e da língua portuguesa e a escrita, a partir de diferentes

gêneros textuais. Esse olhar para o ensino tanto beneficia os alunos surdos quanto os falantes, visto que ensinar a ler e refletir sobre a linguagem favorece, também, o processo de escrita textual.

Segundo Faria-Nascimento *et al.* (2021, p. 30), “Para o efetivo ensino, é preciso oferecer o maior número possível de textos, de diferentes gêneros textuais e literários para serem explorados pela leitura visual dos estudantes, tomando-se os textos escritos em português como fonte.”, uma vez que, consoante a Lima (2015, p. 35), “É impossível ler um texto com foco apenas em um único recurso, pois cada elemento representa meios de expressão contidos no texto”. Logo, a leitura multimodal, em seus diferentes formatos e modalidades, deve ser incentivada pelos educadores, a fim de que o texto tenha real significado para os estudantes. A respeito da leitura visual, Correia e Neves (2019, p. 3) refletem que é imprescindível:

[...] repensar a importância da utilização do recurso pedagógico imagético, para que alunos surdos sejam convidados para o debate, ou seja, tornarem-se sujeitos partícipes das atividades pedagógicas propostas na medida em que o elemento visual, contribua para o reconhecimento daqueles como sujeitos e como cidadãos, podendo se apropriar de informações, transformá-las em conhecimento, em saber e assim se empoderarem do lugar de sujeitos pensantes capazes de emitir a sua voz. (CORREIA; NEVES, 2019, p. 03).

Dessa forma, o inputs dado aos estudantes surdos devem vir pelos elementos visuais contextualizados presentes nos textos reais e o output relaciona ao incentivo para a prática da escrita, tendo os textos em português como alvo desse processo de ensino-aprendizagem. A Proposta Curricular prevê para o final das etapas escolares que “[...] os aprendizes surdos devem ler visualmente e compreender textos a partir de práticas sociais propostas pelo professor; e escrever textos respeitando a estrutura léxico-gramatical e sintática da língua portuguesa.” (FARIA-NASCIMENTO *et al.*, 2021, p. 32). Nessa circunferência de ensino, surge o conceito de interlíngua, o qual é demonstrado na figura 01, a seguir:

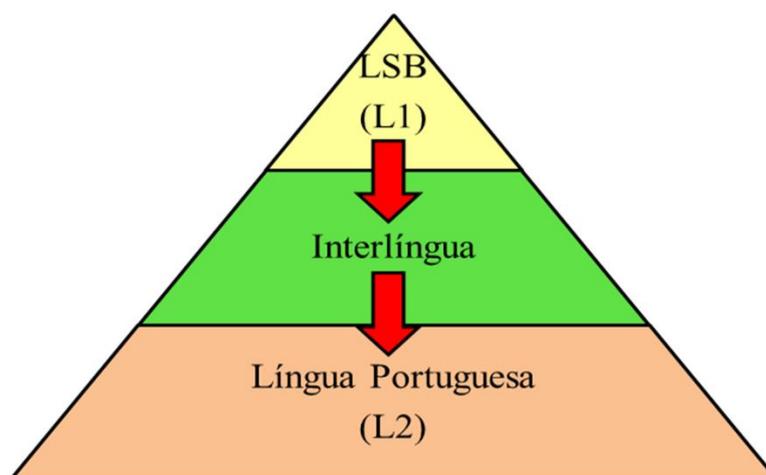


Figura 1: Funcionamento da interlíngua, com elaboração das autoras, com base teórica em Faria-Nascimento *et al.* (2021).

A interlíngua, segundo Faria-Nascimento *et al.* (2021), diz respeito à fase intermediária entre o que o estudante surdo já conhece da língua portuguesa, por comparações entre a L1 e a L2, e aquilo que ele ainda não conhece e precisa aprender com o professor. É, portanto, “[...] essa interlíngua que o professor deve monitorar, com propostas de intervenção linguística, a fim de que os estudantes se aproximem, cada vez mais, da escrita formal do português.” (FARIA-NASCIMENTO *et al.*, 2021, p. 32). A educação bilíngue, portanto, prevê a presença de um professor intercultural, ou seja, um professor que detenha uma formação adequada, logo seja capacitado a trabalhar com a língua portuguesa como L2, estando habilitado a utilizar a LSB, L1, na interação com o aluno surdo. Logo, deve ter o conhecimento de LSB, o que não acontece na prática da sala de aula, em que pouquíssimos professores detêm esses conhecimentos linguísticos.

Os cinco cadernos elaborados pela PCEPESLES apresentam como parâmetro o trabalho com base nas práticas de linguagem: leitura visual, destacando a LSB, e a expressão escrita da língua portuguesa. Eles traçam roteiros curriculares com o olhar para as competências gerais, as habilidades, os objetos de conhecimento, a partir de diferentes gêneros textuais, destacando as unidades temáticas. Ao analisar essas orientações pedagógicas, percebemos que o ensino é bem direcionado e pode ser ministrado a todos os estudantes, surdos e/ou ouvintes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino bilíngue como está estabelecido na Proposta curricular oferece um currículo pertinente, sustentado pelos pressupostos da visualidade exigida pela LSB até a efetivação compreensiva e reflexiva do português escrito, inserindo os estudantes surdos em uma atmosfera de construção coletiva interativa do conhecimento linguístico. Exige do professor ações imediatas que envolvem uma mudança de posturas, diante da emergente necessidade de reformulação do currículo escolar, a fim de que os estudantes surdos sejam, efetivamente, reconhecidos e respeitados em suas particularidades culturais e linguísticas e que sejam incluídos como estudantes da educação brasileira. Ficou evidenciado, também, que as propostas de ensino bilíngue inclusivo podem trazer benefícios tanto para os estudantes surdos quanto para os ouvintes, os quais poderão conviver e aprender com múltiplas culturas e com a LSB, compreendendo que os colegas surdos são diferentes, no entanto possuem capacidade de interação e aprendizagens como qualquer outro estudante, desde que tenham suas especificidades consideradas nos planejamentos didáticos.

