

Aline dos Santos Moreira de Carvalho
Jorge Adrihan N. Moraes
Lybia Santos de Oliveira
Maria Ivanilda Cassimiro de Brito
(Organizadores)

PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO: ENTRE DESIGUALDADES E RESISTÊNCIAS



PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO: ENTRE DESIGUALDADES E RESISTÊNCIAS

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)
Maria Madalena de Pontes Melo (CECIERJ)
Monique Siqueira de Andrade (FEUC)
Patricia Vesz (UNIASSELVI / 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 / organização Aline Moreira dos Santos...[et al.]. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : IDEHP, 2023.
PDF

Outros organizadores: Jorge Adrihan N. Moraes, Lybia Santos de Oliveira, Maria Ivanilda Cassimiro de Brito
Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-999597-1-4

1. Desigualdade social 2. Educação 3. Educação inclusiva 4. Professoras - Formação profissional 5. Sociologia I. Santos, Aline Moreira dos. II. Moraes, Jorge Adrihan N. III. Oliveira, Lybia Santos de. IV. Brito, Maria Ivanilda Cassimiro de.

23-147695

CDD-370.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Aspectos sociais 370.19

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional

Ed. Rua 22, no 73 – Sepetiba.
Rio de Janeiro, RJ 23547-220 - Brasil.
E-mail: idehp@hotmail.com
Site: www.institutoidehp.com
Contato: (21) 97735-4997

PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO: ENTRE DESIGUALDADES E RESISTÊNCIAS

Organizadores:

Aline dos Santos Moreira de Carvalho
Jorge Adrihan N. Moraes
Lybia Santos de Oliveira
Maria Ivanilda Cassimiro de Brito

Autores:

Ana Carolina da Rosa Machado
Carolina Filipaki de Carvalho
Celma Eliete de Quadros Padilha
Céres Cristine França
Cleonice Matos Amaral
Débora Chiararia de Oliveira
Êmilyn Linhares
Gabriel Cavallari Cortilho
Jorge Adrihan N. Moraes
Kelly Emanuelle Penha Nascimento
Lybia Santos de Oliveira
Marcos da Silva Cruz
Maria Ivanilda Cassimiro de Brito
Regiane Rodrigues de Quadros Simi
Rodrigo Barbuio
Tatiane Nunes Loiola Vieira
Thaís Janaina Wenczenovicz



SUMÁRIO

DESGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL: DIÁLOGOS E REFLEXÕES PONTUAIS	7
A LATÊNCIA NA AÇÃO COLETIVA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS: MUITO ANTES DA VISIBILIDADE DAS ESCOLAS OCUPADAS CONTRA A “REORGANIZAÇÃO ESCOLAR” NO ESTADO DE SP	15
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003	28
QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE E(M) AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA	41
LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: O FAZER LITERÁRIO COMO CAMINHO EM BUSCA DE RESISTÊNCIAS	55
O GÊNERO DRAMÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DIDÁTICO A PARTIR DA OBRA <i>WOMEN OF OWU</i>, DE FEMI OSOFISAN (NIGÉRIA, 2006)	65
DEMANDAS DE PROFESSORES DE ESTUDANTES NA CONDIÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL 2 E MÉDIO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA	87
FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	96
A INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA MOTORA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	104
ALUNOS SURDOS E SUAS VIVÊNCIAS, EM ESTUDO ETNOGRÁFICO	114
ALFABETIZAÇÃO E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM DESAFIO	120
MARCOS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO	128

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL: DIÁLOGOS E REFLEXÕES PONTUAIS

Thaís Janaina Wenczenovicz¹

Émilyn Linhares²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Educação é um direito para todas as crianças e adolescentes tendo em vista a legislação internacional e nacional. Entretanto, no Brasil há milhares destes cidadãos sem acesso e permanência à escola e ao processo educativo. Comumente, atribui-se essa negação de direitos às desigualdades sociais e à desassistência do Estado. Objetiva-se, nesta reflexão analisar, o direito à educação e as desigualdades educacionais no Brasil no período de 2010 a 2020.

Diversas são as condições e os elementos que incidem sobre crianças e adolescentes e impulsionam a presença das desigualdades educacionais. Dentre elas, pode-se citar: corrupção, desigualdades econômicas, democracia inacabada, desassistência do Estado, entre outras.

Nesse contexto emergem as desigualdades educacionais. Em se tratando de desigualdade educacional e escolar compreende-se como um processo de diferenças e exclusões praticadas contra alguns grupos sociais que atingem os resultados de aprendizagem e, portanto, da necessidade de um olhar atento para as políticas públicas educacionais que busquem reduzir essa desigualdade.

A consequência e impacto desse processo aponta para um possível aumento de evasão escolar, analfabetismo, estigmas e vulnerabilização de estudantes nos mais diversos níveis de ensino no Brasil. O Brasil é um dos países com maior desigualdade de aprendizagem entre os estudantes considerados ricos e pobres, segundo os critérios da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/Pisa, apontam que, em grande parte das provas, o grupo de brasileiros entre os 33% dos alunos de todo o

¹ Docente adjunta/pesquisador sênior da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito/UNOESC e PPGICH/UFFS. Professora Colaboradora no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Avaliadora do INEP - BNI ENADE/MEC. Membro do Comitê Internacional *Global Alliance on Media and Gender* (GAMAG) - UNESCO. Líder da Linha de Pesquisa Cidadania e Direitos Humanos: perspectivas decoloniais/PPGD UNOESC. E-mail: t.wencze@terra.com.br

² Mestra Interdisciplinar em Ciências Humanas PPGICH/UFFS, campus Erechim/RS. Especialista em Direito Público/FURB, em Direito Penal e Processo Penal (Faculdade Santa Rita). Bacharel em Direito (Facisa/Funoesc). E-mail de contato: emy_dr@outlook.com.br

mundo com nível socioeconômico (NSE) mais alto teve nota média mais de 100 pontos acima dos 33% de alunos com nível socioeconômico mais baixo. O capítulo divide-se em duas partes e utiliza-se de metodologia bibliográfica, acrescida de análise de dados dos bancos.

2. DIREITO À EDUCAÇÃO E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

O Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos preconiza que “Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais.” Nesse contexto, compreendem-se Direitos Humanos como a categoria inicial de direitos que todo ser humano, em qualquer parte do mundo, pode requerer em defesa própria ou de outrem.

Não há distinção de classe social, cor, gênero, nacionalidade, religião, orientação sexual ou de qualquer outro tipo que anule os direitos fundamentais de uma pessoa. Os Direitos Humanos foram recepcionados e reconhecidos no mundo moderno, pela primeira vez, na Revolução Americana e na Revolução Francesa. Posteriormente, no século XX foram oficializados por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento oficial elaborado e aprovado pela Comissão de Direitos Humanos da ONU em 1948. Composto por um preâmbulo e 30 artigos, o documento visa reconhecer quais são os direitos fundamentais de qualquer ser humano e garantir que todos os direitos lá apresentados sejam aplicados para a coletividade com vistas à dignidade da humanidade. Sua amplitude pode ser observada nos primeiros cinco Artigos:

Artigo 1

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.

Artigo 2

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo 5

Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948)

Enquanto ordenamento jurídico nacional a Constituição Federal de 1988 observa-se que o art. 6º da Carta Magna consagra o direito à educação como direito social ao dispor que “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (CF, 1988)

Com a finalidade de concretizar o direito fundamental à educação o art. 205 da Constituição Federal estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (CF, 1988)

A educação, portanto, é um direito constitucionalmente assegurado a todos, inerente à dignidade da pessoa humana, bem maior do homem, sendo que por isso o Estado tem o dever de prover condições indispensáveis ao seu pleno exercício.

Acrescenta-se ainda que a Educação Infantil será oferecida em creches e pré-escolas para crianças de até cinco anos de idade, conforme prevê o inciso IV do art. 208 da Constituição Federal, sendo os Municípios os entes federativos que atuarão prioritariamente na mesma (art. 211, §2º da Carta Magna).

De acordo com o art. 208 da CF, o direito à educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Insta destacar que também o Estatuto da Criança e do Adolescente reproduzindo a Constituição Federal apresenta o direito ao ensino básico, em seu art. 54 como direito público, já a LDB ou lei 9394/1996 estabelece em seu art. 32, a duração do ensino fundamental de 9 anos, começando ao sexto ano de vida, prevê ainda as metas que o ensino básico deverá proporcionar ao cidadão.

Dessa forma, a garantia do Ensino Fundamental obrigatório é o mínimo em termos de educação, uma vez que este integra o núcleo do princípio da dignidade da pessoa humana, formado pelas condições materiais básicas para a existência. O art. 208, II, da CF sinaliza que o dever do Estado para com o ensino médio será garantido mediante sua progressiva universalização, sendo nesta mesma linha o contido no art. 4º, II, da Lei de Diretrizes e Bases.

No tocante ao Ensino Superior entende-se que estão garantidos na carta através no art. 208, uma vez que a expressão: “níveis mais elevados do ensino” significaria educação superior, entretanto outra ala diz que apenas os cursos voltados à pesquisa e as artes, isto porque a expressão: “da pesquisa e da criação artística” determinaria isso. Conforme prevê o art. 44 da Lei de Diretrizes e Bases, o ensino superior abrange os cursos sequenciais por campo de saber, os cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão, tendo por

finalidade, segundo o art. 43 da referida lei. Ou seja, a garantia de acesso possui escopo legal.

Os direitos apresentados nos documentos legais apresentam-se desde os mais essenciais, como o direito à vida, à liberdade, à integridade física e à saúde, até os direitos políticos, jurídicos, a liberdade de expressão e o direito pela educação. Nesse escopo, no Brasil, o Plano Nacional de Direitos Humanos data de 1996, com revisão e ampliação em 2002 configura o lugar de destaque ao direito à educação e os Direitos Humanos.

Vários diplomas legais também revelam o empenho do coletivo no sentido de promover a inclusão social, o respeito às diferenças, a promoção da pessoa visando seu desenvolvimento e efetiva participação na sociedade. Destacam-se a Lei Federal 7716/89 e a Lei Federal 9459/97, que criminaliza a tortura, a Lei Federal 8069/90-Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Federal 10.741/03- Estatuto do Idoso, Lei Federal 10.048/00, Lei da Acessibilidade, entre outras.

Nesse contexto, a Declaração e o Plano Nacional de Direitos Humanos surgem e tornam-se documentos de referência para outros ordenamentos, a exemplo do Plano Nacional de Direitos Humanos em Educação. A elaboração do PNEDH data de 2003, ou seja, é um documento recente e que coincide com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos³.

Insta destacar que o Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos Direitos Humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã.

Neste mesmo sentido na introdução no PNEDH se destaca que:

[...] apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais (BRASIL, 2007, p. 23).

Ou seja, construir uma sociedade livre, justa e emancipatória, e garantir o desenvolvimento nacional por meio da erradicação da pobreza e da redução

³ O Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) é instância colegiada de natureza consultiva, vinculada à SDH/PR e cumpre função relevante junto à Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos no que diz respeito à consolidação da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos. A institucionalização do CNEDH foi viabilizada pela Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003. Dentre as principais finalidades atribuídas ao CNEDH naquele momento, destaca-se a proposição do texto para a publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Outra atividade do CNEDH foi sua atuação para a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE/CP nº 8/2012, homologado pelo Ministério da Educação com a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.

de desigualdades sociais e regionais, estão entre compromissos da sociedade para fins de cessar as desigualdades educacionais.

3. DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Durante boa parte do século XIX, o Brasil - assim como outros países latino-americanos - esteve entre os países com os piores indicadores educacionais do mundo, em termos de nível e desigualdade escolar (LUSTIG, LOPEZ-CALVA e ORTIZ-JUAREZ, 2013). Efeito esse também constatado no quesito desigualdades social e concentração de renda. Apesar das importantes transformações sociais e na geração de riqueza ocorridas no Brasil em alguns anos das primeiras décadas do século XXI, o país figura ainda hoje entre os países com maior nível de desigualdade no mundo (TSOUNTA e OSUEKE 2014; CIA 2013). Além disso, os elevados níveis históricos de desigualdade social do Brasil são compartilhados entre alguns países latino americanos.

Além do atraso relativo do Brasil, também foram constatadas disparidades regionais em educação internas ao país, contribuindo para geração de desigualdade social. A educação no Brasil apresenta desafios de várias ordens, as quais: estruturais, pedagógicos, financeiros, sociais, culturais e outras.

Inúmeros são os problemas enfrentados cotidianamente nas escolas brasileiras. Os resultados mostram ainda que a passagem do ensino fundamental para o médio acentua o abandono escolar, uma vez que aos 15 anos o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os maiores percentuais, porém, se deram a partir dos 16 anos, chegando a 18,0% aos 19 anos ou mais. (IBGE, 2018).

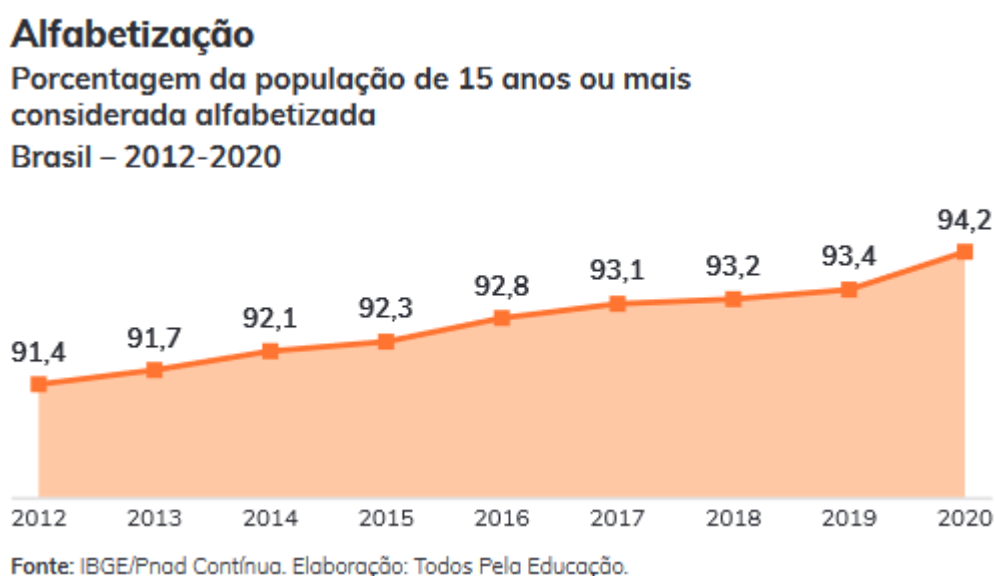
A taxa de escolarização foi de 35,6% (3,6 milhões) para crianças de 0 a 3 anos, 92,9% (5 milhões) na faixa de 4 a 5 anos, 99,7% (25,8 milhões) dos 6 aos 14 anos – percentual próximo à universalização –, 89,2% (8,5 milhões) de 15 a 17 anos, 32,4% (7,3 milhões) de 18 a 24 anos e 4,5% (6,1 milhões) para 25 anos ou mais. (IBGE, 2018).

Em 2022, após 40 semanas de escolas fechadas e em modalidade *on line* ou híbrida, a taxa de escolarização caiu em todos os anos avaliados pelos órgãos fiscalizadores: Dos níveis de 5º ano do ensino fundamental, 9º ano do ensino fundamental e o ensino médio, o percentual mais baixo foi do ensino médio (61,4%). (INEP, 2022)

Destaca-se também que a taxa de alfabetização da população adulta é um dos mais importantes indicadores educacionais comparativos entre o desenvolvimento social dos países. Diversos países já equacionaram esse desafio, mas, no Brasil, ainda persiste uma taxa de 5,8% de analfabetos com idade de 15 anos ou mais, embora haja um pequeno avanço. (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO, 2021)

É provável que esse índice seja influenciado pela falta de participação histórica de grupos sociais nos ganhos educacionais de décadas recentes observados no País, como os mais pobres, que não tiveram ou têm oportunidades ao longo de sua juventude (e hoje compõem a parcela de idosos da população), e aqueles que vivem na zona rural, por exemplo. No caso das zonas rurais, a diferença no índice é de 10,7 pontos percentuais em relação aos que vivem na zona urbana. (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO, 2021)

Figura 1 – População de 15 anos ou mais considerada alfabetizada (2012-2020)



Já a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais no Brasil ficou em 6,6% em 2019, o que corresponde a 11 milhões de pessoas. Mais da metade dos analfabetos (56,2% ou 6,2 milhões) viviam na região Nordeste e 21,7% (2,4 milhões de pessoas) viviam no Sudeste. Em relação a 2018, houve uma redução de 0,2 p. na taxa de analfabetismo, correspondendo a aproximadamente 200 mil analfabetos a menos em 2019. (IBGE, 2019).

O Anuário da Educação (2021) indica que 0,3% é a proporção de analfabetos entre a população com mais de 15 anos dos domicílios mais ricos. Entre os mais pobres, são 7,7% aqueles que não sabem ler ou escrever o próprio nome. E, 84,9% dos que habitam em áreas rurais e têm idade igual ou maior a 15 anos são alfabetizados. O mesmo vale para 95,6% da população localizada em áreas urbanas.

Importante destacar também que apesar da melhora do quadro do analfabetismo, 52,6% da população de 25 anos ou mais não completaram a educação escolar básica e obrigatória em 2018, ou seja, não concluíram no mínimo o ensino médio. No Nordeste, o percentual chegava a 61,1%. Ou seja, a proporção da população com pelo menos o ensino médio completo nessa faixa etária cresceu de 45% para 47,4%, entre 2016 e 2018. Outro

aumento em destaque é o percentual de pessoas com o ensino superior completo, que passou de 15,7% em 2017 para 16,5% em 2018. (INEP, 2019)

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, com relação à cor ou raça, 55,8% dos brancos haviam completado, no mínimo, o ciclo básico, já entre os pretos ou pardos esse percentual foi de 40,3%. Entre as mulheres, 49,5% tinham alcançado, ao menos, o ensino médio completo e entre os homens, 45%. (PNAD Contínua, 2019).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que no contexto geral dos direitos humanos e dos direitos fundamentais sociais encontra-se o direito à educação, amparado por normas nacionais e internacionais. Trata-se de um direito fundamental, porque inclui um processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana, em um primeiro momento e posteriormente à coletividade. Além dessa perspectiva individual, este direito deve ser visto, sobretudo, de forma coletiva, como um direito a uma política educacional, a ações afirmativas do Estado que ofereçam à sociedade instrumentos para alcançar seus fins.

O Poder Público, como um dos responsáveis pelo fomento à educação, deve incentivar e promover ações não só no âmbito de elaboração de políticas públicas (executivo), no âmbito de elaboração de leis (legislativo), mas também exercendo o papel de protetor e fiscalizador desse direito (judiciário). Acrescenta-se também o protagonismo social na efetivação e eficácia desse direito.

É importante destacar que as variadas instituições do poder público cumprem papéis relevantes na garantia dos direitos dos cidadãos. Sendo o Brasil um país marcado por desigualdades sociais e educacionais, onde as desigualdades econômicas, políticas e sociais imperam, urge a tomada de ação e consciência em combater essa mazela que alija milhares de crianças e adolescentes do acesso à educação e a escola. Sabe-se que a distribuição de direitos espelha essa desigualdade e, garantir o direito à educação é, sem dúvida, uma prioridade e um passo fundamental na consolidação da cidadania e emancipação. A educação é uma competência comum a todos os entes federados que formam o Estado brasileiro. É um direito público subjetivo de todos.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Direitos Humanos em Educação**. Brasília, Imprensa Oficial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 07 jan. 2023.

FUNDAÇÃO IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados e Estatísticas**. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 18 jan. 2023.

_____. SAEB. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 17 jan. 2023.

LUSTIG, N, LOPEZ-CALVA, L. F., e ORTIZ-JUAREZ, E. 2013. Declining Inequality. In: **Latin America in the 2000s: The Cases of Argentina, Brazil, and Mexico**. World Development, 44, 2013.

OCDE. PISA. **Mapa da Aprendizagem**. Brasília: Imprensa Oficial, 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/>. Acesso em: 07 jan. 2023.

PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - 2019. Educação. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Editora Moderna, 2022.

TSOUNTA, E., e OSUEKE, A. I. 2014. **What is Behind Latin America's Declining Income Inequality? IMF Working Paper WP/**, 2014.

A LATÊNCIA NA AÇÃO COLETIVA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS: MUITO ANTES DA VISIBILIDADE DAS ESCOLAS OCUPADAS CONTRA A “REORGANIZAÇÃO ESCOLAR” NO ESTADO DE SP

Gabriel Cavallari Cortilho⁴

INTRODUÇÃO

A partir da categoria sociológica de latência, desenvolvida nas obras do sociólogo Alberto Melucci sobre as ações coletivas contemporâneas, este artigo tem como objetivo analisar a experiência dos estudantes paulistas no período anterior à eclosão das ocupações das escolas estaduais no estado de São Paulo, no ano de 2015⁵. Apesar de serem acontecimentos de alguns anos atrás, que impactaram todo o País, a reflexão sobre as ocupações ainda nos permitem pensar nos diversos desafios que a Educação pública enfrenta nos tempos atuais, ainda que esses tempos sejam diferentes daqueles enfrentados pelos secundaristas de 2015, após a ruptura institucional de 2016.

Segundo Flávia Vitor Longo Santos (2019), 300 mil alunos e 70 mil professores e funcionários seriam diretamente prejudicados pela medida do governo estadual. Além de propor o corte dos gastos públicos na Educação, esta “reorganização” se insere em um processo de contrarreformas do Estado, levadas a cabo pelas políticas neoliberais⁶ no capitalismo. Entretanto, esta pesquisa deu prioridade à análise da resistência social, política e cultural das e dos jovens e às múltiplas vozes dos estudantes secundaristas que emergiram: suas vozes, insatisfações, estratégias e práticas sociais.

⁴ Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp (2021) e graduado em História pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp - Franca (2016). E-mail: gcortilho1917@gmail.com

⁵ A preocupação com a categoria da latência na ação coletiva dos estudantes ocupou a escrita do terceiro capítulo na dissertação de mestrado que realizei na Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação da professora Nora Krawczyk Além da minha ex-orientadora, agradeço aos professores Luis Antonio Groppo (UNIFAL), Marília Spósito (USP) e Dirce Djanira Pacheco e Zan (UNICAMP) que, durante a qualificação e a defesa da dissertação, foram fundamentais para apontar caminhos que viabilizassem a realização desta pesquisa. Agradeço também aos amigos Douglas Oliveira, que me ajudou a entrar em contato com os secundaristas e Juan Dávid Miranda González, que conheci durante o mestrado, e, de forma solidária, compartilhou três entrevistas, para serem analisadas a partir de meu referencial teórico.

⁶ Não é objetivo deste trabalho discutir esta política pública, que precede a gestão Geraldo Alckmin e remete à “reorganização” do governo de Mario Covas, ambos políticos filiados ao PSDB. A esse respeito mencionamos os trabalhos de Piolli, Pereira e Mesko (2016), Camargo, Goulart e Pinto (2017), Giroto (2017) e as pesquisas da REPU - Rede Escola Pública e Universidade (2019), além do trabalho de Flávia Vitor Longo Santos (2020), que analisaram em profundidade o processo de reorganização escolar em SP.

Inicialmente, será realizada uma breve discussão teórica sobre a categoria de latência na obra de Alberto Melucci, com outros aportes que nos auxiliam no estudo das ações coletivas dos jovens. Depois, serão apresentados os relatos dos estudantes que participaram da pesquisa. Serão também discutidos o litígio pela palavra e a relação ambígua das e dos jovens com a instituição escolar; a percepção destes sujeitos sobre o cotidiano nas escolas públicas; o impacto das redes sociais como espaços de construção de redes submersas durante o momento da latência da ação coletiva. Por fim, na parte da conclusão, apresentaremos alguns dos resultados obtidos pela pesquisa.

Quanto aos procedimentos metodológicos após o levantamento bibliográfico, a pesquisa dividiu-se na análise de cinco blocos de entrevistas e contou com relatos de 14 estudantes do estado de São Paulo, em cidades do interior (Araraquara, Ribeirão Preto e Sorocaba), Grande São Paulo (Diadema e São Paulo) e litoral (Caraguatatuba). Nos três primeiros blocos os dados foram coletados por mim. No quarto bloco, recorri a uma entrevista em grupo focal realizada por Martins *et al* (2016), e, no quinto bloco, os dados foram coletados por Juan David Miranda González (2020). Os relatos foram analisados de acordo com este problema: dada a pluralidade de vozes entre os estudantes, é realmente possível falarmos em uma “identidade coletiva secundarista”?

Refletir sobre a latência dos estudantes no espaço escolar e como atores coletivos na sociedade brasileira nos permite a problematização do eventual “silêncio” das e dos jovens e a aparente desmobilização destes sujeitos antes do anúncio da “reorganização escolar”, além de conter elementos microsociológicos que escapam às leituras de caráter macro e totalizantes.

2. A LATÊNCIA COMO CATEGORIA SOCIOLÓGICA: UMA BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA

O ano de 2015 começou com uma série de medidas que caracterizam o desmonte, a precarização e o sucateamento da Educação pública, dentre elas destacamos: fechamento de mais de 3.000 salas de aulas na rede pública de ensino; salas com mais de 90 alunos matriculados nas listas (CAPUCHINHO, 2015 *apud* CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016); falta de materiais básicos como papel sulfite; 0% de reajuste salarial para a categoria dos professores, sem reajuste há três anos (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Investigar os “bastidores” da ação coletiva das e dos estudantes neste contexto de precarização implica em considerar os aspectos que compõem a vida cotidiana e as experiências subjetivas dos sujeitos, que, na construção da ação coletiva contra um conjunto de adversários que exercem o poder, tornam-se atores sociais (MELUCCI, 1997, 2001, 2004; STECANELA, 2009).

As experiências cotidianas parecem minúsculos fragmentos isolados da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos (MELUCCI, 2004, p. 13).

Analisar o cotidiano dos sujeitos pressupõe que é preciso ir além do que visível e dar voz à experiência subjetiva e política dos estudantes enquanto sujeitos sociais, no período anterior à visibilidade, muito antes delas e deles tomarem a decisão de ocupar as instituições escolares:

O tempo cotidiano se constrói múltiplo e descontínuo porque implica a passagem de um universo a outro da experiência, de uma à outra rede de pertencimento, da linguagem e dos códigos de um certo território a espaços sociais semanticamente e afetivamente distintos disso (MELUCCI, 2004, p. 44).

Segundo Reguillo (2017, p. 149), “nas teorias clássicas dos movimentos sociais, os especialistas muitas vezes chamam de ‘latência’ a fase em que o movimento não desapareceu ou diluiu-se, mas permanece em “silêncio”, acumulando” (REGUILLO, 2017, p. 149, grifos do autor). Para a antropóloga, no momento embrionário de construção simbólica de uma ação coletiva, os sujeitos expressam um trabalho constante de imaginação e de ação conectiva capaz de fomentar uma revolta contra as forças que lhes aprisionam.

A latência de uma ação coletiva, entretanto, não é um mero sinônimo de “silêncio”. Ela expressa o período de pulsação das ideias e das ações em que os sujeitos vão construindo interpretações sobre a realidade para, depois, agirem. O silêncio da latência é escrito entre aspas como uma forma de provocação da pesquisadora mexicana. Afinal, será que podemos afirmar que as e os secundaristas estavam em silêncio ou desmobilizados antes de ocuparem as escolas contra o governo estadual?

Pensar em termos da construção de uma “identidade coletiva” (MELUCCI, 1995; 1999; 2001), e nas definições que os atores criam sobre si mesmos, implica em desvelar os sentidos dos atores à ação coletiva, sem tomar o “movimento secundarista” como um fenômeno social homogêneo.

É claro que os atores precisam reificar sua ação para poderem falar sobre isso. O mesmo acontece com os oponentes e os observadores, incluindo o pesquisador. “Objetivar” é um traço básico da cognição humana e também de uma economia cognitiva usada para falar sobre o mundo. Mas isso não significa que, como pesquisadores, tenhamos de tomar essa reificação como certa. A tarefa de análise é justamente a de desconstruir essa realidade aparente e deixar a pluralidade de relações e significados aparecerem (MELUCCI, 1995, p. 55, grifo do autor).

Tomar a ação coletiva como algo unitário, uma “coisa” no sentido durkheimiano, é uma herança da sociologia estrutural-funcionalista. Porém, nos espaços internos da ação coletiva, há diversas formas para se interpretar esta mesma ação coletiva. Desse modo, “a

tarefa de análise é justamente a de desconstruir essa realidade aparente e deixar a pluralidade de relações e significados aparecerem” (MELUCCI, 1995, p. 55).

3. O LITÍGIO PELA PALAVRA E A RELAÇÃO AMBÍGUA DOS JOVENS COM A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A sociedade brasileira está marcada por fortes índices de desigualdade e um mal-estar coletivo que afeta a vida de milhares de jovens, sobretudo aqueles que se encontram em situações de vulnerabilidade social. O mal-estar é mais agudo no capitalismo periférico e iremos nos ater a uma parte dele: o litígio, a “disputa contenciosa” (REGUILLO, 2017, p. 96) entre os secundaristas e o governo estadual. Eduarda, estudante da primeira escola que foi ocupada como forma de protesto contra a “reorganização escolar”, a E.E. Diadema, relata algo importante para compreendermos a latência na construção da ação coletiva dos estudantes paulistas. Segundo ela: *“tinha muito de falar que quem estava ali era ‘baderneiro’, mas tudo o que veio antes de fechar as escolas mesmo, isso ninguém vê”*.

Marighella, estudante da primeira escola ocupada em Sorocaba, a E.E. Lauro Sanchez, relata: *“a ocupação da nossa escola não aconteceu de repente, teve todo um processo que começou antes mesmo de pensarmos em ocupar”*. Enquanto para Izabella, estudante da E.E. Lysanias, localizada em Araraquara, a mesma percepção crítica é reiterada, na medida em que, segundo ela: *“a ocupação não foi somente por causa da ‘reorganização’, mas por um ano inteiro de descaso”*.

O lócus da contestação, a Escola, produziu, através do uso das redes sociais (ROMANCINI; CASTILHO, 2017) um caldo político e cultural de *“crítica ferrenha ao governo”*, como disse Vinicius, e o sentimento de indignação, injustiça e revolta (JANUÁRIO; MEDEIROS, 2017). Mas o que significa o “descaso” do sistema educacional? Para responder a essa questão é preciso decompor os sentidos negativos e positivos das e dos jovens em relação à instituição escolar; e a experiência individual e coletiva no processo que antecedeu o anúncio da medida do governo.

O cotidiano dos jovens no espaço escolar, muito antes de pensarem na possibilidade das ocupações como um repertório de luta viável, é descrito por Carneiro (2017, p. 140) como uma realidade na qual “os espaços democráticos são dissolvidos no rito burocrático das instituições”. Assistir às aulas, quando estas ocorrem; lidar com as relações hierárquicas e a constante negociação da autoridade cristalizadas na figura dos diretores e professores (DUBET, 1997; MARTUCCELLI, 2016 *apud* SPOSITO, ALMEIDA, TARABOLA, 2020); seguir o que foi estabelecido anteriormente pelo Currículo. Embora existam singularidades a serem consideradas em cada instituição de ensino, esta realidade é vivenciada por muitos estudantes.

Carneiro (2017) reitera a visão da escola como um espaço autoritário e monótono e menciona uma passagem na obra *Escolas de Luta*. Nela, uma estudante afirma detestar a escola em que ela estudava, pois este espaço era “um ambiente muito opressor”, em que os professores, ao invés de cativarem o interesse dos estudantes, perpetuam o hábito de reduzir o processo de construção do conhecimento, a “jogar qualquer coisa na lousa” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 34).

Eu particularmente detestava a escola, desculpa a sinceridade, mas eu detestava a escola por ela ser um ambiente muito opressor [...], só que eu detesto a escola mas eu acho que quem faz a escola somos nós [...], porém, tipo eu falo que eu não gosto assim, só que a minha escola, sabe, tipo, eu quero estar aqui, eu quero mudar esse costume chato dos professores entrarem aqui e jogarem qualquer coisa na lousa, porque a escola pode ser do jeito que for mas é um ambiente nosso que a gente tem que lutar por ele (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 34).

Uma outra afirmação da estudante menciona o seguinte: “a escola pode ser do jeito que for, mas é um ambiente nosso que a gente tem que lutar por ele”, no sentido de que a escola pode ser boa, mas, ainda, não é; abrindo um espaço para a sua transformação. Esta passagem não aponta o que havia de positivo para os jovens durante o momento da latência da ação coletiva. “Existe, pois, o paradoxo dos estudantes em conflito com a instituição escolar opressora, mas reconhecendo nos processos de luta uma possibilidade de criação de autonomia entre os seus pares” (CARNEIRO, 2017, p. 140).

Em busca de uma perspectiva mais ampla sobre a visão dos jovens sobre a escola em que estudavam, os relatos desta pesquisa corroboram, em certa medida, a visão negativa da escola apresentada por Campos; Medeiros e Ribeiro, (2016) e Carneiro (2017), mas não se restringem a elas. A escola era mais do que um espaço opressor e tédio. Segundo os entrevistados, a escola pode ser vista como um espaço de afetos que permite a construção de memórias e relação sociais significativas.

Como um ponto de partida sobre o momento da latência, adotamos a concepção do sociólogo Mauricio Tragtenberg que vê a instituição escolar como uma “organização complexa”, cuja estrutura e burocracia estimulam os “alunos” – expressão que, em sua etimologia, os concebem como seres “sem luz” (GROPPO, 2019, p. 65) – à adaptação, à competitividade do mercado e às injustiças sociais, tornando-os submissos à ordem vigente.

A Escola é regida pelo princípio da contradição e não são categorias como “psicologia do escolar”, “norma”, “anormal”, e sim categorias como “inculcação”, “submissão”, “recalcamento” que podem explicar alguns dos fenômenos que ocorrem nas estruturas escolares (TRAGTENBERG, 2018, p. 190, grifos do autor).

Esta inculcação descrita pelo sociólogo comporta tanto um discurso orientado para tornar as e os “alunos” sujeitos passivos, quanto um conjunto de práticas direcionadas a eles. A nota das avaliações equivale ao salário; assim, a competição futura do mercado de trabalho, que as crianças e os jovens terão que inevitavelmente enfrentar ao saírem da

escola, é posta em prática no ambiente escolar; e os rituais — “deveres, disciplinas, punições e recompensas constituem o universo pedagógico. A escola realiza um processo de recalçamento de pontos de vista opostos aos hegemônicos” (TRAGTENBERG, 2018, p. 189, grifo do autor).

Outro ponto de partida para compreender a escola encontra-se na análise de Catini e Mello (2016, p. 1192). Nela, os autores descrevem os conflitos dos ocupantes com a estrutura escolar.

A luta dos secundaristas pareceu experimentar, ainda que de maneira breve, uma crítica contundente a alguns pilares das instituições contra as quais se embatia: hierarquias; fragmentação do conhecimento; heteronomia; clivagem entre planejadores e executores; cristalização de funções; monopólio das informações, e assim por diante.

Esta realidade hierárquica, contudo, não fez com que os jovens estudantes entrevistados permanecessem em uma condição social passiva ou de submissão, como apontou Tragtenberg (2018), aceitando a estrutura da escola e as decisões da burocracia da Secretaria da Educação tal como estas se apresentavam a elas e a eles.

Contra a precarização da realidade educacional, os estudantes experimentaram mecanismos de resistência de confronto político, os “repertórios” (TILLY, 2006, p. 8), a fim de questionar as relações de poder de forma ampla, da diretora da escola ao governador, até as limitações da democracia liberal no capitalismo, como nos relatos de Inaê e Isabelle; emergindo a multiplicidade de suas vozes para a sociedade, demonstrando serem atuais as máximas segundo as quais “onde existe uma ordem, deve existir uma contestação da ordem” (TOURAINÉ, 1989, p. 16).

A resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder, assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e agenciar possibilidades de transformação em toda parte (REVEL, 2005, p. 74).

Os estudantes entrevistados, no período da latência, realizaram um intenso “trabalho de imaginação e ação conectiva e coletiva”, descrito por Reguillo (2017) quando analisou a formação dos movimentos-rede. Tais movimentos expressam, por um lado, o mal-estar coletivo dos sujeitos diante da precarização da vida coletiva no mundo do neoliberalismo, e, por outro lado, fazem emergir um “acontecimento” (BADIOU, 1998 *apud* REGUILLO, 2017), um momento inesperado ou não previsto de interrupção, no qual a vida cotidiana vê emergir conflitos e novos significados, antes não postos em questão: “um processo pelo qual todo julgamento é suspenso e as doxas são colocadas entre parênteses, aquelas verdades acabadas, aceitas e raras vezes posto à prova” (REGUILLO, 2017, p. 87).

4. A PERCEPÇÃO DAS E DOS JOVENS SOBRE O COTIDIANO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Apesar da escola ser descrita na obra de Campos; Medeiros e Ribeiro (2016, p. 10) como uma instituição por vezes opressora, este mesmo espaço é, também, visto como um espaço que possibilita a construção de relações sociais e afetos positivos. A ação coletiva na E.E. Diadema, nesse sentido, começou, segundo Eduarda, com os “*alunos que gostam da escola*”.

Eu estudei só 2 anos na E.E. Diadema, e o que eu via de quem estava há mais tempo é que eles tinham muito carinho pela escola, eles gostavam da escola, eles tinham amor pela escola, por tudo o que viveram, pelas amizades que cultivaram lá. [...] Então eles tinham muito carinho pela escola. E é que nem a sua casa, se você tem muito carinho pela sua casa, pelo seu quarto, você não vai quebrar as suas coisas, você não vai deixar jogado, você não vai estragar. Ninguém deixa estragado o videogame que ama, ninguém joga no chão o videogame que ama, todo mundo cuida. E era isso que a gente fazia e eu não via sentido no fato de a escola não deixar a gente participar, se a gente gostava de fazer aquilo e aquilo ajudava a escola (Eduarda).

Luna e Marighella, estudantes de Sorocaba, expressaram percepções negativas sobre a escola, vista por eles como uma estrutura enrijecida e autoritária. Por outro lado, os jovens utilizam a palavra “amor” como um sentimento significativo em relação às escolas que estudavam. Este sentimento está presente na forma como Eduarda descreve sua visão da escola e o sentimento de cuidado que ela e os seus amigos nutriam a partir dos afetos que eram construídos no espaço escolar. Segundo Marighella: “*a gente acaba até falando que ‘ir pra escola é um saco’, porque a escola acaba não oferecendo algo interessante, que prenda o aluno, algo que motive*”. Esta visão do tédio no cotidiano escolar é expressa por Izabella. Em sua visão, vários eram os motivos que tornam a escola um espaço precário.