É relevante, também, ponderarmos que há muitos desafios a serem enfrentados e superados, porém se os profissionais envolvidos nesse processo de educação bilíngue derem valor às propostas de ensino elaboradas pelos grupos de estudos da PCEPESLES, estando dispostos a aprenderem a lidar com o desconhecido, buscando a capacitação para elaboração e efetiva prática de um ensino contextualizado e significativo para os estudantes surdos, a educação bilíngue tão almejada pelos povos surdos, se concretizará em nosso país. Desse modo, fica esclarecido, portanto, que corroboramos com a ideia defendida por Lima (2015, p. 30) ao postular que "[...] os textos multimodais abordados na sala de aula devem ter como prioridade seu uso para a comunicação e estimular o envolvimento do estudante, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades leitoras". Ou seja, é possível desenvolver a educação bilíngue inclusiva, por meio de propostas curriculares, como a apresentada neste texto, que respeitem a singularidade dos estudantes surdos, promovendo análises, reflexões e novos olhares acerca dessas temáticas tão relevantes para o contexto educacional vigente no mundo.

5. REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **A construção da referência por surdos na Libras e no português escrito: A lógica no absurdo**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, ago. 1999. 318 p. Dissertação de Mestrado. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/elidea/Bernardino-Elidea-1999.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 25 mar. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021** - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 28 mar. 2023.

CORREIA, Patrícia da Hora; NEVES, Bárbara Coelho. A Escuta Visual: a Educação de Surdos e a utilização de recursos visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, v. 32, pp. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27435/pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia. *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: caderno introdutório. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/0CADERNOINTRODUOISBN296.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

GROSJEAN, François. Bilinguismo individual – tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. **Revista UFG**, dezembro 2008, Ano X, nº 5, p. 163-176.

LIMA, Eliete Alves de. **Multimodalidade e leitura crítica**: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado Profissional em letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Faculdade de Letras e Artes. Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/defesas2015/arquivos/3539eliete_alves_de_lima.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

RAUGUST, Mayara Bataglin. As diferentes formas de constituição de subjetividades surdas: a arte e a experiência visual em questão. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2017.

REILY, Lucia Helena. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In.: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p. 161-192.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UM PROBLEMA DE SAÚDE PÚBLICA

Rocheli Alvesz Wesz²⁶

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade evoluiu, transformações ocorreram com a modernidade, com as lutas pelos direitos humanos, pela igualdade e pelo fim de todas as formas de discriminação, como a de gênero. Mas, a realidade mostra que as mulheres ainda sofrem com a diferenciação, mantendo uma posição de inferioridade em relação ao homem na família, na sociedade e no trabalho.

A violência contra a mulher, principalmente a violência doméstica que acontece dentro de casa, realizada por pais, parceiros, maridos, irmãos, parentes possui uma dimensão muito grande, pois afeta todo o contexto familiar, atingindo os filhos, trazendo sofrimentos e deixando marcas que vão além das físicas.

Na grande maioria das vezes a violência contra mulher acontece na esfera doméstica, na família, no trabalho, praticada pelos seus esposos, companheiros, irmãos, pais. Segundo dados do Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, sobre vitimação e acesso à justiça, no que se refere à agressão física, dentre as mulheres vitimadas, 25,9% delas foram agredidas pelo cônjuge ou ex-cônjuge (BRASIL, 2009).

Uma questão marcante na sociedade é a realidade envolvendo a violência contra a mulher. Apesar de todas as conquistas feitas pelas mulheres ao longo da história da humanidade, ainda impera na sociedade mundial uma visão machista que coloca o homem como um ser onipotente e onipresente, principalmente dentro da instituição familiar. E, mesmo as sociedades ocidentais modernas vivenciam uma situação em que, de maneira velada a violência doméstica é aceita, trazendo um estigma que coloca a mulher tanto como vítima de seu agressor, como das relações culturais, sociais, históricas do

²⁶ Graduada em Enfermagem, pela Universidade Franciscana – Especialista em Urgência, Emergência e Trauma pela Associação Educacional Frei Nivaldo Liebel – ASSEFRENI/Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas- FACISA, Pós-graduanda do curso de Especialização em Saúde da Família pela Universidade Cândido Mendes – Instituto Prominas, 2017. E-mail do autor: rocheliwesz@hotmail.com.

meio em que vive (ÁVILA, 2001).

A violência contra a mulher não escolhe classe social, raça, nível de escolaridade e nem idade, afeta a sociedade como uma questão de justiça, de direitos humanos, de cidadania e de saúde pública que exige ações e políticas do Estado para coibir esta prática, assim como mudanças culturais que valorizem a mulher e que condenem qualquer prática de violência. Sabe-se que a violência deixa marcas nas vítimas, sejam estas físicas, psicológicas, afetivas que vão influenciar sua maneira de agir, de pensar, de encarar a si e os outros (Lorch, 2010).

O entendimento da gravidade da violência contra a mulher e os reflexos que traz para a sua saúde justificou a escolha desse tema importante, mas que ainda é comum na sociedade brasileira e envolve políticas públicas de enfrentamento dessa realidade e requer políticas de saúde que acolham essas vítimas, cuja violência, na maioria das vezes acontece em casa, na família, no trabalho, praticada pelos seus esposos, companheiros, irmãos, pais (Brasil,2002).

A percepção da existência da violência contra a mulher e o entendimento de que essa traz sequelas para essa vítima motivou esse estudo que busca discutir sobre a violência contra a mulher como um problema de saúde pública. Com o objetivo de trazer a relevância da assistência do enfermeiro que atende vítimas da violência domiciliar, com bases teóricas em pesquisa bibliográfica que buscou na literatura científica os referenciais que referendam este artigo.

Compreende-se, que apesar da importância da mulher na sociedade e dos direitos que conquistou, a violência de gênero continua sendo uma das maiores formas de agressão contra a mulher, sendo que a violência doméstica é um dos aspectos mais complexos dessa violência por envolver laços afetivos e por ser muitas vezes invisível à sociedade.