Antes da ocupação, que foi em 2015, foi um ano bem complicado na escola. Faltava material. Teve a greve dos professores, que também a gente participou, apoiamos a greve. Também tinha muita falta de professor. A rotina era bem pesada. A gente tinha que ir pra escola pra ficar sem fazer nada basicamente, então a gente já tava de saco cheio disso, os nossos pais também. Tinham várias reuniões na escola pra reclamar de tudo que tava acontecendo. Então a ocupação não foi somente por causa da reorganização, mas por um ano inteiro de descaso. Foi basicamente isso (Izabella).

Segundo Joyce, em seu relato, a escola oferece aos alunos mais uma oportunidade de socialização e interação afetiva entre os jovens, mas não lhes possibilita um espaço de construção de saberes e conhecimentos.

A gente ia, fazia as coisas, bagunçava, brincava, aproveitava o dia. Na verdade, a escola, hoje em dia, ela é muito mais pra gente socializar do que pra aprender. Essa é a verdade. São poucos que vão pra aprender. Não vou mentir e falar que eu era estudiosa. Não era. Eu ia pra ver meus amigos, conversar e fazia o que tinha que fazer, tirava minhas notas e pronto. Era assim (Joyce).

Outra insuficiência da E.E. Lysanias, em Araraquara, foi apontada por Vinicius. Segundo ele, há um despreparo da instituição escolar para incluir e acolher de maneira adequada a singularidade dos jovens que a frequentam.

A gente tinha vários alunos que eram diferentes. Como eu posso dizer, que tinham síndrome de down, alguns tinham também autismo. Tinha sempre coisas na escola pra inclusão desses alunos. Mas a escola é pequena, nova. Ela tem 20 anos, a escola, o Lysanias. Ela tem minha idade mais ou menos, 22 anos. E aí a escola, eles faziam isso, mas não tinha estrutura pra conseguir incluir esses alunos. Então esses alunos eles ficavam sem ter aula, mas, ao mesmo tempo, eles ajudavam a diretora, porque a diretora ela era meio que centralizadora, né? Autoritária também (Vinicius).

Para além desses desafios, uma visão distinta é oferecida por Marina, estudante da E.E. Otoniel Mota. Em seu relato, se comparamos às falas anteriores das estudantes de Araraquara, notamos outra visão da escola.

Tinham professores bons. A gente não ficava sem professor, a gente não ficava sem aula. Era bem raro ficar sem aula, porque tinha substituto, mas, por exemplo, se o primeiro A ficasse sem substituto, ficasse sem professor, aí sei lá, ou o R ficasse sem professor, aí eles mandavam substituto pro A. Então, como eu tive sorte de estar lá, era uma escola que eu tinha que me esforçar pra poder fazer as coisas. Era uma escola um pouco mais puxada. Então a gente tinha que se esforçar bastante lá dentro. Tinha que participar das aulas certinho, tinha que fazer Educação Física, tinha que fazer os cadernos que, naquela época, eram os cadernos do governo. Nos primeiros anos, nas séries A B e C, era bem puxadinho (Marina).

No senso comum tende-se a associar esta percepção do jovem estudante entrevistado a um ensino tradicional, como algo antigo e retrógrado, que remonta às poeiras do passado. Porém, a concepção educacional que vê os estudantes como atores passivos e submissos no processo de ensino e aprendizagem, segundo Charlot (2013, p. 112), não caracteriza um ensino “tradicional”. Tal concepção expressa um desvio ocorrido ao longo do século XX, uma vez que a pedagogia tradicional pode possibilitar, às e aos educandos, uma participação ativa. Segundo Charlot (2013, p. 112):

a característica do método tradicional é outra: o professor explica o conteúdo da aula e as regras da atividade e o aluno aplica o que lhe foi ensinado. Primeiro vem o saber e as regras e, a seguir, a atividade do aluno.

Os estudantes manifestaram questionamentos em uníssono, mas também divergentes entre si, contra o sistema político e educacional que, por tanto tempo, os ignorou e silenciou. Nesse sentido, segundo o professor de Ciências Sociais da USP, Jean Tible, o caráter emergente das ocupações secundaristas mostra que “a desobediência pode ser tão contagiosa quanto a obediência” (SILVEIRA *et al.*, 2017; LONGO; FUHRMANN, s.d., s.p.).

5. REDES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE REDES SUBMERSAS

Os estudantes relatam algo que caracteriza o momento de latência no seu estágio mais pulsante: as redes sociais⁷. Estes espaços contribuíram para a formação de redes submersas: espaços menos visíveis de ação dos estudantes, que eclodiram em formas visíveis: as manifestações de protesto nas ruas e as ocupações de escolas. Estas redes, segundo os relatos de Marighella, Luna

e Leonardo, foram fundamentais para que os jovens compartilhassem os seus sentimentos e motivações, de modo a aglutinar os interesses dos estudantes para agirem contra a “reorganização”. As informações sobre o que ocorria em São Paulo chegaram para Marighella através da participação em um coletivo, e por meio de duas redes sociais.

Segundo o criador do conceito de “rede social” na década de 1950, o antropólogo John Barnes (1987, p. 163): “o emprego da rede social nos ajuda a identificar quem são os líderes e quem são os seguidores, ou a demonstrar que não há padrão persistente de liderança”. Gohn (2016, p. 2), nesse sentido, traz elementos interessantes para analisar o espaço fluido e interconectado das redes sociais e o ambiente virtual, decisivos nas lutas sociais e políticas da contemporaneidade.

O ambiente virtual propiciado pela Internet ocupa lugar central nestas novas ações coletivas no que diz respeito à infraestrutura de recursos para formar pautas, consensos, mobilizar a população, fazer convocações, divulgar resultados de atos, agendas futuras, etc. Isso tudo em um ambiente onde predomina a horizontalidade e a autonomia dos participantes de se inserir ou não, de agregar ideias, críticas, comentários etc. sem ter de pedir licença para falar. Ao participarem deixam registros – nos blogs, fotos etc. que ajudam a criar uma memória e a construção de um imaginário sobre o tema em tela, criam códigos linguísticos que estabelecem uma gramática e criam símbolos que passam a ser compartilhados.

Os espaços virtuais não estão desconectados do mundo “real”. Os jovens se apropriaram das informações sobre a conjuntura sociopolítica, de modo que uso contínuo das redes sociais, como construtoras de conexões submersas, permitiram aos jovens a construção de sua própria narrativa sobre a luta social (CARNEIRO, 2017). Os segundos, apesar das suas diferenças internas, souberam agir coletivamente, de modo a não arrefecer o momento *off-line*. Permaneceram *on-line*, e nas ruas. Marighella, nesse sentido, traduz esta passagem da condição social à ação.

Fomos criando os grupos do WhatsApp, de todas as salas das escolas, e começamos a conversar. Enviávamos áudios em todos esses grupos e na primeira manifestação tivemos por volta de 200, 300 jovens; já na segunda havia 1500 estudantes na rua. Tudo através de uma mensagem de WhatsApp, que foi se espalhando e que através dela foram criados vários grupos e muitas pessoas ficaram sabendo (Marighella).

⁷ Uma discussão em profundidade sobre o conceito de redes sociais e algumas ferramentas teóricas e metodológicas para analisá-las, pode ser encontrada em Silva e Saragoça (2013). Há também as pesquisas de Gohn (2016) e Reguillo (2017), que refletem sobre o tema no campo dos movimentos sociais. Outro autor significativo é Manuel Castells (2013) com o conceito de “sociedade em rede”.

Estas redes submersas tornaram visíveis as pautas e os conflitos dos estudantes, tornando a latência mais intensa. Mas apenas a ação nas redes submersas não basta para levar os jovens de estudantes a atores sociais. Estas redes constituem-se como um campo de experimentação e amplificação das vozes que possibilita o contágio as trocas de experiências que podem motivar outros indivíduos a agirem.

Quando em um conflito encontramos a solidariedade do outro, quando nos sentimos parte de um grupo, isto reforça e garante a nossa identidade. Não nos sentimos ligados aos outros pelo fato de ter interesses em comum, mas sim porque esta é a condição para reconhecer o sentido daquilo que fazemos. Graças à solidariedade que nos liga aos outros podemos nos firmar enquanto sujeitos da nossa ação e podemos suportar a ruptura que o conflito introduz nas relações sociais (MELUCCI, 2004, p. 35).

Ao invés de serem tomadas isoladamente como os mecanismos propulsores da ação coletiva, as redes sociais cumpriram um papel importante neste processo, pois foram espaços nos quais a potência da indignação dos jovens encontrou um meio no qual poderia ser amplificada. Campos; Medeiros e Ribeiro (2016) mencionam um fator que possibilitou este contágio, além dos grupos de Whatsapp, blogs e páginas no Facebook (CARNEIRO, 2017): a capilaridade do sistema educacional paulista.

Esta capilaridade permitiu que jovens de diferentes regiões produzissem reconhecimento entre si (HONNETH, 2003). Isto fez com que, com o tempo, fosse possível forjar as bases, ainda que temporárias, de uma “identidade coletiva” embrionária, que encontraria um solo fértil em possibilidades para germinar nas ruas e nas escolas. Outro aspecto além organização nas redes sociais, dada a capilaridade do sistema educacional, é a condição secundarista, vivenciada por milhares de jovens.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a redemocratização houve uma ampla inserção dos setores populares nas escolas; espaços que antes eram restritos a poucos cidadãos tornaram-se múltiplos e, por consequência, contraditórios (KRAWCZYK, 2018; SPOSITO, 2000). O “desvio” dos sistemas educacionais apontado por Charlot (2013), e isto se aplica à Educação pública no estado de São Paulo, o transformou em um sistema autoritário e monótono; distante, por um lado, dos interesses reais dos estudantes; e, por outro, de uma gestão verdadeiramente democrática, que incluía as vozes dos estudantes no processo pedagógico (ARELARO; CARNEIRO; JACOMINI, 2016).

Sem considerar a polifonia da vida social (estudantes, em suas diversas realidades; professores, em suas diversas categorias; funcionários administrativos e trabalhadoras responsáveis pela limpeza e organização da Escola, envolvidos pelas comunidades escolares) não é possível compreender a complexidade das ocupações secundaristas. O caráter social, político e cultural das reivindicações expressos nos questionamentos das e dos estudantes

não devem, portanto, se encerrarem em uma única “narrativa” explicativa. É preciso, cada vez mais, levantar inquietações, e não certezas fechadas. As ocupações foram um processo relacional, historicamente recente e ainda reverberado de formas distintas, em múltiplas vozes.

Os relatos dos estudantes analisados neste artigo foram também, de certa forma, expressos no instigante filme *Espero tua revolta*, dirigido por Eliza Capai, dentre diversas outras pesquisas que se debruçaram sobre estes acontecimentos, com problemáticas teóricas diversas, tendo as ocupações das escolas estaduais como objeto de estudo. Entretanto, a noção de “objeto”, concebida pela Sociologia clássica em torno da neutralidade axiológica, quando se trata de em um processo dinâmico ativado por seres humanos, com afetos, memórias e subjetividades, torna-se problemática diante das e dos “ocupas” (NOBRE, 2019), pois tais percepções nem sempre são facilmente mensuráveis e demandam tempo para apurar seus significados diversos (MELUCCI, 1999).

A ação coletiva por elas e eles construída durante a latência e que, posteriormente, levou à visibilidade das lutas estudantis diante da opinião pública de o País, desde as primeiras interações no espaço escolar, nas ruas e nas redes sociais, portanto, “não diz respeito principalmente ao poder, e sim à renovação de padrões sócio-culturais e sócio-psíquicos do cotidiano” (EVERS, 1984, p. 12).

REFERÊNCIAS

- ARELARO, Lisete; CARNEIRO, Silvio; JACOMINI, Márcia Aparecida. Limitações da participação e da gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 37, n. 137, p.1143-1158, 2016.
- BARNES, John Arundel. Redes sociais e processo político. In: FELDMAN-BIANCO, B. (org.). **A antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo, SP: Global, 1987.
- CAMARGO, Rubens; GOULART, Débora; PINTO, José. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 109-133, 2017.
- CAMPOS, Antônia. Escolas de luta, ladrões de merenda: dois momentos de ocupações secundaristas em São Paulo. In: MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. (comp.). **Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015 – 2016)**. São Paulo, SP: Editora 34, 2019.
- CAMPOS, Antônia Junqueira Malta; TEIXEIRA, A. Occupy and resist: the autonomist imaginary in the new youth activism in Brazil. In: FERRERO, J. P.; NATALUCCI, A.; TATAGIBA, L. (ed.). **Socio-political dynamics within the crisis of the left**. Londres; New York, NY: Rowman & Littlefield, 2019.
- CAMPOS, Antônia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de Luta**. São Paulo, SP: Veneta, 2016. (Coleção Baderna).
- CAPUCHINHO, Cristiane. SP: 2.400 salas de aula foram fechadas, afirma sindicato. **iG**, São Paulo, SP, 06 fev. 2015. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-02-06/sp-2400-salas-de-aula-foram-fechadas-afirma-sindicato.html>. Acesso em: 31 jan. 2016.
- CARNEIRO, Silvio. Ocupar, resistir e a luta nas redes sociais. **Comunicações**, Piracicaba, SP, v. 24, n. 2, p. 137-150, 2017.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2013.
- CATINI, Carolina; MELLO, Gustavo. Escolas de luta, educação política. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, 2016.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo, SP: Cortez, 2013.
- CORTI, Ana Paula O.; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves. Ocupar e resistir: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, 2016.

- EVERS, Tilman. Identidade, a face oculta dos novos movimentos sociais. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, SP, v. 2, n. 4, p. 11-23, 1984.
- GOHN, Maria da Glória. Mobilização da juventude e redes sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 68., 2016, Porto Seguro, BA. **Anais...** São Paulo, SP: SBPC, 2016.
- GOULART, Débora C.; PINTO, José M. R.; CAMARGO, Rubens B. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19 n. 1 p. 109-133, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647797>. Acesso em: 30 jun. 2017.
- GROPPO, Luis Antonio. A pesquisa como ato político na contemporaneidade: juventude e educação. **Revista Ciências da Educação**, Americana, SP, Ano XXI, n. 45, p. 53-68, 2019.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo, SP: Editora 34, 2003.
- JANUÁRIO, Adriano; MEDEIROS, Jonas. Desrespeito, indignação ou injustiça: o que o motivou os secundaristas a ocuparem as suas escolas? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 18., 2017, Brasília, DF. **Anais...** Porto Alegre, RS: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2017.
- KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/Unicamp; Navegando Edições, 2018.
- LONGO, Ivan; FUHRMANN, Leonardo. **Ocupações das escolas paulistas e os ecos de 2013**. [S. l.], s.d. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/semanal/ocupacao-das-escolas-paulistas-e-os-ecos-de-junho-de-2013/>. Acesso em: 10 set. 2016.
- MARTINS, Marcos F. et al. As ocupações das escolas estaduais da região de Sorocaba/SP: falam os estudantes secundaristas. **Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, v. 2, n. 1, p. 227-260, 2016. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/76>. Acesso em: 05 dez. 2018.
- MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano. Desrespeito, indignação ou injustiça: o que motivou os secundaristas paulistas a ocuparem suas escolas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 18., 2017, Brasília, DF. **Anais...** Porto Alegre, RS: SBS, 2017.
- MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo, RS: Editora da Unisinos, 2004.
- MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais em sociedades complexas**. Tradução de Maria C. A. Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MELUCCI, Alberto. **Acción colectiva, vida cotidiana y democracia**. México: Centro de Estudios Sociológicos, 1999.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, SP, n. 5-6, p. 5-14, 1997.
- MELUCCI, Alberto. The process of collective identity. In: JOHNSTON, H.; KLANDERMANS, B. (org.). **Social movements and culture**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.
- MIRANDA GONZÁLEZ, Juan David. **A gestão público comunitária da educação como horizonte comum: a experiência comparada das ocupações de escolas em Santiago e São Paulo**. 2020. 226f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.
- NOBRE, Marcos. Apresentação. In: MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. **Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo, SP: Editora 34, 2019.
- PIOLLI, Evaldo; PEREIRA, Luciano; MESKO, Andressa. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, São Carlos, SP, v. 2, n. 1, p. 21-35, 2016.
- REPU – REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Produção do conhecimento e a luta contra a barbárie na educação. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2019.
- REGUILLO, Rossana **Paisajes insurrectos: jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio**. [S. l.]: NED ediciones, 2017.
- REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.
- ROMANCINI, Richard; CASTILHO, Fernanda. Como ocupar uma escola? Pesquisa na Internet!: política participativa nas ocupações de escolas públicas no Brasil. **Intercom**, São Paulo, SP, v. 40, n. 2, p.93-110, 2017.
- SANTOS, Flávia Vitor Longo. **Demografia e políticas educacionais: um olhar sobre a proposta da reorganização escolar**. 2019. Tese (Doutorado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.
- SILVA, Carlos Alberto; SARAGOÇA, Joaquim Fialho. Análise de redes sociais e Sociologia da acção. Pressupostos teórico-metodológicos. **Revista Angolana de Sociologia**, [S. l.], n. 11, p. 91-106, 2013.
- SILVEIRA, Bruno Pierozzi *et al.* Identidade e participação: apontamentos sobre a experiência política das ocupações secundaristas de 2015. **REU**, Sorocaba, SP, v. 43, n. 1, p. 113-133, 2017.
- SPOSITO, Marília; ALMEIDA, Elmir, TARABOLA, Felipe. Jovens do Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional. **Estudos Avançados**, 34 (99), São Paulo, SP. 2020.

SPOSITO, Marília; TARÁBOLA, Felipe. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 22, n. 71, 2017.

SPOSITO, Marília. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 13, p. 73-94, 2000.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura**, [S. L.], v. 14, n. 1, p. 63-75, 2009.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano**: trânsitos pelas culturas juvenis e pela “escola da vida”. 2008. 400f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

TILLY, Charles. **Regimes and repertoires**. Chicago: The University of Chicago Press, 2006.

TOURAINE, Alain, **Production de la société**. Paris: Editions du Seuil, 1973.

TRAGTENBERG, Mauricio. A escola como organização complexa. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 39, n. 142, p.183-202, 2018.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003

Tatiane Nunes Loiola Vieira⁸

Cleonice Matos Amaral⁹

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas observou-se um crescente aumento da visibilidade de temas relacionados aos interesses da população afrodescendente no universo da literatura educacional brasileira. Inúmeras pesquisas acadêmicas, publicações em revistas científicas e em outros meios de comunicação, assim como grupos de pesquisa e programas de pós-graduação vêm abordando cada vez mais temáticas vinculadas às relações étnico-raciais no Brasil.

Dentre os vários temas debatidos, destaca-se neste âmbito, a educação antirracista, que por sua vez, ganhou maior notoriedade após a promulgação da Lei Federal nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inserido no contexto da temática mencionada acima e tendo em vista que esta lei é um marco legal que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o país, o presente artigo propõe uma discussão, sobre a educação antirracista, levando em consideração as contribuições propiciadas pela referida lei e os desafios existentes na luta contra o racismo na educação e na sociedade. A partir de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida através de uma abordagem eminentemente qualitativa, este estudo objetiva realizar um debate teórico sobre a educação antirracista no Brasil, abordando a escravidão, a formação do racismo, as lutas dos movimentos negros em busca da ascensão social e igualdade racial, e as contribuições da Lei Federal nº 10.639/2003 na efetivação de práticas pedagógicas antirracistas.

⁸ Mestranda em Ensino na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Vice-diretora do Colégio Estadual do Campo de Botuporã. E integrante do Grupo de Pesquisa GEISER - Inovação, Suporte ao Ensino e Recursos Didáticos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5297-6118> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7190869789953072> Contato: tatynl7@hotmail.com / tatiane.vieira@enova.educacao.ba.gov.br / 2021m0262@uesb.edu.br

⁹ Mestranda em Ensino na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora Pedagógica do Colégio Estadual do Campo de Botuporã. E integrante do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4392-0136> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9892697781065135> Contato: cleonice.amaral@enova.educacao.ba.gov.br / 2021m0249@uesb.edu.br

Esta discussão teórica parte do pressuposto de que a escola é um espaço privilegiado para o debate das questões raciais e para a difusão do antirracismo, embora o modelo de escola eurocêntrica tenha predominado nos sistemas de ensino ao longo da história da educação brasileira. Assim, o grande desafio de efetivar uma educação desvinculada do racismo, do preconceito e das práticas discriminatórias na escola impulsiona essa discussão na expectativa de contribuir com a intensificação do debate teórico sobre a referida temática, de maneira que possa fundamentar práticas e projetos educativos comprometidos com a efetivação da igualdade racial e do respeito à diversidade cultural típica do Brasil.

Respalado principalmente nos estudos de Abreu (2012), Andrade (2019), Candau e Oliveira (2010), Cavalleiro (2001, 2005), Dantas (2012), Fonseca (2011), Gomes (2005, 2011 e 2013), Munanga (2005), Santos (2005) e Santos (2009), fica evidente que Lei Federal nº 10.639/2003 impulsionou debates e ações direcionadas à educação antirracista, e isso constitui-se num marco importante em um país que ao longo de séculos silenciou temas de interesse dos afrodescendentes.

2. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL E A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003

Tendo em vista que a escola é um espaço privilegiado para o debate e para a construção de mecanismos que favorecem a implementação da igualdade racial na sociedade brasileira, a discussão que aqui se propõe apresenta a Lei Federal nº 10.639/2003 incorporada pela LDBEN nº 9.394/1996, que do ponto de vista legal, estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a temática História e Cultura Afro-brasileira, constitui-se do ponto de vista educacional num importante avanço no contexto da educação antirracista, fruto das lutas sociais travadas pelo movimento negro.

Nesse sentido, o presente artigo está estruturado de maneira que fique evidente o complexo desafio que é combater o racismo, o preconceito e todas as práticas discriminatórias enraizadas na escola e na sociedade, bem como a relevância da Lei Federal nº 10.639/2003 no desenvolvimento da educação antirracista, embora ela por si só, não consiga garantir a igualdade racial e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

2.1 Da escravidão à resistência e luta pela educação antirracista no Brasil

Sabe-se que o Brasil por vários séculos liderou o processo de escravização de africanos. No território brasileiro desembarcou a maior quantidade de escravos vindos da África com destino ao continente americano. Segundo o que relata Fonseca (2011, p. 61) em seus estudos, “Estimativas relativas ao tráfico apontam que, entre os séculos XVI e XIX, quase dez milhões de africanos foram trazidos para a América como escravos, sendo

que algo em torno de 38% deles tiveram como destino o Brasil, ou seja, mais de três milhões e quinhentos mil indivíduos.” Pesquisas mais recentes indicam quantidades superiores a essas. De acordo com Queiroz (2018, p. 75), “[...] o Brasil foi a nação que mais recebeu africanos expatriados. Foram 4,7 milhões de pessoas entre 1550 e 1860, cerca de 40% de toda diáspora africana.” Esses dados confirmam a proporção tomada pela escravidão de africanos no país, identificada desde o início do processo de colonização.

A intensa chegada de trabalhadores escravizados no país provocou uma significativa participação da população negra na estrutura demográfica do Brasil. Conforme Fonseca (2011), em 1872, próximo da abolição da escravidão, a nação apresentava uma população de aproximadamente 10 milhões de habitantes, dos quais mais de 58% eram caracterizados como descendentes de africanos. Essa presença significativa de negros na composição demográfica “[...] gerava um incômodo nos setores dirigentes, que demonstravam uma preocupação com a necessidade de afirmar o mundo europeu como matriz civilizatória” (FONSECA, 2011, p. 62). De fato, durante o Brasil colonial, a população era composta majoritariamente pelos não-brancos, que por sua vez, pertenciam às camadas sociais menos favorecidas da sociedade. Essa estrutura social repercute até os dias atuais, pois boa parte da população afro-brasileira encontra-se excluída dos benefícios do processo econômico e social do país (VALENTINI E LEVEL, 2017).

Durante séculos, a população africana e seus descendentes foram mão de obra escrava no Brasil. Segundo Valentini e Level (2017), os negros e seus descendentes eram considerados, do ponto de vista social, uma mercadoria, que poderia ser comprada e vendida, alugada, hipotecada, sequestrada ou penhorada. Além disso, no contexto da escravidão do negro, usualmente ocorriam a violência física, a tortura em público e as pressões pelo medo de ser separado da família. Houve também, a construção ideológica da imagem do negro como negativa e desumanizada, dando origem assim, a uma visão estereotipada sobre a população afro-brasileira. Criou-se, a partir daí, segundo Valentini e Level (2017), a imagem do negro como sujeito que apresenta inferioridade biológica, psicológica e cultural.

A marca negativa de ser o último país ocidental a abolir o sistema de escravidão mercantil é do Brasil. Foram mais de três séculos de um sistema “[...] que conseguiu se perpetuar sobretudo graças ao uso disseminado da violência” (QUEIROZ, 2018, p. 75). O movimento de resistência a esse regime sempre existiu e a tendência abolicionista veio se consolidar a partir da década de 1880, quando o fim da escravidão ganhou apoio público de pessoas dos diversos segmentos e camadas sociais. Além dos escravos e dos populares, o movimento abolicionista recebeu, segundo Nepomuceno e Mendonça (2012), forte apoio de pessoas influentes como Joaquim Nabuco e dos negros Luís Gama, José do Patrocínio

e André Rebouças. Como consequência desse movimento que se fortaleceu em todo o país e de outros aspectos que influenciaram:

A Lei Áurea foi discutida e, extraordinariamente, aprovada em um domingo, fato inédito na história do Brasil. Assinada pela princesa regente em 13 de maio de 1888, a lei que é curta e sucinta: *É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. Revogam-se as disposições em contrário.* A partir dessa data todos os brasileiros passaram a ser formalmente cidadãos iguais perante a lei. (NEPOMUCENO E MENDONÇA, 2012, p. 83).

A Lei Áurea constitui-se num relevante marco legal na história de lutas e conquistas da população negra, que culminou na extinção formal da escravidão no Brasil. Queiroz (2018), reconhece que a Lei Áurea estabeleceu a igualdade jurídica entre negros e brancos, porém a legislação não envolveu a defesa da igualdade racial, ou seja, a igualdade jurídica não foi acompanhada pela igualdade racial. Dantas (2012, p. 83) diz que a Lei Áurea “[...] não estabeleceu nenhum tipo de política pública visando à inclusão social dos egressos do cativeiro e dos seus descendentes.” E por conta disso e de toda a desigualdade racial e social instalada ao longo de séculos de escravidão, a população negra e seus descendentes permaneceram marginalizados, excluídos e discriminados na sociedade brasileira. “Até os dias de hoje, a cor da pele negra continua a ser relacionada com aspectos negativos e pejorativos na sociedade” (SILVA; COSTA, 2018, p. 20). Sobre isso, Santos (2005, p. 21) corrobora ao dizer que:

A abolição da escravatura no Brasil não livrou os ex-escravos e/ou afro-brasileiros (que já eram livres antes mesmo da abolição em 13 de maio de 1888) da discriminação racial e das consequências nefastas desta, como a exclusão social e a miséria. A discriminação racial que estava subsumida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros.

O premiado romance *Torto Arado* da autoria do geógrafo baiano Itamar Vieira Junior, inspirado em contextos reais, representa com muita eloquência a vida de descendentes de escravos na região da Chapada Diamantina na Bahia. A narrativa do romance expõe a vivência dessa população, que mesmo após a abolição da escravatura sobrevive numa realidade muito semelhante à da escravidão. Tal situação se confirma no seguinte trecho da obra:

Quando deram a liberdade aos negros, nosso abandono continuou. O povo vagou de terra em terra pedindo abrigo, passando fome, se sujeitando a trabalhar por nada. Se sujeitando a trabalhar por morada. A mesma escravidão de antes fantasiada de liberdade. Mas que liberdade? Não podíamos construir casa de alvenaria, não podíamos botar a roça que queríamos. Levaram o que podiam do nosso trabalho. Trabalhávamos de domingo a domingo sem receber um centavo (JUNIOR, 2019, p. 220).

O livro retrata as condições do trabalho escravo contemporâneo no cotidiano das tradicionais comunidades quilombolas existentes no sertão baiano. Ao mencionar esta obra nesse contexto, o propósito é mostrar que, embora se caracterize como uma obra

fictícia, ela está baseada na realidade, e a situação vivida pelo negro e seus descendentes após a abolição da escravidão manteve-se.

Nota-se que o fim da escravidão previsto em lei foi insuficiente para a obtenção da igualdade racial. É um equívoco afirmar que a Lei Áurea garantiu a igualdade de direitos entre brancos e negros e que as lutas e resistência cessaram. Pelo contrário, a partir daí, o movimento negro intensificou sua luta para mobilizar e criar condições mais concretas que contribuíssem para a melhoria da posição social dessa população, e “[...] por melhores condições de trabalho e vida - alimentação, moradia, higiene, salário, acesso à terra etc. -, por igualdade de tratamento, espaços de atuação, visibilidade, reconhecimento e autonomia” (DANTAS, 2012, p. 90-91).

Nessa nova conjuntura, especialmente a partir do século XX e incrementada com o processo de redemocratização do Brasil, a busca pela igualdade racial, social e pelo combate ao racismo ganha notoriedade com a intensificação das lutas do chamado movimento negro no país. Segundo Pereira (2012, p. 99-100), o movimento negro é um:

[...] movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, utilizando as mais diversas estratégias para isso. Entre elas, destacamos práticas político-culturais, criação de organizações voltadas exclusivamente para a ação política, iniciativas específicas no campo da educação, da saúde etc.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, impulsionado pelo processo de reconstrução democrática do Brasil, houve um significativo aumento do debate em torno das políticas de reparação e de ações afirmativas que privilegiassem a diversidade racial e cultural como uma marca característica do país. A discussão em torno do tema igualdade racial ganha cada vez mais força e com isso a atuação do movimento negro no Brasil se fortalece na expectativa de combater o racismo e de amenizar os efeitos da imensa desigualdade racial e social que atinge os afro-brasileiros.

Nessa perspectiva, “É importante frisar que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão sobre a questão racial. E a escola é o espaço privilegiado para isso” (ABREU, 2012, p. 111). A educação inserida na agenda do movimento negro apoia-se na compreensão de Gonçalves (2011, p. 107) de que “Estudar era uma das estratégias de ascensão social.” Segundo o mesmo autor, o movimento negro assumiu com isso o papel de mostrar para a sociedade branca, que os negros e seus descendentes também são capazes de se integrarem aos padrões de comportamento considerado civilizado.

As ações que objetivam a inclusão dos negros na sociedade brasileira, por meio da educação, nasceram das lutas sociais do movimento negro (GONÇALVES, 2011). Mesmo tendo direito à educação formal tardiamente, somente a partir da Constituição Federal de 1934, a inserção na educação tornou-se uma alternativa defendida pelos negros na luta

pela superação da condição de excluídos e pobres (SANTOS, 2005). A escola passou a ser vista pela população negra e seus descendentes como um veículo de emancipação e ascensão social.

De acordo os estudos de Silva e Costa (2018), o movimento negro inicia o século XXI enrijecendo sua luta no combate ao racismo nas escolas, herdado da sociedade escravocrata e fruto de uma educação eurocêntrica e reprodutora dos interesses da classe dominante. Nesse contexto, o movimento negro solidifica a sua busca pela valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira e pela efetivação de uma educação antirracista, pautada na promoção da igualdade racial na escola.

Sobre educação antirracista, tendência fortalecida pelos movimentos negros nas últimas décadas, Ferreira (2012) concorda que é o conjunto de várias estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas que visam a efetivação da igualdade racial e o fim das inúmeras formas de discriminação, opressão e racismo sofridas pelos afro-brasileiros no contexto escolar e fora dele. Silva e Costa (2018, p. 25), também discorrem em seus estudos destacando que “[...] a educação antirracista é aquela que está relacionada com o ensino das relações étnico-raciais, promoção de valores que promovam a igualdade na sociedade, a qual aborda temas como preconceito, discriminação, racismo e diversidades culturais.” Conforme Abreu (2012), a escola é um espaço privilegiado para discutir as questões raciais e disseminar ações que privilegiem o respeito e a igualdade racial. Contudo, essa não se configura numa tarefa simples e tampouco rápida de se concretizar. É necessário que várias condições sejam criadas para que a educação antirracista se efetive nas escolas de todo o país.

Para Andrade (2019, p. 01) “A educação antirracista efetiva-se quando a práxis pedagógica está comprometida no combate ou luta contra as desigualdades inerentes às relações étnico-raciais.” O compromisso com uma educação antirracista, que valoriza a história e a cultura dos não-brancos é bastante desafiador e pressupõe que os sistemas de ensino e todos os sujeitos envolvidos no processo educativo reconheçam a existência do racismo. Segundo Gomes (2011) os dados atuais sobre desigualdades raciais e sociais, sobre os impactos do racismo na vida, na identidade, na trajetória pessoal e coletiva dos negros indicam que a maneira mais adequada para superar essa problemática é reconhecer que o racismo existe e assumir um posicionamento político e pedagógico que supere essa situação. Nesse sentido, é preciso apresentar o que é racismo a partir da compreensão da mesma autora:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta

da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

Vários autores da literatura educacional quando discutem as questões raciais no Brasil, defendem o combate ao racismo por intermédio da educação. Cavalleiro (2001) é uma defensora da educação antirracista e apresenta oito características, que na visão dela são essenciais para o enfrentamento das práticas discriminatórias nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares do país. São eles:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira;
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar;
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas;
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as;
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros';
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial e
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Os aspectos apontados acima são indispensáveis para a desconstrução de práticas racistas que habitualmente ocorrem nas escolas brasileiras. Segundo a mesma autora, “[...] o sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas” (CAVALLEIRO, 2005, p. 68). Essa problemática provoca uma participação desigual da população negra no sistema educacional, traduzida na evasão precoce da escola, nos índices de reprovação e no analfabetismo que atinge principalmente a população afro-brasileira (CAVALLEIRO, 2005). Essa mesma autora colabora com essa reflexão destacando que:

Aspectos do cotidiano escolar como currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadores de aprendizagem para os(as) alunos(as) negros(as). Nesses espaços, as ocorrências de tratamentos diferenciados podem conduzir, direta e indiretamente, à exclusão dele(as) da escola, ou ainda, para os(as) que lá permanecem, à construção de um sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferioridade racial. Como consequência, a população negra apresenta os piores indicadores educacionais nas taxas de analfabetismo, [...] (CAVALLEIRO, 2005, p. 69).

Uma das consequências dessas práticas discriminatórias nas escolas brasileiras é o baixo nível de escolaridade da população negra, que por sua vez, dificulta a inclusão no mercado de trabalho e contribui com a sua marginalização e com o distanciamento da desejada equidade racial e social. E é nesse cenário extremamente desfavorável que o movimento negro resiste e luta pela superação do racismo estruturado na sociedade e no sistema educacional brasileiro e pela efetivação de uma educação antirracista.

Os movimentos sociais negros exercem um protagonismo muito grande na busca e na conquista de inúmeros avanços e direitos para a população afro-brasileira. De acordo

com Gomes (2011, p. 48), o movimento negro no Brasil “tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra [...]”. Em decorrência dessa luta por uma educação antirracista e por reconhecimento das injustiças raciais e sociais historicamente cometidas contra os negros, foi sancionada no dia 09 de janeiro de 2003 a Lei nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas da educação básica.

2.2 Breve reflexão sobre a Lei Federal nº 10.639/03 no contexto da educação antirracista no Brasil

Entendida por Gomes (2011) como uma ação afirmativa, prestes a completar 20 anos de sua promulgação, a Lei nº 10.639/2003 constitui-se num importante marco no fortalecimento da educação antirracista no Brasil. Esta lei torna obrigatório, conforme prevê o caput do Art. 26-A:

o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra-brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Lei nº 10.639, 2003).

Esta lei é avaliada por Gomes (2011, p. 40) “como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro em prol da educação.” Portanto, a referida lei consiste na culminância de vários anos de luta e resistência de um movimento comprometido com a questão racial do negro no Brasil.

Candau e Oliveira (2010) afirmam que a Lei nº 10.639/2003 originou-se após uma longa trajetória de luta dos movimentos negros no campo da educação e que a princípio a lei foi interpretada como imposição por alguns, e por outros, como uma concessão. No entanto,

[...] com a realização de diversos fóruns estaduais e nacionais promovidos pelo Ministério da Educação e o empenho de diversos educadores e dos movimentos negros, os debates sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil nos currículos escolares vêm conquistando espaços como uma das formas de luta antirracista mais presente no contexto atual da sociedade brasileira (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 30).

Sobre a pertinência da Lei nº 10.639/2003 no contexto da educação e da sociedade brasileira, é válido destacar o que Gomes e Jesus (2013, p. 22) argumentam:

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar.

Depois do sancionamento desta lei federal, o Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno) através do Parecer n.º 3, de 10 de março de 2004 e da Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Gomes e Jesus (2013, p. 21) mencionam numa de suas produções que a Lei n.º 10.639/2003, o Parecer n.º 03/2004 e a Resolução n.º 01/2004 “compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas [...]”. A partir daí a educação básica passa a ter dispositivos legais que fundamentam e orientam uma prática pedagógica que incorpore a diversidade e as lutas antirracistas no Brasil. O art. 2º da Resolução n.º 01/2004 deixa claro que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 01/2004).

Assim, a Lei n.º 10.639/2003 ganha reforço constitucional na discussão e implementação de uma educação que combata o racismo nas escolas da rede pública e privada do país. A legislação educacional do Brasil estabelece, portanto, que os sistemas de ensino planejem e executem ações e projetos que venham proporcionar o resgate e a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana. Andrade (2019) destaca, nesse sentido, que a legislação vigente, está fundamentando uma prática educacional comprometida com a transformação social, buscando a promoção do diálogo e do respeito às diferenças e, com isso, busca de algum modo anular preconceitos e a consequente a discriminação no âmbito das relações étnico-raciais nas escolas. Assim sendo, “Quando a Lei 10.639/03 foi regulamentada, em junho de 2004, ela passou a representar mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para a educação básica” (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 31).

Numa perspectiva pragmática, a Lei 10.639/2003 não indica apenas a introdução de conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de alguns componentes curriculares. “É, na verdade, um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conseguido pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro e no campo educacional em especial.” (ABREU; MATTOS, 2012, p. 116). Esta lei favorece a releitura das relações sociais que ocorrem no ambiente escolar, como se dão e como devem ocorrer estas relações entre as distintas pessoas, raças e culturas nos sistemas e estabelecimentos de ensino de todo o Brasil. Um dos focos desta lei é, a princípio, construir a identidade negra no contexto da pluralidade cultural do país.

por meio de práticas permanentes do antirracismo e da autoafirmação. Santos (2009, p. 24) acrescenta ainda que ela

[...] não indica apenas inserir conteúdos, mas, fundamentalmente também, rever conteúdos (que ocultam mais do que revelam, que silenciam mais do que mostram), rever práticas e posturas, rever conceitos e paradigmas no sentido de construção de uma educação antirracista, uma educação para a diversidade e para a igualdade racial.

A lei em discussão contribui para que ocorra o resgate da memória coletiva e da história do povo negro e afrodescendente no Brasil. A compreensão do papel que o negro possui na formação social, econômica e cultural do país não interessa apenas aos estudantes negros ou de ascendência negra. Munanga (2005) diz que a história e cultura negra e afro-brasileira interessa aos alunos de todas as raças e origens étnicas, especialmente a branca, pois esta foi quem recebeu ao longo da história, uma educação eurocêntrica e *envenenada* pelo racismo e preconceitos. A promulgação da Lei nº 10.639 oportuniza que estudantes de todas as ascendências étnicas, em escolas públicas ou privadas, conheçam a memória de uma população que durante séculos esteve anulada e silenciada nos sistemas de ensino do Brasil.

Embora a Lei nº 10.639/03 tenha contribuído com ganhos e avanços na perspectiva da educação antirracista, o racismo ainda é um ingrediente muito comum no cotidiano das escolas brasileiras. Silva e Costa (2018, p. 28) chamam a atenção para isso ao dizerem que:

As ações preconceituosas e discriminatórias muitas vezes nem são percebidas por nós, o racismo foi estruturado em nossa sociedade de maneira sutil, o que podemos fazer para romper com a sua perpetuação é combatê-lo, inserindo no cotidiano escolar práticas pedagógicas antirracistas, sendo a aplicação da Lei nº 10.639/03 uma poderosa ferramenta.

Estes dispositivos legais possuem grande significado no processo de democratização do ensino e no fortalecimento da luta contra as práticas discriminatórias no âmbito escolar. No entanto, a forma como o racismo se encontra estruturado nas escolas e na sociedade brasileira, a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura do continente africano, da história e da cultura negra no Brasil e sua relevância na formação da sociedade brasileira não é o suficiente para contemplar as ações antirracistas. “Segundo o nosso entendimento, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, apresenta falhas que podem inviabilizar o seu real objetivo, qual seja, a valorização dos negros e o fim do embranquecimento cultural do sistema de ensino brasileiro.” (SANTOS, 2005, p. 34).

Santos (2005) argumenta que a referida lei possui algumas limitações que comprometem a sua execução de fato. Para ele “A legislação federal, [...] é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” (SANTOS, 2005, p. 33). Além disso, a Lei nº 10.639/03 não estabelece metas

para sua implantação; não prevê a formação inicial e continuada para a qualificação do trabalho do professor na perspectiva antirracista; a lei é restrita à educação básica, não envolve a educação superior, nem mesmo os cursos de licenciatura e pedagogia (responsáveis pela formação de professores); não define o órgão responsável pela orientação e execução adequada da lei, e restringe o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (SANTOS, 2005).

Infelizmente a lei por si só não conseguiu criar as condições necessárias de combate ao racismo e de todas as práticas discriminatórias. Reitera-se aqui, o papel primoroso que a escola pode desempenhar nesse propósito, na implementação dessa lei e na efetivação do respeito à diversidade. “Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula” (GOMES, 2005, p. 60). Além da escola, a sociedade e os movimentos sociais que lutam pela igualdade racial também possuem um papel bastante significativo para alcançar a desejada educação antirracista e para que novas conquistas na luta contra o racismo e a opressão se realizem. O movimento negro precisa ser fortalecido, apoiado, precisa continuar resistindo, reivindicando e agindo em prol da construção de uma sociedade onde as relações raciais e sociais sejam realmente harmoniosas, que respeite e valorize a diversidade como característica básica desse país.

Espera-se que a legislação nacional aqui discutida possa contribuir efetivamente no processo de construção de uma nação democrática, com relações étnico-raciais positivas, num país com a desigualdade e o racismo ainda tão impregnados. Existe a expectativa também de que as contribuições da Lei nº 10.639/03 não se restrinjam a datas comemorativas, a culminâncias de projetos pedagógicos, a disciplinas e matrizes curriculares. É necessário que o art. 2º da Resolução CNE/CP nº 01/2004 fundamente todo o processo de ensino-aprendizagem e o cotidiano escolar, alinhando o dispositivo legal e o debate teórico com a prática nas escolas brasileiras.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica que culminou na elaboração deste manuscrito buscou realizar uma breve discussão sobre o arcabouço legal e teórico que viabiliza o debate e a defesa em torno de uma educação antirracista incrementada a partir da Lei Federal 10.639/2003. É relevante destacar nas considerações finais que esta discussão é bastante complexa e não se esgota nesse trabalho. O detalhamento das lacunas e das contribuições desta lei no combate ao racismo nas escolas e na sociedade brasileira não foi realizado aqui, no entanto, é considerado fundamental na compreensão do histórico de lutas e

conquistas da população negra e no entendimento do atual panorama da educação antirracista no Brasil.

Os autores utilizados nesta revisão bibliográfica convergem para o entendimento de que a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, pública e privada, é um importante marco na trajetória de resistência e de lutas enfrentadas pelo movimento negro no Brasil. E que a Lei nº 10.639 potencializa a educação antirracista através do reconhecimento da contribuição da população negra na formação da sociedade brasileira. A referida lei legitima as práticas pedagógicas antirracistas já em curso e estimula que novas ações sejam implementadas na expectativa de promover uma inquietação no sistema educacional, nas escolas, nos professores, nos estudantes e nos movimentos negros em direção ao diálogo, ao respeito nas relações étnico-raciais, à diversidade e à igualdade racial.

Destarte, fica evidente que o segundo país do mundo que possui a maior quantidade de população negra, perdendo apenas para a Nigéria na África, apresenta uma herança muito negativa da duradoura sociedade escravocrata brasileira. Ocorre ainda uma sub-representação dos negros e de seus descendentes em vários espaços de poder e instituições sociais, o que afeta a trajetória e a possibilidade de ascensão social dessa população. Essa problemática associada a outras diversas práticas discriminatórias, com presença muito marcante na vivência das escolas brasileiras, tem sido enfrentada e combatida cotidianamente no intuito de acabar com o “Medo de andar, medo de desagradar, medo de existir. Medo de que não gostassem de você, do que fazia, que não gostassem do seu cheiro, do seu cabelo, de sua cor. Que não gostassem de seus filhos, das cantigas, da nossa irmandade” (JUNIOR, 2019, p. 178). Enfim, a luta é por uma educação antirracista que venha de fato promover o fim do medo dessa população, do silenciamento secular que afeta os negros e seus descendentes e alcançar a desejada igualdade racial prevista em lei.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Diversidade cultural, reparação e direitos. In: DANTAS, Carolina. V.; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O Negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de História**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Uma conversa com professores de história sobre as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: DANTAS, Carolina. V.; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O Negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de História**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ANDRADE, Wesley Faria. **Por uma Educação antirracista: a importância da Lei nº 10.639/03**. Revista Educação Pública, v. 19, nº 30, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v.26, nº 01, p.15-40, abr. 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: ROMÃO, Jeruse. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DANTAS, Carolina Vianna. Mobilização negra nas primeiras décadas republicanas. *In*: DANTAS, Carolina. V.; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O Negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de História**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores**. Cuiabá-MT: Revista Educação Pública, n. 46, p. 275-288, maio/ago. 2012.

FONSECA, Macus Vinicius. Educação e controle em relação à população negra em Minas Gerais no século XIX. *In*: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da.; FERNANDES, A. B. (Orgs.). **Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte-MG: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: ROMÃO, Jeruse. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In*: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da.; FERNANDES, A. B. (Orgs.). **Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte-MG: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednison de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**. Curitiba-PR: Educar em Revista, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. *In*: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da.; FERNANDES, A. B. (Orgs.). **Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte-MG: Mazza Edições, 2011.

JUNIOR, Itamar Vieira. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NEPOMUCENO, Eric Brasil; MENDONÇA, Camila. 1888: Abolição e abolicionismos. *In*: DANTAS, Carolina. V.; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O Negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de História**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

PEREIRA, Amílcar Araújo. O movimento negro no Brasil republicano. *In*: DANTAS, Carolina. V.; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O Negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de História**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

QUEIROZ, Christina. **Caminhos da Liberdade**. São Paulo: Pesquisa FAPESP, n. 267, p. 74-79, mai. 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. *In*: ROMÃO, Jeruse. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. *In*: SANTOS, Renato Emerson dos. (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O Negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte - MG: Editora Gutenberg, 2009.

SILVA, Andressa Queiroz da; COSTA, Rosilene Silva da. **Educação antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da Lei nº 10.639/03**. Acre: Revista em Favor da Igualdade Racial, n. 01, p. 17-35, fev./jul. 2018.

VALENTINI, Juliana; LEVEL, Inaê Nogueira. **Balanço sobre a escravidão no Brasil: alguns apontamentos históricos**. Amazonas: Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar, n. 1, p. 159-168, jul-dez. 2017.

QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE E(M) AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

Marcos da Silva Cruz¹⁰

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os discursos de instituições educativas (desde o Ministério da Educação até os posicionamentos docentes no espaço escolar) caracterizam-se pela constatação sobre as mudanças no perfil de alunos que adentram, a cada ano, a escola, assim como a reclamação generalizada sobre as dificuldades de adesão dos discentes nos processos de aprendizagem propostos. No mesmo compasso, surgem propostas pedagógicas que, de diferentes formas, propõem estruturas de trabalho (i.e., procedimentos didáticos) mitigadas por problemáticas sociais sitiadas nos contextos de experiência sociocultural dos alunos. Assim, nos encontramos em um processo de naturalização de termos como “metodologias ativas”, “aprendizagem baseada em projetos”, entre outras nomenclaturas, como marcações de uma cosmologia científico-pedagógica preocupada com a dissimetria entre questões sociais e os objetos de ensino.

No vértice da problemática de adesão ao processo de aprendizagem e da necessidade de proposições didáticas que este trabalho está localizado. De um lado, interpretamos que a dificuldade de compatibilidade entre os conteúdos e o interesse dos alunos sustenta-se pelo distanciamento de questões que os atingem cotidianamente. Dentre as questões sociais, políticas e culturais, elegemos o processo de constituição das subjetividades em gênero e sexualidade como cerne das interações tangenciadas ou tratadas de modo enviesado. Esse tratamento materializa-se pela predileção de explicações somente de base biológica, enquanto as ocorrências antropológicas, sociológicas e linguísticas são deixadas de lado. Essa dimensão, por sua vez, se dispersa no conjunto de falas homofóbicas, sexistas e racistas nos espaços menos monitorados da escola.

Por outro lado, a eleição de temáticas sobre gênero e sexualidade para as aulas de línguas encara uma lacuna de recursos passíveis de consulta por parte de docentes que se deparem com situações de violência verbal. Não estamos defendendo um ineditismo homogeneizante sobre a proposta desenhada, mas uma ênfase nos baixos índices de produção acadêmica e pedagógica voltadas para os docentes. Quando materiais caminham

¹⁰ Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Estudos Linguísticos pela mesma instituição. Especialista em Linguagens, Tecnologia e Ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atua como docente na rede estadual de ensino paraense. E-mail: marcozcrus.ifpa@gmail.com

nessa direção, as discussões ainda plainam o campo teórico, sem vínculos mais explícitos sobre as possibilidades de mobilização sistemática dos temas nos espaços de escolarização.

Com o objetivo de sistematizar incursões didáticas sobre questões de gênero e sexualidade em aulas de língua portuguesa como língua materna, este ensaio caminha em direção ao argumento sobre a necessidade de implementação de uma educação linguística *queer* e na proposição de uma alternativa, em forma de sequência didática, para o trabalho sobre subjetividades sexuais e de gênero. Para isso, discutimos brevemente as bases epistêmicas que amparam a necessidade de repensar as práticas languageiras no ensino de língua materna. Em seguida, esquematizamos um conjunto de procedimento didáticos a fim de estimular a sensibilidade e a criticidade dos educandos sobre acometimentos que os constituem como sujeitos. Por último, encerramos com um convite a processo de enriadeecer os estudos em linguagem e suas potencialidades no espaço escolar.

2. UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA *QUEER*: BREVE PERCURSO EPISTÊMICO

A necessidade de proposição de uma perspectiva didático-pedagógico de ensino de língua pautada na reflexão sobre as identidades erguidas nas práticas escolares justifica-se pela abertura estabelecida no âmbito documental e nas práticas científicas. De um lado, verificamos a materialização de um posicionamento amistoso para as diversidades nas concepções de sujeito aprendente e de aprendizagem na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) e na insurgência de ramos disciplinares dedicados a investigação sobre as bases generificadas incidentes nos procedimentos de gerenciamento do espaço escolar e suas implicações para as subjetividades dos sujeitos envolvidos.

Os documentos educacionais representam um mecanismo discursivo sobre os tipos de sujeitos projetados para o processo de escolarização. De acordo com Louro (1997), os documentos norteadores da educação e os currículos são a primeira dimensão de dispersão das lógicas de poder sobre os corpos, em que os conhecimentos são hierarquizados a fim de replicarem as dissimetrias sociais. Nesse sentido, os documentos oficiais forjam a naturalidade de tratamento de determinadas subjetividades, normalizando aspectos éticos e estéticos considerados “normais” e que convergem com a imagem heterocisnormativa.

Ao considerarmos que os documentos oficiais prescrevem um tipo ideal de sujeito a ser atendido pela escola, as práticas educativas retomam a lógica de ratificação das relações de poder. Louro (1997) argumenta que:

se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática

escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1997, p.85-6).

A educadora nos alerta sobre a natureza sorrateira e sutil de funcionamento da linguagem na perpetuação de lógicas unilaterais de subjetivação. Em primeiro lugar, na esteira da noção de letramento (ROJO; BARBOSA, 2015), devemos ampliar a interpretação do processo educativo, em que não apenas replicamos conhecimentos, mas conduzimos limites interpretativos sobre os acontecimentos do mundo, suas possibilidades de análise e de entendimento sobre a diversidade. No espaço de sala de aula, a adoção ou não de materiais didáticos ou de tópicos temáticos que indaguem e/ou questionem as normas culturais de gênero pode acarretar a naturalização de relações de desigualdade e de posturas criminosas (homofobia, racismo, sexismo, capacitismo, entre outras).

Silva Lima (2022), ao analisar o posicionamento da BNCC sobre diversidade, reconhece que há uma fresta em direção a pluralidade das práticas sociais e das subjetividades. A partir da consideração das experiências situadas dos alunos, as atividades promovidas nas aulas de língua portuguesa devem considerar a função social de uso da linguagem, em que as habilidades de leitura do mundo e de entendimento sobre si próprios conduzem a desmistificação de certas “verdades” (FOUCAULT, 1996) e despontam a possibilidade de revisão de um ambiente vivido, ocasionando a transformação de um *status quo*.

No ramo dos estudos de linguagem, essa readequação das demandas de ensino-aprendizagem materializa-se por meio do conceito de língua/linguagem. Diferentemente de uma concepção estruturalista (SAUSSURE, 2012), em que o sistema linguístico teria uma vitalidade própria e autônoma, sem ser atravessado por aspectos “exteriores”, defendemos que os sistemas de uma língua são artefatos simbólicos e políticos, a serviço de intenções pontuais e de planos de validação de relações de hierarquização (BAKHTIN, 2016). Com efeito, a proposição de um ecossistema de trabalho em que a linguagem ocupe um lugar de mediação sobre as significações do mundo e dos sujeitos aproxima-se de uma perspectiva discursiva do espaço escolar.

A língua/linguagem como objeto de ensino e mediadora das interações traduz o funcionamento de práticas discursivas sobre as subjetividades. Os sentidos sobre o mundo que são carregados pela versão de língua a ser ensinada proliferam diferentes vieses para os sujeitos que aprendem, permitindo que eles entendam as regras morfológicas, sintática e semânticas, por um lado, ou as adequações dessas formas estruturais aos planos comunicativos. Se preferirmos o caminho comunicativo, vislumbramos a possibilidade de pensar os tipos de subjetividade categorizadas, naturalizadas e marginalizadas que as

atividades humanas no mundo estão confeccionando, assim como àquelas que incidem na regulação dos corpos dos alunos/as/es.

Pontualmente, a mobilização de temas e reflexões sobre as questões de gênero e sexualidade funciona como um ato performativo de humanização do espaço escolar para os corpos considerados “abjetos”. Em concordância com a teoria da performatividades de gênero (BUTLER, 2019), acreditamos que a centralização de questões sobre diversidade permite questionar as bases ideológicas fundacionais das interações entre os integrantes da comunidade escolar, naturalizar as subjetividades que transcendem as normativas binárias e propor a expansão dos comportamentos em direção ao um logradouro democrático e seguro¹¹.

De acordo com Santos Filho (2020, p.15), a linguagem é a dimensão “situada dentro de um sistema de gênero inteligível de nossa sociedade ocidental”, em que os diferentes gêneros discursivos postulam quais subjetividades serão validadas e quais serão marginalizadas. Logo, na linguagem reside os elementos mais sutis de diferenciação dos corpos, de referências a categorizações, mecanismos de enquadramento dos indivíduos que podem ser considerados sujeitos/cidadãos.

Diante da possibilidade de reflexão sobre os mecanismos languageiros de categorização dos corpos, propomos a revisão das concepções de sujeito-aprendente. Stuart Hall (2006) diferencia o sujeito do iluminismo e o sujeito pós-moderno: o primeiro caracteriza-se como uma subjetividade imutável, em que os marcadores raciais, de classe, de gênero funcionavam como inscrições indelévels em quaisquer situações de interação; enquanto o sujeito pós-moderno é a persona contingente, fragmentada, em que elementos diferenciais oscilam entre contextos de interação. Assim, o sujeito do iluminismo ainda é a projeção ideal do sistema escolar brasileiro, de alunos (no masculino), brancos, heterossexuais, enquanto os corpos inconciliáveis às normas são tangenciados, apagados e/ou expulsos.

Na tentativa de firmar outra ambientação para as práticas escolares e para o ensino de língua portuguesa, preferimos trabalhar com a concepção pós-moderna do sujeito-aprendente. A partir de uma concepção interseccional decolonial (AKOTIRENE, 2020), projetamos que os alunos são sujeitos acometidos por um conjunto de enunciados sobre os modos de ser, estar e ocupar o mundo, correndo o risco de serem capturados pelas

¹¹ A possibilidade de abordagem ou não de questões de gênero e sexualidade nas atividades pedagógicas dialoga, no ramo dos estudos linguísticos, com as noções de letramentos dominantes e vernáculos. Na visão de Rojo e Barbosa (2015), há a convivência acirrada de dois regimes de abordagem dos gêneros discursivos na escola, em que, por um lado, há o predomínio de textos verbais e, por outro, a emergência de textos vernaculares, os quais irrompem nas práticas escolares, como plasma dos usos cotidianos. Para nossa proposta, interpretamos que os gêneros vernaculares veiculados aos ambientes digitais representam as potencialidades mais contemporâneas e significativas para os/as discentes, pela aproximação ao contexto sociocultural.

regras da heterossexualidade e cisgeniridade compulsórias. Diferentemente, é preciso analisar e sistematizar um entendimento sobre os mecanismos que distinguem os corpos como aqueles que teriam direito à vida e os que não deveriam ter.

No ramo dos estudos linguísticos, nos últimos anos, começa a despontar um conjunto substancial de pesquisas sobre questões de gênero e sexualidade nas dinâmicas do espaço escolar. Em uma síntese desses direcionamentos, Mazzaro (2021, p.1067) defende a pedagogia *queer* como um procedimento teórico-metodológico de crítica e de “desnormalização” das regras sexuais e de gênero, cabendo aos docentes e ao projeto institucional da escola a implementação de princípios, propostas e abordagens que viabilizem a discussão dos temas de maneira natural e cotidiana. Somente dessa maneira será possível tomar consciência da realidade vivida, arquitetar formas de transgressão e de reconstrução, fomentando a diluição de limites arbitrários e de naturalidades dicotômicas instituídas.

Até aqui buscamos enfatizar a necessidade de viabilizar condições para a insurgência de posturas de ensino voltadas para as subjetividades diversas. Temos em mente um sujeito-aprendente pós-moderno, caracterizado pela confluência das diferenças de classe, raça, gênero e sexualidade, que utiliza a língua/linguagem como forma de falar sobre si, de entender as situações vividas e os limites impostos e/ou superados cotidianamente. Uma língua/linguagem carregada de sentido a partir de posicionamentos ideológicos específicos, que visam engendrar ou não muros e cercas para as subjetividades, categorizando-as como “normais” ou “anormais”.

Esse projeto epistêmico, contudo, esbarra na dificuldade de concretização como plano educativo. A pouca quantidade de textos sobre o tema, a dificuldade de compartilhamento de ideias e trabalhos nas escolas e a pontualidade de espaços científicos sobre questões *queer* são condicionamentos incidentes na lacuna para uma abordagem sistemática do assunto. Nesse sentido, a próxima seção visa organizar uma proposta didática para abordar a construção das sexualidades e das identidades de gênero, bem como os efeitos discursivos e políticos de construção dos corpos.

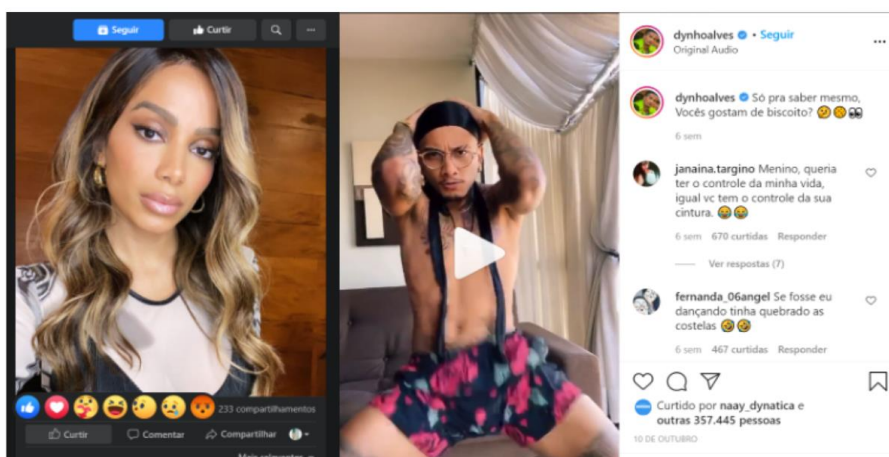
3. UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

Com o propósito de confecção de uma sistematização inicial de um plano de trabalho didático sobre questões de gênero e sexualidade em aulas de língua portuguesa (como língua materna), nos dedicamos nesta seção a explicação das etapas de trabalho, justificando as escolhas realizadas e os parâmetros de avaliação dos níveis de apreensão por parte dos alunos. Com base na concepção de Sequência Didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), essa proposta é composta por três módulos, os quais percorrem o questionamento das binaridades de gênero (masculino/feminino) e das sexualidades

(hétero/homossexual). Por último, com base em Bender (2014), confeccionamos um conjunto de rubrica para avaliação do desempenho dos alunos.

A **primeira oficina** visa a reflexão sobre os usos sociais da língua/linguagem em publicações em redes sociais. Na ocasião, os alunos realizaram a leitura do texto “Redes sociais: o reino encantado da entidade de faz de conta”, escrito por Martha Medeiros. Após a leitura individual e silenciosa, o/a professor/a proporá três perguntas motivadoras para um debate, a saber: como as redes sociais modificaram e modificam as vidas dos usuários? Existem elementos da vida pessoal que ainda não são postados nas redes sociais? O que e porquê? Você concorda com o posicionamento de Martha Medeiros sobre todas as informações publicadas nas redes sociais serem ficcionais, como um “mundo de faz de conta”? Por que você concorda ou discorda da afirmativa?

A partir das sinalizações dos alunos, o/a professor/a pode reuni-las no quadro para que todos possam visualizar a pluralidade de pensamentos sobre o tema. Além de desenvolver a oralidade e a argumentação, os alunos terão pontos de referência para desenvolver a próxima etapa da aula, que envolve refletir, de modo situado, sobre a natureza das publicações pessoais, dos “anúncios de si” (CRUZ, 2022) e dos recursos semióticos de reação. Nesse sentido, o professor pode exibir no projetor uma publicação das redes sociais Facebook e Instagram, conforme as figuras 1 e 2.



Figuras 1 e 2: a natureza generificada de publicações no Facebook e no Instagram
Fonte: Facebook e Instagram, 2020.

Com a apresentação do material visual, o/a docente propõe as seguintes perguntas: vocês usam redes sociais? Qual(is) a(s) função(ões) da rede social para você? Qual o motivo de uma publicação de cunho pessoal? Você publica acontecimentos pessoais? Quais? Você tem algum critério para o que postar e como postar? As imagens pessoais têm uma forma de serem postadas? Qual momento pessoal pode ser postado? Como, geralmente, as pessoas batem as fotos? Outras pessoas reagem aos acontecimentos publicados? De que forma? O que cada elemento significa? Existem outros elementos que poderiam substitui-

los? Existe um padrão de beleza para mulher e para o homem? Como são caracterizados? Eles são igualitários? Os usuários reagem da mesma maneira quando o homem ou a mulher não cumprem o padrão de beleza?

Em caso de os alunos demonstrarem dificuldades em identificar e analisar os padrões de beleza feminina, sugerimos que eles sejam convidados a pesquisar sobre as diferenças de padrão estético pelo mundo. Por meio de uma exposição oral, os discentes devem descrever lugares do mundo em que os referentes de beleza diferem dos parâmetros brasileiros, exemplificando com fotos, vídeos ou textos lidos¹².

Para avaliar os alunos, será confeccionado um código de conduta para as redes sociais. Para isso, os alunos pesquisaram o que é e como se caracteriza esse gênero discursivo, buscando exemplos que considerem mais adequados. Em seguida, eles irão elencar as condutas adequadas e inadequadas para realizar em uma interação virtual, produzindo um folder informativo. Esse folder pode ser construído por meio do aplicativo Canva, em que trios produzem suas compreensões sobre o tema.

Em conjunto ao nível temático, o/a professor/a pode ampliar a percepção sobre os “anúncios de si” (CRUZ, 2022) a partir dos questionamentos sobre o papel das “reações nas redes sociais”. Como o/a docente já terá estabelecido o contato com o material de análise, os alunos podem ser instigados sobre o papel dos *emojis* e das representações semióticas que acompanham as imagens e os textos verbais. Ainda, para expandir a discussão, é possível mobilizar o texto “reações das redes sociais influenciam os rankings, Google afirma”, para instigar a análise das funções sociais e comunicativas, os significados dos elementos semióticos para caracterização da impressão do interlocutor acerca da publicação analisada.

Na esteira da avaliação por rubricas, os/as alunos/as/es serão avaliados a partir da tabela 1.

Tabela 1: Rubricas para a primeira oficina

CrITÉRIOS/nÍVEIS de desempenho	Excelente	Bom	Regular	Insuficiente
Características do gênero código de conduta	- Pontuar uma característica composicional, estilística e temática.	- Pontuar uma característica composicional, estilística e temática.	- Pontuar uma característica composicional, estilística e temática.	- Não pontuar nenhuma característica composicional, estilística e temática.

¹² Para mediar a discussão, o/a docente pode realizar a leitura dos textos “como são os ideais de beleza pelo mundo” e “padrões de beleza feminina e masculina a cada década”, publicados, respectivamente, no site Buzzfeed e Megacurioso.

Dar exemplos	- Fornecer um exemplo, relacionando-o com as características do gênero.	- Fornecer um exemplo, relacionando-o com as características do gênero.	- Não fornecer um exemplo, relacionando-o com as características do gênero.	- Fornecer um exemplo, relacionando-o com as características do gênero.
Descrição de condutas	- Enumerar 3 posturas negativas e 3 posturas positivas.	- Enumerar 2 posturas negativas e 2 posturas positivas.	- Enumerar 1 postura negativa e 1 postura positiva.	- Não enumerar nenhuma postura positiva ou negativa.
Recursos visuais	- Organizar coerentemente as informações no folder; Utilizar recursos gráficos relacionados ao tema.	Organizar coerentemente as informações no folder; Não utilizar recursos gráficos relacionados ao tema.	Organizar coerentemente as informações no folder; Não utilizar recursos gráficos relacionados ao tema.	- Não organizar coerentemente as informações no folder; Não utilizar recursos gráficos relacionados ao tema.
Uso dos emojis	- Descrever as funções e significados dos emojis e outros recursos imagéticos no Facebook e no Instagram.	- Descrever as funções e significados dos emojis e outros recursos imagéticos no Facebook e no Instagram.	- Descrever as funções e significados dos emojis e outros recursos imagéticos no Facebook e no Instagram.	- Não descrever as funções e significados dos emojis e outros recursos imagéticos no Facebook e no Instagram.

Fonte: o autor.

Na esteira das indagações de cunho semiótico, a **segunda oficina** dedica-se à investigação dos elementos multissemióticos constituintes dos aplicativos voltados para o público LGBTQIAP+. Com a eleição do aplicativo de relacionamento Grindr, o/a docente pode indagar os/as alunos/as/es sobre a função social dos aplicativos, do público-alvo e dos significados de cada logomarca, o que requer a mobilização de estratégias múltiplas

de construção de sentido a partir das experiências e inferências dos alunos. Para isso, os/as alunos/as/es serão apresentados aos vídeos “Tudo sobre o aplicativo Grindr” (do canal “Kanal Robson”), “O que está acontecendo nos apps de relacionamento? (a quarentena no Grindr)” (do canal Matando Matheus a gritos) e “Analisando os perfis do Grindr” (do canal Ps. Eu tenho um canal). Todos os vídeos estão disponíveis na plataforma Youtube.

Em outra aula, mediante a exibição do símbolo e da seleção de cores (cf. figura 3), o/a professor/a problematizará as informações com as seguintes questões: qual a função social do Grindr? Qual seu público-alvo? Em relação ao Facebook e ao Instagram, o Grindr é igualmente conhecido? Entre quais pessoas? Quais os significados da logomarca do Grindr? Por que o uso de uma máscara? Por que o uso das cores laranja e preto? Como você supõe que sejam as publicações? Quais as ferramentas estão disponíveis?

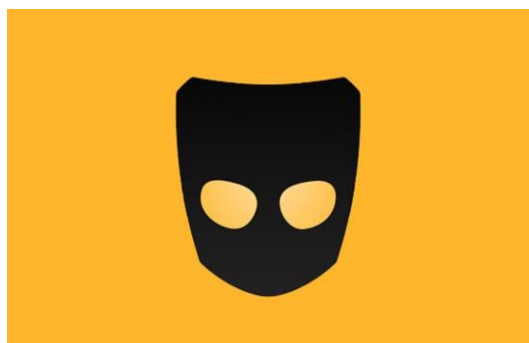


Figura 3: a logomarca do Grindr
Fonte: Cruz, 2019.

Após as primeiras colocações sobre a usabilidade do aplicativo, os/as alunos/as/es serão conduzidos/as/es para a análise dos elementos constituintes dos perfis e os efeitos comunicativos de escolhas específicas. Assim sendo, com base em Bakhtin (2016), os alunos percorreram os níveis de conteúdo, de estrutura composicional e de estilo, cotejando os elementos que compõem a figura 4.



Figura 4: usuário “Gui a fim”
Fonte: Cruz, 2019.

Com o material em mãos, os/as alunos/as/es deverão responder aos questionamentos: em nível temático, quais as informações apresentadas nos perfis? Como as pessoas se descrevem? Por que os usuários dão tanta ênfase no corpo e em comportamentos viris?; em nível composicional, como eles estão estruturados? Qual as modalidades da linguagem utilizadas para as pessoas se descrevem? Verbal, não-verbal ou multissemiótica? Explique um possível motivo. Qual a relação entre palavra, emojis e imagens? O que elas descrevem? Como as pessoas reagem aos interlocutores? O que as reações significam?; em nível estilístico, como é realizada a descrição do perfil físico-corporal do parceiro-em-potencial? Os enunciados apresentam-se de modo injuntivo? O que demonstra isso?

Com o conjunto de questionamentos, o docente precisa enfatizar a importância dos recursos semióticos na composição das subjetividades masculina no aplicativo. Por meio da materialidade estritamente verbal, pontuar a centralidade dos adjetivos e dos substantivos como mecanismos qualificativos dos corpos e dos comportamentos, com forma de caracterização dos sujeitos considerados normais ou não. Sobre o material visual, os cenários onde as fotos são tiradas, os ângulos das imagens dos corpos, as cores e os tratamentos de imagem devem ser pormenorizados como modos de significação de um tipo de subjetividade.

Para a avaliação dos participantes, o/a docente pode valer-se das rubricas a seguir (tabela 2). Na ocasião, os/as discentes confeccionaram o gênero discursivo “perfil de rede social” para apresentar o Grindr, podendo optar pelo formato do Facebook, do Instagram ou do próprio Grindr.

Tabela 2: Rubricas para a segunda oficina

Crítérios/níveis de desempenho	Excelente	Bom	Regular	Insuficiente
Formato do perfil	Seguiu a estrutura composicional do perfil na rede social escolhida.	Seguiu a estrutura composicional do perfil na rede social escolhida.	Seguiu a estrutura composicional do perfil na rede social escolhida.	Não seguiu a estrutura composicional do perfil na rede social escolhida.
Explicação dos termos	Explicou 3 termos (palavras/expressões), pontuando significados e justificativas de uso.	Explicou 2 termos (palavras/expressões), pontuando significados e justificativas de uso.	Explicou 2 termos (palavras/expressões), pontuando significados e justificativas de uso.	Não explicou os termos (palavras/expressões), pontuando significados e justificativas de uso.
O papel dos comportamentos	Dissertou sobre o funcionamento de um modelo de beleza, evidenciando 2 aspectos e exemplificando com imagens.	Dissertou sobre o funcionamento de um modelo de beleza, evidenciando 2 aspectos e exemplificando com imagens.	Dissertou sobre o funcionamento de um modelo de beleza, evidenciando 1 aspecto e exemplificando com imagens.	Não dissertou sobre o funcionamento de um modelo de beleza, evidenciando 2 aspectos e exemplificando com imagens.

Fonte: o autor.

Na **terceira oficina**, os/as alunos/as/es investigarão as relações entre as identidades de gênero e sexuais. Para isso, os/as alunos/as/es serão divididos em trios, adquirindo a responsabilidade de seleção de duas publicações de pessoas famosas, em que haja comentários questionando a identidade de gênero e/ou sexualidade. Com a curadoria, os grupos deverão analisar os modos de categorização dos corpos e das subjetividades, demonstrando as interpretações por meio dos elementos verbais e visuais. Esses elementos semióticos devem ser cotejados em relação às escolhas do autor da publicação e das reações do público. As constatações, por sua vez, devem ser relacionadas a historicidade dos lugares projetados para as categorias “mulher”, “homem”, “heterossexual” “homossexual”. Como encerramento, os alunos exporão suas análises aos colegas de turma por meio de uma apresentação oral, auxiliada por suportes imagéticos.

O produtor final é uma apresentação oral, como síntese dos dados sistematizados. A modalidade de exposição configura-se como produtiva na medida que ultrapassa as atividades escolares, requerendo habilidades voltadas também ao mundo do trabalho e a outras práticas de sociabilidade. Para nortear a avaliação do professor, confeccionamos uma rubrica sobre os níveis de desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos. O foco não é gerar primariamente uma nota, mas balizar os comentários sobre as dimensões concretizadas e aquelas que precisam ser melhor trabalhadas futuramente.

Tabela 1: Rubricas da terceira oficina

Crítérios/níveis de desempenho	Excelente	Bom	Regular	Insuficiente
O papel dos adjetivos e dos substantivos na categorização das subjetividades	Diferenciou 3 adjetivos e/ou substantivos, relacionando-os às categorizações das subjetividades.	Diferenciou 3 adjetivos e/ou substantivos, relacionando-os às categorizações das subjetividades.	Diferenciou 2 adjetivos e/ou substantivos, relacionando-os às categorizações das subjetividades.	Não diferenciou nenhum adjetivo e/ou substantivo, relacionando-os às categorizações das subjetividades.
Os agenciamentos do/pelo corpos na projeção das imagens	Usou imagens para evidenciar os agenciamentos do/pelos corpos, enfatizando-as durante a apresentação.	Usou imagens para evidenciar os agenciamentos do/pelos corpos, enfatizando-as durante a apresentação.	Usou imagens para evidenciar os agenciamentos do/pelos corpos, enfatizando-as durante a apresentação.	Não sou imagens para evidenciar os agenciamentos do/pelos corpos, enfatizando-as durante a apresentação.
Organização de slide e da fala	Utilizou slides com pequenas frases e recursos visuais; falou pausadamente; respeitou o prazo estipulado (20 minutos).	Utilizou slides com pequenas frases e recursos visuais; falou pausadamente; ultrapassou o prazo estipulado (20 minutos).	Utilizou slides com frases extensas e sem recursos visuais; falou pausadamente; ultrapassou o prazo estipulado (20 minutos).	Não utilizou slides com pequenas frases e recursos visuais; falou pausadamente; ultrapassou o prazo

				estipulado (20 minutos).
--	--	--	--	--------------------------

Fonte: o autor.

Diante do percurso epistêmico e didático-pedagógico em torno das questões de gênero e sexualidade, tecemos algumas considerações sobre a proposição inicial em direção a uma prática de educação linguística *queer*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que propomos com este breve texto não é inédito, é uma reclamação antiga. É comum a concordância sobre os diferentes dispositivos reguladores das sexualidades, diluídos nos valores e nas práticas sociais, executando a distinção dissimétrica de normalização dos corpos. Nesse sentido, persiste a necessidade de construir mecanismos de questionamento sobre as bases axiológicas forjadas como fundantes sobre os modos de ser, estar e viver em uma cultura. No campo didático-pedagógico de ensino de língua materna, esse procedimento questionante pode iniciar pela revisão das premissas que documentos educacionais de cunho nacional disponibilizam, indagando os tipos de sujeito e de subjetividades projetadas. Também é possível verificar esse funcionamento nas configurações pedagógicas dos procedimentos de ensino realizados em salas de aula, cotejando os materiais trabalhados, as atividades realizadas, entre outros.