Acredita-se, assim que discutir sobre a importância do enfermeiro que atua na rede de saúde detectar a violência doméstica e o acolhimento das vítimas pode contribuir para a construção de políticas públicas de saúde de enfrentamento dessa problemática.

2. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA MULHER

Ao se abordar a violência contra a mulher é importante colocar que a realidade de mundo e de Brasil aponta para a manutenção desta forma de violência, que de maneira velada é aceita pela sociedade, ainda hoje,

como coloca Castanho (2008), marcada pelo predomínio de padrões machistas.

Mesmo tendo se concretizado muitos direitos que priorizam a igualdade de acesso, a eliminação de todas as formas de discriminação, inclusive as de gênero, ainda hoje, as mulheres ocupam uma posição de inferioridade no âmbito familiar, social e de trabalho. De acordo com Meneghel et al (2005), a prática comum de atos de violência contra a mulher é qualificada como um grave problema de saúde pública da humanidade e confirma a existência de resquícios culturais que sustentam a dominação masculina em face da submissão feminina e consolida, por consequência, a desigualdade de gênero.

Apesar de ser estar vivendo o Terceiro Milênio, a era das tecnologias, da informação, da luta pelos direitos humano, ainda prevalecem em todo o mundo velhos costumes que dificultam a efetivação dos direitos de igualdade e a dignidade da pessoa humana, principalmente, conforme Lima (2014) aqueles relacionados a questão de gênero, de raça, de religiosidade, a condição econômica e social.

Muitos são os movimentos de luta contra a violência em relação à mulher, onde se pode destacar o Tratado internacional de Direitos Humanos realizado na Organização das Nações unidas - ONU que cobre todos os governos participantes, e proíbe qualquer forma de discriminação contra a mulher (BRASIL, 2002).

De acordo com o documento da ONU (1993) sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher, a violência de gênero contra a mulher é uma forma de discriminação, que prejudica seu direito de exercer direitos humanos básicos, incluindo o direito à vida, o direito de não ser sujeita à tortura ou maus tratos, o direito, à proteção de acordo com as leis humanitárias durante conflitos armados e o direito pessoal à liberdade e segurança.

A situação de fragilidade da mulher nas sociedades é um fato muito sério e marcante, que leva a preocupação a órgãos de governos pelo mundo todo, pois a violência contra a mulher também influencia na economia, na saúde pública e nos números da violência e da

criminalidade, assim como afeta diretamente os direitos da pessoa humana.

Além dos tratados de obrigação legal, existem inúmeros padrões de direitos humanos que proíbem a violência contra a mulher. Estes padrões foram adotados pela ONU, por órgãos regionais intergovernamentais e outros fóruns internacionais. Entre eles o mais importante é a Declaração da ONU sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher, adotada em 1993.

Em seu artigo 1º, a Declaração da ONU sobre a Eliminação da Violência Contra a Mulher (ONU, 1993, 01) diz que:

O termo 'violência contra a mulher' significa qualquer ato de violência de gênero que resulte, ou possa resultar, em sofrimentos ou em danos físicos, sexuais ou psicológicos contra a mulher incluindo as ameaças de tais atos, coerção ou privação arbitrária de liberdade que ocorram na esfera pública ou privada.

Estas colocações mostram que a violência contra a mulher não é representada apenas pelas agressões físicas, mas também pelas morais, psicológicas, caracterizadas pelos assédios, pela coerção, pelo medo, ameaças, e tantas outras situações de constrangimento por que passam as mulheres na rua, no trabalho, em casa.

Falando sobre a questão de gênero e a exclusão da mulher, Castanho (2008, p. 108) coloca que:

As várias formas de exclusão social que sofrem as mulheres estão relacionadas com a diferença entre os gêneros. E não é diferente quando se trata da violência de gênero que, na maioria das vezes, parte de uma relação de dominação entre os sexos, submetendo a mulher ao papel de vítima da violência moral, física, sexual e psicológica.

Percebe-se que apesar da legislação vigente no Brasil condenar todo o tipo de discriminação ou exclusão, a mulher é ainda, vítima da exclusão e da violência que está ligada à sua condição feminina.

Conforme o Comitê da ONU de Eliminação da Discriminação Contra a Mulher (ONU, 1993), a violência de gênero contra a mulher é a violência dirigida contra uma mulher por ser mulher ou que afeta a mulher desproporcionalmente. Essa violência se manifesta de diferentes

formas, como assassinato, punhaladas, espancamento, estupro, tortura, abuso sexual, assédio sexual, ameaças, humilhação, prostituição forçada e tráfico.

Ainda, conforme este documento, a violência pode ser física, psicológica ou sexual. Pode manifestar-se por meio de privação ou negligência, assim como pelo uso explícito de força ou assédio. Tendo como principais autores, parceiros íntimos e outros membros da família; empregadores (incluindo de empregadas domésticas), superiores e colegas de trabalho; oficiais do governo como policiais, carcereiros, soldados, guardas de fronteiras e oficiais de imigração; membros de gangues criminosas; membros de grupos armados.

São muitas as situações vivenciadas pelas mulheres de violência em seu cotidiano, que vão desde os assédios, até os crimes de morte que são noticiados quase que diariamente pela mídia, expondo uma ferida aberta no seio da sociedade.

Segundo Medina e Penna (2008), a partir dos anos 80 do século XX, a violência contra a mulher passa a ser vista como um problema de saúde pública, reconhecido tanto pelo movimento feminista quanto por associações profissionais, serviços de saúde e organizações internacionais. Esta postura passou a ocorrer a partir da constatação de que a violência de gênero está associada a uma frequência maior de agravos da saúde física e mental, além do trauma físico direto e do uso mais regular dos serviços de saúde.