A linguagem ocupa um lugar importante no cenário educacional. Os efeitos de sentido concretizados por meio dos enunciados sobre o mundo social e as subjetividades que o constituem sustentam-se nas atividades escolares, podendo ampliar a percepção sobre os mecanismos de distinção dos corpos e de suas vidas ou reificando as condições marginalizantes. Em direção a ampliação, defendemos uma educação linguística *queer* como formas criar outros futuros, os quais demandam atividades de análise e reflexão sobre os modos como vivemos em coletividade.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- CRUZ, Marcos da S. **Corpo, virilidade e desejo**: o ethos discursivo de masculinidade em anúncios de garotos de programa no Grindr. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.
- HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAZZARO, Daniel. Por uma educação linguística queer: estranhando conceitos e práticas. **Gragoatá**, Niterói, v.26, n.56, p.1052-1084, 2021.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA LIMA, Humberto Soares da. BNCC e diversidade/estudos de gênero: proposta para o ensino de Língua Portuguesa. In: STURN, Luciane; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **A Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos**. Tutóia, MA: Diálogos, 2022.

LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: O FAZER LITERÁRIO COMO CAMINHO EM BUSCA DE RESISTÊNCIAS

Lybia Santos de Oliveira¹³

Jorge Adrihan N. Moraes¹⁴

INTRODUÇÃO

O texto a seguir pretende discutir desigualdades e resistências a partir da literatura contemporânea brasileira. Para isso, focamos nos discursos de poder dos representantes sobre os representados – elite sobre povo e narradores sobre personagens – objetivando provocar reflexões sobre representatividade em seu sentido amplo – social, econômica, política – principalmente, da [nossa] classe menos favorecida. Desse modo, trouxemos o conto “Um discurso sobre o método”, de Sérgio Sant’Anna, publicado, inicialmente, em 1989 na obra *A senhorita Simpson* (do mesmo autor), e, posteriormente, em 2000, na obra *Os cem melhores contos do século*, apresentado pelo professor Ítalo Moriconi como um dos melhores textos do gênero produzido no Brasil no século XX.

Sant’Anna apresenta nesse conto um narrador que relata, julga e justifica as experiências e os comportamentos de um sujeito que faz parte de um segmento chamado *lumpen* – população situada socialmente abaixo do proletariado. É percebido um forçoso convencimento de que estavam em estratos sociais totalmente opostos e de que somente ele, o narrador, teria capacidade, credibilidade e legitimidade para falar pelo personagem.

O que nos chama a atenção, porém, é que na literatura contemporânea, geralmente, se percebe a emersão do “excluído” ou daqueles que, antes, eram representados como tal – as minorias, os historicamente “desinteressantes”, “invisíveis”, aqueles que ocuparam lugar pouco valorizado no cânone. Agora, esses sujeitos têm voz e relatam suas próprias experiências e memórias que sempre foram anuladas e/ou nunca tinham sido narradas, contadas e divulgadas pela mídia, pela arte e pela literatura. E é sobre essa aparente contradição que este texto será conduzido.

A hipótese que será trabalhada aqui é a de que o referido conto se estrutura de modo a questionar e desestabilizar os discursos totalizadores, autoritários e preconceituosos que foram massificados e reproduzidos durante séculos pela classe

¹³ Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Graduada em Letras (Português/Literaturas).

¹⁴ Doutor e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay; Mestrando em Literatura, Cultura e Contemporaneidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Especialista em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global; Graduado em Letras (Português/Espanhol), Pedagogia e Teologia.

dominante que se considera capaz de julgar, explicar e, ainda, representar a classe menos favorecida. Entendemos que o autor elege um narrador que emula o discurso de um burguês intelectual, a fim de subverter tanto a questão da representatividade quanto os clichês dos discursos de autoridade que tentam explicar o ser social.

Acreditamos que – tanto no campo literário quanto na vida real – ainda persistem os discursos de poder da classe intelectual burguesa. Essa, embora fale da/pela classe menos favorecida, o fato de não lhe ceder a voz, reafirma a exclusão e a relação de distância entre elas.

O debate dessas relações, apoiadas em estudos contemporâneos, torna-se relevante, uma vez que o reconhecimento dos recursos e das estratégias que o narrador utiliza sobre o personagem em uma obra, vinculado ao processo histórico em que a sociedade está inserida, promove no leitor consciente e engajado, movimentos de resistência e a reavaliação das percepções habituais através da literatura.

2. O CONTO “UM DISCURSO SOBRE O MÉTODO”

A narrativa inicia no momento em que o personagem protagonista – funcionário de uma empresa especializada em serviços gerais no centro da cidade do Rio de Janeiro – se senta em uma estreita marquise do 18º andar para fumar um cigarro, e as pessoas que passavam pela rua acreditaram que ele estava prestes a cometer suicídio. Embora não fosse a sua intenção, segundo o narrador do conto, aquele cenário que envolvia plateia e gritos trouxe para o personagem o fascínio de, pela primeira vez, tornar-se visível para os outros; foi a partir desse equívoco que ele se conscientizou de sua própria existência e percebeu que poderia fazer a escolha entre viver ou morrer.

Quando viu se aproximarem as autoridades (policiais e bombeiros), o homem da marquise resolveu voltar à rotina de trabalho, mas a população começou a vaiá-lo. Nesse momento, ele conclui que só se sentia vivo e visível na possibilidade de uma tragédia – o suicídio. A partir disso, segundo o narrador, o personagem sem nome passa a experimentar a consciência social, o individualismo e a consciência poética. É analisado e julgado pela ótica da filosofia, psicanálise, pelo prisma do amor, da religião, mas nenhuma dessas hipóteses foram capazes de explicá-lo.

Depois de tantas especulações, já no final da narrativa, o homem da marquise se manifesta pela primeira vez, dizendo ao bombeiro que era como se fosse um outro alguém soprando pensamentos em sua cabeça. Então, é encaminhado para o hospital psiquiátrico. De acordo com o narrador, isso não o entristeceu, agora ele detinha outro rótulo, uma nova identidade a experimentar, ele trocava de uniforme e fazia parte de uma nova equipe. No fim, a esperança dele era poder ouvir aquele “outro” novamente, para que se tornassem uma só voz.

3. QUESTÕES DE REPRESENTAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE

O narrador de “Um discurso sobre o método”, embora não exponha sua condição socioeconômica diretamente, pelo modo como constrói o discurso, é possível inferir sem muito contorcionismo que se encontra em um estrato social distinto ao do personagem protagonista – ele se coloca não só em oposição, mas em posição de superioridade.

Fora do campo literário também é comum que algumas pessoas se sintam no direito de falar sobre/por outras e representá-las. A questão é que, geralmente, quem assume esse lugar são os membros das classes dominantes, intelectuais, que mesmo bem-intencionados, de uma maneira ou de outra, reforçam as diferenças sociais e a segregação. Isso ocorre pois, na maioria das vezes, falam de algo que desconhecem, não viram e não viveram; julgam sob sua ótica e sob suas próprias perspectivas; buscam explicações e justificam os demais baseados em estereótipos. Sem falar nos mal-intencionados que se aproveitam para continuar subjugando e manter a sua relação de poder. A pesquisadora e crítica literária Regina Dalcastagnè, sobre isso, afirma que:

O controle do discurso [...] é a negação do direito da fala àqueles que não preenchem determinados requisitos sociais: uma censura social velada, que silencia os grupos dominados [...] Falar com autoridade é reconhecer socialmente o valor do discurso para que ele possa ter merecimento de ser ouvido. Da mesma forma que determinadas classes sociais, que são excluídas do universo da política, sentem-se incapazes de se expressarem, aceitando a posição de impotência em que foram colocadas, assim também é no campo literário”. (DALCASTAGNÈ, 2002, p. 37).

Ou seja, o representante – aquele que fala pelo o outro – domina o discurso. E o valor desse discurso é medido pela autoridade e legitimidade de quem o enuncia, o que comumente estão associadas ao domínio da norma culta, ao conhecimento científico, a determinados padrões de conduta, à acessibilidade sociocultural etc. Àqueles que não possuem tais conhecimentos, oportunidades e acessos restam o silêncio, a invisibilidade e a subalternidade.

Esses limites impostos durante séculos foram interiorizados e naturalizados pelas classes menos favorecidas resultando na inércia e/ou na aceitação desses representantes que não deveriam representá-los. E a ficção contemporânea retrata essas tensões e questiona tais discursos.

Dalcastagnè no artigo “Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea” (2002), descreve a forma como os escritores contemporâneos têm lidado com essas questões nas últimas quatro décadas. Descartando a literatura engajada política vinculada à ditadura militar, na qual não havia o “outro” – os que sofriam a repressão, em sua maioria, eram os pertencentes à classe burguesa e intelectual –, a autora foca na literatura de cunho social, cuja narrativa favorece as questões de exclusão e exploração das classes menos favorecidas. Para isso, a pesquisadora divide sua análise em dois blocos. O primeiro, chamado de exótico, ela subdivide em cínico e piegas. O

segundo, chamado de crítico, é subdividido em implícito e explícito. E o terceiro, é intitulado como de dentro.

A representação exótica é chamada assim porque retrata o outro pela forma como a tradição o moldou. São reproduções das feições estigmatizadas e deformadas pelo preconceito, medo e sentimento de superioridade (DALCASTAGNÈ, 2002). A diferença entre o exótico cínico e o exótico piegas está na linguagem e na forma como se envolvem autor/narrador/personagem.

No cínico, as diferenças nas representações mudam de acordo com a mudança de estratos sociais. O criminoso rico, por exemplo, pode extrair uma certa simpatia por, geralmente, apresentar inteligência, sofisticação, trajes, recursos e vocabulário elitista, ao passo que o criminoso pobre, apresentado como morador da periferia, vocabulário de baixo calão e malvestido, reforça o medo, o preconceito e a ameaça.

Essas representações são interiorizadas de modo que, no campo extraliterário, muitos da classe menos favorecida toleram com uma certa simpatia sujeitos corruptos que os privam de seus direitos fundamentais, mas abominam sujeitos da mesma escala social, reproduzindo frases como “bandido bom é bandido morto”.

Retornando ao campo literário, a representação exótica piegas, diferentemente da exótica cínica, é marcada pela superioridade na qual não enxerga ameaça no submundo urbano. Há um certo interesse nas figuras das classes subalternas, engraçadas, que podem ser sofridas, mas não perigosas. O destaque para o bom humor e a vida boêmia, reforça a pieguice. É representada por um outro crivo, mas ainda em um mundo bem à parte, bem distante. Dalcastagnè (2002, pp. 50,51) explica que é

quando o ‘outro’ deixa de ser o animal grotesco e libidinoso para compor uma fauna colorida, que dá vida e sabor à narrativa. [...] Há, aí, uma coletivização das personagens, o que apaga as feições particulares e comumente desemboca na caricatura.

Esse tipo de representação também é visto com frequência no campo extraliterário quando intelectuais, artistas, políticos e a própria mídia, propõem-se a representar as minorias rotulando-as. Observa-se um forçoso olhar da classe média lançado ao miserável carente, mas sem penetrar nos meandros das necessidades e verdades individuais. Com relação a essas representações exóticas na literatura, Dalcastagnè ressalta:

[...] O problema é que não há crítica nesse manuseio. Bem ao contrário, ele serve para reafirmar preconceitos e marcar a diferença entre nós, cosmopolitas, consumidores de arte, conhecedores de bons vinhos e da boa mesa, e essa gente, que enche a cara e passa o dia a se engalfinhar – patéticos em sua animalidade [...]. (DALCASTAGNÈ, 2002, p. 48-49).

São reproduções dos discursos totalizadores, prontos e internalizados que condensam todas as experiências individuais. Uma abstração que subtrai a identidade

própria do sujeito. E que, mesmo bem-intencionados, a relação autor/narrador/personagem fica corrompida pela disseminação desses discursos que servem para distrair, levar graça ou levar o medo e o preconceito.

Dalcastagnè avalia essas dificuldades a respeito da representatividade e avalia as narrativas que lidaram com essa problemática sem cair nas armadilhas dos diversos discursos preconceituosos e segregadores. Para a autora,

[...] o escritor, ao falar sobre o outro, está exercendo uma forma de domínio: o que não deixa de ser constrangedor para qualquer um que pretenda estar usando sua criatividade para acrescentar algo de bom ao mundo. Por isso, me parece que as representações mais adequadas do marginalizado sejam aquelas onde o desconforto com o problema tenha deixado suas marcas – discretas, apesar de decisivas [...]. (DALCASTAGNÈ, 2002, p. 53).

Essas marcas são classificadas como representação crítica e são divididas em duas vertentes: a primeira é a implícita e ela acontece no desenrolar da narrativa. Nesse tipo de representação, fala-se do marginal sem precisar recorrer a estereótipos; sem explicações, julgamentos e discursos prontos; aceita-se todas as diferenças; acredita-se que as coisas podem ser feitas sem que haja uma lógica definida, importando o fim – a satisfação pessoal e a felicidade. Destaca-se nessas narrativas a “lógica social diferenciada”, que, segundo a autora, causa estranhamento tanto nos personagens quanto nos leitores, pois é expressão nova, diferente daquelas que consideramos “naturais”.

A representação crítica explícita, no entanto, como o próprio nome diz, o problema da representação é tratado explicitamente. Narradores e personagens demonstram e expõem essa dificuldade ou impossibilidade de se falar pelo outro. A própria narrativa trata dos mecanismos que são comumente utilizados para explicar e descrever o outro, resultando em exclusão e preconceito. Através da erudição, tenta-se explicar a existência e as condutas do sujeito de uma classe socioeconômica-cultural distinta e através desses discursos prontos que se cala o sujeito.

Já a representação de dentro, é quando o próprio marginal ganha voz na narrativa e ele mesmo é quem conta suas experiências, sua história. É através do olhar do subalterno que o texto ganhará corpo trazendo, assim, uma representação bem mais próxima da realidade que o cerca. É o olhar “de dentro” que revela as perspectivas de quem mora, de quem vive, de quem presencia, sofre e é influenciado pelo meio marginal. É a busca da autoexpressão, de dar sonoridade à própria voz, da legitimidade e da autoridade no próprio discurso.

Uma leitura superficial do conto de Sérgio Sant’Anna pode fazer com que se passem despercebidos os recursos críticos do narrador e acabar por ser interpretada com uma representação exótica cínica. No entanto, entendemos que a referida obra se acomoda na representação crítica explícita. O narrador erudito e burguês – legitimado pelo próprio

poder aquisitivo e intelectual – esgota as possibilidades para explicar condutas e pensamentos de um personagem sem voz, de classe menos favorecida. Utiliza desses recursos para questionar, confrontar, expor e deslegitimar os discursos do representante intelectual que fala sobre/pelas minorias e, principalmente, provocar a autorreflexão, tendo em vista que a literatura, na maioria das vezes, é escrita pelo intelectual e para o intelectual.

Dalcastagnè, sobre esse recurso crítico e sobre a responsabilidade que esse tipo de texto impõe ao seu leitor, destaca:

[...] não há mais como dialogar com o mundo sem desconfiança, nem tampouco ter a pretensão da imparcialidade. Em meio a um emaranhado de discursos, somos levados a optar pelos que nos convêm e, é claro, a arcar com a responsabilidade da escolha. Esses narradores confusos, indecisos ou obstinados, quando não abertamente mentirosos, estão aí nos convidando a tomar partido e, assim que o fazemos, nos exibem quem somos (DALCASTAGNÈ, 2001, p. 115).

As ficções contemporâneas vão além da autorreflexão, sem que o leitor perceba ele é convidado a fazer uma autocrítica.

4. DISCURSOS QUE QUESTIONAM O MÉTODO

Sérgio Sant’Anna produziu esse conto utilizando um narrador em terceira pessoa, onisciente intruso. A pesquisadora Ligia Chiappini Moraes Leite, na obra *Foco narrativo* (2000), sobre esse tipo de narrador, responde as seguintes questões:

[...] quem narra? – um narrador onisciente intruso, um eu que tudo segue, tudo sabe e tudo comenta, analisa e critica, sem nenhuma neutralidade. – De que lugar? – provavelmente de cima, dominando tudo e todos, até mesmo puxando com pleno domínio as nossas reações de leitores e driblando-nos o tempo todo. (LEITE, 2000, p.30).

Esse esclarecimento é essencial à discussão, pois o narrador do conto de Sant’Anna se posiciona como aquele que tudo sabe e se encontra em um estrato social distinto ao do personagem protagonista. Ele, portanto, recebe dupla legitimidade: por sua condição socioeconômica-cultural e por se enquadrar no tipo onisciente intruso. Justifica o seu próprio ato de narrar e associa o anonimato, invisibilidade e silêncio do protagonista às condições do país. O protagonista não é autorizado a falar, e mesmo que falasse, de acordo com o narrador, ninguém o ouviria, sempre precisaria de um representante – a classe operária não tem voz.

Enquanto o limpador de janelas estava na estreita marquise do 18º andar, e as pessoas, certas de que ele era um suicida em potencial, reagiam de acordo com suas ações, o narrador supõe que, naquele momento, aquele homem experimenta “de maneira literalmente vertiginosa, a sua consciência social”. (SANT’ANNA, 2008, p. 406). Percebe que aquelas pessoas, assim como ele, faziam parte de uma classe de gente feia, mal

alimentada, sem elevados propósitos e que se nutriam de "sangue e circo". Portanto, o personagem, que outrora havia se sentido como arte sobre o pedestal, já não podia ser assim julgado, pois aquelas pessoas não apreciavam essas coisas, mas sim, espetáculos trágicos.

Em seguida, segundo o narrador, aquele homem pensa na sociedade e sobre os métodos violentos que a transformou, logo, percebe que a sociedade é uma abstração. Torna-se, naquele momento, mais individualista, sente uma tristeza profunda, levando-o à "consciência poética", "talvez dando a razão àqueles que vêem na arte uma redenção do sofrimento" (SANT'ANNA, 2008, p. 406). A suposta melancolia também leva-o a ser comparado a algum personagem de Jean-Paul Sartre, experimentando, nesse sentido, a náusea existencial.

Utilizando, posteriormente, uma abordagem psicanalítica, o narrador especula a sua infância difícil, a fome, a mãe que o levava para mendigar pelas ruas e associa a sua tentação repentina de pular como um desejo de retorno aos braços e seios maternos e, talvez, até de uma vida uterina. Através dessa abordagem, talvez fosse possível explicar a sua profissão que, ao ficar bem próximo de marquises, estava próximo de sua infância. Antes, era debaixo dela, mendigando, hoje, em cima dela trabalhando.

O narrador prossegue analisando o personagem, e fala sobre o amor que poderia salvá-lo. Talvez aquela secretária da empresa a quem ele sentia admiração, sobretudo, porque usava óculos, o que o narrador explica: [...] fazia vir à mente dele professoras meigas que ele não tivera oportunidade de conhecer. Eram os óculos um símbolo de inacessibilidade e cultura [...]" (SANT'ANNA, 2008, p. 410,411). Mas isso ele não poderia ter porque, segundo o narrador, ele era feio e pobre.

Portanto, só lhe restava o amor a Deus ou de Deus. Porém, o narrador que lança essa hipótese, logo a descarta. O Cristo Redentor, visto de onde ele estava, embora se acendesse durante as noites, não movia os braços e nem um dedo diante das tormentas e catástrofes. Sarcasticamente, o narrador informa que "o homem da marquise" havia abandonado o Cristo por "ídolos de periferia" como orixás e exus, mas ele também sabia que os pobres teriam lugar de destaque no reino dos céus e que os suicidas não são perdoados. Ou seja, ele deveria se manter pobre e ser resiliente para conhecer a Deus.

No momento em que o personagem observa as pessoas se aglomerando na rua, gritando para que ele pulasse, o narrador usa o verbo na primeira pessoa do plural: "E *digamos* que a pouca importância que dava a si próprio não permitia que aflorasse seriamente em seu campo de decisões a possibilidade de um gesto tão grandiloquente" (SANT'ANNA, 2000, p. 405, grifo nosso). O termo destacado na citação aponta para a quebra da narrativa – quando o prosseguimento da história é interrompido para um diálogo entre narrador e leitor – que o convida a compactuar com o seu pensamento ou

reforça, propositalmente, a conexão de ideias entre narrador/leitor. Ora, o narrador informa que aquele homem não seria capaz de decidir nem sobre a sua própria morte; o suicídio era um gesto “grandiloquente”, uma maneira rebuscada e entusiasta de se expressar, de modo que o personagem não teria competência para isso.

O protagonista do conto recebe o estereótipo de alguém que faz as coisas por instinto, e que sobreviver sempre fora a sua principal razão de estar vivo. O narrador, mais uma vez, pretende estabelecer uma relação de confiança com o leitor quando, para essa afirmação, completa: “*tanto é* que ele viera levando a vida até aquele preciso momento sob as mais adversas condições” (SANT’ANNA, 2008, p. 402, grifo nosso). Os termos em destaque provocam valor de pretensas verdades no âmbito da narrativa e interrogam a verdade no âmbito da realidade.

Essas estratégias prosseguem até que o leitor possa estar totalmente imerso naquele raciocínio; até que o leitor enxergue o personagem com os mesmos olhos do narrador ou que se estabeleça um vínculo, como quem diz “penso da mesma forma que você”. Esse toma posse do discurso, usa argumentos que lhe garantem credibilidade, e, posteriormente, situa o leitor no contexto daquele episódio, falando sobre a crise econômica no país.

O narrador também pretende convencer de que conhece a rotina daquele sujeito – “Antes de pegar o serviço, hoje, no turno das quatro horas da tarde, que se estenderia até a meia-noite, ele hesitara bastante em gastar o dinheiro da passagem [...]” (SANT’ANNA, 2008, p.403) – configurando assim, mais um recurso no qual envolve o leitor ao ponto de não questionar todos aqueles estereótipos e tome suas premissas como verdadeiras ou, ainda, reafirmar seus próprios discursos.

E, quando, por acaso, há uma brecha para um possível questionamento, o próprio narrador antecipa e ele mesmo responde: “[...] se ele não tinha medo de estar ali suspenso? Mas é preciso não esquecer que ele estava habituado a ocupar posições delicadas no espaço [...]” (SANT’ANNA, 2008, p. 404). Nesse momento, o narrador força uma conexão íntima com o leitor, como se soubesse o que ele gostaria de saber sobre a personagem, mas, na verdade, ele constrói essa intimidade na pretensão de justificar o seu ponto de vista. Quando diz, “mas é preciso não esquecer”, o narrador alerta o leitor para que não se esqueça de tudo o que ele afirmou sobre a condição do personagem. Esse tipo de lembrete é feito diversas vezes durante a narrativa e pode-se inferir que esse recurso é usado, pois o possível leitor não tem a mesma condição social do personagem.

Concomitante ao estabelecimento de vínculos com o leitor, o narrador, de forma sarcástica, atribui ao personagem diversos estereótipos. Dalcastagnè (2008) afirma que o tom de deboche do narrador em terceira pessoa, serve para fazer graça com o leitor, com quem troca uma piscadela, uma maneira de se aproximar do leitor que compartilha das

mesmas opiniões que o narrador (DALCASTAGNÈ, 2008). Ou seja, ao estereotipar o personagem e ao deslizar da terceira pessoa do singular (ele) para a primeira pessoa do plural (nós), o narrador de “Um discurso sobre o método” estabelece uma relação de proximidade com o possível leitor, possivelmente, um leitor intelectual e elitista.

A crítica, no entanto, só é percebida quando o leitor compreende a ironia do discurso. E é no final do conto que o narrador dá o “xeque-mate”, quando diz:

[...] ele não era um sonho, mas uma alegoria social. Social, política, psicológica e o que mais se quiser. Aos que condenam esse procedimento metafórico, é preciso relembrar que a classe trabalhadora, principalmente o seu segmento a que chamam de lúmpen, ainda está longe do dia que poderá falar, literariamente, com a própria voz. Então se pode escrever a respeito dela tanto isso quanto aquilo” (SANT’ANNA, 2008, p. 414).

É nesse momento que o narrador revela sua ironia. Ele também ironiza a si mesmo à medida em que produz e, posteriormente, questiona os discursos autoritários que excluem, aprisionam e rotulam. Essa é uma estratégia discursiva que coloca em xeque as convenções, provoca reflexões sem que haja um novo julgamento.

Nessa narrativa, as delimitações de espaços e identidades são construídas em conjunto. Enquanto o narrador descreve e define o personagem, o leitor define e compreende o narrador. Ou melhor, enquanto o personagem é definido e julgado sob as perspectivas do narrador, o leitor, ao observar tal discurso, percebe a imagem que o narrador constrói de si mesmo e do outro.

Com isso, o que fica em evidência não é apenas a questão do silêncio do protagonista, mas os discursos desse narrador. Sant’Anna provoca grandes reflexões a partir de paradoxos. É através de um narrador intelectual e elitista que se pretende desestabilizar as bases dos discursos massificados e reproduzidos durante séculos – usa um discurso convencional quando se espera o não-convencional para justamente confrontar, pôr em destaque, explorar e questionar.

Concorda-se com a análise que Regina Dalcastagnè faz a esse conto quando se diz que através dos discursos do narrador temos a legitimação irônica de representações canhestras, preconceituosas e verborrágicas daqueles que ‘ainda não podem falar por si’. (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 62).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que provocamos a partir dessa obra foi fundamental para que fossem percebidas as estratégias que o narrador da literatura contemporânea pode utilizar a fim de confrontar e subverter os discursos saturados de conceitos autoritários e totalizadores que tentam explicar o indivíduo e colocá-lo em um invólucro. Constatou-se, com os estudos

de apoio, que esse narrador está inserido na representação “crítica explícita” e que, através da ironia, emula o discurso de um intelectual burguês para, no fim, desestabilizá-lo.

Além disso, trouxe a literatura em sua concretude, no diálogo com as desigualdades, como caminho em busca de resistências. Consideramos, portanto, o fazer literário em seu papel humanizador, enquanto leitura de mundo e de realidades, no sentido de que não há passividade nem mesmo neutralidade discursiva. É a desestruturação de poderes a partir da luta, do confronto e da subversão.

REFERÊNCIAS

ALAVARCE, Camila da Silva. **A ironia e suas refrações**: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ARRUDA, Angela Maria Pelizer. “Cultura e literatura contemporâneas: algumas abordagens do pós-moderno”. **Estação literária**, n. 9, p. 220-237, jun. 2012. ISSN 1983-1048. Disponível em: < <http://www.uel.br/pos/letras/EL>>. Acesso em: 24 de maio de 2017.

DALCASTAGNÊ, Regina Dalcastagnê. “Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea”. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S.l.], n. 31, p. 87-110, jan. 2011. ISSN 2316-4018. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2021>>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. “Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea”. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S.l.], n. 20, p. 33-77, jan. 2011. ISSN 2316-4018. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2214/1773>>. Acesso em: 24 de maio de 2017.

_____. “Personagens e narradores do romance contemporâneo no Brasil: incertezas e ambiguidades do discurso”. In. **Revista Diálogos Latinoamericanos**, nº 003, Universidad de Aarhus, 2001. Disponível em <http://lacua.au.dk/fileadmin/www.lacua.au.dk/publications/3_di_logos_latinoamericanos/5a_regina-unb-personagens.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2017.

LEITE, Lúcia Chiappini Moraes. **O Foco Narrativo**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SANT’ANNA, Sérgio. “Um discurso sobre o método”. In: MORICONI, Ítalo. (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 402-415.

O GÊNERO DRAMÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DIDÁTICO A PARTIR DA OBRA *WOMEN OF OWU*, DE FEMI OSOFISAN (NIGÉRIA, 2006)

Carolina Filipaki de Carvalho¹⁵

INTRODUÇÃO

Com a implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no Brasil a partir de sua aprovação em 2017, prevê-se o desenvolvimento de competências e habilidades que priorizam a língua inglesa enquanto um fenômeno geopolítico, social, cultural, histórico e variável, presente em diferentes contextos e em múltiplas formas (BRASIL, 2017).

É neste contexto que a literatura produzida em língua inglesa pode ser explorada nas aulas deste idioma como elemento que reúne essas e outras características. O uso de textos dramáticos como gênero, dentro da perspectiva do ISD (Interacionismo Sócio-discursivo) pode configurar-se como uma ferramenta motivadora para o processo de ensino-aprendizagem, propiciando o desenvolvimento das capacidades de linguagem¹⁶ dos alunos, uma vez que apresenta diálogos que permitem as interações linguísticas de forma dinâmica, que contribuem para a construção do pensamento e conhecimento dos falantes.

De acordo com Stutz e Mello (2019, p. 330), a partir da visão sócio-interacionista, no processamento da leitura “entram em cena as dimensões sociológicas e históricas advindas de condutas humanas que geram mobilizações de representações construídas pelo leitor/produtor do texto”. Desta forma, o ensino da linguagem explora a relação língua-literatura, “não havendo como tratar dos aspectos estéticos sem tratar dos aspectos discursivos, visto que ambos se imbricam para gerar significação” (STUTZ; MELLO, 2019, p. 331). Diante disso, afirmam Stutz e Mello, (2019, p. 332) “não há dúvidas de que o papel ativo do leitor de textos literários melhora a sua capacidade de expressão linguística, tanto escrita, quanto oral, contribuindo assim para a melhoria do seu letramento”.

¹⁵ Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) – Paraná. E-mail: carolfilipaki@gmail.com

¹⁶ “Para a produção e constituição de um texto é preciso que um agente-produtor mobilize um conjunto de co-nhecimentos adquiridos nas suas experiências cognitivas e sociolinguageiras, conhecimentos esses tratados como capacidades de linguagem, são elas capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Segundo Bronckart (2007), as capacidades de ação correspondem ao conjunto de operações que são a base de orientação para a ação de linguagem, compreende o contexto de produção (físico e sociossubjetivo), o conteúdo temático e as representações sobre o gênero. As capacidades discursivas são as que possibilitam a escolha da infraestrutura geral do texto, englobando o plano geral, os tipos de discurso e sua articulação e as sequências/tipologias textuais. E as capacidades linguístico-discursivas são as que envolvem os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos” (FLORENCIO; LIMA, 2021, p. 606).

Os documentos norteadores, como a BNCC, orientam a execução do processo de ensino das disciplinas nas escolas brasileiras, contudo, a prática depende da atuação e escolhas do professor no momento de elaboração e execução de seu plano de aula. Tendo isso em vista, a pesquisa surge a partir da necessidade de explorar a fundo o gênero dramático, compreendendo suas características, as dimensões ensináveis e as possibilidades de incorporação do gênero como objeto de ensino de língua inglesa no contexto do Ensino Médio.

A utilização de modelos didáticos auxilia no estabelecimento de relações entre o conhecimento teórico, que cabe ao professor conhecer, e a intervenção prática, ou seja, aquilo que ele precisa ensinar (PODOLAK; BIAZI; STUTZ, 2017, p. 155). Desta forma, a partir da construção de um modelo didático do gênero dramático, que transpõe o texto da esfera social para a esfera pedagógica, pode-se explorar as particularidades deste gênero, com especial atenção às características do texto escolhido, que permitem a compreensão da língua inglesa como um idioma global e presente em países não-hegemônicos, ligada às questões culturais e sociais.

A fim de atingir estes objetivos, este estudo está centrado na peça *Women of Owu* (2006), de autoria do nigeriano Femi Osofisan. A escolha desta peça deu-se pautada nos seguintes critérios, que corroboraram para a reflexão acerca de sua pertinência para o ensino de língua inglesa, conforme as características previamente apresentadas:

- 1) a peça foi produzida por um escritor oriundo de um país não-hegemônico, que tem a língua inglesa como um de seus idiomas oficiais;
- 2) sua temática aborda questões históricas, de gênero e filosóficas, tendo mulheres como protagonistas, as quais, a partir de seus dramas pessoais e coletivos, demonstram as consequências de uma guerra para a sociedade;
- 3) a peça estabelece um diálogo intertextual com a literatura grega clássica, por meio da peça *The Trojan Women* (416 a.C.), de Eurípides, e mostra como os recursos linguísticos e a incorporação de aspectos culturais podem fazer parte da tessitura do texto literário;
- 4) alunos de Ensino Médio, nas provas dos vestibulares e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) são instigados a analisar textos literários e estabelecer ligações com o contexto social e poético no qual estão inseridos.

Diante disso, o objetivo deste modelo didático é apresentar os possíveis aspectos ensináveis do texto teatral, com vistas ao ensino de língua inglesa em consonância com a BNCC, de modo que a execução e construção de sequências didáticas futuramente caberá ao docente, de acordo com seus objetivos pedagógicos. Inicialmente, o capítulo apresenta uma breve revisão dos pressupostos teóricos que balizam a pesquisa, em seguida, discorre-se acerca da metodologia de pesquisa e, sequencialmente, efetua-se a análise da obra *Women of Owu*, com base nos níveis de análises propostos pelo ISD. Finaliza-se com uma

breve revisão dos principais pontos elencados no modelo didático e apontamentos acerca de outras possibilidades de desdobramentos no trabalho com o gênero em questão.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: O ISD E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA DE ACORDO COM A BNCC

O ensino de língua inglesa no Brasil data de 22 de junho de 1809, quando um decreto cria uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa ano país. Em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, o ensino de língua inglesa tornou-se obrigatório (SOUZA; GOIS, 2021, p. 35408). Desde então, diversas mudanças ocorreram no que tange às metodologias adotadas, bem como à obrigatoriedade ou não do ensino de línguas no país. A mais recente mudança refere-se à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), homologada em 2017.

A BNCC tem caráter normativo para elaboração dos currículos nas escolas, sejam elas da rede pública ou privada. A partir de competências e habilidades de linguagem, o documento propõe uma aprendizagem que não se restringe a questões de ordem apenas linguísticas para uma aprendizagem, mas abrange também as relações entre língua, questões geopolíticas e culturais. Dentre o rol de competências apresentadas pela BNCC na área de linguagens e suas tecnologias, as competências 4 e 5 versam sobre o ensino de línguas a partir de uma perspectiva sociocultural e da utilização de diferentes linguagens artísticas, conforme segue:

4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2017, p. 490).

Neste contexto, o trabalho com gêneros, a partir da perspectiva sócio-interacionista pode auxiliar o professor no comprimento desta proposta. De acordo com Cristovão (2010, p. 705), a apropriação de gêneros textuais é salutar para a socialização do indivíduo e sua inserção em práticas discursivas é crucial para a construção identitária. No escopo da perspectiva sócio-interacionista,

os gêneros são formas de ação social: formas de falar e de interagir em, com e sobre nosso entorno e sobre nós mesmos. Eles são práticas sociais produzidas, veiculadas, compartilhadas, modificadas e ressignificadas nos diversos usos que fazemos deles. É a partir dos gêneros, nos confrontos ideológicos das experiências humanas, que valores, conteúdos, estruturas e estilos consolidam-se, desfazem-se, renovam-se num trabalho co-constutivo. (MARCUSCHI *apud* JACOB; BUENO, 2020, p. 345)

Para Jacob e Bueno (2020, p. 345) estudar os gêneros, conhecer seu funcionamento e apropriar-se deles é uma forma de conhecer o funcionamento da sociedade. Sendo assim, “quando assumidos como objetos de ensino, os gêneros textuais permitem a articulação de um todo coerente, de conhecimentos implicados nas práticas sociais de uso da língua” (DOLZ; SCHNEUWLY *apud* JACOB; BUENO, 2020, p. 345).

De Pietro e Schneuwly (*apud* STUTZ, 2012, p. 115) elencam cinco componentes básicos para a análise minuciosa de textos, a fim de que se possa transformá-los em objetos de ensino: “I) a definição geral do gênero; II) os parâmetros do contexto comunicativo; III) os conteúdos específicos; IV) a estrutura textual global; V) as operações de linguagem e os marcadores linguísticos”. Ao serem fragmentados em unidades menores, esses componentes levam às categorias de análise do ISD (BRONCKART, 1999; MACHADO, 2007; CRISTOVÃO, 2007 *apud* STUTZ, 2012, p. 115-116), conforme quadro a seguir, que demonstra as delimitações do objeto a ensinar:

Categorias de análise do ISD	
A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto físico – emissor, receptor, lugar físico e momento de produção; o suporte utilizado; - Contexto sociossubjetivo – enunciador, destinatário, lugar social, objetivo do gênero; - Conteúdo temático;
NÍVEL ORGANIZACIONAL (Operações discursivas)	<ul style="list-style-type: none"> - Plano global; - Tipos de sequências – narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva, dialogal; - Tipos de discurso – Implicado (discurso interativo, relato interativo) – autônomo (narração, discurso teórico);
NÍVEL DE TEXTUALIZAÇÃO (Operações de textualização)	<ul style="list-style-type: none"> - Mecanismos de textualização – conexão e coesão verbal; - Mecanismos enunciativos – vozes (discurso direto e indireto) e modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas)

TABELA 1: Categorias de análise do ISD. Fonte: a autora

A partir da análise minuciosa do gênero, conforme os itens previamente elencados, elabora-se um modelo didático (MD), que é um recurso cuja finalidade é explicitar e sistematizar o conteúdo do gênero a ser abordado na produção de uma sequência didática (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003 *apud* STUTZ, 2012, p. 114). Este instrumento é essencial para que o professor identifique aquilo que precisa conhecer, ou seja, o “objeto para saber” e o “objeto a ensinar”, ou seja, o conteúdo a ser ensinado aos alunos, de modo que o objeto para saber é pormenorizado a partir de uma análise profunda do gênero, que resulta em um objeto que delimita as características essenciais do instrumento de ensino (SCHNEUWLY, 2009 *apud* STUTZ, 2012, p. 114-115).

3. A TRAGÉDIA

A tragédia, aponta Vasconcellos (2009, p.251-253), é uma das principais formas do drama e tem sua origem na Grécia. Segundo o autor, a obra de três tragediógrafos, além de Aristóteles, na obra *A Poética*, são importantes para a compreensão do gênero: Ésquilo (525-456 a.C.); Sófocles (494-406 a.C.) e Eurípides (484-406 a.C.).

O termo tragédia deriva do grego *tragos* (bode) e *ode* (canto), cuja origem, aponta Moisés (2004, p.448), ainda não foi totalmente estabelecida, mas, acredita-se que surgiu do ditirambo (poesias cantadas por um coro para homenagear Dionisos) e se destinava a homenagear Baco. Primitivamente, na Grécia, a tragédia seria um coro de bodes, em honra a Baco, constituído por um grupo de cantores vestidos de bode, à maneira de sátiros, os quais se apresentariam em caráter festivo. Vasconcellos (2009, p.251-253) aponta que a tragédia foi definida por Aristóteles em sua poética enquanto a imitação de uma ação importante e completa, de certa extensão, num estilo tornado agradável pelo emprego separado de cada uma de suas formas, na qual não se faz uso de um narrador, mas sim de atores que suscitam a compaixão e o terror, cujo efeito é a obtenção da purgação dessas emoções (CARVALHO, 2017, p. 19).