Hoje, a violência contra a mulher tem sido vista como algo maior, mais complexa que não pode ser vista apenas sob o aspecto moral ou legal, mas sim em toda sua dinâmica que envolve múltiplos fatores e consequências. O que se sabe é a violência de gênero contra a mulher tem sido considerada qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado. Independentemente do tipo de violência praticada contra as mulheres, ela tem como base comum as desigualdades que predominam na sociedade.

Conforme Balista et al (2004, p. 01) a violência, em seu contexto geral, acarreta em consequências orgânicas, psicológicas, comportamentais (autoritarismo, delinquência, entre outros) e desequilíbrio familiar. Desta forma:

As orgânicas estão relacionadas com sequelas a nível corporal como lesões abdominais, oculares, fraturas, queimaduras e lesões permanentes ou temporárias, podendo levar à morte. As psicológicas caracterizam-se por raiva, medo, ansiedade e revolta frente ao agressor, resultando em desconfiança, diminuição do aprendizado, sentimentos de exclusão e receio nos relacionamentos interpessoais. Entre as consequências comportamentais, o autoritarismo revela uma pessoa que perpassou por momentos de sofrimento, levando a mesma às atitudes de imposição, negação e não aceitação de idéias contrárias; a delinquência faz o indivíduo praticar delitos e crimes, levando a punições severas pelos atos executados.

Este tipo de violência que acontece nas relações que permeiam o grupo familiar perdura na sociedade porque, muitas são culturalmente aceitas como a violência contra as crianças e adolescentes e a violência contra a mulher. A violência gerada e presenciada a nível doméstico exige a tomada de ações onde se realize algo de cunho preventivo visando à diminuição destes fatos e uma melhor interação intrafamiliar.

Refere Castanho (2008), que apesar da existência de muitos movimentos sociais que lutam pelo direito da mulher de estar na sociedade em uma situação de igualdade com os homens, garantindo a elas o respeito pela sua condição, ainda são muitas as dificuldades para a superação do preconceito, da violência, da discriminação de gênero que a mulher sofre.

Conforme Lima (2014) os modelos de gênero variam com a cultura de cada país ou região, mas sempre apontam para uma posição inferior e discriminada das mulheres. Desta forma, a sociedade se encontra, dividida sexualmente, proporcionando oportunidades e esperando atitudes consideradas próprias ou naturais para cada gênero, visando a manutenção da estrutura econômica e profissional que privilegia os homens.

Segundo Moraes et al (2014) a violência contra a mulher se apresenta como uma das mais antigas e tristes expressões da violência

de gênero, representando inaceitável violação de direitos humanos, sexuais e reprodutivos. Mas é igualmente necessário entendê-la como grave problema de saúde pública. Em seu trabalho de pesquisa, estas autoras mostram que dados do Banco Mundial revelam que a violência contra a mulher se encontra entre as principais causas de anos de vida perdidos por incapacidade, superando os efeitos das guerras contemporâneas ou dos acidentes de trânsito. As consequências psicológicas, embora mais difíceis de medir, produzem danos intensos e devastadores, muitas vezes irreparáveis.

3. ATENDIMENTO DE MULHERES VITIMADAS PELA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

A saúde no Brasil é um direito básico do cidadão garantido pela Constituição Federal de 1988 que criou o SUS – Sistema Único de Saúde uma nova formulação política e organizacional para o reordenamento dos serviços e ações de saúde. Este sistema se estrutura em todo o território nacional nos mesmos princípios organizativos, sob a responsabilidade das três esferas autônomas de governo Federal, Estadual e Municipal. “um sistema que significa um conjunto de unidades de serviços e ações que interagem para um fim comum, ou seja, a promoção, proteção e recuperação da saúde” (BRASIL, 1988).

A partir da normatização do SUS foram sendo construídas políticas públicas para a saúde que contemplam diferentes aspectos como a atenção básica, atenção hospitalar, assim como a atenção nas urgências e emergências.

A implantação do SUS busca universalizar o direito constitucional que todos os cidadãos brasileiros têm à saúde, mas, no entanto, a falta de investimentos em hospitais, em pessoal, em leitos faz com que ainda esta universalização não tenha atingido seus objetivos, principalmente quando se trata dos serviços de urgência e emergência, abarrotados de pacientes.

As unidades de urgência e emergência são as principais portas de entrada para a atenção em saúde, por isso são tradicionalmente setores que apresentam grandes problemas de superlotação e falta de leitos.

Em 2001, o governo, preocupado com o atendimento de urgência e emergência em hospitais, publicou pelo Ministério da Saúde uma cartilha contendo normas e orientações visando a:

Implantação dos Sistemas Estaduais de Referência Hospitalar para o Atendimento de Urgência e Emergência, tendo por objetivo estimular e apoiar em cada estado, a organização e conformação de Sistemas de Referência Hospitalar no atendimento às urgências e às emergências. Tais Sistemas englobam a assistência pré-hospitalar (APH), centrais de regulação, hospitais de referência, treinamento e capacitação das equipes de atendimento (BRASIL, 2002, p. 05),

Com a regulamentação do atendimento nas urgências e emergências pela Portaria GM nº 2.048/2002, o governo buscou minimizar os problemas enfrentados por este setor da saúde que apresenta grandes problemas, principalmente nos municípios maiores e nas capitais brasileira.

A definição de pronto atendimento se refere a “unidade destinada a prestar, dentro do horário de funcionamento do estabelecimento de saúde, assistência a doentes com ou sem risco de vida, cujos agravos à saúde necessitam de atendimento imediato”. Onde, o pronto socorro se configura como o “estabelecimento de saúde destinado a prestar assistência a doentes, com ou sem risco de vida, cujos agravos à saúde necessitam de atendimento imediato. Funcionam durante as 24 horas do dia e dispõe apenas de leitos de observação” e a emergência como a “unidade destinada à assistência de doentes, com ou sem risco de vida, cujos agravos à saúde necessitam de atendimento imediato” (BRASIL, 2002).

Dentro do contexto dessa revisão de literatura, as urgências e emergências são espaços que recebem as vítimas dos mais diferentes tipos de violência que acontecem no Brasil, entre estas mulheres vitimadas pela violência doméstica.