A ação da tragédia move-se da felicidade ao infortúnio. O sentido trágico ocorre pela consciência da atitude íntegra e corajosa do homem diante da derrota causada pela sua própria limitação diante de forças que lhe são superiores. Pascolati destaca que os protagonistas das tragédias são heróis em embate com o próprio destino (*moira*) e com a força dos deuses. Dentre as características do texto dramático, destaca-se na estrutura do texto o fato de que há ausência do narrador, de modo que as pessoas agem por elas mesmas, demandando uma leitura diferenciada, uma vez que é produzido tendo em vista uma possível encenação (PASCOLATI, 2009, p. 94-96).

A tragédia tem uma estrutura fixa, de cinco atos, conforme estabeleceu Horácio (*apud* CARVALHO, 2017, p. 83) em sua *Arte Poética*. Segundo o filósofo, a estrutura do drama deve ser rígida e possuir exatamente cinco atos, contendo nada menos nem mais do que isso.

4. METODOLOGIA

A pesquisa consiste em um trabalho de cunho bibliográfico e qualitativo. Selecionou-se como corpus de pesquisa a obra *Women of Owu* (2006), de autoria do nigeriano Femi Osofisan. A partir da análise aprofundada do gênero, por meio de um estudo teórico acerca da engenharia didática, apontam-se as dimensões possíveis de serem ensinadas, que podem, futuramente, dar origem a uma sequência didática a ser aplicada em aula de língua inglesa, no contexto de Ensino Médio, mais especificamente o terceiro

ano, tendo em vista as temáticas debatidas na obra e o perfil de texto, que pode ser abordado em exames de vestibulares.

Para a elaboração do modelo didático, estudou-se a estrutura do gênero dramático, em especial a peça *Women of Owu*. Para tanto, foram utilizados os níveis de análise do ISD (BRONCKART, 1999; MACHADO, 2007; CRISTOVÃO, 2007 *apud* STUTZ, 2012, p. 115-116).

Inicialmente, descreve-se o contexto sócio-histórico da peça, que abrange questões ideológicas e socioculturais. Nessa etapa, buscou-se compreender quem são os sujeitos envolvidos na emissão e na recepção do texto, seus papéis sociais no tempo e no espaço, bem como seus objetivos de produção.

Em seguida, a pesquisa aprofunda-se na arquitetura textual, considerando-se três níveis de análise: nível organizacional; nível enunciativo; e nível de textualização. No primeiro nível, analisa-se o plano global da obra. No nível enunciativo foca-se na análise das personagens e suas particularidades, que permitem delinear seus posicionamentos enunciativos. No nível de textualização, centrou-se a análise no uso de tempos verbais e recursos linguísticos recorrentes que dão coesão à narrativa.

Cabe destacar que, tendo em vista a extensão do texto dramático, foram pinçados até dez exemplos que corroboram com os argumentos apresentados ao longo da análise, contudo, a lista de ocorrências pode ser maior, a exemplo das frases que demonstram o uso de determinados tipos pronominais ou tempos verbais.

5. CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

Para o ISD, o contexto de produção de um texto é fundamental para a análise e compreensão do gênero, uma vez que, nesta vertente teórica, a partir da visão bakhtiniana, estabelece-se que “os gêneros de texto são construídos de acordo com seu contexto sócio-histórico interacional de produção” (STUTZ, 2012, p. 192-193). Sendo assim,

Esse contexto compreende um macro contexto com a exploração dos elementos do contexto mais amplo em que o texto se situa, bem como um conjunto de parâmetros provenientes do mundo físico, social e subjetivo, dos quais emanam representações sobre os agires verbais dos textos (BRONCKART, 1997/2007; CRISTOVÃO, 2008). Os parâmetros físicos, de acordo com os autores, são compostos pelos interactantes envolvidos, local e período de produção do texto. Os parâmetros sociossubjetivos compreendem enunciador (função social concedida ao emissor em dado momento), destinatário (função social concedida ao receptor em dado momento), lugar social e o objetivo (efeitos que o texto pode produzir sobre o destinatário). (STUTZ, 2012, p. 192)

Quanto ao mundo físico, analisa-se o comportamento verbal concreto desenvolvido por um agente que se situa nas coordenadas de espaço e tempo, e os parâmetros neste mundo são compostos pelo emissor, destinatário (forma física), local e período de produção do texto. Em relação ao mundo social, o texto parte de atividades em que há normas, regras e valores que são características das interações de comunicação. No que tange ao

mundo subjetivo, corresponde à “imagem que o agente dá de si ao agir” (BRONCKART, 1999, p. 93,94 *apud* STUTZ, 2012, p. 193), sendo assim, os parâmetros sociossubjetivos englobam o enunciador e o destinatário (ambos em sua função social concedida em determinado momento), lugar social e o objetivo, ou seja, os efeitos que o texto pode produzir sobre o destinatário (STUTZ, 2012, p. 193).

Femi Osofisan é considerado um dos principais dramaturgos africanos da contemporaneidade, atuando também como diretor, crítico, poeta, editor, ator e colunista. Até a elaboração deste artigo ele havia produzido e dirigido mais de 60 peças, coleciona diversos prêmios por suas produções e atua como consultor em eventos relacionados à arte e à cultura e é membro/fundador de diversas associações culturais. De acordo com a universidade de Ibadan, suas peças são principalmente produzidas na Nigéria, mas já foram apresentadas em diferentes países, a exemplo do Japão, Sri Lanka, Gana, Lesoto, China, Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, França e África do Sul.

Segundo o *John F. Kennedy Center for the Performing Arts*, instituição cultural estadunidense, seu trabalho tem sido descrito como chamados para a liberdade pessoal e ação política, tendo em vista que muitos de suas peças são inspiradas por eventos históricos (KENNEDY CENTER, 2021, n/p.). Em *A Nightingale for Dr. Du Bois*, por exemplo, o autor estabelece paralelos entre as lutas dos estadunidenses e os africanos contra a opressão racial, com foco na vida do autor ativista social William DuBois (THE GUARDIAN, 2021, n/p.). Essa e outras duas peças do autor [*The Discombobulation of a Rookie Patriot: A Stage Adaptation of Chinua Achebe's Man of the People* (2013), e *Nkrumah Ni, Africa Ni* (1995)] foram encenadas em eventos online no mês de julho de 2021, em evento promovido pela Femi Osofisan Society, em comemoração aos 75 anos do autor.

Em 2021, o autor escreveu e teve encenada a obra *Medaye*, uma adaptação da tragédia grega *Medeia*, de Eurípides, explorando, mais uma vez, as relações entre a mitologia grega e a iorubá. A obra, contudo, ainda não foi lançada na versão impressa. *Tegonni* (1994), por sua vez, é uma adaptação de *Antígona*, de Sófocles. A personagem grega é substituída por uma princesa. Ao adaptar as peças gregas clássicas ao mundo africano, introduzindo a mitologia africana em lugar dos deuses gregos, Osofisan adota uma postura pós-colonial, de independência e reafirmação da cultura nigeriana. No prefácio à edição de *Tegonni*, o autor demonstra seu processo de criação em busca de uma voz africana:

Quando me aproximei do aeroporto de Lagos para voar para Atlanta... Me lembrei da história da colonização britânica da Nigéria e a derrota de meus ancestrais. E eu lembrei da valente história de Antígona. Os dois eventos - um da história, o outro da mitologia - me ajudaria a adicionar minha voz às milhões de outras pequenas vozes

na África, todas gritando sem serem ouvidas e implorando para serem libertadas” (OSOFISAN, *apud* GOFF; SIMPSON, 2007, p. 320, *tradução nossa*)¹⁷

Goff e Simpson (2007, p. 320) observam que tal trabalho está intimamente ligado à situação política e social da Nigéria no final dos anos 90, no momento de pós-independência, tendo em vista que o país conquistou sua independência em 1960, sendo, até então, uma colônia inglesa. De acordo com os autores, por mais que os dramas sejam deliberadamente inspirados em seus antecedentes, eles tornam-se peças célebres e que contribuem para o foco geral no período pós-independência.

A peça *Women of Owu* é uma releitura da peça *As troianas*, ou, em língua inglesa *The Trojan Women*, do dramaturgo grego Eurípides, cujos registros datam de 416 a.C. Ambas as peças retomam questões históricas. Eurípides escreve a sua a partir da guerra de Tróia, que durou cerca de dez anos e ocorreu aproximadamente em 1200 a.C., enquanto Osofisan aborda a guerra entre os iorubás, no território que atualmente é a Nigéria, a qual durou sete anos e ocorreu a partir de 1821.

A obra nigeriana narra, a partir do olhar das mulheres que eram prisioneiras e aguardavam o transporte que as levaria a viverem como escravas ou concubinas, o final da guerra entre diferentes grupos. A partir do sofrimento causado pela morte dos homens e crianças, pela destruição da cidade e o destino de escravidão que aguarda as sobreviventes, a obra trata da intolerância e dos malefícios trazidos pela guerra à sociedade.

Women of Owu tem sua publicação impressa datada de 2006, contudo, ela estreou antes, em 2003, em uma leitura pública pelo Coletivo de Artistas em Lagos, a maior cidade da Nigéria, sob a direção de Chuck Mike. Em seguida, em 2004, em parceria com o *Chipping Norton Theatre*, seguiu em turnê pela Inglaterra (OSOFISAN, 2006, p. VIII).

A versão publicada em livro, e que foi utilizada neste estudo, é baseada na leitura dramática produzida pelos *Okinba Players* no *Arts Theatre*, em janeiro de 2005. A encenação antes da publicação da peça escrita marca a dinâmica das peças produzidas pelo autor, o que pode evidenciar uma relação com o pensamento de Rosenfeld (*apud* PASCOLATI, 2009, p.94), ao afirmar que o texto dramático só se realiza plenamente quando há a encenação.

Por ocasião da turnê na Inglaterra, meios de comunicação publicaram avaliações acerca da produção. Excertos de sete delas estão no livro impresso, as quais foram publicadas pelos periódicos *Exeter Express and Echo*; *Salisbury Journal*; *Edinburgh Guide*; *Oxford Times*; *Western Morning News*; *The Trumpet*; e *Bolton Evening News*. Os críticos

¹⁷ As I approached the airport in Lagos to fly to Atlanta . . . I remembered the story of the British colonisation of Nigeria and the defeat of my ancestors. And I remembered the valiant story of Antigone. The two events—one from history, the other from myth—would help me add my voice to the millions of other small voices in Africa, all shouting unheard and pleading to be set free.

destacam os temas da peça, descrevendo-os como “provocadores” e “poderosos”, em especial no que tange aos efeitos da guerra sob uma nação: “Esta releitura africana (de Eurípides), escrita por Femi Osofisan, de um povo e uma cidade amada destruída pela brutalidade da guerra é inquietantemente atual e eloquentemente comovente...Uma noite poderosa de teatro”¹⁸, diz a crítica publicada pelo *Western Morning news* (OSOFISAN, 2006, p. V, tradução nossa).

A crítica do jornal *The Trumpet* destaca que o autor é conhecido internacionalmente, mas que se mantém conectado às lutas de seu povo, enquanto o jornal *Bolton Evening News* frisa que o autor coloca a narrativa firmemente na Nigéria, mas que a mensagem principal está no fato de que a história poderia ocorrer em qualquer lugar em que haja uma guerra.

A história da Nigéria é marcada por conflitos de ordem interna, entre os diferentes povos que habitavam o país, e externas, devido ao processo de colonização britânico. Cabe ressaltar que a língua inglesa, que é um dos idiomas oficiais do país, também é resultante deste contexto conflituoso, pois foi imposta pelos colonizadores. O fato de a peça ser apresentada na Inglaterra traz uma perspectiva que instiga à reflexão, pois os nigerianos, historicamente colonizados pelos ingleses, adentram o espaço do colonizador para demonstrar a sua visão enquanto perdedores de um conflito violento.

6. NÍVEL ORGANIZACIONAL DA OBRA

A partir da análise do plano global da obra, pode-se ter noção de como os turnos de fala estão organizados e permite também analisar os conteúdos temáticos do texto. O livro impresso divide-se em três partes. A primeira, no âmbito pré-textual, as quais são numeradas de I a IX, em algarismos romanos, apresenta informações acerca da peça. Em seguida, o texto dramático, cujas páginas são numeradas em números arábicos, de 1 a 67. Ao final, entre as páginas 68 e 78 há uma terceira parte, que consiste em uma nota acerca das canções em e suas traduções para a língua inglesa. Observar essa divisão é importante porque é possível diferenciar o que é texto dramático em si e aquilo que é dito e complementado acerca dele, a título de informações extras. No âmbito pré-textual, aqui considerado em relação ao início do texto dramático efetivamente, são encontradas as seguintes partes:

a) Excertos de críticas sobre a peça: Sete excertos de críticas de meios de comunicação ingleses acerca da peça (páginas V e VI).

¹⁸ “This African retelling (of Euripides), written by Femi Osofisan, of a people and beloved city destroyed by the brutality of war is unnervingly topical and eloquently moving... A powerful evening of theatre” (OSOFISAN, 2006, p. V).

b) Uma nota acerca da criação da peça: Nota na qual o autor contextualiza a escrita da peça e afirma que ela foi escrita a partir de uma releitura de Eurípides, com memórias da guerra de Owu, a partir de memórias evocadas pela guerra do Iraque. Segundo o autor, por volta de 1821 as forças aliadas dos exércitos de Ijebu e Ife, dois reinos iorubas ao sul da atual Nigéria, acompanhados por mercenários recrutados entre os refugiados de Oyo, saquearam a cidade de Owu, depois de um cerco que durou sete anos. Owu era uma cidade-modelo e uma das mais organizadas e prósperas daquele tempo. Os inimigos, nas palavras do autor, determinaram que a cidade nunca mais deveria se reerguer, ateando fogo a ela, reduzindo-a a escombros. Todos os homens, adultos e crianças, foram mortos e as mulheres foram levadas para a escravidão. A cidade nunca mais foi reconstruída (página VII).

c) Uma breve história da produção: Neste trecho, o autor informa acerca das apresentações realizadas entre os anos de 2003 e 2005, listando teatros e atores (página VIII).

d) Lista de personagens: Nove personagens são listadas; além de três extras, que são a líder do coro; o coro; e os soldados (página IX).

O drama é dividido em cinco cenas¹⁹. A história ocorre um dia após a invasão da cidade de Owu Ipole pelas Forças Aliadas de Ijebu, Oyo e Ife. Na noite anterior, o rei Oba Akinjobi havia fugido da cidade com alguns chefes de alto escalão e soldados, deixando sua família e demais moradores da cidade para trás. As Forças Aliadas mataram todos os homens que ficaram na cidade, bem como as crianças do sexo masculino. Apenas as mulheres e meninas foram poupadas da morte, contudo, foram feitas prisioneiras.

A história ocorre em um espaço a ar livre, próximo ao portão principal da cidade, que costumava abrigar o mercado, mas que agora está demolido. Ao fundo pode-se ver a cidade em ruínas e ainda em chamas. Ao lado do muro destruído estão as antigas barracas feitas de madeira, bambu e cobertas por palha, nas quais as mulheres estão sendo mantidas.

O cenário é descrito por meio de didascálias, que são recomendações do autor acerca de como os intérpretes devem atuar (VASCONCELLOS, 2009, p.90). O conceito de didascália ou rubrica abrange qualquer palavra de um texto dramático que não faz parte do diálogo. As rubricas vão desde o nome das personagens colocadas diante da fala às descrições acerca do cenário, figurino, marcações, entradas e saídas de cena, além de comentários explicativos (VASCONCELLOS, 2009, p.205).

O plano geral mostra a composição da obra, dividida em cinco atos, conforme a estrutura tradicional da tragédia. O tipo de discurso predominante, conforme a distinção

¹⁹ A denominação “cena” é tratada na publicação como sinônimo de “ato”.

proposta por BRONCKART²⁰ (*apud* MACHADO, 2005, p. 243-245), é o interativo, marcado pela presença de formas verbais e de pronomes de primeira e segunda pessoa, “que implicam os participantes da interação, o enunciador e o destinatário”, bem como “a presença de tempos verbais (presente, futuro perifrástico e imperativo)”, que contribuem para que os conteúdos verbalizados sejam concomitantes ao momento da produção. Nas didascálias, impera a narração, tipo de discurso caracterizado pela ausência de interação.

As cenas ocorrem conforme segue:

Cena	Personagens	Síntese
Cena 1 (p. 1 a 9)	Anlughua Mulher	A cena inicia ainda no escuro. O sol nasce ao longo dela. Diálogo entre o orixá Anlughua e uma mulher, que foi enviada para buscar água. Vê-se, à distância, o cenário de destruição. Ocorre uma inversão de papéis, tendo em vista que ele, ainda que seja um deus, não é onisciente, mas cabe à mulher narrar o que ocorreu em Owu. O orixá se mostra impotente diante dos fatos. Ela questiona a ausência das criaturas divinas para auxiliá-los no momento de dificuldade.
Cena 2 (p. 10 a 17)	Erelu Líder do Coro Coro Mulher	Na tenda em que aguardam as decisões dos inimigos, Erelu, a rainha, compara-se a um vira-latas, lamentando-se por seu destino. Ela toma conhecimento da visita do Orixá, a partir do relato da mulher. Erelu representa a decadência por perder o trono de rainha e o patamar diferenciado de autoridade. Ela aguarda a escravidão, igualando-se às demais sobreviventes. Erelu questiona o próprio futuro e das outras mulheres. Indica que os inimigos não estão interessados em usufruir dos bens materiais dos perdedores, mas sim das mulheres. O coro une-se à rainha nas lamentações, dialoga com ela e a aconselha.
Cena 3 (p. 18 a 22)	Anlughua Lawumi	No mesmo espaço da primeira cena, os deuses conversam acerca dos acontecimentos. Anlughua culpa sua mãe, enquanto ela diz que os moradores de Owu precisavam ser punidos por sua arrogância aos deuses e em relação a Ife, cidade com a qual guerrearam anteriormente. De acordo com a deusa, eles deviam gratidão a Ife, pois surgiram a partir dela. A deusa critica os homens por venderem seus pares como escravos, justificando a punição aos moradores de Owu. Por outro lado, a deusa diz que os invasores de Owu também devem ser punidos por sua crueldade e insulto aos deuses. Ela pede a ajuda de Anlughua para puni-los e invoca deuses de matriz africana para ensiná-los a partir da dor e do sofrimento.

²⁰ Bronckart divide os discursos em quatro tipos básicos: interativo, teórico, relato interativo e narração (MACHADO, 2005, p. 243)

Cena 4 (p. 23 a 38)	Gesinde Erelu Mulher Orisaye Líder do coro Coro	O mensageiro das forças aliadas se apresenta à rainha. Ela quer saber informações acerca das filhas e o critica porque sua presença é indicação de más notícias. Ele pede que ela compreenda que sua função é obedecer às ordens dos superiores. Ele a informa que cada uma das mulheres será enviada aos seus futuros mestres. Ela descobre que ela mesma será escravizada por Balogun Derin, que causou a morte de seu esposo. A rainha o questiona acerca de suas filhas, em especial a filha virgem, Orisaye, consagrada ao deus Obatala, que, para desespero de sua mãe, será desposada pelo rei-guerreiro Balogun Kusa. Orisaye, considerada louca, entra em cena e é informada de que deverá juntar-se à caravana do rei. Ela diz à mãe que a situação é para se comemorar, pois propiciará a ela a oportunidade de vingança e um casamento banhado a sangue. Erelu questiona os deuses e sua proteção, enquanto tem um mal-estar com a partida de sua filha. A mulher narra como era a vida “ontem”, antes da tragédia e como tudo aconteceu. Erelu e a líder do coro concordam com ela. A cena termina com as mulheres amaldiçoando os inimigos.
Cena 5 (p. 39 a 67)	Mulher Líder do coro (1) Líder do coro (2) Adumaadan Aderogun Erelu Gesinde Mayé Iyunloye Coro Anlugbua	<p>É a cena mais longa da peça e com mais conflitos. O sol nasce, no mesmo cenário da primeira cena. A mulher anuncia o nascer do sol e o fato de que estão há dois dias em condições insalubres, esperando por seu destino. A líder do coro anuncia a chegada de Adumaadan, nora de Erelu, e seu filho. A nora informa Erelu que sua filha Adeoti foi morta e que ela a cobriu com um pouco de areia. Gesinde chega para tomar a criança e matá-la. A mãe resiste, mas entrega o único sobrevivente do sexo masculino até então. O general Mayé aparece a procura de Iyunloye, a mulher que é considerada a causadora do conflito entre os povos. Erelu compartilha o sentimento de ódio contra a mulher, pede que ela seja punida e alerta o general para não olhar e dar ouvidos a ela. Iyunloye tenta se justificar, alegando que foi sequestrada e realizou tentativas de fuga. Prometendo punição, Mayé sai de cena e pede aos soldados que a levem para juntar-se a sua caravana.</p> <p>Pouco antes do final da cena, Gesinde volta com o corpo e permite que Erelu enterre o neto. A mulher lamenta a morte precoce da criança. Erelu questiona os deuses e o coro a alerta que a blasfêmia pode gerar consequências. O que restou da cidade é novamente incendiado, tendo em vista que todos devem partir. Gesinde informa que Iyunloye reconquistou Mayé. Erelu despede-se das mulheres, mas o coro pede a Erelu, como “mãe da cidade” que ela ore aos ancestrais pelos mortos. Ainda que resistente à ideia, ela pede um momento a Gesinde e cumpre sua obrigação. O coro entoia cantos fúnebres e clama por Anlugbua. O orixá aparece e explica a Erelu que tudo é consequência da escolha realizada pelos humanos. O coro pede punição. Erelu pede que tenham aprendido a lição de união e amor ao próximo e parte em seguida. A cena termina com Anlugbua lamentando as escolhas dos homens, seguida de um canto fúnebre e a escuridão.</p>

TABELA 2: Descrição das cenas. Fonte: a autora

A partir deste quadro, que aborda o plano geral da obra, é possível compreender a organização da peça e os motivos que levam os seres místicos e as mulheres a interagir, bem como a relação contraditória entre a santidade e a humanidade das personagens.

7. NÍVEL ENUNCIATIVO: AS PERSONAGENS E SEUS POSICIONAMENTOS

A peça tem nove personagens listadas na seção “*characters*”, conforme apresentado previamente, além da líder do coro; o coro; e os soldados. Contudo, uma mulher não listada

aparece na primeira, quarta e quinta cenas e, portanto, foi adicionada à lista de personagens nesta análise:

1) *Woman* (não consta na lista de personagens): Aparece na primeira cena. Acompanhada de outra mulher, vai buscar água e conversa com um orixá. Ela tem consciência do que houve em Owu e narra os acontecimentos para a entidade. Questiona a divindade acerca de sua inoperância diante dos fatos ocorridos. Nas demais cenas ela emite opiniões, dialoga com a rainha e questiona o destino das mulheres de Owu. Por não ser denominada, aparentemente é uma personagem secundária, contudo, suas falas ao longo da peça demonstram que ela tem um papel que representa a dualidade: ela é deliberadamente posta na peça “como ninguém” porque não ocupava espaços sociais tidos como relevantes, a exemplo da rainha ou princesas, mas, ao mesmo tempo, representa a coletividade, ou seja, todas as demais mulheres que terão seu destino marcado pela guerra.

2) Anlugbua: Antigo líder de guerra de Owu; filho de Oba Asunkungbade, fundador ancestral de Owu Ipo, agora deificado como orixá. Ele aparece na primeira e última cenas. Na cena inicial, ele não sabe o que aconteceu em Owu e se surpreende com o cenário de destruição.

3) Lawumi: Mãe de Oba Asunkungbade, também deificada. Ela dialoga com Anlugbua e explica que o povo de Owu merecia a punição por levantar-se contra seus ancestrais, desrespeitar as divindades e escravizar seus semelhantes.

4) Erelu Afin: Rainha, esposa de Oba Akinjobi, rei de Olowu de Owu Iple. Lamenta a morte dos filhos e filhas, bem como o destino das sobreviventes. Representa a decadência enquanto autoridade e mostra-se vingativa ao desejar a morte de Iyunloye.

5) Gesinde: Soldado do exército de Ijebu, mensageiro e oficial do exército aliado. Demonstra compaixão em relação às mulheres aprisionadas, mas cumpre ordens dos generais.

6) Orisaye: Filha de Erelu, considerada “meio-louca”, seguidora do deus Obatala. Ela propõe vingança, pois foi escolhida para casar-se com um dos reis inimigos. Promete um casamento terrível ao seu algoz, a partir de um pacto com a morte.

7) Adumaadan: Viúva de Lisabi, o primeiro filho de Erelu. Carrega seu filho, um bebê do sexo masculino. Ela é obrigada a entregá-lo ao exército inimigo para que se cumpra a ordem de matar todos os homens da cidade de Owu. Ela enterra a cunhada, a princesa Lawunmi, para manter a tradição de respeito aos mortos.

8) Aderogun: Bebê, filho de Adumaadan, neto de Erelu, que será morto pelos soldados por ser do sexo masculino. Simboliza o fim da descendência dos moradores de Owu, tendo em vista que tradicionalmente cabe aos homens a perpetuação do nome da família.

9) Okunade, the Mayé²¹: líder de guerra dos Ife, general das forças aliadas. Era casado com Iyunloye e quer vingar a traição da esposa. Ele era um artesão, mas, após a traição, deixou as artes para integrar o exército e vingar o que ele julga como traição da esposa.

10) Iyunloye: Ex-esposa de Mayé, tida como a causadora do conflito. Deixa o marido para desposar o filho mais novo do rei de Owu. Segundo ela, foi sequestrada durante um assalto e dada ao filho do rei.

11) Líder do coro (1 e 2): Comanda o coro das mulheres, trazendo questionamentos aos personagens.

12) Coro: Entoa os cantos nupciais e fúnebres, bem como oferece informações às personagens e fala de modo coletivo, representando todas as mulheres sobreviventes.

13) Soldados: Aparecem em cena de maneira secundária, realizando ações, mas sem falas.

Outras personagens são mencionadas ao longo da história, a exemplo das princesas, filhas de Erelu, o rei Balogun Kusa e deuses, contudo, não aparecem em cena ou possuem falas, sendo assim, não adentram a lista de personagens.

Em um texto, a distribuição das vozes sinaliza as instâncias responsáveis por aquilo “que é expresso (dito, visto, pensado)”. Isso acontece por meio de marcas pronominais, sintagmas nominais, frases ou segmentos de frases, bem como através de marcas linguísticas não identificadas (BRONCKART *apud* STUTZ, 2012, p. 195). Na tabela a seguir, apresentam-se exemplos de como as personagens são colocadas no texto:

Emprego de vocativos	<p>Tell me, dear women [...] (p. 1)</p> <p>Stranger, don't you know? (p. 1)</p> <p>It's not you, orisá Anlugbua? (p. 4)</p> <p>And my daughters, dear women! (p. 10)</p> <p>Come out, you women of Owu Ipole (p. 14)</p> <p>You have not spoken about us, officer. (p. 26)</p> <p>Come, my daughter. (p. 28)</p> <p>Don't speak like that, my child. (p. 41)</p> <p>You're the liar, old woman! (p. 54)</p> <p>Pity, my husband! (p. 56)</p>
Emprego de pronomes pessoais	<p>Ah! Just as I feared! (p. 2)</p> <p>I don't understand: You said all this happened only yesterday? (p. 2)</p> <p>We are being reserved, they say, for the Generals. (p.3)</p> <p>They got them, we learnt (p. 8)</p> <p>I confess, I am broken. (p. 9)</p> <p>It's true! (p. 15)</p>

²¹ Entende-se que a denominação *Mayé*, refere-se a um cargo de alta patente no exército.

	<p>It's us, we human beings, who can kill it. (p.15)</p> <p>I beg you (p. 37)</p> <p>She'll beg (p. 46)</p> <p>Just as we condemn the she-goat, before eating it. (p. 55)</p>
Emprego de pronomes reflexivos	<p>Calm yourself (p. 4)</p> <p>Who call themselves the Allied Forces (p. 5)</p> <p>He told us himself of his helplessness! (p. 15)</p> <p>You know yourself! (p. 37)</p> <p>But if you ask me, it's myself I pity now (p. 41)</p> <p>To keep it to themselves (p. 53)</p> <p>When you gave yourself up (p. 54)</p> <p>She splashed herself in sand and ash, and flung herself (p. 56)</p> <p>Let no one count herself lucky till she finds herself on her death bed (p. 60)</p> <p>Then the deer must train themselves to seize the gun from (p. 66)</p>

TABELA 3: Distribuição das vozes. Fonte: a autora

Além dos exemplos apresentados, também podem ser explorados como vozes verbais os adjetivos, pronomes possessivos e pronomes oblíquos, bem como os dêiticos, que indicam espaço e tempo.

As modalizações objetivam traduzir a partir de qualquer voz enunciativa “os diversos comentários ou julgamentos formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo semiotizados no texto. As modalizações podem ser deônticas (relacionadas ao mundo social, demonstram obrigação moral/social); lógicas (ligadas ao mundo objetivo, demonstram necessidade, impossibilidade ou contingência); pragmáticas (alusivas ao mundo subjetivo, demonstram capacidades intenções, motivos e vontade de agente do produtor; ou apreciativas (concernentes ao mundo subjetivo, demonstram sentimentos) (BRONCKART *apud* STUTZ, 2012, p. 196).

Em *Women of Owu* o vocabulário está voltado ao sofrimento e contraste entre a alegria e a tristeza. Os efeitos da guerra para os perdedores são trazidos à tona e modalizados nas falas de diversas personagens, demonstrando que, aos perdedores, cabe aceitar a derrota, conforme os excertos a seguir:

It is the law of victory, the law of defeat , Anlugbua (p.7);
In defeat, dear women, always expect the worst. That is the law of combat. The law of defeat. (p. 16);

When you have lost a war, you have lost, and there nothing you can do about it but to accept the consequences. (p. 44). ²²

O uso de adjetivos evidencia a modalização apreciativa, em especial no que se refere à cidade de Owu, antes motivo de orgulho e agora, após o conflito, uma cidade em ruínas. Os adjetivos também evidenciam a opinião das personagens quanto a si mesmas e aos seus inimigos e a situação à qual estão submetidas.

Exemplos de usos de adjetivos para demonstrar sentimentos	<p>[...] the proud city (p. 1)</p> <p>I was once a queen, in this broken city (p. 10)</p> <p>Now those laughing girls are going into the kitchens of uncultured louts! (p. 11)</p> <p>They are not interested in such petty things (p. 12)</p> <p>Only in lofty, lofty ideas, like freedom (p. 13)</p> <p>Dare to look at the burning wreck (p. 15)</p> <p>That double-dealing liar. (p. 26)</p>
---	--

TABELA 4: O uso dos adjetivos. Fonte: a autora

O texto dramático conta uma história, contudo, sem narrador. A progressão acontece a partir dos diálogos entre as personagens e didascálias. As escolhas de utilização de tempos verbais envolvem operações de conexão e segmentação, que são abrangidas pela análise a nível de textualização (MACHADO, 2005, p. 253-354). Tendo em vista que o tempo da ação dramática na obra *Women of Owu* ocorre em um intervalo de 24 horas e que os diálogos discutem o passado, as consequências das ações, o futuro e a situação atual das personagens, são recorrentes os tempos verbais a seguir, que são expostos com excertos retirados do texto. As frases marcadas com asterisco (*) apresentam construções coloquiais, que podem ser consideradas gramaticalmente incorretas, contudo, são uma importante marca discursiva, que demonstra a coloquialidade, a aproximação com a fala cotidiana e a demarcação geográfica da origem das personagens.

²² É a lei da vitória, a lei da derrota, Anlugbua (p.7);
Na derrota, queridas mulheres, sempre esperem o pior. Esta é a lei do combate. A lei da derrota. (p. 16);
Quando você perde uma guerra, você perde, e não há nada que você possa fazer em relação a isso, a não ser aceitar as consequências. (p. 44).

Tempos verbais	Excertos
Exemplos de uso do simple present	<p><i>Gods do not cry. But that only makes the pain deeper still. (p. 9)</i></p> <p><i>But what's the use of getting up? To go where, or to achieve what purpose? Of course I am sorry for myself, but so what? When fate has decided to strike you down what amount of crying can help? (p. 10)</i></p> <p><i>What do you mean? (p. 15)</i></p> <p><i>But it doesn't make sense, mother! (p. 20)</i></p> <p><i>[...] what does he say? (p. 22)</i></p> <p><i>What further misfortune do you have for us this time? (p. 23)</i></p> <p><i>I am not the widow of a hero. (p. 25)</i></p> <p><i>[...] don't you know? (p. 27)</i></p> <p><i>What? You think I am mad? (p. 28)*</i></p> <p><i>He calls! (p. 28)</i></p>
Exemplos de uso do present continuous	<p><i>Those soldiers you see revelling [...] Dancing and drinking to their victory (p. 2)</i></p> <p><i>You... you... who are you? (p.3)</i></p> <p><i>It is not you, is it? (p. 4)</i></p> <p><i>That ruin you are looking at, Anlughbua! (p. 6)</i></p> <p><i>No, Erelu, what are you saying or are you forgetting? (p. 12)</i></p> <p><i>Yes, we can see them, loading their horses / pulling down their tents / pulling out the smouldering logs, / extinguishing fires. (p. 13)</i></p> <p><i>They are no longer listening to us (p. 39)</i></p> <p><i>Erelu, someone is coming (p. 39)</i></p>
Exemplos de uso do simple past	<p><i>That was once the proud city ow Owu, reduced to ruin yesterday. (p. 1)</i></p> <p><i>They were the ones who came yesterday and scattered our lives into potshards (p.2)</i></p> <p><i>You said all this happened only yesterday? (p. 2)*</i></p> <p><i>Why didn't anybody call me? (p. 3)</i></p> <p><i>[...]But when his favourite wife, Iyunloye, was captured and brought here, and given as wife to one of our princes, Okunade became bitter and swore to get her back. Shammed and disgraced, he abandoned his tools and took to arms. (p.6)</i></p> <p><i>Where were you, Anlughbua? (p. 7)</i></p> <p><i>I gave my husband five splendid sons? (p. 10)*</i></p> <p><i>But did you have to carry out all this killing and carnage to show your are stronger than us? Did you have to plunge all these women here into mourning just to seize control over our famous Apomu market know all over for its uncommon merchandise? (p. 12)</i></p>
Exemplos de uso do past continuous	<p><i>When I was leaving the world [...] (p. 7)</i></p> <p><i>It was only yesterday that we were dancing and celebrating on the streets (p. 34)</i></p> <p><i>While we were dancing and laughing (p. 35)</i></p>

	<i>And now they were rushing back, rushing towards us [...] (p. 36)</i>
Exemplos de uso do present perfect	<p><i>For seven years we had held them off (p. 2)</i></p> <p><i>Impossible! My eyes have not seen a... (p. 4)</i></p> <p><i>Among us not one man had ever seen a weapon like that! (p. 8)</i></p> <p><i>We have seen him (p. 14)</i></p> <p><i>Salvation's arrived at last! (p. 14)</i></p> <p><i>These events, as you know, have made her even more delirious than she was (p. 16)</i></p> <p><i>Now they have helped you win your long-sought victory, you say you want to punish them? (p. 20)</i></p> <p><i>With all the destruction she has caused [...] (p. 25)</i></p> <p><i>Dawn has broken again (p. 39)</i></p> <p><i>All the gods we knew seem to have turned their back on us (p. 41)</i></p>
Exemplos de uso do present perfect continuous	<p><i>The invaders have been looting our city (p. 6)</i></p> <p><i>I am the Ijebu officer who has been coming back and forth these seven years [...] (p. 23)</i></p>
Exemplos de uso do future tense	<p><i>Who now will venerate us? (p. 9)</i></p> <p><i>This will not be the final word in the dirge. (p. 9)</i></p> <p><i>Now those laughing girls are going into the kitchens of uncultured louts! (p. 11)</i></p> <p><i>To whom will they sell me? [...] Will they put padlocks on these wrinkled lips, and chains on these old and withered feet? (p. 16-17)</i></p> <p><i>It will be hell for me (p. 17)</i></p> <p><i>And will you then let them get away with such sacrilege? You will not help me punish them? (p. 21)*</i></p> <p><i>They'll never find their way. (p. 21)</i></p> <p><i>She is going to join his harem. (p. 24)</i></p> <p><i>I am going to be married to a king (p. 27)</i></p> <p><i>we are going to meet again soon. (p.32)</i></p>

Exemplos de uso do imperative mode	<p><i>Whenever some misfortune arrives/Too huge for you to handle, run/to my hill and pull my chain! (p. 3)</i></p> <p><i>Come and see! (p. 4)</i></p> <p><i>Sh! Quiet, I said! Calm yourself, I don't want to be announced! Not yet! You hear! (p. 4)</i></p> <p><i>So go on, tell me all that happened here. (p. 4)</i></p> <p><i>Go back to your heaven, Anlughua [...] (p. 9)</i></p> <p><i>Sing, my friends! (p. 13)</i></p> <p><i>Look at me! (p. 16)</i></p> <p><i>No, don't go away. Listen to me first. (p. 18)</i></p> <p><i>Forget it, you'll never understand. (p. 24)</i></p> <p><i>Please don't insist, Erelu. (p. 25)</i></p> <p><i>Weep for me, women of Owu! (p. 26)</i></p> <p><i>Hold her! [...] Raise your voices, sing with me! (p. 28)</i></p> <p><i>Take it from her! (p. 44)</i></p> <p><i>Move back! (p. 44)</i></p> <p><i>Get away from me! (p. 45)</i></p>
Exemplos de uso dos modal verbs	<p><i>[...] and I shall be back (p. 4)</i></p> <p><i>We must return now to our burden [...] (p. 9)</i></p> <p><i>Can one ever be strong enough against misfortune? (p. 10)</i></p> <p><i>May you all without exception (p. 12)</i></p> <p><i>He cannot abandon us lie that, not him! (p. 15)</i></p> <p><i>Then, it shall be done as you wish. (p. 22)</i></p> <p><i>Mother, you should be laughing and singing for me! The air should be ringing with your prayers! (p. 27)</i></p> <p><i>And I shall not be able to proceed to Kusa's tent (p. 28)</i></p> <p><i>May a thousand termites eat your mouth for that word (p. 31)</i></p> <p><i>That may strengthen you (p. 33)</i></p>

TABELA 5: Tempos verbais. Fonte: a autora

De maneira breve, os pontos elencados demonstram que o texto dramático *Women of Owu* apresenta características que permitem uma análise não apenas de cunho linguístico, mas também de ordem literária, geográfica e histórica. Demonstrou-se que a estrutura do texto, construído a partir da fala das personagens, o uso dos pronomes, adjetivos e tempos verbais são estratégias para a modalização do discurso, as quais podem ser exploradas na elaboração de um modelo didático de um texto dramático.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do modelo didático é o primeiro passo para apresentar as dimensões ensináveis e a transposição didática do gênero conclui-se com a construção de uma sequência didática e a prática (STUTZ; MELLO, 2019, p. 334). A partir da análise aprofundada do gênero dramático, especificamente a peça *Women of Owu*, por meio de um estudo teórico acerca da engenharia didática, foram apontadas nesta pesquisa, a partir de um modelo didático, as dimensões possíveis de serem ensinadas, que podem, futuramente, dar origem a uma sequência didática a ser aplicada em aula de língua inglesa, no contexto de Ensino Médio.

No que tange ao contexto sócio-histórico, demonstrou-se que a peça em questão, além da promoção do entretenimento, traz à baila questões históricas, geográficas e filosóficas, a partir de uma adaptação da tragédia grega para o contexto nigeriano, o que permite trabalhar o texto dramático em consonância com o que prevê a BNCC, no que diz respeito ao ensino de línguas como fenômeno social, histórico, cultural e geopolítico, ligada às diferentes formas de manifestações artísticas.

No âmbito da arquitetura textual, demonstrou-se que o texto é construído majoritariamente pelo modo de discurso interativo, que se utiliza da primeira e segunda pessoa, através de diálogos entre os personagens. São implantados recursos de modalização, que visam, a partir das vozes enunciativas, ao estabelecimento de juízos de valor acerca das temáticas abordadas. Demonstrou-se que, por meio destes recursos, os perdedores de uma guerra estão fadados ao sofrimento. A utilização de diferentes tempos verbais na tessitura textual são recursos de conexão e segmentação, que permitem revisitar o passado, compreender o presente e discutir o futuro das personagens na obra dramática.

Tendo em vista a importância dos fatores históricos, geográficos e culturais para compreensão do gênero, a sequência didática que pode se originar do modelo didático produzido poderá contemplar também o diálogo com outras disciplinas do currículo escolar, promovendo um aprofundamento ainda maior da discussão, bem como para uma integração das ciências, em consonância com o que propõe o ISD. O texto apresenta vocabulário complexo e temas que podem ser sensíveis aos estudantes, a exemplo da violência, estupro e o papel social atribuído à mulher, desta forma, a mediação na leitura é essencial para a condução do debate. Uma vez que o ISD propõe que o pensamento interfere nas ações e vice-versa, a utilização do gênero abordado pode ser instrumento para a compreensão da língua inglesa como língua presente em contextos não-hegemônicos, bem como propõe a leitura como uma prática social para a emancipação do sujeito, a partir do empoderamento e criticidade que podem resultar do trabalho com este gênero.

Cabe ressaltar que a análise empreendida se centrou no texto dramático e novas dimensões ensináveis podem ser identificadas a partir da encenação do texto, ampliando ainda mais as possibilidades de trabalho com este gênero. Como destaca Magaldi (*apud* Pascolati 2009, p. 95), “para a criação e circulação do texto dramático basta existir o dramaturgo, o texto por ele produzido e um leitor”, contudo, a enunciação cênica do texto dramático demanda a concorrência de vários elementos, a exemplo da música, cenografia e figurino, dentre outras.

É pertinente também observar que Femi Osofisan, dramaturgo cujo texto foi analisado nesta pesquisa, realiza diversas adaptações, o que demonstra um profícuo terreno para o trabalho com questões relacionadas à Literatura Comparada, em especial a intertextualidade e seus mecanismos, a exemplo da escrita do texto parafrásico ou paródico.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão. MEC, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver_saofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- CARVALHO, Carolina Filipaki de. **Dramaturgia em diálogo**: mecanismos intertextuais entre *Cato a tragedy in five acts*, de Joseph Addison, e *Catão*, de Almeida Garrett. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa. In **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, v. 10, n. 3, p. 705-734, set./dez. 2010.
- EURÍPIDES. **The Trojan Women**. USA: Bantam Book, 1971.
- FLORÊNCIO, D. de C.; LIMA, P. da S. As capacidades de linguagem em gênero artigo de opinião: uma análise textual à luz do interacionismo sociodiscursivo. **Fólio - Revista De Letras**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/folio.v13i1.8249>, acesso em 15 Dez. 2022.
- GOFF, Barbara; SIMPSON, Michael. **Crossroads in the black aegean**. New York: Oxford University Press, 2007.
- IBADAN, University of. **Prof. Femi Osofisan**. Disponível em: <<https://www.ui.edu.ng/osofisanfemi>>. Acesso em: 13 Ago. 2021.
- JACOB, Ana Elisa; BUENO, Luzia. O modelo didático do gênero debate eleitoral. In **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, 2020.
- KENNEDY CENTER, John F. **Femi Osofisan**. Disponível em: <<https://www.kennedy-center.org/artists/o/oo-oz/femi-osofisan/>>. Acesso em 13 Ago. 2021.
- MACHADO, Ana Raquel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In MENRER, J. R./ BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- OSOFISAN, Femi. **Women of Owu**. Nigeria: University Press PLC, 2006.
- PASCOLATI, Sonia Aparecida Vido. Operadores de leitura do texto dramático. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências. Maringá: EDUEM, 2009.
- PALLOTTINI, Renata. **Introdução à dramaturgia**. São Paulo: Ática, 1988.
- SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras: 2004.
- SOUZA, Melissa Lima de; GOIS, Samara Oliveira. A marginalização do ensino de língua inglesa no Brasil e suas consequências para a comunidade escolar. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 7, n. 4, p. 35407-35416, abr. 2021.
- STRUKOSK, Eleticia Elza Carneiro Podolak; BIAZI, Terezinha Marcondes Diniz; STUTZ, Lidia. Modelo didático do gênero digital HQtrônicas Watchmen motion comic - chapter 1. **Veredas** – Interacionismo Sociodiscursivo. Vol. 21, nº3, 2017.

STUTZ, Lidia. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação:** instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. 343 f.

STUTZ, Lidia; MELLO, Claudio José de Almeida. Ensino de literatura e leitura como escritura na formação de professores: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. **Letras**. Santa Maria, v. 19, n. 58, p. 323-343, jan./jun. 2019.

THE GUARDIAN. Femi Osofisan at 75, society streams A Nightingale for Dr. Du Bois. Disponível em: < <https://guardian.ng/art/femi-osofisan-at-75-society-streams-a-nightingale-for-dr-du-bois/> >. Acesso em 13 Ago. 2021.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

DEMANDAS DE PROFESSORES DE ESTUDANTES NA CONDIÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL 2 E MÉDIO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Débora Chiararia de Oliveira²³

Kelly Emanuelle Penha Nascimento²⁴

INTRODUÇÃO

A Educação Especial tem passado por diversas transformações no campo educacional ao longo das últimas décadas, contemplando de forma ampla com políticas públicas educacionais que possibilitem aos sistemas regulares de ensino a inclusão dos estudantes com algum tipo de deficiência. Nesta perspectiva, a Política Nacional de Educação Inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008, p. 30) “[...] confronta as práticas discriminatórias e cria alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas”.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento definido como “uma condição com início no período do desenvolvimento. [...] em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizado por déficits na comunicação ou interação social, padrões restritos ou repetidos de comportamento, interesses ou atividades que acarretam em dificuldades no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional” (DSM-V, 2014).

A pessoa na condição do TEA “é considerada como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, segundo a Lei nº 12.764, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Assim sendo, passa a ter direito à educação inclusiva estabelecida pela PNEE (2008).

As questões sobre a inclusão de estudantes na condição do TEA em escolas da rede regular de ensino têm ocasionado várias discussões no campo acadêmico, sobretudo relacionadas à formação dos professores e, aos desafios e dificuldades enfrentados no processo de ensino e aprendizagem por professores e alunos.

²³ Psicóloga. Docente do curso de Psicologia da Faculdade da Alta Paulista (FAP) de Tupã/SP. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp/Marília.

²⁴ Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília.

Entende-se que para que a escola e o professor formulem o plano de ensino individualizado para o estudante na condição do TEA é preciso inicialmente compreender quem é este estudante e suas necessidades, uma vez que as manifestações do transtorno são diversas e cada quadro encerra uma série de particularidades dependendo do perfil da criança com quem se trabalha. Para isso é necessário que o professor saiba quais os aspectos cognitivos e comportamentais podem ser explorados e entender como foi seu desenvolvimento antes da escola. Além disso, procurar meios de entender quais são déficits pedagógicos que a escola apresenta, bem com as suas particularidades para então trilhar um plano de ação pedagógica para o aluno em questão (CORREA et al., 2021, p. 15).

Diante deste cenário o professor precisou adaptar sua prática pedagógica para receber e incluir este estudante, muitas vezes sem ter uma especialização na área de educação especial, o que torna o processo ainda mais desafiador. A partir das experiências profissionais pessoais das autoras deste estudo, atuando ativamente a mais de cinco anos em salas de aula do ensino fundamental 2 e médio com estudantes na condição do TEA surgem algumas reflexões sobre o assunto: Como os professores estão lidando com esses alunos? Será que os conhecimentos que têm são suficientes ou se faz necessário uma formação específica?

Partindo da premissa de que se os professores tiverem um melhor preparo, uma especialização e tempo de organização, sentir-se-iam mais seguros e confiantes para fazerem um trabalho efetivo com estudantes na condição do TEA. Neste sentido, procuramos conhecer e analisar estudos que explorem as demandas dos professores na condição do TEA no ensino fundamental 2 e ensino médio.

2. METODOLOGIA

Para a elaboração deste estudo, foi realizada uma revisão integrativa de literatura, uma vez que se trata de um método de pesquisa que permite a síntese de conhecimento e incorporação da aplicabilidade dos resultados de estudos que contribuem para a prática baseada em evidências (SOUZA, SILVA e CARVALHO, 2010, p. 08).

Esta modalidade de estudo contempla as seguintes etapas: sendo elas a identificação do tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa; estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos/amostragem ou busca na literatura; definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/ categorização dos estudos; avaliação dos estudos incluídos; interpretação dos resultados; e apresentação da revisão/síntese do conhecimento (ERCOLE, MELO e ALCOFORADO, 2014, p. 10).

Desse modo, para cumprir com as primeiras etapas, as pesquisadoras nortearam esta pesquisa a partir da pergunta: “Quais as demandas dos professores de estudantes na condição do transtorno do espectro autista do ensino fundamental 2 e do o ensino médio?”.

Para encontrar estudos que respondessem a problemática foi elaborada uma estratégia de busca em Português, Inglês e Espanhol, baseada nos seguintes descritores: (professor* OR escola OR ensino fundamental 2 OR ensino médio OR teacher* OR school OR elementary School 2 OR high school OR professor* OR escuela OR escuela primaria 2 OR escuela secundaria) AND (transtorno do espectro autista OR autism spectrum disorder OR desorden del espectro autista).

A busca foi realizada por duas pesquisadoras momentos e locais distintos, com o intuito aumentar a confiabilidade do estudo, em bases de dados da saúde Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS); Scientific Electronic Library Online (SciELO); Cochrane Library e, na principal base de dados da educação: Education Resources Information Center (ERIC), priorizando pesquisas realizadas entre 2017 a 2021.

Na etapa inicial cada pesquisadora buscou e selecionou artigos que abordassem as demandas dos professores de estudantes na condição do TEA, do ensino fundamental dois e ensino médio, a fim de oferecer subsídios para a discussão teórica deste artigo. Para esta etapa definiu-se como critério de exclusão: artigos que não abordaram a temática; artigos duplicados, teses e dissertações.

Para realizar a segunda etapa, as duas pesquisadoras confrontaram os dados coletados na etapa inicial, a fim de diminuir o viés da pesquisa e, após discussão acerca dos temas e resumos dos artigos, voltaram novamente para os dados encontrados e selecionaram apenas os artigos que respondessem acerca da demanda dos professores na de estudantes na condição do transtorno do espectro autista do ensino fundamental dois e ensino médio.

Após o refinamento por ambas as pesquisadoras, foi realizada uma análise descritiva dos artigos selecionados com base nos objetivos, metodologia, resultados e conclusões dos estudos sobre a aplicabilidade e eficácia prática do que encontraram.

3. RESULTADOS

Por meio da busca realizada pelas duas pesquisadoras nas bases de dados citadas anteriormente, foi possível encontrar inicialmente um total de 97 artigos nos últimos cinco anos. Deste total, três foram excluídos por serem duplicados, 83 não foram selecionados por não abordarem a temática, restando onze selecionados pelo título e resumo.

A partir de uma análise mais criteriosa dos resumos, as pesquisadoras selecionaram 4 artigos para leitura na íntegra, sendo descartados 7 por não se enquadrem

nos critérios de inclusão. Para melhor compreensão das etapas realizadas, vide fluxograma abaixo (Figura 1).

Com a elaboração do *corpus* dos quatro artigos selecionados para a análise final (Quadro 1) foi possível perceber que as pesquisas que abordam as demandas dos professores de estudantes na condição do TEA são recentes, porém, escassas. A maioria dos estudos volta-se para a relação dos professores com crianças na condição do TEA na educação infantil.

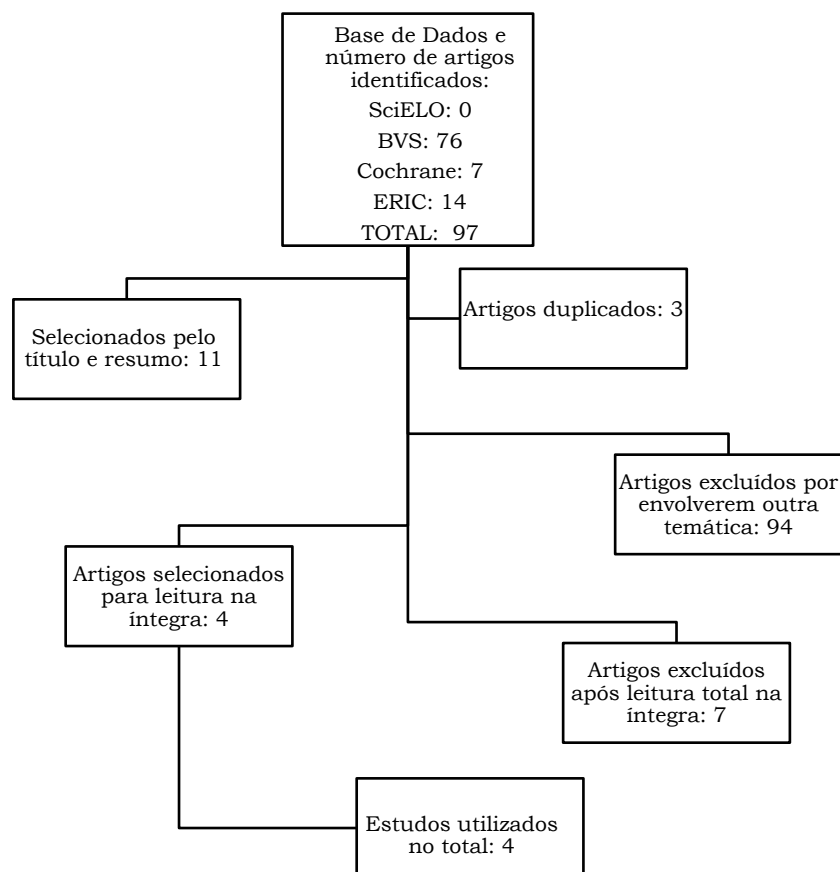


Figura 1 – Fluxograma dos artigos encontrados nas bases de dados selecionadas.

Quadro 1 – *Corpus* dos artigos selecionados para análise final.

Nº	Título do artigo	Autores	Período/Ano
01	Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms	Yasemin Kisbu-Sakarya; Ceymi Doenyas	Research in Developmental Disabilities. 2021
02	Specialised Teachers' Perceptions on the Management of Aggressive Behaviours in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders	Miran Jung, Eunmi Lee.	<i>International Journal of Environmental Research and Public Health.</i> 2020.
03	Can I teach students with Autism Spectrum Disorder?: Investigating teacher self-efficacy with an emerging population of students	Abigail M.A. Love, Michael D. Tolanda , Ellen L. Ushera , Jonathan M. Campbella , Amy D. Spriggs	Research in Developmental Disabilities. 2019.
04	Teachers' knowledge about autism spectrum disorder: The case of Turkey	Salih Rakap, Şerife Balıkcı, Sinan Kalkan.	Turkish Journal of Education. 2018.

Fonte: Produção das autoras (2021).

4. DISCUSSÃO

Os pesquisadores que realizaram os quatro artigos selecionados eram das áreas de saúde e educação, sendo Enfermagem (2); Psicologia (2); Medicina (1); Educação (1); Educação Primária (2). Quanto a localidade dos estudos, envolveram os seguintes países: Estados Unidos (1); Coreia (1); Turquia (2).

Com relação aos participantes dos estudos, todos especificaram o número de sujeitos. Apenas o estudo de Kisbu-Sakarya e Doenyas (2021) não especificou para qual nível de escolaridade os professores participantes lecionavam. No total participaram dos estudos 1.459 professores, distribuídos da seguinte forma: 118 trabalhavam em escolas primárias e secundárias, com experiência de mais de seis meses com crianças e adolescentes autistas; 92 eram professores da pré-escola, 105 da escola primária, 126 do ensino fundamental e 155 do ensino médio; de 120 professores 38 % indicaram seu papel de professor principal como educação regular, 30 % como professor de outras disciplinas

(por exemplo, educação física, música ou arte), 20% ensino médio e 12 % educação especial; de 85 educadores especiais na Austrália, 20% indicaram seu papel de professor principal como ensino fundamental, 34 % como professores de outras disciplinas (por exemplo, educação física, música ou arte), 32% de ensino médio e 14% na educação especial.

Dos artigos selecionados, duas pesquisas se propuseram a investigar os conhecimentos e percepções dos professores sobre a educação geral no TEA e, os mecanismos implícitos nos efeitos de uma formação de professores em estratégias de educação especial para estudantes nas condições do TEA e nas interações comportamentais dos professores da escola regular em relação á educação inclusiva (RAKAP, BALIKCI E KALKAN; KISBU-SAKARYA E DOENYAS, 2018; 2021, p. 16).

Apenas a pesquisa de Lovea et al. (2019) teve como foco de estudo demandas específicas dos professores, voltando-se para o desenvolvimento de um instrumento que pode ser usado para medir a autoeficácia dos professores para trabalhar efetivamente com os alunos com transtorno do espectro autista. Por fim, a pesquisa Jung e Lee (2020) concentrou seu estudo na exploração e descrição acerca da percepção de professores especializados sobre o manejo de comportamentos agressivos em crianças e adolescentes na condição do TEA.

Em relação ao desenho metodológico dos artigos, 3 enquadraram-se como quantitativos e 1 como qualitativo. Especificando primeiramente os artigos quantitativos, no estudo de Kisbu-Sakarya e Doenyas (2021) foi utilizada a análise de mediação para identificar os dados sobre como a formação em educação especial pode contribuir para as intenções comportamentais dos professores de escolas regulares de crianças autistas. Já Rakap, Balıkcı e Kalkan (2018) elaboraram cinco questões norteadoras do tipo Likert e conduziram a pesquisa em duas etapas: a primeira foi de validação da inteligibilidade das questões norteadoras por dois grupos de juizes, um participante da pesquisa e outra controle. A segunda etapa teve o intuito de medir a confiabilidade das questões através da aplicação das mesmas em professores que não participaram na primeira etapa. A análise de confiabilidade utilizou a divisão pela metade e os coeficientes alfa de Cronbach. Para análise dos dados coletados os pesquisadores utilizaram testes estatísticos, como o qui-quadrado, comparações entre pares e pacote de estáticas R.

Ainda com relação aos artigos quantitativos, Love et al. (2019) realizaram dois estudos a fim de elaborar um instrumento que para medir a autoeficácia dos professores que trabalham com crianças autistas. O Estudo 1 envolveu o desenvolvimento e avaliação de um novo instrumento, a Escala de Autoeficácia para Professores de Alunos com Autismo (EAPAA) com uma amostra de professores de educação geral e especial nos Estados Unidos

(N = 120). O Estudo 2 envolveu uma validação cruzada da medida com professores na Austrália (N = 85).

O único estudo qualitativo teve como autoria Jung e Lee (2020). Os autores usaram um design descritivo qualitativo para obter insights de professores especializados sobre intervenções terapêuticas para comportamentos agressivos em crianças e adolescentes na condição do TEA. Os dados foram coletados por meio de um processo de entrevista de grupo de foco, que é conhecido por ser eficaz técnica ao identificar as percepções de um grupo específico sobre um fenômeno.

Com relação aos resultados e conclusões das pesquisas, Kisbu-Sakarya e Doenyas (2021) indicaram que, como esperado os programas de treinamento de educação especial para professores podem ser eficazes para aumentar a autoeficácia e as intenções comportamentais em direção à educação inclusiva de alunos autistas. Entretanto, os autores enfatizaram a necessidade de mais estudos que avaliem a eficácia de programas de treinamento que podem produzir uma mudança mais significativa nas intenções comportamentais dos professores em direção à educação inclusiva e uma maior aceitação nas comunidades escolares de crianças autistas e com necessidades especiais em geral.

Rakap, Balıkcı e Kalkan (2018) concluíram a partir dos resultados encontrados que no geral o conhecimento e as percepções dos professores turcos sobre o transtorno do espectro autista parecem ser relativamente pobres. A implicação mais óbvia dos resultados do estudo com respeito à formação de professores é a necessidade de programas de desenvolvimento profissional para aumentar a consciência e o conhecimento dos professores em vários tópicos e questões relacionadas ao TEA. A prática de equipar os professores com os mais atuais e científicos conhecimentos deve começar enquanto eles estão em programas de formação inicial de professores, enriquecendo seus currículos educacionais com cursos de educação especial e continuação com programas de treinamento em serviço focado em TEA.

Nos resultados do estudo 1 de Love et al. (2019), os autores constataram que as respostas da Escala de Autoeficácia para Professores de Alunos com Autismo foram unidimensionais, ou seja, todos os itens representam de forma consistente uma única construção: autoeficácia para ensinar estudantes na condição do TEA. Os resultados evidenciaram também que os professores não fazem distinção ao julgar suas capacidades para o ensino em geral e para o ensino de seus alunos com TEA. Em relação a autoeficácia os autores perceberam que a dos professores para ensinar estudantes na condição do TEA foi modestamente associada a relatórios mais elevados de satisfação no trabalho e, a um maior grau de autorregulação em geral.

O padrão de resultados do estudo 2 de Love et al (2019) diferiu do estudo 1. A correlação entre a autoeficácia dos professores de estudantes na condição do TEA e a

autoeficácia de professores de ensino geral do ensino foi consideravelmente mais fraca na amostra australiana do que na amostra dos EUA. Entretanto, ficou claro para os autores que os professores em ambos os estudos responderam de forma diferente à escala projetada para perguntar aos professores sobre seus sentimentos de autoeficácia um determinado grupo de alunos, no caso TEA, quando comparado com a escala que questiona sobre a autoeficácia geral do professor. Em outras palavras, ensinar aos alunos autistas e alunos de ensino em geral são vistos como dois construtos diferentes em ambos os estudos. Esta conclusão demonstra a necessidade de um pesquisador usar uma escala específica para professores que ensinam alunos autistas. Uma escala geral de autoeficácia do professor não será tão informativa nem tão sensível quanto uma que mede a de um professor especificamente sobre um aluno com quem está trabalhando.

A análise qualitativa dos dados do estudo de Jung e Lee (2020) resultou em um tema central, três categorias e oito subtemas. O tema central foi "práticas consistentes para suavizar bordas", enquanto as categorias foram: (1) respostas educacionais aos comportamentos individuais, (2) experiência em intervenções para agressões comportamentais e (3) aceitação de intervenções para agressão em crianças e adolescentes na condição do TEA. O estudo constatou que as percepções e compreensões dos professores especializados sobre gestão de comportamentos agressivos em crianças e adolescentes na condição do TEA A podem diferir da opinião das próprias crianças e adolescentes com autismo e de seus pais e, ser afetada em vários níveis. Assim sendo, os autores pontuaram que o apoio escolar é fundamental para os professores e sua intervenção prática. Mais importante ainda, os esforços combinados de todas as partes envolvidas são cruciais para melhorar as agressões.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta revisão integrativa foi possível concluir que as demandas dos professores de estudantes na condição do TEA no ensino fundamental 2 e ensino médio são pouco exploradas nas pesquisas científicas. Esta revisão tem algumas limitações, uma vez que não foram encontrados estudos que abordassem especificamente as demandas de professores no período do ensino fundamental 2 e médio. Para dar corpo a revisão foram selecionados estudos que realizaram a pesquisa com professores de adolescentes na condição do TEA ou que lecionavam para esses estudantes no ensino fundamental e/ou médio. Neste sentido, ressaltamos a importância de maior aprofundamento sobre a temática, uma vez que as vivências de desenvolvimento que acontecem na vida dos estudantes na idade entre doze e dezoito anos impactam significativamente nos respectivos períodos escolares, ocasionando uma maior demanda para os professores e em como estabelecem uma relação com os estudantes.

Os estudos analisados nesta revisão confirmaram a hipótese inicial do estudo de que um melhor preparo e formação especializada trazem sentimentos de segurança e autoeficácia nos professores de crianças na condição do TEA. Esses achados reforçam a necessidade de maiores estudos sobre estratégias para implementação da formação especializada destes professores não só para ajuda-los no exercício da profissão, mas para benefício no sentimento de segurança e autoeficácia também dos estudantes autistas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 07 out. 2021.
- CORREA, W. A. et al. Inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola regular: analisando a prática pedagógica de dois professores do ensino médio. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 7, p. 69007-69027, jun. 2021. DOI:10.34117/bjdv7n7-196. Acesso em 07 out. 2021.
- ERCOLE, F. F.; MELO L. S.; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão Sistemática versus Revisão Integrativa. **Reme Rev. Min. Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, 1-260. jan./mar. 2014. DOI:10.5935/1415-2762.20140001. Acesso em: 14 ago. 2021.
- JUNG, M.; LEE, E. Specialised Teachers' Perceptions on the Management of Aggressive Behaviours in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, v. 17, n. 23, p. 8775, 2020. DOI:10.3390/ijerph17238775. Acesso em 10 ago. 2021.
- KISBU-SAKARYA, Y.; DOENYAS, C. Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms. **Research in Developmental Disabilities**, v. 113, 2021. DOI:10.1016/j.ridd.2021.103941. Acesso em 10 ago. 2021.
- LOVE, A. M. A. et al. Can I teach students with Autism Spectrum Disorder: Investigating teacher self-efficacy with an emerging population of students. **Research in Developmental Disabilities**, v. 89, p. 41-50, 2019. DOI:10.1016/j.ridd.2019.02.005. Acesso em 10 ago. 2021.
- RAKAP, S.; BALIKCI, S.; KALKAN, S. Teachers' knowledge about autism spectrum disorder: The case of Turkey. **Turkish Journal of Education**, v. 7, n. 4, 2018. DOI:10.19128/turje.388398. Acesso em 10 ago. 2021.
- SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. DOI:10.1590/S1679-45082010RW1134. Acesso em: 12 ago. 2021.

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Ivanilda Cassimiro de Brito²⁵

Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes²⁶

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação inclusiva tem se fomentado enquanto uma discussão reflexiva na atualidade, tornando-se imprescindível inclinar-se sobre algumas questões do referido tema a fim de criar novas possibilidades para a inclusão dos estudantes e suas subjetividades no âmbito escolar.

Neste sentido, a atuação docente é indispensável nesse processo educativo, uma vez que o professor é o principal profissional que está em contato com os estudantes dentro das salas de aula.

Essas indagações nos instigam no universo acadêmico a pensar sobre as compreensões acerca do papel que a escola exerce no campo da educação inclusiva, do papel do professor tendo em vista sua aproximação com os estudantes em sala de aula e como esses direitos são vivenciados na prática no ensino básico das escolas públicas.

Assim, destacando em nosso cotidiano a emergência de uma formação docente pautada na educação inclusiva e um distanciamento das práticas educativas que buscaram ao longo dos tempos homogeneizar os nossos sujeitos aprendizes, a nossa problemática principal da pesquisa se concentra em analisar as produções acadêmicas por meio de uma pesquisa bibliográfica em plataformas acadêmicas acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a educação inclusiva.

Entendendo a inclusão na educação como um direito, é importante se pensar que para que esse processo aconteça de maneira efetiva, os profissionais precisam estarem devidamente instruídos para que isso aconteça de forma fluida no âmbito escola. Neste sentido, pensar em uma educação inclusiva a partir da formação docente torna-se uma tarefa política em busca de uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

O pensamento acerca da educação inclusiva se baseia em dois pilares fundamentais. O primeiro trata-se do movimento de entender que a educação é um direito de todas e todos, nesse caso todos os estudantes necessitam compreender que a educação

²⁵ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay.

²⁶ Professor e orientador de doutorado na Universidad Columbia del Paraguay.

que lhes é ofertada é um direito e não um favor dos órgãos e profissionais responsáveis pelo ensino. E o segundo pilar é o entendimento que a educação contemporânea necessita valorizar as diferenças dos estudantes, respeitado e permitindo que esses estudantes manifestem suas subjetividades nos espaços escolares.

Em um mapeamento bibliográfico realizado na plataforma de trabalhos acadêmicos (Google Acadêmico), notamos que nas duas últimas décadas há um crescente número de trabalhos publicados acerca da educação inclusiva, talvez esse fato se justifique pelo crescimento de políticas públicas que foram instituídas no Brasil para a garantia de uma educação inclusiva.

No entanto, apesar de um crescente número de publicações que vem sendo divulgadas a partir dos anos 2000, ainda encontramos poucos trabalhos que abordam o papel da formação docente na promoção de uma educação inclusiva. Tendo em vista esses dados, denotamos a importância da realização de pesquisas em busca de como a formação docente tem contribuído na prática de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a inclusão.

A realidade das escolas municipais, é ainda mais desafiadora e o contexto, o trajeto, os recursos são ainda mais difíceis. Sem uma formação adequada, o ensino pautado em uma educação inclusiva é inexistente, os docentes precisam compreender a importância de valorizar a diversidade e a singularidade dos sujeitos em sala de aula para uma educação humanitária.

2. A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os seres humanos possuem características específicas que os tornam únicos, com atributos próprios e valores que tornam uns diferentes dos outros. Notamos essas particularidades em todos os âmbitos da sociedade, e na escola essas manifestações não são diferentes. Cada estudante possui seu próprio ritmo, necessidades próprias e esses atributos por vezes são esquecidos e silenciados em um cotidiano escolar que considera os estudantes como um sujeito universal a partir de um modelo de desenvolvimento e aprendizagem considerada “ideal”.

Em um cotidiano educacional que busca enquadrar os corpos nesse modelo considerado “ideal”, os estudantes que escapam desses padrões acabam passando por processos de segregação nas escolas. Em resposta a essas iniciativas de exclusão, pensar em uma educação inclusiva garante aos cidadãos brasileiros o direito instituído na Constituição Federal do Brasil de garantir uma educação para todos(as). Na concepção de Mantoan *et al* (2003, p. 12), a inclusão “implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar”.

Nesse pensamento de uma educação que respeita e acolhe as subjetividades dos sujeitos, a ação docente é um passo bastante importante para se pensar em uma educação inclusiva. A estratégia de professores dentro de sala de aula, pode ser constituída a partir de atividades que vão incluir os estudantes nos diversos espaços, aprendizagens e interações em sala de aula ou constituída com um caráter de segregação, no qual os estudantes com deficiência ou necessidades especiais ficam separados dos demais.

Dessa maneira, evidenciamos o trabalho docente e a sua formação para/com a inclusão como um principal condutor do elo existente entre os sujeitos e uma educação democrática. A prática docente foi entendida por estudiosos remetendo-se a uma prática vivenciada e/ou observada a partir de atividades empíricas, as quais permitem que possamos visualizar realidades em salas de aula, que por sua vez também nos possibilitam experimentar mesmo de forma breve o fazer docente, e como esse fazer está presente no cotidiano escolar, bem como nos apresenta Moraes (2015):

Nas pesquisas educacionais, em cursos de formação, nos discursos sociais sobre a escola, as práticas, o “saber fazer” de professores e os conhecimentos produzidos em interação dos alunos e com os professores no cotidiano da sala de aula ou, em outras palavras, os “fazer ordinários” da classe, como sublinha Anne-Marie Chartier, são um “suposto conhecido” sobre os quais todos se referem, sem nunca serem descritos de maneira precisa. (MORAES, 2015, p. 108).

Nessa perspectiva, destacamos a importância do trabalho docente na reflexão sobre sua prática em sala de aula, o que por sua vez tem sido tratado com dificuldades, tendo em vista que muitas atitudes das quais o docente adota em sua atuação, condizem com caracteres imediatos, constituídos a partir da realidade em que se encontra e pela qual em alguns momentos já foram vivenciados em sua experiência pessoal ou profissional, sem um devido controle racional.

Essas experiências também se constituem e se apresentam como importantes na formação do docente, as quais são em tese estratégias que de maneira aleatória são tomadas e de alguma forma se retificam a colaborar com o desempenho do docente em sala de aula. Para Moraes (2015, p. 109): “É na urgência de se realizar um trabalho (o de ensinar e o de aprender, esse último que também se constitui em trabalho) e nas múltiplas temporalidades, vivenciadas por professores e alunos, que os sentidos vão sendo construídos”.

É necessário que os saberes integrados aos estudiosos da educação se relacionem com a prática docente. Os saberes teóricos e os saberes trilhados a partir da prática docente quando partilhados em conjunto desempenham um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, o qual permite ao docente em sala de aula esquematizar situações de possíveis problemas e de acordo com seus estudos criar estratégias que busquem solucionar tais problemas.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Em uma revisita à história da Educação Especial até a década de 90, pode-se perceber alguns avanços no campo das deficiências e necessidades especiais. Em meados da década de 90, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões.

O trabalho com classes heterogêneas que acolhem todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças deficientes e as não deficientes, na medida em que estas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas. Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender.

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

Na contemporaneidade, ocorre-se um aumento significativo no interesse em se projetar os ambientes de maneira mais extensa e menos limitativa, ou seja, com atenção à diversidade das pessoas, suas necessidades e possibilidades físicas e sensoriais. Por este motivo, a assimilação dessa realidade transforma gradualmente os espaços, assinalando para um projeto mais responsável e comprometido. Pois, ao reconhecer a diversidade das pessoas, é necessário que se pense os ambientes de forma a atender uma gama cada vez maior de usuários.

Conforme a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e diretrizes oficiais brasileiras que se seguiram, a educação de pessoas com deficiência deve preferencialmente estar integrada no sistema regular de ensino e organizar-se de forma a atender às diferenças desses alunos. Diante disso, este trabalho pretende destacar a indispensabilidade de se pensar a mudança que começa a ocorrer em todo o contexto educacional, pois o programa de acessibilidade que tem por objetivo incluir os alunos com necessidades especiais passa a ser tarefa essencial para as escolas. Assim, apontamos que a escola tem papel importante para a aprendizagem e facilitação da inclusão desses alunos no ambiente escolar.

Entendendo que a pesquisa qualitativa busca a compreensão dos significados, e leva em consideração a particularidade do assunto abordado, é que identificamos nesse tipo de pesquisa características que nos ajudaram a entender melhor o tema pesquisado.

Devido à especificidade do entendimento da temática estudada e visando a impossibilidade de sua quantificação nos baseamos nas particularidades da pesquisa qualitativa.

Justifica-se o interesse de compreender este tema a partir da relevância social de inserir crianças com deficiência no convívio social. Visto que a inclusão da criança na sociedade depende da aceitação cultural que ela recebe, isto faz da educação uma coluna fundamental para o desenvolvimento, pois é objetivo da educação adaptar e ajudar no desenvolvimento das potencialidades, contribuindo na construção da personalidade e caráter de cada ser humano.

Dessa forma, o presente estudo se justifica pela relevância profissional considerando que é essencial que os profissionais docentes conheçam métodos eficientes que facilitem a aprendizagem e a inclusão. E pela relevância acadêmica porque é de fundamental importância que a academia desenvolva projetos voltados para as práticas inclusivas.

Segundo a legislação brasileira, são consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm “impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais de longo prazo que possam afetar sua participação na sociedade em igualdade de condições”. O atendimento escolar é obrigatório a todos os estudantes de 4 a 17 anos, inclusive aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Visto que não existe nenhum tipo de deficiência que impeça a criança de ser consentida pela escola em classe regular, sob pena de denúncia aos órgãos da Educação e ao Ministério Público.

Nesse contexto, Sampaio e Sampaio (2009) aborda que a escola tem um papel significativo, não só para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, mas também para a sua saúde psíquica, pois ela é o primeiro espaço social promotor de separação entre a criança e a família, estabelecendo um importante elo com a cultura.

É nesta perspectiva que se destaca a importância de estudos sobre a escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento significativo não apenas para as crianças com deficiência, mas também para crianças sem deficiência, pela possibilidade da convivência com a diversidade e do estímulo à cidadania. (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p.31)

A escola acessível, na medida em que promove um ensino respeitoso e com significado para cada criança, favorece o desenvolvimento da consciência de que todos são igualmente beneficiários de direitos e deveres e incentiva o debate permanente sobre causas coletivas.

Além disso, Sampaio e Sampaio (2009) menciona que para construir um sistema educacional acessível, é fundamental que todos os que dirigem e atuam no sistema de ensino, bem como os pais e a comunidade na qual se encontra cada unidade escolar, sejam sensibilizados e preparados para estas mudanças, a fim de que os comportamentos de rejeição e de superproteção à diferença sejam discutidos, compreendidos e modificados.

Outra consequência positiva da acessibilidade ressaltada por elas é a oportunidade criada pela interação entre a criança com e sem deficiência, incentivando o trabalho em grupo.

Diante disso, Rosita de Carvalho (2013) destaca que os sistemas educacionais acessíveis se fundamentam nos princípios democráticos. A ideologia democrática, plural em sua essência, faz com que as escolas que integram tais sistemas sejam respeitadas e protegidas.

Sistemas educacionais inclusivos estabelecem programas, projetos e atividades que permitem o desenvolvimento pleno da personalidade dos indivíduos, fortalecendo o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. (CARVALHO, 2013, p.80)

E, teoricamente, são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas e também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimentos por não conseguirem ter livre acesso aos espaços escolares.

Prioste, Raiça e Machado (2006) defendem a importância do preparo tanto da escola quanto dos educadores para acolher as crianças, que, ao longo do percurso histórico, foram excluídas da educação escolar. Para elas, a noção de deficiente e saudável está relacionada a um conjunto de pressupostos sociais predominantes em determinada época.