Para Balista et al (2004), o problema da violência chega aos serviços de saúde em diferentes situações e momentos, principalmente quando o evento de agressão provocou repercussões graves. Deparando-se com essa realidade, os profissionais de saúde devem estar orientados e preparados emocionalmente para que possam se defrontar com momentos de tensão no atendimento de pessoas vítimas de violência, prestando uma assistência integral.

De acordo com Meneghel et al (2005), frente à realidade de violência contra a mulher, é imprescindível que se construa estratégias para enfrentamento das violências. No entanto, esta tarefa possui extrema complexidade, pois são muitos os fatores envolvidos.

Ainda, segundo estas autoras, pensadores de diferentes campos disciplinares têm constatado que não basta mudar as condições objetivas se não houver mudança nos micro poderes e nas subjetividades. Dessa maneira, ao se propor a reconstrução das práticas de saúde, há a necessidade urgente de se realizar intervenções coletivas enriquecidas com vivências provenientes de outros saberes e interações dialógicas, utilizando outras linguagens, como a expressão artística, o trabalho com linguagens corporais e mesmo racionalidades terapêuticas alternativas para o atendimento das mulheres vítimas da violência.

Lorch (2010) refere em seu estudo que alguns sinais podem indicar o risco de violência doméstica como:

- Queixas crônicas, porém vagas, da cliente, sem nenhuma causa física óbvia,
- Ferimentos que não parecem corresponder à explicação de como ocorreram,
- Parceiros que observam ou controlam os movimentos da mulher com muita insistência ou que não se afastam do lado da mulher,
- Ferimentos físicos durante a gravidez,
- Demora em iniciar o atendimento pré-natal,
- Histórico de tentativa ou tendência ao suicídio,
- Demora em buscar tratamento para ferimentos sofridos,
- Infecção do trato urinário,
- Síndrome da irritação crônica do intestino,
- Dor pélvica crônica (LORCH, 2010, p. 16-17).

Esses indícios podem ser o passo inicial para os profissionais de saúde se aproximarem destas mulheres e buscarem, de maneira ética,

compreender e trabalhar com essas mulheres na busca da superação ou da diminuição da violência, para que esta não se torne um fator de risco

Conforme Lettiere et al (2008), um estudo sobre a ação dos profissionais de saúde frente à violência doméstica apontou que a maioria dos entrevistados não questionam a mulher diante de uma suspeita de violência por vários motivos como: “falta de tempo e recursos, falta de intimidade com o assunto, temor de gerar constrangimentos, despreparo para atuar e frustração, pois se sentem impotentes para resolver a situação” (LETTIERE ET AL, 2008, p. 471).

De acordo com Silva (2003), em estudos realizados com mulheres vítimas de violência de gênero em Salvador – BA, essas mulheres vitimadas apresentam inúmeros sintomas de doenças psicológicas e físicas e estão mais propensas ao suicídio, depressão, dependência de álcool e drogas, artrite, hipertensão e doenças cardíacas. Por isso a necessidade de políticas de saúde que contemplem um atendimento de qualidade e específico em urgência e emergência e na atenção básica para mulheres vítimas de violência de gênero.

Pesquisa realizada mostra que:

[...] frente à fragilidade para atuar, os profissionais tendem a se conduzir por protocolos institucionais os quais, são exatas sequências de ações a serem desenvolvidas, representando um poderoso instrumento de orientação técnica que determina a competência de cada profissional. Na ausência dos mesmos os profissionais sentem-se inseguros (LETTIERE ET AL, 2008, p. 471).

Nesse sentido, Santinon et al (2010, p. 01) colocam que:

É importante salientar o papel do profissional de saúde, pois a mulher fragilizada demais para buscar outros tipos de proteção, acaba procurando os serviços de saúde para o atendimento, mesmo que por motivos não relacionados diretamente à violência sofrida, porém mostrando sinais desta. Nos serviços de saúde a mulher que sofre violência necessita de acolhimento e compreensão por parte dos profissionais de saúde, porém o que encontra muitas vezes é desconhecimento e até preconceito por parte destes profissionais, o que configura muitas vezes uma outra agressão.

Essas autoras colocam que além da preparação dos profissionais de saúde para receber e acolher as mulheres vítimas da violência de

gênero, esses profissionais precisam preencher a notificação compulsória, que é um registro sistemático e organizado feito em formulário próprio, utilizado em casos de conhecimento, suspeita ou comprovação de violência contra a mulher. Não é necessário conhecer o agressor, mas é obrigatório o preenchimento deste documento por parte do profissional de saúde. A obrigatoriedade do preenchimento desse documento está amparada pela Lei Federal n. 10.788, de 24 de novembro de 2003, que institui a obrigatoriedade da notificação compulsória nos casos de violência contra a mulher, ocorrida em qualquer ambiente.

Estudo feito em 2009 sobre o perfil das mulheres vítimas de acidentes e de violência por Rodrigues et al (2012), no que se refere a violência contra a mulher que:

O tipo de violência com maior percentual de ocorrência foi a interpessoal (agressão, maus tratos e intervenção legal), com suas diversas formas de expressão. A violência física foi predominante, mas com alto percentual de violência psicológica. O agressor mais frequente foi o parceiro íntimo com a violência acontecendo no domicílio. Estudo sobre violência contra a mulher por parceiro íntimo em regiões do Brasil encontrou a violência psicológica como o evento mais frequente na vida e no ano anterior à pesquisa. Encontrou ainda que a violência psicológica acompanhou em 90% das vezes os relatos das agressões físicas ou sexuais (RODRIGUES ET AL, 2012, p. 2327).

Essa realidade faz com que os profissionais que atuam em urgência e emergência sejam confrontados diariamente com casos de violência contra a mulher e se veem muitas vezes despreparados para o enfrentamento da situação.