O direito de as crianças com deficiência frequentarem escolas junto às demais é indiscutível, entretanto, a maneira com que o direito é validado tem causado inúmeras controvérsias entre educadores e pesquisadores, visto que um processo inclusivo sem preparo e sem sensibilização prévia dos profissionais tende a provocar sérios transtornos. [...] não mais se espera que a criança se ajuste aos padrões escolares, mas que estes sejam remodelados de acordo com a população recebida. (PRIOSTE; RAIÇA; MACHADO, 2006, p. 36)

Prioste, Raiça e Machado (2006) destacam que assim como qualquer outro indivíduo, a criança com deficiência possui personalidade própria. Se há crianças agressivas, há também aquelas dóceis e sociáveis, capazes de estabelecer vínculos satisfatórios com o grupo, e é papel da escola e do professor auxiliá-las no estabelecimento desses vínculos.

É importante que as famílias lidem bem com a deficiência porque, independente da situação socioeconômica, as famílias que melhor lidam com a deficiência são as que mais acreditam na possibilidade de desenvolvimento da pessoa com deficiência mental e facilitam-lhe o crescimento. A escola e a família são parceiras no que diz respeito ao crescimento do indivíduo. Somente a parceria, quando bem estabelecida, facilitará e promoverá situações de aprendizagem tanto na área cognitiva como afetivo-social.

Do ponto de vista econômico, essa perspectiva de inclusão na formação de docentes sempre é colocada como algo suplementar a educação e nunca como prioridade. A maioria dos professores procuram cursos de especialização na educação inclusiva de forma autônoma, sem o custeio ou a valorização por parte dos setores públicos.

Para Giroux (1988, p. 23):

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor (GIROUX, 1988, p.23)

Na concepção do autor, a formação intelectual é um elemento indispensável para a atuação docente, ainda pouco valorizada no âmbito da formação profissional do professor, as teorias contribuem de maneira significativa com a prática. Não se trata de uma sobrepor a outra, pelo contrário, é uma via de mão dupla que merece ser valorizada de forma igualitária.

Nos dias atuais é comum lermos notícias de que haverá cortes nos orçamentos para a educação, seja ela do ensino superior ou básico. A falta de investimentos e até mesmo de manter os devidos gastos já existentes, colocam essas instituições em situações críticas de fechamento, haja vista que faltam recursos para dar continuidade às atividades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou diversos fatores que influenciam e que fazem parte da educação, da formação docente e da inclusão escolar. Fazem parte desses fatores a preparação do profissional para que atendam às necessidades dos discentes, pois sabe-se o quanto é grande a desvalorização do profissional docente que acaba sendo mais declinado quando trabalha com a perspectiva da inclusão de crianças com necessidades especiais.

Assim, durante as investigações por meio da pesquisa bibliográfica, ainda precisamos avançar bastante do ponto de vista acadêmico, com produções que abordem a temática de forma satisfatória. Entendendo que teoria e prática são indissociáveis, os elementos conceituais são importantes passos para que a educação inclusiva se materialize em sala de aula, e isso dependerá intrinsecamente da formação docente.

Nessa direção, o presente estudo teve e alcançou a missão de analisar as produções acadêmicas por meio de uma pesquisa bibliográfica em plataformas acadêmicas acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a educação inclusiva. Percebe-se o quanto as produções tem sido trabalhadas ao longo dos tempos e mesmo com um avanço significativo no número de produções, ainda se nota uma escassez dessa temática nas plataformas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades**, 1994.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva e a criação de vínculos. um novo olhar. **Apae Ciência**, v. 1, n. 1, 2013.

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Greenwood Publishing Group, 1988.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér *et al.* Inclusão escolar: o que é. **Por quê**, v. 12, 2003.

MORAES, D. Z. O que escola faz com o currículo de História: exame dos sentidos do trabalho docente e da lógica das práticas de ensino. *In*: CATANI, D. B.; JUNIOR, D. G. **O que a escola faz?** Elementos para compreensão da vida escolar. Uberlândia EDUFU, 2015.

PRIOSTE, Cláudia; RAICA, Darcy; MACHADO, Maria Luiza Gomes. **Dez questões sobre educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. Avercamp, 2006.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Edufba, 2009.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA MOTORA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Rodrigo Barbuio²⁷

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A temática da Educação Física no contexto da Educação Inclusiva tem sido um eixo mobilizador de meus estudos. Olhar para os alunos com deficiência e buscar compreender os sentidos que atribuem às suas vivências escolares foi o que me motivou a realizar esta investigação. Para tanto, tenho como objetivo compreender e identificar os sentidos que um aluno com deficiência motora atribui às aulas de Educação Física.

Atualmente, a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica e está integrada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento regulamenta o Currículo Básico Comum de toda a Educação Básica do Brasil. Nele, a Educação Física está inserida na área das Linguagens, em conjunto com os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte (BRASIL, 2017).

A Educação Física é concebida e entendida como linguagem, tendo como propósito fundamental contribuir para a constituição da subjetividade humana. A justificativa para incluir a Educação Física na área e entendê-la como linguagem se faz por compreender que, por meio das práticas corporais, é possível ter um maior entendimento sociocultural e proporcionar seu uso como práticas (BRASIL, 2017).

Como observado, a Educação Física tem sua legitimidade assegurada para os níveis básicos no ensino público em escala nacional. Porém, para que ela se torne efetiva para os alunos público-alvo da Educação Especial, como ponderam as leis, entendo ser necessário criar uma articulação entre escola, currículo e suas atribuições.

O processo de ensino dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física tem se dado de maneira bastante conflituosa e controversa. Estudos direcionam para alguns empecilhos e justificativas, como: políticas inclusivas elaboradas, mas não efetivadas; currículos homogêneos que não atendem às singularidades dos alunos; falta de apoio dos órgãos responsáveis; ausência de estrutura das escolas (CARVALHO; ARAÚJO, 2018; FIORINI; MANZINI, 2018; CASTRO; TELLES, 2018).

Entretanto, esses pesquisadores ressaltam que a Educação Física tem um forte e importante papel como componente curricular para a escolarização dos alunos com

²⁷ Mestre e doutor em Educação. Pós-doutorando pelo programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pesquisador do grupo Relações de Ensino e Trabalho Docente (RETD/USF) e do núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (NEPI/UFSM). Pesquisas e projetos de investigação relacionados – Educação Especial; Educação Inclusiva; Narrativas (auto) biográficas com alunos público-alvo da Educação Especial.

deficiência, contribuindo e superando os estigmas acerca desses alunos. Ressaltam, ainda, que as limitações da deficiência não podem sobressair as potencialidades e apontam para os diversos benefícios que as aulas de Educação Física proporcionam para esses alunos, como as contribuições na melhoria dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

Como supracitado, são muitos os desafios encontrados para o processo educativo desse alunado nas aulas de Educação Física. Desse modo, direciono meu pensamento de que a Educação Física, no contexto da diversidade escolar, deve exaltar as potencialidades dos alunos com deficiência, objetivando deslocar o olhar do déficit orgânico para as possibilidades oferecidas pelo meio sociocultural. Estudos de autores contemporâneos, fundamentados na perspectiva histórico-cultural, direcionam-nos e apontam para algumas possibilidades de enfrentamento desses desafios.

Tais estudos, discutem que, se há uma proposta de intervenção deliberada do professor, pode haver a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. As pesquisas salientam que a função do professor é preponderante na organização das práticas pedagógicas, disponibilizando atividades e estratégias que considerem as singularidades desses alunos. Além disso, os autores destacam que, quando as práticas pedagógicas são voltadas para a potencialidade discente, com atividades significativas e intencionais, os educandos sentem-se mais motivados a participar das aulas (ANDRADE; FREITAS, 2016; BARBUIO, 2016; BARBUIO; CAMARGO; FREITAS, 2019).

Entendo que a Educação Física, como integrante do currículo escolar, caminhe ao encontro de uma abordagem que trabalhe na perspectiva de inserir todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Em revisão de literatura (BARBUIO, 2021), constatou certa escassez de pesquisas que focalizam o olhar do discente público-alvo da Educação Especial sobre às aulas de Educação Física. Desse modo, neste estudo, oriento-me para a escuta desses alunos. Para tal, tenho como questões investigativas: o que pensam os alunos com deficiência sobre suas aulas de Educação Física? Quais sentidos esses alunos atribuem a suas vivências nas aulas de Educação Física?

Partindo das indagações mencionadas, neste estudo, abordo o ensino para alunos com deficiência no contexto escolar, com foco nas aulas de Educação Física. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em especial, nas elaborações de Lev Semionovitch Vigotski sobre a constituição social do desenvolvimento humano e suas proposições sobre as condições de possibilidades de desenvolvimento de pessoas com deficiência (VIGOTSKI, 1995, 2000).

Ademais, o estudo apoia-se no método biográfico (PASSEGGI, 2018; SARMENTO, 2018), como foco para as narrativas, compreendendo-as como instância simbólica da linguagem (FREITAS, 2019), visto que, permite aos alunos reflexões sobre o processo de

aprendizagem e, ao mesmo tempo, mobiliza funções psíquicas mediadas, como as emoções, a memória, a formação de conceitos. Além disso, a escuta atenta às narrativas dos alunos pode permitir levantar indicadores sobre condições e possibilidades de aprendizagem, o que contribuirá com a elaboração de práticas pedagógicas que culminem com a escolarização desse alunado.

O estudo está organizado em três seções. Nesta introdutória, apresento a temática, aspirações, assim como o objetivo do estudo. Na primeira, discorro sobre a perspectiva histórico-cultural, fundamentação teórica que baliza e norteia a investigação. Na segunda, contextualizo a pesquisa; o local em que foi realizada, bem com os participantes e os modos de produção dos dados. Na terceira, apresento o desenvolvimento do trabalho empírico; a narrativa do aluno e suas respectivas discussões. Finalizo, com alguns apontamentos e considerações sobre os sentidos e significações que o aluno atribui às suas vivências nas aulas de Educação Física.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vigotski (1995) teórico da perspectiva histórico-cultural, buscou compreender a origem e o desenvolvimento humano. O autor se dedicou a compreender o processo de humanização do homem no entrelaçamento entre natureza e cultura. Ele aponta para um desenvolvimento cultural; entretanto, menciona que se opor a um processo biológico não quer dizer que ele negue ou ignore a estrutura biológica do ser humano; os processos de desenvolvimento humano não se definem apenas pelo aspecto biológico.

O social e o cultural são dois aspectos base de todo desenvolvimento humano, que é caracterizado como um processo de transformação de um ser biológico para um sujeito sociocultural. Para o autor, funções da natureza da espécie não são desconsideradas na formação humana, mas sim redimensionadas na medida em que o indivíduo estabelece relações sociais, por meio da mediação de signos culturais criados no social, significando-os e internalizando-os (VIGOTSKI, 1995).

O autor apresenta sua base no princípio da natureza social do desenvolvimento humano, expondo suas ideias sobre a constituição de pessoas com deficiência, focalizando e discutindo possibilidades de desenvolvimento e educação desses sujeitos. Desse modo, para ele, o desenvolvimento do aluno com deficiência é norteado pelas leis gerais que explicam o desenvolvimento humano de todas as pessoas (VIGOTSKI, 1997).

Para Vigotski (1997), a condição biológica não é o principal fator para que aconteça ou não o desenvolvimento do sujeito com deficiência. Em primeira ordem, o impedimento para o desenvolvimento vem do grupo social, em outras palavras, depende de como a sociedade e o meio recebem esse sujeito. Para o autor, um contexto social com condições desfavoráveis pode acarretar que a deficiência primária se torne secundária.

A deficiência primária é considerada como biológica, orgânica, o que o sujeito já tem consolidado biologicamente, características já apresentadas. A deficiência secundária, são consequências psicossociais, que englobam o contexto cultural ao qual o sujeito pertence, o modo como esse meio social está estruturado e como interfere nesse sujeito (VIGOTSKI, 1997).

Logo, destaca-se como o meio interfere no desenvolvimento dos indivíduos com deficiência. Se o aluno com deficiência estiver inserido em um ambiente que recebe pouca ou nenhuma influência social e cultural, isso certamente acarretará um atraso em seu desenvolvimento. Para Vigotski (1997), as crianças com deficiência, assim como todas as crianças, só desenvolvem suas funções psíquicas por meio do contato social, pelas mediações. Desse modo, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência estão ligados essencialmente ao social.

O autor norteia para uma educação direcionada para a criança e não para sua deficiência em si; uma educação que considere os aspectos psicológicos e pedagógicos. Para ele, a tarefa escolar, quanto à educação para a criança com deficiência, é a de introduzi-la em práticas sociais, criando processos compensatórios, que se dão pelas relações intersubjetivas mediadas semioticamente, para que, assim, esse educando possa alcançar sua aprendizagem e seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997).

Portanto, fica evidenciado o impacto que as relações sociais têm para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, facilitando-o ou dificultando-o, a depender das possibilidades e caminhos que o meio e as relações sociais proporcionam a ela. Em vista disso, para este estudo, propusemos a nos colocar à escuta dos alunos com deficiência para compreender e analisar suas vivências escolares, sobretudo, suas aulas de Educação Física, de modo a termos dimensão dos impactos que o meio apresenta em seu processo de escolarização.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Com o objetivo de compreender e analisar os sentidos que os alunos com deficiência atribuem às suas vivências escolares, em específico, sobre suas aulas de Educação Física, para o desenvolvimento do trabalho empírico assumo o método biográfico e tenho como dispositivo de construção de dados a pesquisa narrativa (PASSEGGI, 2018; SARMENTO, 2018).

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal, localizada em uma cidade de médio porte do interior paulista. A instituição oferece o Ensino Fundamental I e II; e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Em 2019, ano da realização do estudo, havia um total de 1.032 alunos matriculados, sendo 492 no Ensino Fundamental I, 376 no Ensino Fundamental II e 164 alunos na EJA.

O participante desta pesquisa é Lipão, que cursava o nono, estava com 16 anos e tinha diagnóstico de deficiência motora. A intenção de escolher esse aluno justifica-se em função de estar em um nível intermediário de sua vida escolar e já carregar consigo uma trajetória escolar maior.

Para o desenvolvimento de construção de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo, entrevista narrativa, rodas de conversa, fotografia e desenho. Para a apresentação, a análise e a discussão dos dados, selecionei fragmentos narrativos mais significativos e relevantes para responder ao objetivo. Neste estudo, apresento fragmentos narrativos capturados por uma fotografia registrada pelo próprio aluno, realizada individualmente.

Como base na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995), e no método do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989), apresento a narrativa do aluno buscando analisá-la, perseguindo as pistas que possam me orientar para o entendimento dos sentidos atribuídos pelo estudante a suas vivências escolares, sobretudo, às aulas de Educação Física. A situação está nomeada com uma frase extraída da narrativa do aluno.

4. NARRATIVAS DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA MOTORA SOBRE SUAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador (Rodrigo): Me fala sobre essa foto...

Lipão: É... Esse jardim fica, é, do lado da quadra de Educação Física... Às vezes eu saio da quadra e vou pra aí... Bem, é, aí eu fico aí...

Pesquisador (Rodrigo): Legal, também gosto da natureza! Mas, quando você sai da quadra, a professora não fala nada de você sair da aula?

Lipão: É, às vezes, a Dona fala pra eu ir tomar um sol...

Pesquisador (Rodrigo): Pera, pera, pera, me fala uma coisa... Ela fala pra você sair da aula e ir tomar sol?

Lipão: É... A Dona manda eu ir tomar um sol...

Pesquisador (Rodrigo): Me fala outra coisa, ela manda você ir sempre?

Lipão: Bem, é, a Dona manda ir direto...

Pesquisador (Rodrigo): Entendi, fala mais disso.

Lipão: Ah, é, ela não faz muito de ficar na aula, entende? Bem, é, ela não, é, é, ela não faz muito de ficar na aula, é, é, entende? Não consigo explicar para você...

Pesquisador (Rodrigo): Pera, veja se é isso... Você quer dizer que ela não faz muito esforço, é... É, muita força, muita questão de que você fique na aula...

Lipão: É... É, ela não liga para mim... Tanto faz, tanto fez, entende?

Pesquisador (Rodrigo): Como você fica diante disso?

Lipão: Bem, é, triste, mas já é normal... Então fica na mesma...

Ao falar sobre sua fotografia, Lipão diz: “Esse jardim fica é, do lado da quadra... Quando eu fico nervoso, eu saio da quadra e vou pra aí... Bem, é, aí eu fico aí...” O aluno apresenta a fotografia explicando que é um jardim que fica localizado ao lado da quadra de Educação Física da escola. Em seguida, revela que, às vezes, quando fica um pouco nervoso, vai para esse jardim e permanece por lá. Ao completar sua narrativa, o aluno revela: “É, às vezes, a Dona fala pra eu ir tomar um sol...” Lipão faz uma importante revelação sobre como são suas aulas de Educação Física e sobre a relação com sua professora, o aluno afirma que sua professora lhe manda ir até o jardim para tomar um sol. Por esse fragmento narrativo, infiro uma pista para pensar que sua professora está sugerindo que ele não participe das aulas de Educação Física. Assim, é possível questionar: quais os motivos de a professora não buscar caminhos para Lipão participar da aula?

Reflico sobre qual pensamento a professora de Lipão tem sobre ele: um aluno acometido por uma deficiência, um aluno que pode menos que os outros? Souza e Smolka (2009) e Souza (2013) realizaram observações em aulas de Educação Física e constataram que os alunos com deficiência são concebidos no processo de aprendizagem como corpos marcados pela deficiência, o que gera um olhar diferente por parte de seu professor quanto às reais possibilidades de aprendizagem desse discente. Segundo as autoras, esse olhar para o corpo marcado contribui para as condições de acesso ao conhecimento escolar e à aprendizagem desse alunado.

Em contrapartida, Freitas e Monteiro (2016), no contexto de uma pesquisa na qual o intuito era possibilitar a reflexão de professores sobre suas práticas pedagógicas, discutem a importância da mudança do olhar docente em relação aos alunos com deficiência. As autoras apontam que os professores, ao perceberem que os alunos com deficiência têm possibilidades de aprendizagem, passaram a (re)pensar seus modos de compreender e agir nas aulas, buscando novos meios de planejar o trabalho.

Freitas, Monteiro e Camargo (2015), por sua vez, abordam as contradições e tensões que permeiam as relações sociais entre professor e alunos com deficiência no contexto da educação inclusiva. Apontam que os docentes têm consciência de que são os responsáveis pela aprendizagem desses estudantes; entretanto, revelam conflitos em seus discursos. Seus dizeres mostram que possuem baixa expectativa sobre as possibilidades de aprendizagem dos educandos e apontam para concepções sobre a deficiência baseadas em estigmas e preconceitos, fatores que contribuem para divergências no desenvolvimento discente.

Para esclarecer melhor o episódio, peço para que o aluno conte mais, ele narra: “Bem, é, às vezes, vou quando tô nervoso... E, é, às vezes, a Dona manda ir direto...” O

aluno vai revelando e reafirmando mais detalhes sobre suas idas ao jardim, menciona ir quando fica um pouco nervoso — entretanto, não revela o motivo de seu nervosismo — e reafirma que sua professora lhe manda ir para o jardim. Outra coisa que me chama bastante atenção é a expressão utilizada pelo aluno, “ir direto”, o que pode ser uma pista reveladora de que a docente lhe mande com certa frequência para o jardim.

Continuando com suas revelações, Lipão completa: “Ah, é, ela não faz muito de ficar na aula, entende? Bem, é, ela não, é, é, ela não faz muito pra eu ficar na aula, é, é, entende?” O aluno me questiona se consigo compreender o que ele quer explicar. Entendo e interpreto o narrado: sua professora não se esforça, não faz muita questão de que o aluno participe das aulas, não o incentiva a participar e realizar as atividades durante as aulas. Ao completar sua fala, ele diz: “É... é, não liga para mim... Tanto faz, tanto fez, entende?” O estudante expressa um sentido de que sua professora não se importa com ele, de que ela o despreza.

É importante olhar para o entorno de todo esse processo e buscar compreender quais empecilhos estão postos na escolarização desse alunado. Que indícios há na fala de Lipão que nos possibilitam pensar que sua professora prefere silenciá-lo, excluí-lo, em vez de proporcionar meios e possibilidades para o aluno? Será que a própria professora não está também excluída de possibilidades de realizar um trabalho educacional de qualidade?

Nessa direção, Alves (2017), Fiorini e Manzini (2018), Greguol, Malagodi e Carraro (2018), Santos, Souza e Santos (2020) investigam os entraves apontados pelos professores para o processo de escolarização de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Para os autores, os fatores de impedimento mais destacados entre os professores são: falta de disciplinas relacionadas à diversidade na formação inicial e dificuldades para a realização de uma formação continuada; condições de trabalho; ausência de apoio de gestores; carga horária de trabalho muito elevada; falta de experiência; insegurança, medo.

Portanto, é preciso considerar as condições que permeiam o trabalho do professor para lidar com o ensino para alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, historicamente, a educação da pessoa com deficiência ocorreu em paralelo ao ensino comum, fomos nos constituindo com essa marca de segregação, de que os alunos com deficiência devem estudar em instituições especializadas. A política de Educação Inclusiva produziu muitos avanços, mas não houve um investimento na mudança da cultura escolar, das condições de trabalho do professor; logo, as críticas ao docente podem existir, mas precisam ser feitas no contexto das condições e das contradições que imperam no cotidiano das escolas públicas do Brasil.

Para entender os impactos que a ausência nas aulas acarreta para Lipão, recorro ao conceito de situação social do desenvolvimento de Vigotski (1996, 2018). Para o autor,

“a situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade.” (VIGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa).

Desse modo, a escola e o professor têm papel imprescindível nesse processo, promovendo e possibilitando intervenções que favorecem o desenvolvimento do aluno. Assim, o desenvolvimento não é determinado pela idade biológica da criança, mas sim pela situação social de desenvolvimento, ou seja, pelas relações estabelecidas entre a criança e o meio. O meio é fonte de desenvolvimento; na relação entre a criança e o meio, é imprescindível que sua forma ainda elementar de desenvolvimento se relacione com a forma fina e ideal de desenvolvimento, de modo a criança construa formas mais elevadas de pensamento, ou seja, aquilo que deve ser obtido no final do processo formativo (VIGOTSKI, 2018).

Ainda para o autor, a relação existente entre a criança e o meio é estampada pelo caráter afetivo do relacionamento. Desse modo, a cada momento em que a criança se sente afetada por determinado episódio, ela se coloca em uma posição de atividade; portanto, cada evento por ela vivenciado, promove um avanço em seu desenvolvimento, que resultará em uma nova situação social formativa. Assim, retomando minha questão inicial, para Lipão, sua professora não tem buscado estratégias para inseri-lo nas aulas, o que contribui para sua exclusão e para a dificuldade dele de alcançar e desenvolver formas mais elevadas de desenvolvimento, visto que essas se encontram no meio, “se no meio não existe a forma ideal correspondente então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança.” (VIGOTSKI, 2018, p. 87).

Ao ser perguntado como se sentia diante dessa situação, ele diz: “Bem, é, triste, mas já é normal... Então fica na mesma...” A expressão “já é normal” me leva a pensar que essas situações já ocorrem há algum tempo, o que gerou esse sentimento do aluno para com sua professora. Nesse episódio, o aluno faz uma importante revelação: sua professora o exclui das aulas de Educação Física, mandando Lipão ir para um jardim que fica localizado na parte externa da quadra de Educação Física. Pelo narrado, o aluno expressa um sentimento de inexistência, tendo em vista sua fala sobre a forma como sua professora o vê. Ademais, acena para um conformismo, para a ideia de algo que já se tornou normal para ele, ser colocado no lugar do não sujeito, do que não tem vez, nem voz.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Iniciei este estudo com o propósito de compreender e interpretar o que um aluno com deficiência motora falava, pensava e sentia acerca de seu processo de escolarização, em específico, de suas aulas de Educação Física. Para este texto, tive por objetivo

compreender e identificar os sentidos que um aluno com deficiência motora atribui às aulas de Educação Física.

Com a intenção de sistematizar os achados, entendo como necessário sintetizar os indícios encontrados nas narrativas de Lipão, de modo a facilitar a compreensão dos fatos. Suas narrativas levantam significações distintas sobre suas vivências escolares nas aulas de Educação Física, sendo pertinente conhecê-las para compreendermos aspectos do processo educativo desses alunos.

Lipão, aluno com deficiência motora, atribui sentidos marcados por contradições; gosto, desejo, frustração, conformismo. O aluno afirma gostar da Educação Física, apresenta vontade em participar das aulas, mas é impedido por sua professora, que o manda para fora da quadra para tomar um sol no jardim. A situação apresenta-se como rotineira, pois o aluno aceita o ocorrido, o que gera no discente frustração e tristeza.

A Educação Física é obrigatoriamente pertencente à grade curricular do ensino básico regular. Entretanto, acredito que essa ideia deva ir além de garantir apenas o direito de ter a disciplina no âmbito escolar. É necessário fazer com que os obstáculos encontrados para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência durante as aulas de Educação Física sejam eliminados, buscando caminhos de aprendizagem nas práticas socioculturais.

Os resultados encontrados neste estudo apontam para a necessidade de uma mudança educacional, que contemple um ensino real e efetivo para os estudantes com deficiência, um modelo de política, uma escola, uma prática pedagógica pautada na escuta desses alunos, dando a eles o protagonismo. De modo, que as decisões sobre as propostas pedagógicas não sejam tomadas a priori, mas sim construídas na escuta desses alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. M. A.; FREITAS, A. P. Possibilidades de atuação do professor de educação física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1163- 1173, out. 2016.

BARBUIO, R. **Possibilidades de participação de uma aluna em condição de deficiência: focalizando a Educação Física Escolar**. 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016.

BARBUIO, R.; CAMARGO, E. A. A; FREITAS, A. P. A participação de uma aluna em condição de deficiência intelectual nas aulas de Educação Física. In: PAVAN, L. S. (ed.). **Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira**. Ponta Grossa: Atena, 2019. v. 3. p. 24-39.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CASTRO, M. R.; TELLES, S. C. C. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-20, abr./jun. 2020.

CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. Inclusão escolar de alunos com deficiência. Interface com os conteúdos da Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 20, n.1, 2018.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24 n. 2, p. 183-198, abr./jun. 2018.

- FREITAS, A. P. de. A narrativa (auto)biográfica como meio/modo de elaboração de conhecimento de alunas de pedagogia no contexto da educação inclusiva. In: BERNARDES, M. E. M. (org.) **Narrativas e Psicologia da Educação: pesquisa e formação**. São Paulo: Terracota, 2019. p. 43-66.
- KELLY, B. O. A mágica da exclusão: sujeitos invisíveis em salas especiais. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- PASSEGGI, M. C. et al. **Desafios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com crianças**. In: PASSEGGI, M. da C. et al (org.) Pesquisa (auto) biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. Natal, RN: EDUFRN, 2018, p. 45-72.
- PASSEGGI, M. C. **Nada para a criança, sem a criança**. In: PASSEGGI, M. da C. et al (org.) Pesquisa (auto) biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. Natal, RN: EDUFRN, 2018, p. 103-122.
- NOGUEIRA, A. L. H. As normas e as práticas discursivas nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 57-82.
- SARMENTO, T. Narrativas (auto) biográficas de crianças: alguns pontos em análise. In: PASSEGGI, M. C. Org (s). **Pesquisa (auto) biográfica em educação infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal-RN: Editora: EDUFRN, 2018. p. 123-143.
- SOUZA, F. F. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. 2013. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- SOUZA, F. F.; SMOLKA, A. L. B. Políticas de Educação Inclusiva: a escola como lugar de constituição de corpos/sujeitos com deficiências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), 16., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONICE), 3., 2009, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: [S. n.], 2009. p. 1-13.
- TEIXEIRA, A. M.; BERGMANN, M.; COPETTI, J. Participação de estudantes com Síndrome de Down nas aulas de educação física. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 4, p. 319-346, 2019.
- VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas** – v. III. Madrid: Editora Visor, 1995.
- VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas. Tomo IV**. Madrid: Visor, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** – v. V. Madrid: Editora Visor, 1997.
- VIGOTSKI, L.S. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, Campinas: Cadernos Cedes, ano XXI, n.71, p.21- 44, 2000.

ALUNOS SURDOS E SUAS VIVÊNCIAS, EM ESTUDO ETNOGRÁFICO

Ana Carolina da Rosa Machado²⁸

INTRODUÇÃO

Este artigo é apenas um passo na tentativa de construção coletiva da conscientização da importância e da urgência de desenvolver mais empatia com os alunos surdos e principalmente enaltecer a escola regular inclusiva, baseada na estrutura bilíngue, ou seja, Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e português escrito como segunda língua dos alunos surdos. Em tese, a “escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.” (ARANHA, 2004, p. 07).

Sendo assim, procuramos analisar como uma pessoa surda desenvolve sua cultura desse grupo e o papel da escola na construção desta cultura surda. Partindo destes questionamentos, realizamos um trabalho etnográfico, estruturando o conceito de cultura baseado num contexto linguístico - o ato de compartilhar uma língua é uma construção cultural.

Durante a pesquisa estivemos junto com três surdos em entrevistas não formais, sendo duas jovens e um jovem. No decorrer dos encontros, percebemos que a comunicação com o jovem não seria possível de ser realizada numa totalidade, uma vez que ele não sinalizava a Língua Brasileira de Sinais e utilizava gestos caseiros.

2. METODOLOGIA UTILIZADA NO ESTUDO

Com objetivo de refletir sobre como um aluno se descobre e se constrói enquanto surdo, optamos pela pesquisa etnográfica. A etnografia baseia-se em realizar pesquisa de campo, ou seja, na convivência entre os pesquisadores e suas fontes, havendo modos de interação como: observações diretas, conversas formais e informais, entrevistas não diretas e outras maneiras. Sendo assim, escolhemos como método encontros para conversas informais, o que foi realizado no decorrer do ano 2018.

Assim como qualquer outro trabalho, a pesquisa etnográfica carece de estudos prévios, o que denominamos de teoria.

“A teoria e a prática são inseparáveis: o fazer etnográfico é perpassado o tempo todo pela teoria. Antes de ir a campo, para nos informarmos de todo o conhecimento produzido sobre a temática e o grupo a ser pesquisado; no campo, ao ser o nosso

²⁸ Mestranda em Educação, Universidade Federal do Pampa

olhar e nosso escutar guiado, moldado e disciplinado pela teoria; ao voltar e escrever, pondo em ordem os fatos, isto é, traduzindo os fatos e emoldurando-os numa teoria interpretativa.” (URIARTE, 2012, p. 02).

Contudo, o campo pode surpreender os pesquisadores e estes fatos inesperados são características da pesquisa. São acontecimentos que nos primeiros momentos parecem não ter explicação, todavia, com a investigação dos fatos é possível compreender o ocorrido.

“Por definição, a realidade superará sempre a teoria. Em outras palavras, o campo irá sempre surpreender o pesquisador. Sem cair em contradição, podemos afirmar que se um campo não nos surpreender, é porque não fomos o suficientemente em formados!” (URIARTE, 2012, p. 02).

O pesquisador precisa estar atento a todos os fatos, porque um mínimo detalhe pode alterar conclusões - uma das características do pesquisar é a o olhar investigador. Assim, em palavras de Peirano,

“(…) a personalidade do investigador e sua experiência pessoal não podem ser eliminadas do trabalho etnográfico. Na verdade, elas estão engastadas, plantadas nos fatos etnográficos que são selecionados e interpretados. (2008, p. 3,4).”

Durante a pesquisa de campo, o pesquisador deve se distanciar o quanto for possível de sua cultura, porém sabemos que é impossível eliminar a cultura do pesquisador. Assim sendo, faz-se necessário olhar para comunidade com o mínimo de influência possível do meio de origem do pesquisador.

“A pesquisa etnográfica constituindo-se no exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir) impõe ao pesquisador ou a pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se lhe apresenta. ” (ROCHA & ECKERT, 2008, p. 02).

Portanto, o trabalho etnográfico está voltado para investigação e é exatamente o foco do meu trabalho, ou seja, investigar como um sujeito se descobre surdo e como se sente numa sociedade de maioria ouvinte, uma cultura diferente da maioria da população.

3. RESULTADOS

O contato com as fontes

Realizei entrevistas com três pessoas surdas, Amanda, Bia e Carlos. Antes do contato presencial com os entrevistados, elaborei um questionário apenas para nortear nossas conversas. As perguntas principais foram: Como é ser surdo?; Como se sente na escola?; O que você aprendeu nas aulas de História?; Você conhece as leis do povo surdo?; Já sofreu preconceito?; Tu sabes qual é o papel do intérprete de LIBRAS? Através destas questões houve desdobramentos e elaborei as análises a seguir. O objetivo é reconhecer a identidade surda dos entrevistados, como pessoa surda que reconhece seus direitos legais e culturais. No processo de entrevistas não realizei filmagens e os nomes citados no texto não correspondem aos verdadeiros.

Carlos é natural e residente de Arroio Grande. Sua família é formada por seus pais, um irmão e uma irmã, sendo ele o filho do meio. Eles residem num bairro próximo ao centro da cidade. A família é proprietária de uma panificadora e os membros da família trabalham atendendo o público e elaborando os itens vendidos.

Não obtive sucesso nas entrevistas que realizei com Carlos porque este não apresenta fluência na Língua de Sinais, o que dificultou a comunicação. Como membro da comunidade surda, foi no mínimo triste não conseguir comunicação com um surdo que supostamente estava matriculado numa escola dita como referência no ensino de surdos. Durante as tentativas de entrevistas, Carlos buscava oralizar e não sinalizar e, quando sinalizava, era movimentando a cabeça positivamente. Apesar da ausência de comunicação quase total, consegui obter algumas informações.

Carlos deseja fazer parte da maioria ouvinte. Ele gritava muito durante as entrevistas, conversamos poucas vezes, contudo, alguns diálogos me marcaram, pois um dos desejos do Carlos era provar que escutava um pouco. Descrevo uma cena: estávamos conversando. Ao longe estava vindo um carro e ele me avisava “escuta o barulho, lá vem um carro... eu escuto um pouco” e continuamos conversando sobre a convivência dele com a família. Uma marca na família de Carlos é a importância do trabalho: “lá em casa todo mundo trabalha na empresa e eu chego do colégio...e começo a trabalhar”. Normalmente ele colabora na fabricação do pão e poucas vezes fica no atendimento ao público. Dentro disso, pergunto: como é a comunicação com os clientes? E obtenho como resposta: “normal eles sempre querem dois reais de pão, mas, meu irmão está sempre junto comigo no atendimento”.

Observo que o nativo faz leitura labial e oraliza no contato com seus familiares, diminuindo as hipóteses de se identificar como surdo e aprender a língua de sinais.

Portanto, conclui que Carlos apresenta uma

“Identidade Embaçada: é o estereótipos ou ignorância da surdez, como uma questão cultural. Não compreende a fala e nem usam a língua de sinais, assim, são tratados como deficientes, pois, na maioria dos casos, suas famílias desconhecem da cultura surda” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2018, p. 03).

A segunda entrevistada é Amanda, natural e residente de Arroio Grande. Na sua casa mora ela e mais duas pessoas: sua mãe e sua companheira Bia. Vivem em uma casa cedida por um familiar, com estrutura precária, porque originalmente era uma grande garagem. A renda desta família é um auxílio social no valor de um salário mínimo, o LOUS (Lei Orgânica de Assistência social). Durante as entrevistas estive na casa e conheci a realidade vivida por estas três pessoas, uma vida humilde. Sua mãe abriu uma loja de roupas usadas na primeira parte da garagem para complementar a renda.

Na temática inclusão escolar, busquei identificar sua relação com os colegas, e obtive uma surpreendente resposta: “lá na escola o principal preconceito é porque sou

lésbica”. Na rotina escolar, na maior parte do tempo ela ficava isolada. A interação com a família também é difícil, sendo que os familiares não conhecem a língua de sinais. Desse modo, acabam criando gestos caseiros ou Amanda faz leitura labial.

Durante o processo perguntei como ela descobriu que era surda e se os familiares a reconheciam como tal. Ela não soube informar como se descobriu surda, mas lembra de ir ao médico, colocar um aparelho auditivo, e que sua mãe brigava muito para que ela permanecesse com o mesmo. No entanto, não utiliza nem deseja utilizar, porque, segundo ela, dói muito a cabeça.

Questionei se ela reconhece o papel do profissional tradutor intérprete de LIBRAS na sala de aula, mas não identificou o sinal da palavra intérprete, assim como não conhece o trabalho do tradutor durante as aulas. Assim, identifico que a nativa não possui influência na sua língua materna, logo a entrevistada informa que na sua escola não há aulas de LIBRAS. Sendo assim, fica evidente que não existe o desenvolvimento da língua sua materna. Pedi informações sobre as expectativas para o ano de 2018, porque o ensino médio é um novo ciclo. Ela apresentou entusiasmo, porque já sabe que vai estudar na cidade vizinha, Pelotas, e que nesta escola há um número elevado de surdos, ou seja, apresenta o desejo de reconhecer seus pares. Mas, estava ansiosa porque não possui fluência na sua língua materna, nem sabe como são as aulas com a tradução simultânea. Afirmou que “nesse verão vou estudar bastante LIBRAS”.

Atualmente Amanda está matriculada numa universidade privada cursando Letras/Libras, já apresentando certa fluência em LIBRAS e se reconhecendo membro da comunidade surda, demonstrando o papel importante da escola no desenvolvimento dos sujeitos.

“Dados dessa pesquisa indicam que, na capital do Rio Grande do Sul e região metropolitana, onde se concentra a maioria das escolas de surdos do Estado, 75% dos alunos só têm contato com a língua de sinais quando ingressam na escola. Essa situação não é diferente nas demais regiões, onde a maioria dos alunos surdos tem como opção educacional a escola regular, despreparada para atender às especificidades desses alunos.” (THOMA & KLEIN, 2010, p. 121).

Até ingressar na escola de ensino médio, em algumas entrevistas Amanda me afirmou desejar ser ouvinte, saber oralizar perfeitamente, apresentando uma identidade de transição.

“Identidade de transição: ou “dês-ouvintização”, é a condição de um surdo que viveu em ambientes distantes da comunidade surda, apenas com o contato ouvinte, vivendo uma transição de sua identidade ouvinte para uma identidade surda, ou da comunicação visual e oral para a visual e sinalizada.” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2018, p. 03).

Portanto, é com o apoio da escola que se inicia o processo de transição e, hoje, Amanda ama a língua de sinais e nas redes sociais está sempre demonstrando o amor pela sua língua nativa e aos seus colegas de ensino médio surdos. Emocionou-se muito porque

os antigos colegas de primeiro ano, principalmente os surdos, organizaram uma festa de aniversário para ela. “Tinha até bolo, estava lindo”, afirma. Desta forma, pode-se dizer que está se formando uma identidade surda.