Ainda, estudos realizados por enfermeiras da Escola Ana Nery (MONTEIRO ET AL, 2006, p. 278) sobre a violência contra a mulher atendida em unidade de urgência, apontaram para a necessidade de “melhorias na qualificação dos recursos humanos em saúde para o acolhimento das mulheres vítimas da violência e para o reconhecimento dos sinais de violência”. Além disso, é fundamental a existência de condutas profissionais específicas para tais casos, assim como acolhimento e compreensão do sofrimento da mulher vítima de violência de gênero.

Para Neves et al (2013), a violência estrutural de gênero é um produto de uma construção social, determinando relação desigual e opressiva entre as pessoas, por isso no estudo sobre violência nas grandes cidades foram levantados dados relevantes sobre homens e mulheres vítimas de violência, sendo a violência doméstica uma da que mais acomete as mulheres.

Segundo Galvão e Andrade (2004, p. 97):

A complexidade que envolve a questão da violência contra a mulher exige ações capazes de dar conta das inúmeras demandas apresentadas, o que implica a necessidade de articulação entre diferentes áreas de conhecimento e de atuação. Assim, os serviços de atendimento às mulheres em situação de violência são de fundamental importância para o enfrentamento desse problema, sendo imprescindível que estes estejam articulados com os serviços de saúde no desenvolvimento de ações preventivas e assistenciais, na perspectiva da atenção integral à mulher.

A pesquisa sobre o tema buscou situar o assunto a partir de estudos sobre o mesmo que deixam clara a situação vivenciada, ainda hoje, por muitas mulheres que sofrem diversos tipos de violência pelo simples fato de ser mulher. Uma violência que muitas vezes começa em casa, na família, onde os algozes são aqueles que a deveriam amar, cuidar e proteger (pais, esposos, companheiros, irmãos), acontecendo também no trabalho e na rua.

A situação que envolve a violência doméstica contra a mulher precisa ser enfrentada pela sociedade e pelo Estado, pois como se pode observar na literatura pesquisada as vítimas, dessa forma de violência, que recorrerem aos serviços de saúde encontram-se, geralmente, fragilizadas e vulneráveis. É comum que manifestem sentimentos de humilhação, vergonha, culpa, medo, desestruturação psíquica ou depressão.

Nesse sentido, Rodrigues et al (2012) refere que especificamente nos casos de violência de gênero:

[...] a demanda para que os serviços de saúde/rede de saúde registrem de forma apurada, estejam preparados para identificar os casos e para a especificidade da atenção, acompanha o crescimento da exigência de políticas públicas de prevenção, promoção, proteção e atenção à violência de gênero no país. A extensão da rede de saúde a torna uma

porta de acesso privilegiado para as mulheres em situação de violência. Assim, é cada vez mais relevante que os serviços estejam capacitados para a atenção integral e humanizada às vítimas e para o desenvolvimento de ações de prevenção e promoção frente a um problema que, muitas vezes, *não é explicitado de maneira clara pela vítima (RODRIGUES ET AL, 2012, p. 2328).*

A mulher vitimada pela violência de gênero, na grande maioria das vezes tem medo de se expor, de procurar ajuda, e quando procura, as unidades de urgência e emergência são as mais buscadas, frente a essa realidade, observa-se a necessidade de protocolos e de preparo das equipes de enfermagem para atender e acolher essas vítimas.

O estudo sobre o “Perfil das vítimas de violências e acidentes atendidas em serviços de urgência e emergência do Sistema Único de Saúde em capitais brasileiras – 2011” realizado por Neves et al (2013), aponta que a maioria dos atendimentos realizados nas urgências e emergências de violência possuem características próprias que variam de acordo com o sexo, a faixa etária, sendo que entre as mulheres se sobressai a violência doméstica.

As características das vítimas variam conforme o sexo e a faixa etária: em jovens do sexo masculino, predominam as agressões e tentativas de homicídios; em mulheres, predominam as violências domésticas; e em crianças, os maus-tratos. Também variam os agressores: se os perpetradores de atos de violência contra idosos, crianças e mulheres são conhecidos e familiares, eles são desconhecidos para as vítimas jovens (NEVES ET AL, 2013, p. 594).

Estas mulheres precisam se sentir acolhidas pelos profissionais de saúde. Estes devem manter postura o mais neutra possível, respeitando as limitações emocionais e a fragilidade de cada mulher, especialmente no momento do exame clínico. Os profissionais de saúde devem estar preparados para o manejo clínico e psicológico das gestantes em situação de violência. Negligenciar esses aspectos, particularmente os emocionais, pode resultar na revitimização da mulher, lamentavelmente produzida pelos serviços de saúde.

Dados coletados que os próprios profissionais de saúde colocam a importância de tratar sobre a violência contra a mulher e de que necessitam estar melhores preparados para esse atendimento, em especial da violência doméstica.

Para Lettiere et al (2008, p. 472) é necessário:

[...] aprofundar a discussão da capacitação dos profissionais frente ao tema, sensibilizando-os a respeito das questões de violência. A abordagem da violência nos serviços requer um bom conhecimento das referências existentes tanto do âmbito jurídico, policial, social e psicológico, como também de redes de apoio informal e Organizações Não Governamentais (ONGs), para que o profissional possa dar continuidade ao cuidado e assim fortalecer a busca de alternativas para solucionar o problema.

A violência contra mulher é considerado um problema de saúde pública pelas consequências que trazem para as vítimas, afastando-as do trabalho, causando doenças crônicas entre outros.

Para Medina e Penns (2008, p. 467):

A violência contra a mulher se torna um problema de saúde pública quando é demonstrada, através de estudos, a ocorrência de mais de 205 mil agressões no período de um ano e que, em 70% dos casos, os agressores são os próprios maridos ou companheiros, conforme demonstra o Grupo Parlamentar Interamericano sobre População e Desenvolvimento.

Entende-se assim, que o atendimento apropriado para mulheres que sofrem violência física, sexual ou psicológica representa apenas uma de muitas medidas a serem adotadas para enfrentar o fenômeno da violência. Entretanto, ainda há muito a ser feito em relação ao preparo dos profissionais de saúde que atuam nos setores de urgência e emergência na oferta de serviços que contribuam significativamente para a mudança dessa realidade.

O estudo realizado por Silva (2003), coloca que os avanços das lutas sociais e pelos direitos de igualdade da mulher que aconteceram no século XX, ainda a muito a ser feito e a mulher continua ainda sendo vitimada pela violência de gênero e doméstica por questões culturais. Assim, para esta autora:

[...] apesar desses avanços, o setor saúde nem sempre vem oferecendo uma resposta satisfatória para o problema que acaba diluído entre outros agravos, sem que se leve em consideração a intencionalidade do ato que gerou o estado de morbidade. Esta situação decorre da invisibilidade em alguns setores que ainda se limitam a cuidar dos sintomas das doenças e não contam com instrumentos capazes de identificar o problema (SILVA, 2003, p. 264).

Os dados levantados pela pesquisa realizada por Silva (2003) sobre a violência contra a mulher vêm ao encontro de tantas outras pesquisas e estudos feitos sobre a violência de gênero e a doméstica, que são muito relevantes, mas o maior interesse por esse estudo está nos dados levantados no que se refere ao atendimento na urgência e emergência, onde a autora constata problemas relacionados à superlotação desses serviços o que dificulta um atendimento diferenciado para essas vítimas, bem como a sensação de despreparo dos profissionais que ali atuam para atender essa realidade, sendo que o atendimento acaba sendo para as consequências da violência apenas. No entanto, foi importante a constatação de que são as urgências e as emergências que a maioria das vítimas de violência de gênero recorre para atendimento.

Referem Monteiro et al (2006), que nos serviços de saúde as mulheres vítimas de violência acabam recebendo, na grande maioria das vezes apenas o atendimento de procedimentos de menor complexidade, como das lesões físicas e de alguns sintomas psicológicos, quase sempre através de medicalização.

Neves et al (2013), colocam que a implantação do Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes – VIVA é um grande passo na busca por dimensionar o problema, evidenciar e gerar ações intra e intersetoriais. Isso acontece, a partir do momento que possibilita o conhecimento mais detalhado da problemática que envolve acidentes e violências, o que oportuniza atuação imediata e preventiva, principalmente na identificação e no cuidado aos grupos mais vulneráveis a essas ocorrências, fazendo do VIVA uma ferramenta essencial de vigilância, tomada de decisão e ação em Saúde Pública

Segundo Santinon (2010, p. 01), no que se refere aos profissionais de saúde que atendem mulheres vitimadas pela violência doméstica, as autoras acreditam que esses profissionais devem ter conhecimento e domínio dos principais mecanismos legais obrigatórios para o atendimento. Ainda,

O profissional de saúde deve ter em mente que a assistência a esse tipo de paciente vai além do diagnóstico clínico e a conscientização da

importância da notificação, a quebra de paradigmas e o treinamento contínuo no diagnóstico de situações de violência traz subsídios para a construção de políticas públicas em saúde mais eficazes contribuindo para a solução de um problema expressivo em nossa realidade (SANTINON, 2010, p. 01).

Para Balista et al (2004, p.01), é fundamental estruturar a assistência à saúde para mulheres vitimadas pela violência de gênero e doméstica partindo de suas representações sociais, “orientando e organizando os comportamentos, e suas implicações individuais e coletivas, em direção às transformações sociais e de internalização de novas práticas e de novos modelos de conduta a serem transmitidos socialmente”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, levantaram-se, a partir da literatura consultada que apesar dos avanços da sociedade pela igualdade de direitos, as mulheres são ainda vítimas da violência de gênero, que muitas vezes acontece dentro de casa, a violência doméstica e que ainda são significativas e grandes essas ocorrências com número significativo de crimes dessa natureza.

Observa-se que a violência doméstica é marca de uma sociedade onde a dominação do homem e subserviência da mulher ainda é uma questão sociocultural, onde apenas a legislação não é suficiente para modificar essa realidade. Assim, a violência exercida contra a mulher é, na verdade, um mal cultural e é certo que a cultura acaba refletindo em toda a sociedade.

A violência doméstica contra a mulher também traz reflexos à saúde, sendo considerada pelos diferentes estudos apresentados como um problema de saúde pública. As consequências dessa violência são sentidas nos setores de urgência e emergência, onde essas vítimas buscam assistência de saúde para as agressões sofridas ou para os males que resultam dessa violência.

Os reflexos da violência doméstica contra a mulher. Esse problema é percebido nos serviços de saúde, seja pelos custos que representam,

seja pela complexidade do atendimento que exigem, desde o acolhimento, triagem até atenção especificamente.

A violência de gênero, em especial a violência doméstica, aquela que acontece dentro de casa tem características complexas, pois é cultural e muitas vezes aceita pela sociedade machista, sendo que muitas mulheres ao chegar aos serviços de saúde, como urgências e emergências vitimadas por esse tipo de violência acabam por relatar terem sofrido um “acidente” doméstico contribuindo para a dificuldade dos profissionais de saúde de encaminhar essas pacientes para um atendimento adequado.

Este estudo oportunizou compreender que, na maioria das vezes, as mulheres vitimadas que buscam socorro médico sentem muita vergonha e medo de revelar a origem das suas lesões, mas que, no entanto, ao serem abordadas de maneira humanizada e sensível pelos profissionais de saúde, algumas delas acabam por declarar que foram vítimas de violência doméstica.

Apesar dos avanços também na área da saúde de programas, de políticas de enfrentamento da violência contra a mulher, ainda, os profissionais que atuam em setores de saúde básica se sentem despreparados para atender essas vítimas de uma maneira mais efetiva, sendo que o atendimento acaba sendo a medicalização.

Nesse sentido, conclui-se que construir estratégias para enfrentamento das violências tem sido uma tarefa de extrema complexidade. Essa tarefa tem de envolver toda a sociedade. Quanto à atenção básica de saúde, a prioridade deve ser para o correto acolhimento dessas vítimas por profissionais preparados, instrumentalizados para atuar junto a essas vítimas.