A entrevistada Bia, 22 anos, natural de Gravataí, reside atualmente em Arroio Grande com sua companheira Amanda e sua sogra. As entrevistadas Amanda e Bia são companheiras, conheceram-se nas redes sociais. Este foi o motivo que trouxe Bia para o município de Arroio Grande. Bia não conhece seus pais biológicos, foi adotada por um casal ainda bebê, reconhecendo como seus pais os adotivos, que mensalmente a auxiliam financeiramente.

Bia se identifica como surda, ou seja, uma visão cultural surda. Não considera uma doença ser surda, demonstrando sua apropriação cultural e de identidade. Com dez meses Bia já estava aprendendo LIBRAS. Este processo de aprendizagem de uma língua quando se é ainda um bebê conceitualmente é conhecido como estimulação precoce.

Bia afirmou que gosta de ser surda, adora a vida visual que leva e acha muito estranho os barulhos que os ouvintes fazem. Amava estudar na escola específica para surdos, porque existe uma comunicação visual, há cartazes com os sinais em todos os locais, no banheiro, na biblioteca, etc. Já no que tange às legislações brasileiras, sabe da importância dessas, informa que é direito do surdo o intérprete em todos os locais, como na escola, no hospital, em todos os setores públicos e também conta que durante o mês de setembro sempre ocorre atividades na escola.

Na escola havia uma diversidade de atividades visuais, entre elas o teatro. Em um dos nossos encontros, relatou que todo ano ocorre uma apresentação dos países do mundo, e que na última atividade ela participou do grupo da Coreia do Sul, foi de quimono e se apresentou junto com os colegas surdos (todos são surdos). É notável a importância da escola na construção de uma identidade, assim como as diferenças culturais entre as duas são resultado da interação com a família. A família de Bia participava de cursos básicos de LIBRAS e foi através de uma explicação médica que Bia ficou sabendo que era surda. Segundo Bia, “minha família sempre participava das atividades e quando fiquei moça me levaram no médico, ele me explicou porque eu não ouvia. Meus pais sempre me apoiaram e eu sou filha adotiva”. A casa de Bia possuía uma estrutura visual: “na minha casa havia sinais em todos cômodos e objetos da casa, na geladeira, no banheiro, etc., facilitava na aprendizagem dos meus pais e na minha.”

Estes foram os principais pontos das entrevistas realizadas com Carlos, Amanda e Bia, pessoas surdas que se apresentam socialmente de forma totalmente diferente. Carlos, um surdo que não se sente surdo, acredito que principalmente por causa da família. Amanda, uma surda com uma identidade totalmente transitória; percebi que nossas conversas foram marcadas pela mudança de postura entre as identidades. E Bia, uma

surda com identidade formada enquanto tal e usuária de LIBRAS como sua primeira língua.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizarmos as entrevistas com os nativos, concluímos que as identidades surdas são formadas principalmente através da escola, ou seja, o vínculo família e escola desenvolve o sujeito surdo culturalmente, construindo a ideia não patológica do sujeito surdo.

A surda Amanda demonstra o desejo recente de desenvolver a identificação com a cultura, estando feliz com a chegada na universidade. Já a surda Bia sempre apresentou um total vínculo com a cultura surda e reconhece todos seus direitos.

As instituições de ensino são as principais fontes de reconhecimento dos surdos. Fazendo uma análise entre as duas escolas que os surdos estiveram matriculados no período de educação básica, observei que as escolas desenvolvem as identificações dos alunos surdos. Portanto, se os alunos surdos não desenvolveram suas identidades como tais é, sem dúvida, parte do reflexo da omissão da escola frente a essa situação. Em se tratando de alunos surdos, o contato visual é de suma importância.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: MEC - Secretária de Educação Especial, 2004.
- GESSER, A. **LIBRAS? que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.
- KARNOPP, L., KLEIN, M., & LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Cultura Surda na Contemporaneidade:** negociações, intercorrência e provocações. Canoas: ULBRA, 2011.
- LARAIA, R. d. **CULTURA:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2001.
- Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, D F.
- MADEIRA, T. A trajetória dos tradutores e intérpretes de LIBRAS de Pelotas e região sul. In: S. L. Cleusa Ines Ziesmann. **Reflexões, experiências e estudos da LIBRAS na perspectiva da educação**. Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.
- NOGUEIRA, R. M., & NOGUEIRA, V. T. **Os conceitos de surdez e identidade surda:** uma introdução. Bahia: UNILAB, 2018.
- ROCHA, A. L., & ECKERT, C. Etnografia: Saberes e Práticas. In: C. R. Barcellos Guazzelli. **Ciências Humanas:** pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.
- SILVA, L. D. **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Curitiba: Editora Fael, 2010.
- STROBEL, K. **História da educação de surdos:** Material didático para curso de licenciatura. Florianópolis, 2009.
- THOMA, A. d., & KLEIN, M. **Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil**. Pelotas: Cadernos de Educação - UFPel, 2010.
- URIARTE, U. M. **O que é fazer etnografia para os antropólogos**. São Paulo: Ponto Urbe, 2012. p. 1-13,

ALFABETIZAÇÃO E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM DESAFIO

Céres Cristine França²⁹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista deve vir de encontro à legislação brasileira, em relação aos direitos da pessoa/criança com TEA, conforme a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a pessoa com diagnóstico com Transtorno do Espectro Autista apresenta os seguintes direitos.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) o atendimento multiprofissional;
 - c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
 - d) os medicamentos;
 - e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV - o acesso:
 - a) à educação e ao ensino profissionalizante;
 - b) à moradia, inclusive à residência protegida;
 - c) ao mercado de trabalho;
 - d) à previdência social e à assistência social.

Segundo a mesma lei, a pessoa/criança pode ser considerada portadora do Transtorno do Espectro Autista nas seguintes condições:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

A pessoa diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista apresenta certas características, conforme descreve Viana (2019, p. 16)

²⁹ Graduada em Licenciatura em Geografia pela Univesidade Estadual de Ponta Grossa, graduada em Pedagogia pela Unicesumar, pós-graduada em Espaço, Sociedade e Meio Ambiente pelo IBEPEX, e em Alfabetização, Letramento e Psicopedagogia pela Censupeg. cerescristine@hotmail.com

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (APA), no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o TEA é um Transtorno do Neurodesenvolvimento. Para que uma pessoa receba esse diagnóstico, deve apresentar alguns déficits no que tange às habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos repetitivos e restritivos.

Diante das características presentes na criança com Transtorno do Espectro Autista, a escola tem papel fundamental no desenvolvimento global desta criança, adaptando-se para que a mesma desenvolva-se plenamente. Dessa forma, cabe ao professor apresentar práticas e metodologias diversas, como no traz Manzini, 2012, p.101) “pode-se conceber que o professor que trabalha com pessoas e alunos com deficiência e que utiliza práticas e estratégias visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social estará trabalhando com Tecnologia Assistiva”. Diante do exposto, pode-se dizer, então, que toda prática com essa finalidade é pautada em Tecnologia Assistiva.

Ao estar incluída na escola, a criança com TEA inicia seu processo de aquisição da leitura e da escrita, que deve atender as singularidades da criança, sendo atendida na sua individualidade e com metodologias adequadas para que esta adquira a leitura e a escrita. Desse modo, o professor precisa usar de práticas ímpares para alcançar o desenvolvimento pleno do aluno, pois segundo Martins (2021, p. 19):

Na alfabetização das crianças com TEA, se faz necessário o professor e equipe da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), muita criatividade para estimular a criança e sua aprendizagem e para isso é preciso de adaptação. O uso de materiais concretos e visuais inseridos junto à criança age como facilitador desse aprendizado.

Com relação ao exposto, o processo de alfabetização de aluno com TEA é possível desde que o professor seja mediador desse processo, utilizando-se de práticas, metodologias e materiais diferenciados para tal, sendo um facilitador do aprendizado deste aluno.

2. A TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O termo inclusão está em voga na sociedade atual e a escola tem papel fundamental no processo inclusivo. As crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista devem estar incluídas na escola, de forma que recebam um ensino integral, que venha de encontro às suas necessidades e suas habilidades. Neste sentido, as Tecnologias Assistivas (que compreendem metodologias, estratégias, práticas) tem como funcionalidade promover o melhor acesso das pessoas com deficiência, incluindo as diagnosticadas com TEA, ao universo da leitura e escrita.

A inclusão deve ser vista como um processo amplo de desenvolvimento, deve ser pensado e executado de maneira a integrar o aluno nas diversas esferas do contexto educacional. Como traz Santiago (2017, p. 640)

Inclusão é, portanto, processo infindável que precisa ser pensado, de forma coletiva e contextualizada, no cotidiano escolar. Uma proposta de inclusão em educação implica assumir novas lógicas no plano individual, coletivo e institucional, no que tange às dimensões anteriormente mencionadas.

Quando uma criança inicia nas turmas de alfabetização, ela está adentrando ao universo da leitura e da escrita. Neste contexto, a criança tem um conhecimento prévio, que advém de uma realidade vivenciada de inúmeras formas. Para Paulo Freire (2018, p.35) “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando”. Assim, o processo de ensino aprendizagem se constrói nas inúmeras facetas das relações interpessoais dos indivíduos.

As Tecnologias Assistivas vêm de encontro a todo o processo de inclusão e de alfabetização da criança com TEA, pois “as tecnologias estão cada vez mais presentes em nossa rotina, inclusive na educação, os dicionários as definem como possíveis técnicas, processos, métodos e instrumentos para domínio de nossa atividade humana” (MARTINS, 2021, p.22), isto posto nos faz pensar que toda metodologia diferenciada para alcançar o objetivo proposto, pode ser considerada uma Tecnologia Assistiva. Sendo ela capaz de ser uma ferramenta de auxílio as pessoas com alguma deficiência, bem como no efetivo desenvolvimento da criança com TEA em fase de alfabetização. Ainda segundo Martins (2021, p. 23)

A Tecnologia Assistiva tem a finalidade de auxiliar as pessoas com deficiência ou que possuem dificuldade para que consigam ter uma participação, nas escolas, de forma ampliada, ajudando também na vida funcional para conseguirem adquirir sua autonomia e serem incluídos na sociedade.

A criança com Transtorno do Espectro Autista, precisa estar inserida neste processo, de forma a construir seu aprendizado dentro de suas vivências, deste modo seu aprendizado será mais significativo. Neste sentido, a criança com TEA é responsabilidade de todos os profissionais da escola, pois “outro elemento importante no processo de inclusão é compreender que os alunos com deficiência são de responsabilidade coletiva dos atores da escola” (SANTIAGO, 2017, p. 643). Dessa forma faz-se necessário adequar o ambiente escolar, as práticas pedagógicas e as tecnologias assistivas com muito planejamento, e profissionais preparados para a inclusão da criança com TEA na alfabetização, como nos cita Martins (2021, p. 27)

Para ocorrer de forma efetiva, deve ser adequada cada tecnologia assistiva para cada aluno, de acordo com suas dificuldades, e o aprimoramento após as evoluções do indivíduo, também é necessário a preparação do profissional que irá aplicá-las, exigindo planejamento, não bastando a escola apenas implementar sem organizar para cada atividade.

Nesta perspectiva é necessário levar em conta que a criança aprende em todas as situações do seu cotidiano e que se pensar somente num ensino sistemático para o aprendizado, estará fadado ao erro, conforme nos traz Ferreiro (2013, p.20) “se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos fazer”.

Pensando no aprendizado integral da criança com Transtorno do Espectro Autista é que se traçam metas a serem cumpridas, juntamente com as Tecnologias Assistivas que venham de encontro ao aprendizado da criança, promovendo a inclusão da criança com TEA, como nos cita Moresi (2018, p. 37)

A Tecnologia Assistiva (TA) é fruto da aplicação de avanços tecnológicos em áreas já estabelecidas. Trata-se de uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e a participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Segundo os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2020, p. 20) “a inclusão é entendida como um avanço educacional, uma vez que prevê novas alternativas de ação pedagógica, a fim de promover a equidade no processo de ensino e aprendizagem, primando pela qualidade da educação”. Nesta perspectiva, a inclusão deve ser pautada em ações planejadas para o desenvolvimento integral do aluno, tendo técnicas, metodologias e práticas diferenciadas.

Diante do exposto, o processo de ensino/aprendizagem deve ser permeado por formas e metodologias diversas, a fim de sanar as dificuldades dos alunos e obter resultados, promovendo a igualdade de todos. Práticas estas, que tornem a escola um espaço de inclusão ativa, dentro das mais diversas facetas, onde os profissionais estejam engajados para tornar a inclusão uma realidade, com práticas pedagógicas que venham de encontro às necessidades das crianças. Para Zerbato (2018, p.149)

Uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com professores de Educação Especial e os profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas.

Ainda, “em uma escola inclusiva, acredita-se que todos e todas podem aprender e se desenvolver, dentro de suas singularidades, desde que sejam adequadamente acompanhados, ensinados e mediados” (REFERENCIAIS, 2020, p. 20). Nesta perspectiva, é papel da escola promover a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista, utilizando-se de metodologias ímpares que busquem atingir a singularidade de cada criança. Assim, ela deverá estar incluída nas diversas atividades escolares, devidamente mediadas, com o propósito de construir o processo da alfabetização.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O referido trabalho é pautado em dois casos distintos de alfabetização de criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, matriculados na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR, onde o processo de alfabetização se dá nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I. Os dois casos são do sexo masculino, sendo que o primeiro foi matriculado no ano de 2019 no 1º ano, tendo já concluído os três anos de alfabetização e o segundo matriculado em 2022 no 1º ano, estando no início do processo de alfabetização.

No primeiro caso, o aluno frequentou os três anos de alfabetização com a mesma professora, e teve acompanhamento de duas auxiliares de inclusão, sendo que uma delas o acompanhou nos anos de 2019 e 2020, e a outra no ano de 2021. O referido aluno frequentou a Sala de Recurso Multifuncionais (SRM) com atendimento de professora de Atendimento Educacional Especializado na própria escola. Paralelo a escola, o aluno teve atendimento na Associação de Proteção aos Autistas (APROAUT)- Ponta Grossa-PR, onde teve atendimentos clínicos como: fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia e terapia ocupacional.

A escola onde o aluno encontra-se matriculado oferece ensino em tempo integral, porém o mesmo frequentava apenas no período da manhã. E dos cinco dias de aula, um deles era destinado às atividades na APROAUT. Assim, o aluno ficava em déficit de tempo escolar, trazendo certo prejuízo ao seu desenvolvimento, uma vez que o tempo efetivo de trabalho escolar era menor em relação aos demais alunos.

O aluno apresentava boa comunicação oral, porém seu desenvolvimento era um tanto moroso. A professora e a auxiliar de inclusão adaptavam as atividades de forma a atender suas necessidades no processo de alfabetização, usando-se de tecnologias assistivas, ou seja, de recursos ímpares, como jogos, atividades no ambiente externo, tesoura adaptada para coordenação motora, atividades com materiais variados, como massinha, areia, tinta, cascas e folhas de árvores, bem como a utilização de quadro de rotina diária. Porém, o aluno não demonstrava domínio da leitura e da escrita.

Durante o ciclo de alfabetização, de três anos, houve a pandemia da Covid 19 e os alunos não tiveram aulas presenciais desde março de 2020 até meados de 2021. Neste período a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa lançou o programa de televisão Vem Aprender, onde as aulas eram transmitidas por um canal de televisão local. Juntamente com o programa, os alunos recebiam atividades impressas padronizadas pela Rede Municipal de Educação para realiza-las em casa juntamente com as aulas da TV. Mas essas atividades e as aulas da TV não eram atrativas para o aluno, sendo assim, o mesmo recebia outros recursos, como atividades adaptadas e jogos para serem

trabalhados em casa com os familiares e a professora da Sala de Recurso Multifuncionais realizava vídeo chamada, via aplicativo WhatsApp semanalmente com o aluno.

Com o retorno das aulas presenciais, percebeu-se que o aluno já realizava a leitura de palavras canônicas (consoante/vogal). Mas não realizava a leitura oral convencional, ele apontava para as palavras que a professora solicitava que ele encontrasse nas fichas de leitura. Em contrapartida, a escrita ainda era precária, sempre necessitando de recursos, como alfabeto móvel, silabário e jogos.

Ao findar do 3º ano, o aluno foi aprovado para a próxima turma, sem o domínio total da leitura e da escrita, como espera-se. Mas no 4º ano, o aluno despertou para a leitura oral e para escrita. Demonstrando resultado satisfatório, pois toda metodologia empregada durante os três anos de alfabetização, auxiliaram no desenvolvimento integral do aluno.

Já o segundo caso de aluno autista é um relato diferente do primeiro. O aluno está matriculado no 1º ano em 2022, em uma escola em tempo parcial, ou seja, suas aulas são somente no período da tarde. Seu diagnóstico para o autismo se deu em maio de 2022, porém não houve nenhuma intervenção com terapias clínicas, como: fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia ou terapia ocupacional, as quais foram solicitadas pelo médico. Também não houve a disponibilização de uma professora auxiliar de inclusão para o trabalho em sala de aula.

Quanto à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o aluno não a frequentou, pois o mesmo não aceita sair da sala de aula sem o restante da turma. Desta forma pode-se dizer que o aluno foi assistido unicamente pela professora regente da classe.

No início do ano, o aluno apresentava ecolalia, repetindo mecanicamente as falas que lhe eram ditas, com muita intervenção em sala de aula e nos momentos de interação/brincadeiras, o aluno apresentou melhora significativa na oralidade e melhorando sua comunicação.

O aluno apresentava dificuldade na coordenação motora fina, onde a professora adaptou o lápis para a pega correta, utilizou-se de tesoura com molas adaptada para o desenvolvimento do controle motor, sendo o movimento de corte apenas com o apertar da mão. Outro recurso muito usado, era uma lousa em tamanho reduzido, onde a professora transcreve o que é escrito no quadro de giz, com a finalidade do aluno acompanhar a atividade sem muita interferência visual. Atividades de recorte e colagens de diversos materiais foram muito usadas, assim como quebra-cabeças e jogos de encaixe, que contribuíam para o processo de alfabetização.

Mensalmente a professora realiza sondagens de escrita, onde são ditadas quatro palavras (polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba) e uma frase, todas dentro do mesmo campo semântico. Assim a professora avalia os níveis de escrita de cada aluno. O

aluno mencionado, sempre deixava estas sondagens em branco. Na sondagem realizada no mês de novembro de 2022, o aluno a realizou, e o resultado foi muito satisfatório, pois o aluno encontra-se no nível silábico alfabético de escrita, compreendendo que a escrita representa os sons da fala. Também obteve êxito na leitura, a qual realiza de forma silabada de palavras canônicas (consoante/vogal).

Em suma, pode-se afirmar que em ambos os casos, o processo de alfabetização foi um grande desafio, porém com resultados satisfatórios. O trabalho diário com rotinas pré-estabelecidas, o uso de recursos metodológicos ímpares, uso de materiais variados e com muita empatia, ambos alunos obtiveram resultados positivos. Tendo significativos avanços na leitura e na escrita, bem como no seu desenvolvimento integral, dentro de suas singularidades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetizar uma criança com Transtorno do Espectro Autista é desafiador, no que tange todo o sistema de ensino. Cabendo ao Estado dar as condições físicas de acesso a esta criança ao ambiente escolar, realizando as adaptações físicas necessárias e cabe ao professor, mediar esse processo, usando metodologias diversas para concretizá-la, pois toda criança precisa ser estimulada e ter acesso às metodologias diferenciadas.

O desafio de alfabetizar uma criança com Transtorno do Espectro Autista está na busca constante de recursos ímpares para tal processo. Pois a inclusão, não se resume ao indivíduo portador de quaisquer deficiências estar presente na escola. A inclusão vai além disso, ela deve dar condições para que este indivíduo seja capaz de se desenvolver plenamente, dentro de suas singularidades.

Os resultados apresentados nos dois casos aqui citados só foram possíveis, porque houve uma busca constante de recursos metodológicos pelos profissionais envolvidos no processo de alfabetização. Diante disso, pode-se afirmar que é possível ter desenvolvimento integral destas crianças, desde que o ensino não seja pautado em metodologias retrógradas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 27 fev. 2022.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

MANZINI, Eduardo José. Educação e Fronteiras On-line, Dourados/MS, v.2, n.5, p. 98-113, maio/ago. 2012. **Formação do professor para trabalhar com recursos de tecnologia assistiva: um estudo de caso em Mato Grosso**. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2150>

MARTINS, Flavia Maria. et al. As tecnologias assistivas como ferramentas de ensino e aprendizagem para crianças autistas: percepções de professores e estagiários. Piracanjuba: Conhecimento Livre, 2021.

MORESI, E. et al. Memorias de la Octava Conferencia Iberoamericana de Complejidad Informática y Cibernética (CICI 2018). **Tecnologia assistiva e autismo**. Disponível em: <https://www.mauriciojunior.net/articles-pdf/tecnologia-assistiva-e-autismo-pt.pdf>

NASCIMENTO, Fabrício Crispim do; CHAGAS, Gardência Santana das; Chagas, Francinaldo Santana das. As tecnologias assistivas como forma de comunicação alternativa para pessoas com transtorno do espectro autista. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 16, 4 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/16/as-tecnologias-asssitivas-como-forma-de-comunicação-alternativa-para-pessoas-com-trasntorno-do-espectro-autista>

REFERENCIAIS CURRICULARES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL/Prefeitura Municipal de Ponta, Secretaria Municipal de Educação - Ponta Grossa, 2020.

SANTIAGO, Mylene Cristina, Santos, Mônica Pereira dos e Melo, Sandra Cordeiro de Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. Dados da Pesquisa do Observatório Nacional da Educação Especial (Onesp) no Estado do Rio de Janeiro (Oerj). Financiamento Capes e Faperj. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2017, v. 25, n. 96. Epub 06 Feb 2017. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500652>. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500652>>

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2020.

VIANA, Isaac Pereira. O processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. 2019, Dissertação (Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão). Universidade Federal do Maranhão, 2019.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos* 22(2):147-155, abril-junho 2018
Unisinos.Disponívelem:<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>

MARCOS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

Celma Eliete de Quadros Padilha³⁰

Regiane Rodrigues de Quadros Simi³¹

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é um processo contínuo de aperfeiçoamento, tanto para a gestão escolar, professores, alunos e familiares que buscam melhorar a convivência com as diferenças dos indivíduos, tornando cada ser único e valorizado de acordo com suas competências.

Sanchez (2005) defende uma educação eficaz para todos, amparada pela escola enquanto comunidade educativa, propondo satisfazer as necessidades dos alunos, independentemente de suas características física, pessoais, sociais ou psicológicas, abordando meios de estabelecer alicerces para que a escola com eficiência traga resultados a diversidade escolar, cooperando com a erradicação das desigualdades e injustiças.

2. CONTEXTO SOCIAL NA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Farias et.al. (2018) nos mostram que o movimento mundial pela educação inclusiva vem obtendo resultados perante os marcos legais que permeiam essa ação política, cultural, social e pedagógica onde todas as crianças independentes de características físicas, motoras, intelectuais, sociais, raciais... devam estudar juntas sem nenhum tipo de preconceito. Mesmo com organizações legais nas escolas esse direito vem sendo negado, pois os sistemas escolares não dão suporte para atender a demanda.

Portanto, reconhecemos que as políticas públicas são de extrema relevância para a implantação de um sistema educacional na perspectiva inclusiva, requerendo assim, mudanças profundas no sistema educacional, o que somente será possível se, articulada a essas políticas, houver a preocupação em estabelecer políticas de financiamento que assegurem a continuidade dessas ações e principalmente se atenha à capacitação e valorização profissional dos trabalhadores da educação de forma geral, caso contrário a criação das escolas inclusivas no Brasil não passará de metafísica. (FARIAS ET.AL. 2018. p.429)

³⁰ Licenciatura em Pedagogia, formada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa no ano 2016, Bacharel em Enfermagem formada pela Faculdade Campo Real ano 2016. Mestrado em Ciência da Educação Instituto Ideia - Universidade Columbia Del Paraguay 2022. Doutorado em Ciências da Educação - Universidade Columbia/Assunção, Paraguai.

³¹ Licenciatura em Administração, formada pelo Centro Universitário Assis Gurgacz, 2013. MBA em Administração Financeira Contábil e Controladoria, pela Univel Centro Universitário, 2015. Especialista em Docência e Gestão do Ensino Superior, pela Universidade Paranaense, 2018. Mestre em Administração pela Universidade Columbia Del Paraguay 2021.

Mantoan (2003) afirma que hoje, com a democratização globalização e informatização, precisa-se de grandes mudanças no sistema educacional de ensino, já observa-se novos olhares paradigmáticos, a busca pelo novo. A escola precisa de adaptações a esses novos modelos educacionais de ensino que não podem ser mais padronizados como era a princípio em que a escola era para a minoria.

A Inclusão na escola democrática passa a ser para todos, deve se ter uma visão mais ampla valorizando o conhecimento olhando para um ser completo com características culturais religiosas, ou seja, dando ênfase no ser social, olhando para identidade e as diferenças de cada aluno com sua bagagem de conhecimento preexistente, não achando que o aluno é uma página em branco e simplesmente querer que aprenda mesmo sem entender sua personalidade, seus sentimentos emoções... (MANTOAN 2003)

Mantoan (2003) nos remete a dois conceitos: integração e inclusão que são meramente contraditórios, a integração, o aluno simplesmente é inserido em um determinado grupo, em uma escola, seja ela regular ou classe especial e precisa se adaptar a forma de ensino em que a escola oferece, já na inclusão a escola precisa se adaptar ao aluno com ênfase no ensino de qualidade para atingir a todos. Baseia-se muito nos pensamentos de Edgar Morin, na teoria da complexidade que cada criança deve aprender baseando-se em valores atrelados a suas características culturais... e que deve ser estudada como um ser completo. Só haverá realmente escolas inclusivas a partir do momento em que houver mudanças de paradigmas educacionais e as escolas buscarem por novos currículos que trabalhem em conjuntos com a comunidade escolar, tendo uma visão ampla, respeitando as diferenças dos alunos e se adaptando ao aluno atual.

Sabe-se que a Constituição Federal traz amparo legal o que precisa realmente é adaptar os paradigmas educacionais a esse novo contexto educacional. Um dos exemplos é o sistema padronizado de avaliações somativas que favorece a minoria e exclui a maioria e não valoriza realmente os saberes dos alunos visto que o conteúdo não deve ser segregado por disciplinas ou por tópicos separadamente, deve-se haver um conhecimento que realmente almeja o desenvolvimento de um ser social, entendendo as diferenças, aceitando-as e trabalhando em conjunto com visão humanística e igualitária. (MANTOAN 2003)

Santos et.al. (2017) traz a análise sobre a teoria de Paulo Freire, apesar de não tratar diretamente da inclusão em si, suas ideias que vem de encontro com o conceito de inclusão, nos mostra a educação em processo de transformação da realidade, com base libertadora e não mais opressora. Sendo uma educação baseada na autonomia no diálogo, na conscientização na liberdade e igualdade de direitos promovida por todos os componentes educacionais como direito de todos para a construção de cidadãos integrantes de uma sociedade justa e igualitária. Que cada sujeito participe e construa

sua história não sendo meramente um reprodutor de conhecimento já existente e introduzido na sua formação, mas sim um sujeito ativo pensante criativo capaz de refletir sobre seus atos. A escola tem como função favorecer a formação de cidadãos, valorizando a identidade e respeitando as diferenças de cada um, pois cada pessoa tem suas características e devem ser respeitadas. O professor deve atuar na conscientização, desenvolvendo ser pensantes e não meramente reprodutor do conhecimento imposto, não adaptado a sua realidade construindo um ser sem autonomia própria.

Farias (2015) defende como uma forma de trabalhar inclusão em sala de aula a arte, usando o ensino da escola Montessoriana onde o ambiente escolar é preparado para dar autonomia aos alunos e o professor auxilia a criança a ser autora da sua própria educação. Através da manipulação dos materiais montessorianos e com a mediação do professor vai se capacitando e compreendendo o processo estético com isso, vai construindo o conhecimento. Outro aspecto importante é a valorização do relacionamento interpessoal que através da observação, o professor media a criança na construção das suas relações sociais.

Portanto é possível afirmar que filosofia de Montessori se faz presente nos dias de hoje por promover a autonomia e o pluralismo de pensamentos, permitindo em sua prática a liberdade intelectual, buscando libertar os alunos da ignorância, do preconceito, e da alienação, desenvolvendo integralmente as potencialidades humanas em cada um, no seu ritmo. E o papel de um educador é de fazer a contínua reflexão do nosso exercício, buscando alternativas e conhecimentos que somem nas nossas práxis educativas. (FARIAS 2015 p.45).

Embora a forma educacional venha mudando, o ensino montessori vem de encontro com a inclusão de forma sistemática, possibilitando vivências e experiências. Para Montessori, a educação só apresenta verdadeiramente sentido se caminhar junto com a experimentação descobrindo o mundo e a relação entre as coisas e a escola precisa se adaptar ao contexto dos alunos FARIAS (2015).

Cruz e Ferreira (2021) com base na teoria de Paulo Freire traz conhecimento sobre educação especial na perspectiva inclusiva com base democrática e emancipatória desenvolvida em quatro pilares: sendo o primeiro aprender a conhecer; somos capazes de separar a realidade do ilusório, segundo aprender a fazer exige a reflexão saber colocar o conhecimento em ação e prática, um dos exemplos: trabalhar em conjunto cooperando um com os outros, entender os conflitos que envolvem a comunidade escolar com respeito a todos baseando-se no diálogo, o terceiro aprender a conviver, viver em conjunto aceitando a diversidade, as diferenças e a identidade de cada indivíduo. Muitas vezes deixamos de olhar para a pessoa e olhamos exatamente para suas deficiências, o professor deve olhar para o aluno, para suas possibilidades e estimular seu desenvolvimento com empatia, e no quarto pilar aprender a ser, está relacionado a ética e estética, ser perceptivo ter sensibilidade e entender o outro.

Alicerçar a educação ofertada nas escolas brasileiras no princípio da Pedagogia Freireana é romper com as práticas sócio educacionais de exclusão e possibilitar a

emancipação do sujeito frente às injustiças, desigualdades e vulnerabilidades, independente do gênero, da etnia, da orientação sexual, da condição social, física ou comportamental (CRUZ E FERREIRA 2021. Pg. 53).

A prática inclusiva deve-se a vínculos estabelecidos com diálogos, com atitudes acolhedoras e humanas. Para que aconteça essa educação, precisamos de trocas de experiências e trabalho em equipe, pois aprendemos com as diferenças.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Percebe-se que as políticas públicas elaboradas se fazem necessárias, pois contribui para a eliminação do capacitismo frente às diferenças apresentadas, colaborando para inclusão e acessibilidade, sendo um guia para o processo.

SANCHES, (2005) cita que os acordos políticos são importantíssimos, mas nos remete a importância de práticas educacionais e formação profissional que valorize os aspectos sociais e culturais dos alunos, práticas e instrumentos diferenciados em sala de aula dos que vem sendo utilizado, a ação do professor deve ser com base na investigação que entenda a realidade e os problemas dos alunos e baseado nessa realidade desenvolva um trabalho crítico/reflexivo promovendo o pensar e agir dos alunos, construindo a partir do conhecimento já existente da sua história, não permitindo a tão criticada educação bancária a qual se refere Paulo Freire. “Uma metodologia centrada na Investigação-ação, permite-nos operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão”. (SANCHES, PG. 140).

Outro item importante que SANCHES (2005) propõe é o trabalho cooperativo, segundo a autora vive-se em um mundo individualizado e competitivo precisa se trabalhar mais a cooperação estimulando as competências sociais. Essa organização remete ao aluno a corresponsabilidade de interações positivas, um depende do outro para o resultado final, valorizando um clima favorável de igualdade respeitando as diferenças, certamente exige mais desempenho do professor para despertar nos alunos a cooperação e entendimento de que um depende do outro para obter um resultado significativo.

Buscando reforçar os estudos científicos a Constituição Brasileira delinea as leis que regem a inclusão social no sistema educacional brasileiro no decorrer da história, embasando as necessidades sociais. Conforme apresentado.

Tabela 1 - Leis brasileiras para prática da inclusão

Leis que promovem educação inclusiva no brasil	
<u>1988 – Constituição da República Federativa do Brasil</u>	Promove o bem de todos sem preconceitos de origem, raça... Quaisquer outras formas de discriminação (art.3º inciso IV), no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

<u>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</u>	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
<u>Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.</u>	Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências.
<u>Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.</u>	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
<u>Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.</u>	Dispõe sobre a língua brasileira de sinais - libras e dá outras providências.
Lei nº 8.859 de 23 de março de 1994	Modifica dispositivos da lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, Estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação Em atividades de estágio
Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012	Institui a política nacional de proteção dos Direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e Altera o § 3º do art. 98 da lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Dados coletados do site do governo federal. Acesso 19-01-2023.

As leis, decretos e portarias fomentam as práticas inclusivas, pois a longa trajetória histórica das pessoas com deficiências é baseada na segregação, discriminação e morte. Não só no Brasil como no mundo todo um processo separatista, hoje na escola atual exige reformulação e inovação de leis que amparam um atendimento igualitário para todos, com direito a ensino sem distinção de raça, cor ou deficiência, ou seja, uma escola inclusiva, que busca por uma mudança de valores, por uma reformulação de paradigma e transformação nos sistemas educacionais NETO ET.AL (2018)

A escola possui função essencial na vida dos alunos, ela tem um importante papel que proporciona desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico dos escolares. À ela é atribuída inúmeras funções na vida do indivíduo, como responsável pela educação formal, na promoção de valores sociais e culturais indispensáveis à formação do cidadão (NETO ET.AL. 2018 pg 87)

Acrescenta ainda que a escola precisa trabalhar em consonância com a família de forma compartilhada, com uma equipe multidisciplinar: professores, gestores, pedagogos, psicólogos... para que haja uma educação satisfatória. Uma escola inclusiva precisa realmente garantir a permanência do aluno com uma aprendizagem significativa, desenvolvendo a potencialidades de cada aluno. (NETO ET.AL. 2018).

Para os autores todo o ser humano aprende com modos e formas diferentes, o que precisamos entender são as peculiaridades e a compensação referente a uma criança deficiente. Não é o ser biológico que determina o não desenvolvimento do deficiente e sim a sociedade que está sobrecarregada de preconceitos. A cultura torna-se parte constitutiva

do ser humano e através dela que iniciamos nosso desenvolvimento mental e psicológico relacionado ao grupo no qual vivemos e que vamos agregando conhecimento de acordo com nossas vivências e nos amadurecendo de acordo com o contexto social ao qual participamos. Acredita-se que a base biológica do ser humano é moldada ao longo de sua história, independente do físico de cada pessoa e que a linguagem é nosso mediador de conhecimento, pois é através do diálogo que organizamos nossas funções práticas, psicológicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com análise os estudos se correlacionam, concorda-se que a inclusão é fundamental nos dias atuais, que existem leis na constituição brasileira de que a educação é um direito de todos, porém as políticas públicas devem ser desenvolvidas traçando novos paradigmas para a inclusão escolar, focando na capacitação continuada dos professores e através da gestão proporcionar um ensino especializado para melhorar as práticas educativas inclusivas, onde o professor deve ser um mediador do conhecimento, um investigador em ação com práticas diferenciadas, com criatividade para auxiliar cada aluno na construção de sua história e seja o autor dela, que desenvolva sua autonomia e espírito em equipe, para que busque uma sociedade cada vez mais humana, pois dependemos dos outros para sobreviver em harmonia. Contudo se faz necessário um ambiente inclusivo, adequado, não só os que estão regulamentados nas leis, além desses podem ser disponibilizados meios tecnológicos e materiais didáticos onde cativam o interesse dos alunos, construindo um currículo que adapte à realidade do educando e busque a complexidade ou seja, que atenda o aluno como um todo não em parte mas sim como um ser social, que tem cultura com muita diversidade.

Conclui-se que a escola deve buscar meios onde forneça uma proximidade entre escola, aluno e familiares, com o intuito de buscar uma gestão democrática, propondo meios que acolham e crie confiança na comunidade escolar para desenvolver práticas de acessibilidade inclusivas na sociedade, tornando o aluno um construtor da própria história.

REFERÊNCIAS

COELHO, Luana PISONI Silene. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. Revista e - Ped – FACOS / CNE.CO só rio. Vol . 2 – N ° 1 – Ago. / 2012 – ISSN 2237-7077.

CRUZ & FERREIRA Lilian Moreira Lúcia Gracia. **A educação especial na perspectiva inclusiva pensada a partir dos princípios da pedagogia Freireana**. Revista Imagens da Educação, v. 3, n. 11, p. 41-55, jul. /Set. 2021ISSN2179-8427

FARIAS Josélia Maria da Silva BEZERRA, Elaine Pontes MALUSÁ Silvana. **Políticas públicas para a educação especial e inclusão no sistema educacional**. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 7, n. 3, p. 419-430, set./dez. 2018 - ISSN 2238-8346,419

FARIAS, Raysa Serafim. **Educação, arte e inclusão na perspectiva montessoriana - CEM. Educação, arte e inclusão.** Volume 11. Número 2, ano 2015issn1984-3178.

SANCHES, Isabel. **Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva.** Revista Lusófona de Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal 2005. ISSN: 1645-7250.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna. 2003. ISBN 85-16-03903-X.

SANTOS, Juciane de Holanda JACINTO, Helisa Maria Canuto SILVA, Thaissa Danielle dos Santos PEIXOTO, Sandra Patrícia Lamenha. **PENSAR EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA.** Ciências Humanas e Sociais | Alagoas | v. 4 | n.2 | p. 129-140 | novembro 2017 | periodicos.set.edu.br ISSN IMPRESSO 1980-1785.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira ÁVILA, Everton Gonçalves SALES, Tamara Regina Reis AMORIM, Simone Silveira NUNES, Andréa Karla SANTOS, Vera Maria Santos. **Educação inclusiva: uma escola para todos.** Revista Educação Especial Universidade Federal de Santa Maria Brasil. Revista Educação Especial | v. 31 | n. 60 | p. 81-92 | jan./mar. 2018. ISSN: 1808-270X.

Constituição da República Federativa do Brasil. 1988 Microsoft Word - Documento1 (mec.gov.br). Acesso 19-01-2023.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. L9394 (planalto.gov.br). Acesso 19-01-2023

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. L8069 (planalto.gov.br). Acesso 19-01-2023.

LEI No 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. L10098 (planalto.gov.br). Acesso 19-01-2023.

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. L10436 (planalto.gov.br). Acesso 19-01-2023.

LEI Nº 8.859 DE 23 DE MARÇO DE 1994. Microsoft Word - LEI 8859 estágio.doc (mec.gov.br). Acesso 19-01-2023.

LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso 19-01-2023.