Este estudo possibilitou compreender a importância de uma relação de cuidado entre o enfermeiro e a mulher vítima de violência doméstica de forma a orientar sobre violência e recursos disponíveis para a prevenção de novos episódios.

Dentro desse contexto, observa-se que este atendimento passa pelo acolhimento, o diálogo e a construção de vínculo com a mulher vitimada pela violência doméstica. Conclui-se, assim, da importância de discutir

esta temática contribuindo para um melhor preparo do enfermeiro no que diz respeito ao atendimento prestado às mulheres vítimas de violência doméstica, bem como a necessidade do fortalecimento das políticas para a efetivação e quebra do ciclo quanto a violência contra a mulher .

REFERÊNCIAS

ÁVILA, M.B. (Org). Textos e imagens do feminismo. Mulheres construindo a igualdade. Recife: **SOS Corpo, Gênero e Cidadania**, 2001.

BALISTA, C.; BASSO, E.; COCCO, M.; GEIB, L.T.C. Representações sociais dos adolescentes acerca da violência doméstica. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 06, n. 03, 2004. Disponível em: <www.fen.ufg.br>. Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional. 1988.

_____. **Portaria GM nº 2.048**. Regulamenta o atendimento das urgências e emergências, de 05 de novembro de 2002.

_____. Ministério da Saúde. **Violência intrafamiliar**: orientações para a prática em serviço. Brasília (DF): Ministério da Saúde, 2002.

_____. **Lei Federal n. 10.788, de 24 de novembro de 2003**. Estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados [lei na internet]. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/violenciacontramulher.htm>. Acesso em 06 de dezembro de 2016.

CASTANHO, M.A.B. Questões de gênero no processo de exclusão social: a violência doméstica contra a mulher e o acesso à justiça. **Revista Eletrônica da Ordem dos Advogados do Brasil – Seção do Paraná – n. 2 – Ago/Dez 2008**. Disponível em: <http://www.oabpr.org.br/revistaeletronica/revista02/116-131.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

GALVAO, E.F.; ANDRADE, S.M. Violência contra a mulher: análise de casos atendidos em serviço de atenção à mulher em município do Sul do Brasil. **Saúde e Sociedade. [online]**. 2004, vol.13, n.2, pp. 89-99. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-12902004000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 02 de dezembro de 2016.

LETTIEREI, A; NAKANO, A.M.S; RODRIGUES, D.T. Violência contra a mulher: a visibilidade do problema para um grupo de profissionais de saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**; vol.42 no.3 São Paulo Set. 2008, p. 467-73.

LIMA, R.S. **A questão de gênero e violência contra a mulher**. Disponível em: <http://www.mp.sc.gov.br/downloads/ccf/doutrina/lima_piardi_violenciacontramulher>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

LORCH. D. **A violência vista de perto**. 2010. Disponível em: <www.florescerdafabrica.com.br>. Acesso em 10 de dezembro de 2016.

MEDINA, A.B.C.; PENNA, L.H.G. A percepção de enfermeiras obstétricas acerca da violência intrafamiliar em mulheres grávidas. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, 2008 Jul-Set; 17(3): 466-73. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n3/a07v17n3.pdf>. Acesso em 27 de novembro de 2016.

MENEGHEL, S. N.; FARINA, O.; RAMÃO, S.R. Histórias de resistência de mulheres negras. **Revista dos Estudos Femininos**. vol.13. n. 3. Florianópolis, Set./Dez. 2005. Disponível em: <www.scielo.com.br>. Acesso em 27 de novembro de 2016.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008.

MONTEIRO, C.F.S.et al. A violência contra a mulher atendida em unidade de urgência: uma contribuição da enfermagem. **Escola Anna Nery [online]**. 2006, vol.10, n.2, pp. 273-279. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v10n2/a15v10n2.pdf>. Acesso em 05 de dezembro 2016.

MORAIS, J.M.; VERAS, C.; RODRIGUES, S.; MORAIS, E.F.; FREITAS, F. **Violência contra a mulher gestante**. Disponível em: <http://agapbr.org/elearn>. Acesso em 06 de dezembro de 2016.

NEVES, A.C.M.; MASCARENHAS, M.D.M.; SILVA, M.M.A et al. Perfil das vítimas de violências e acidentes atendidas em serviços de urgência e emergência do Sistema Único de Saúde em capitais brasileiras – 2011. **Epidemiologia e Serviço de Saúde**, Dez. 2013, vol.22, no.4, p.587-596. Disponível em: <<http://scielo.iec.pa.gov.br/pdf/ess/v22n4/v22n4a05.pdf>>. Acesso em 03 de dezembro de 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração da ONU sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher**. Assembleia Geral da ONU, 20 de dezembro de 1993. Disponível em: <http://direitoshumanos.gddc.pt/3_4/IIIPAG3_4_7.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

_____. **Comitê da ONU sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher**, Recomendação Geral N. 19, Violência contra a Mulher. 11^a.sessão, 1992.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap.8, p. 164-198

RODRIGUES, C.S; MALTA, D.C; GODINHO, T; MASCARENHAS, M.D.M; SILVA, M.M.A; SILVA, R.E. Acidentes e violências entre mulheres atendidas em Serviços de Emergência Sentinela - Brasil, 2009. **Ciência e Saúde Coletiva**. 2012, et;17(9):2319-29.

SANTINON, E.P.; GUALDA, D.M.R.; SILVA, L.C.F.P. Violência contra a mulher: notificação compulsória e outros instrumentos legais de uso dos profissionais de saúde. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 74, mar 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7499>. Acesso em 02 de dezembro de 2016.

SILVA, I.V. Violência contra mulheres: a experiência de usuárias de um serviço de urgência e emergência de Salvador, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública [online]**. 2003, vol.19, suppl.2, pp. S263-S272. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2003000800008&script=sci_arttext>. Acesso em 30 de novembro de 2016.

